



EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO BRASIL

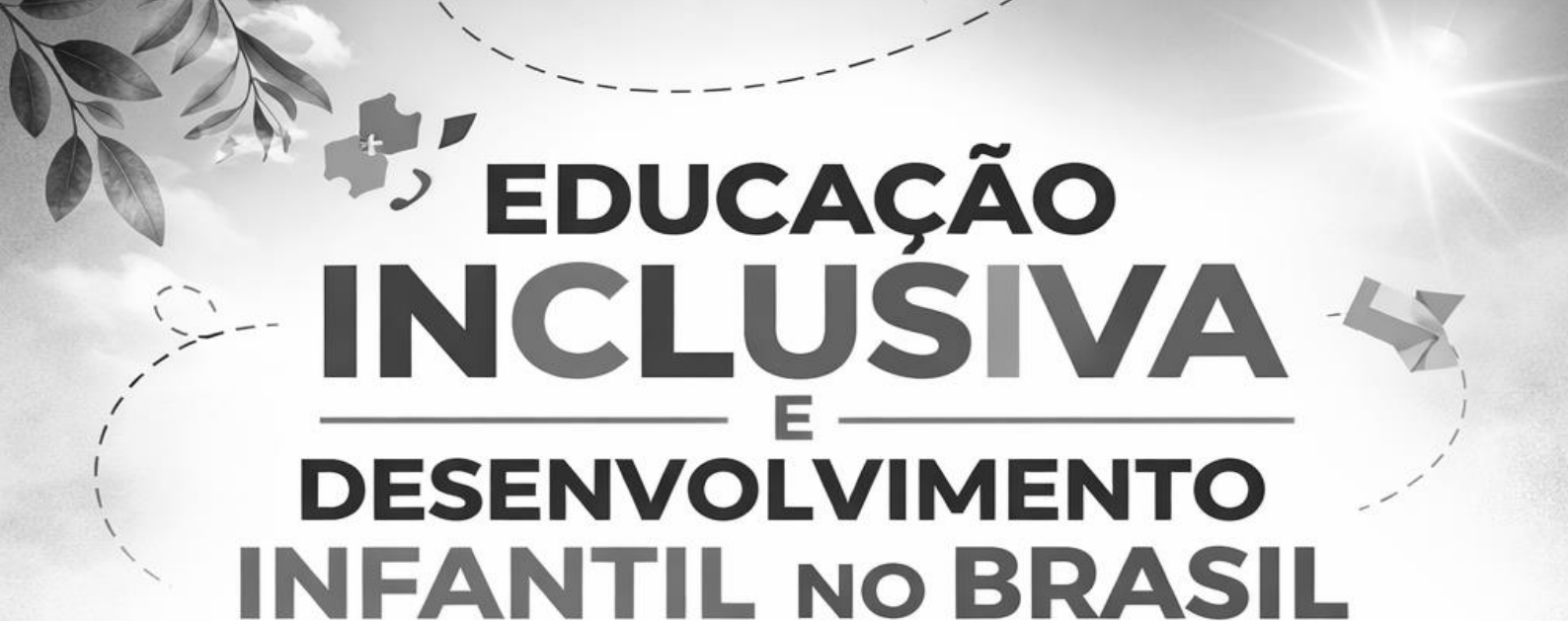
Políticas Públicas, Práticas Pedagógicas
e Caminhos para uma

Escola Humanizada



Organizadores

**ANTÔNIO VEIMAR DA SILVA
JOSSIANE SOARES DANTOS
JACKELINE CARDOSO LEMOS
JOSÉ LEONARDO DINIZ DE MELO SANTOS
CLÉCIO DE CARVALHO ABREU
JOSIANA MANUELA DA SILVA OBNESORG**

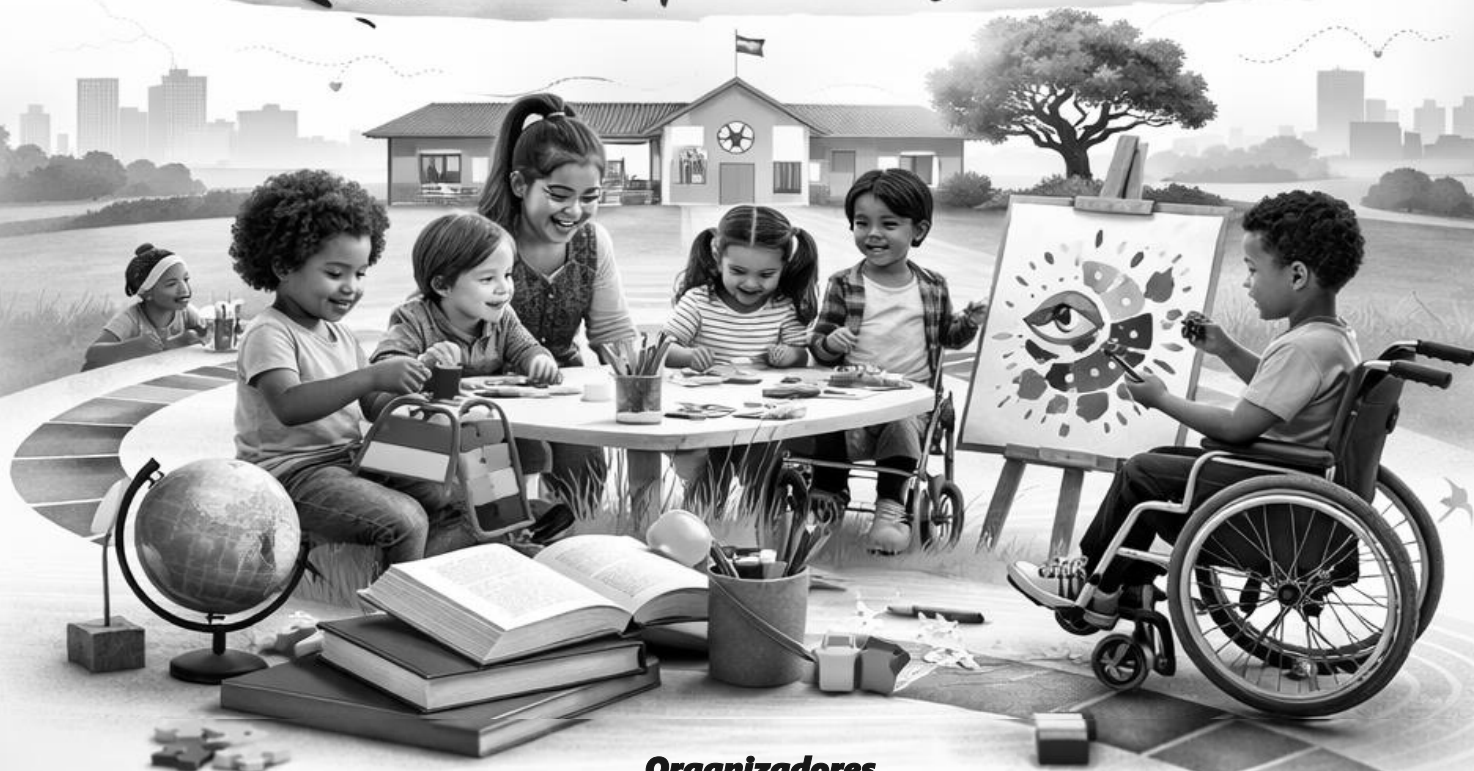


EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO BRASIL

Políticas Públicas, Práticas Pedagógicas
e Caminhos para uma



Escola Humanizada



Organizadores

ANTÔNIO VEIMAR DA SILVA

JOSSIANE SOARES DANTOS

JACKELINE CARDOSO LEMOS

JOSÉ LEONARDO DINIZ DE MELO SANTOS

CLÉCIO DE CARVALHO ABREU

JOSIANA MANUELA DA SILVA OBNESORG

© 2026 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Organizadores

Antônio Veimar da Silva

Jossiane Soares Dantos

Jackeline Cardoso Lemos

José Leonardo Diniz de Melo Santos

Clécio de Carvalho Abreu

Josiana Manuela da Silva Obnesorg

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Rícael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586e Educação Inclusiva e desenvolvimento infantil no Brasil: Políticas públicas, práticas pedagógicas e caminhos para uma escola humanizada
/ Antônio Veimar da Silva; Jossiane Soares Dantos; Jackeline Cardoso Lemos (organizadores). – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2026. 219 p. : il.

Outros organizadores:
José Leonardo Diniz de Melo Santos; Clécio de Carvalho Abreu; Josiana Manuela da Silva Obnesorg

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-6009-230-3
DOI: 10.29327/5798738

1. Educação Inclusiva. 2. Educação, pesquisa e tópicos relacionados. I. Silva, Antônio Veimar da. II. Dantos, Jossiane Soares. III. Lemos, Jackeline Cardoso. IV. Título.

CDD: 371.9

CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.editoramultiatual.com.br/2026/03/educacao-inclusiva-e-desenvolvimento.html>



**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DESENVOLVIMENTO INFANTIL NO BRASIL:
POLÍTICAS PÚBLICAS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CAMINHOS PARA
UMA ESCOLA HUMANIZADA**

Organizadores

ANTÔNIO VEIMAR DA SILVA

JOSSIANE SOARES DANTOS

JACKELINE CARDOSO LEMOS

JOSÉ LEONARDO DINIZ DE MELO SANTOS

CLÉCIO DE CARVALHO ABREU

JOSIANA MANUELA DA SILVA OBNESORG

Autores

Aline de Deus do Bonfim
Ana Vitória da Conceição dos Santos
Carla Michelle da Silva
Célia Felizardo da Silva
Chris Danielly Alves dos Santos
Clécio de Carvalho Abreu
Deanilma Dantas dos Santos
Elivania de Souza Galvao
Erika de Souza Martins da Silva
Izabela Borges Dias Nunes
Jossiane Soares Santos
Jackeline Cardoso Lemos
Jackeline de Queiroz Santos Siqueira
Jaqueline Rodrigues dos Santos
José Leonardo Diniz de Melo Santos
Josiana Manuela da Silva Obnesorg
Jossiane Soares Dantas
Joyce Kelly Gomes Bezerra
Joyce Rackel de Araújo Sá
Juscione Francisca da Silva
Marcos Roberto Ramos
Maria Eliane De Sousa Nascimento
Maria Lucicleide de Barros
Mônica Cristina Pereira Rosa
Natália da Silva Lima
Ruth Késsia Vieira dos Santos
Valdiro Alves da Conceição Junior
Veronica Alves Mota
Zoytsa Cristina Santos Nunes

APRESENTAÇÃO

A educação brasileira atravessa um momento de profundas transformações, marcado por avanços normativos, ampliação do acesso e intensificação dos debates sobre qualidade, equidade e inclusão. Este livro nasce nesse cenário de mudanças, reunindo reflexões que dialogam com diferentes dimensões do campo educacional, desde as políticas públicas de formação em saúde até os desafios concretos da inclusão escolar na educação básica.

Ao abordar a expansão do número de escolas médicas no Brasil, a obra inicia discutindo como as políticas públicas têm buscado responder às demandas sociais por maior cobertura e distribuição de profissionais da saúde. Mais do que analisar dados quantitativos, os capítulos problematizam os impactos dessa expansão na qualidade da formação e nas implicações para o sistema de saúde, evidenciando a complexidade das decisões educacionais em nível macroestrutural.

Na sequência, o livro mergulha nas discussões sobre inclusão na educação pública, reafirmando que garantir matrícula não significa, necessariamente, garantir aprendizagem, participação e pertencimento. A inclusão é tratada como princípio ético e político, que exige transformação de práticas pedagógicas, revisão de concepções e compromisso institucional com a diversidade.

Especial atenção é dedicada à inclusão escolar de crianças com condições atípicas, em especial aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os capítulos analisam desafios estruturais, formativos e atitudinais que ainda atravessam o cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que apresentam estratégias pedagógicas concretas, como o Plano Educacional Individualizado (PEI), o uso de tecnologias assistivas, metodologias estruturadas e adaptações curriculares.

A obra também reconhece o papel fundamental da família e da comunidade no processo educativo. A inclusão não é responsabilidade exclusiva da escola; ela se constrói em rede, por meio do diálogo entre educadores, responsáveis, profissionais de apoio e políticas públicas articuladas. Essa perspectiva amplia o entendimento da educação como responsabilidade social compartilhada.

Outro eixo central do livro é a discussão sobre alfabetização, letramento e o papel do lúdico na primeira infância. Ao destacar a importância das experiências significativas

nos primeiros anos de vida, os textos demonstram que o brincar, longe de ser atividade secundária, constitui elemento estruturante na construção do conhecimento e no desenvolvimento integral da criança.

As reflexões aqui reunidas reafirmam que a construção de uma escola para todos passa pela formação docente contínua, pela revisão das práticas avaliativas e pela consolidação de políticas públicas consistentes. A avaliação inclusiva, por exemplo, é apresentada como ferramenta de acompanhamento formativo, capaz de reconhecer trajetórias singulares e valorizar o progresso individual.

Este livro, portanto, não oferece respostas simplistas para questões complexas. Ele propõe diálogo, análise crítica e compromisso com uma educação que respeite as diferenças e promova justiça social. Ao integrar discussões sobre formação em saúde, inclusão escolar, ludicidade e políticas educacionais, a obra convida o leitor a refletir sobre o papel transformador da educação na construção de uma sociedade mais democrática, humana e equitativa.

Que estas páginas inspirem pesquisadores, gestores, professores e estudantes a compreender que educar é, antes de tudo, um ato de responsabilidade coletiva. A educação inclusiva, quando assumida como valor e prática, torna-se caminho para garantir dignidade, aprendizagem e pertencimento a todos os sujeitos que compõem o cenário educacional brasileiro.

Professor Dr. Antônio Veimar da Silva

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

A EXPANSÃO DO NÚMERO DE ESCOLAS MÉDICAS NO BRASIL: ANÁLISE DE UMA POLÍTICA PÚBLICA 12

Chris Danielly Alves Dos Santos; Joyce Kelly Gomes Bezerra; Marcos Roberto Ramos

CAPÍTULO 2

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Veronica Alves Mota; Jackeline de Queiroz Santos Siqueira; Mônica Cristina Pereira Rosa 28

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA PARA TODOS 44

Maria Eliane de Sousa Nascimento; Maria Lucicleide de Barros; Jaqueline Rodrigues dos Santos; Ruth Késsia Vieira dos Santos

CAPÍTULO 4

INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM CONDIÇÕES ATÍPICAS: DESAFIOS, PRÁTICAS E CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADA 62

Aline de Deus do Bomfim; Ana Vitória da Conceição dos Santos; Izabela Borges Dias Nunes

CAPÍTULO 5

A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR 78

Erika de Souza Martins da Silva; Izabela Borges Dias Nunes; Joyce Rackel de Araújo Sá

CAPÍTULO 6

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO ESCOLAR PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA 94

Elivania de Souza Galvao; Célia Felizardo da Silva

CAPÍTULO 7

DESAFIOS EDUCACIONAIS E PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E DEFICIÊNCIA VISUAL: CAMINHOS PARA A AUTONOMIA E A APRENDIZAGEM 111

Natália da Silva Lima; Valdiro Alves da Conceição Junior

CAPÍTULO 8

O PAPEL DA FAMÍLIA NA COMPREENSÃO E NO APOIO AO DESENVOLVIMENTO DA PESSOA AUTISTA 127

Ruth Késsia Vieira dos Santos; Débora Carvalho de Araújo; Mayara Gabriela Borges dos Santos

CAPÍTULO 9

O LÚDICO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UMA REVISÃO DE LITERATURA SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL 144

Jaqueline Rodrigues dos Santos; Juscione Francisca da Silva; Maria Eliane de Sousa Nascimento; Maria Lucicleide de Barros

CAPÍTULO 10

O PAPEL DO LÚDICO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS	162
Zoytsa Cristina Santos Nunes; Deaniilma Dantas dos Santos; Verônica Alves Mota	

CAPÍTULO 11

IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA	175
Deaniilma Dantas dos Santos; Zoytsa Cristina Santos Nunes; Verônica Alves Mota	

CAPÍTULO 12

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA	192
Antônio Veimar da Silva; Carla Michelle da Silva; Jossiane Soares Dantos; Jackeline Cardoso Lemos; José Leonardo Diniz de Melo Santos; Clécio de Carvalho Abreu; Josiana Manuela da Silva Obnesorg	

CURRÍCULO DOS ORGANIZADORES	211
------------------------------------	------------

CURRÍCULO DOS AUTORES	214
------------------------------	------------

CAPÍTULO 1

A EXPANSÃO DO NÚMERO DE ESCOLAS MÉDICAS NO BRASIL: ANÁLISE DE UMA POLÍTICA PÚBLICA

Chris Danielly Alves Dos Santos

Joyce Kelly Gomes Bezerra

Marcos Roberto Ramos

1. Introdução

Nos últimos anos, o Brasil vivenciou uma expansão expressiva do número de cursos de Medicina, movimento que se insere no contexto das políticas públicas voltadas à consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS) e à garantia do direito social à saúde previsto na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). Essa ampliação não ocorreu de forma isolada, mas como parte de estratégias governamentais direcionadas ao enfrentamento da escassez e da má distribuição de médicos no território nacional, especialmente em regiões historicamente desassistidas.

A evolução histórica da formação médica no país revela um crescimento progressivo, intensificado nas últimas décadas, com significativa interiorização e ampliação da oferta de vagas, sobretudo a partir da implementação de programas federais específicos (Oliveira *et al.*, 2019). O Programa Mais Médicos, por exemplo, foi concebido

como instrumento estruturante para ampliar o provimento profissional e fortalecer a Atenção Primária à Saúde, articulando expansão formativa e reorganização do cuidado no SUS (Brasil, 2013; Campos; Pereira Júnior, 2016). Estudos indicam que essa política buscou alinhar a formação médica às necessidades reais da população, promovendo maior equidade na distribuição dos profissionais (Carvalho; Marques; Silva, 2016).

Paralelamente à ampliação quantitativa, ocorreram mudanças significativas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Medicina, instituídas pela Resolução nº 3/2014, que redefiniram o perfil do egresso, enfatizando a formação generalista, humanista, crítica e orientada para a Atenção Primária (Brasil, 2014). A reformulação curricular passou a valorizar a integração ensino-serviço-comunidade e a aprendizagem interprofissional, buscando superar modelos tradicionais centrados exclusivamente no hospital e na especialização precoce (Abdalla *et al.*, 2009; Alencar, 2022).

Entretanto, a expansão acelerada dos cursos médicos também suscita debates acerca da qualidade formativa, da infraestrutura acadêmica e da sustentabilidade do modelo adotado. Análises recentes questionam se o crescimento do número de vagas tem sido acompanhado por mecanismos eficazes de avaliação e garantia da qualidade, sobretudo diante da ampliação significativa da rede privada (Santos Júnior *et al.*, 2021). Além disso, a organização e a gestão dos serviços de saúde, bem como a integração dos novos profissionais às redes assistenciais, constituem desafios relevantes para a consolidação dessa política (Silva, 2015; Pereira, 2023).

O cenário recente da pandemia de COVID-19 evidenciou, ainda, a centralidade dos profissionais de saúde no enfrentamento de crises sanitárias, reforçando a necessidade de uma formação sólida, ética e comprometida com o cuidado integral (Medeiros, 2020). Questões relacionadas à saúde mental, bioética e qualidade de vida no trabalho também passaram a ocupar espaço relevante no debate sobre a formação e o exercício profissional médico (Afonso Filho *et al.*, 2023; Fernandes, 2023).

Diante desse contexto, o presente estudo propõe analisar a expansão do número de escolas médicas no Brasil como política pública, examinando seus fundamentos legais, suas diretrizes formativas e seus impactos na organização da atenção à saúde. Ao articular dados históricos, normativos e análises da literatura especializada, busca-se compreender em que medida essa expansão tem contribuído para a efetivação do direito à saúde e para o fortalecimento do SUS, considerando os avanços alcançados e os desafios ainda existentes.

2. Panorama das Políticas de expansão do número de escolas médicas no Brasil

A expansão do número de escolas médicas no Brasil constitui um dos movimentos mais significativos das políticas públicas de formação em saúde nas últimas décadas. Esse processo deve ser compreendido no contexto da consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS) e da garantia do direito à saúde previsto na Constituição Federal de 1988, que atribui ao Estado a responsabilidade pela organização e qualificação da assistência em todo o território nacional (Brasil, 1988).

Historicamente, a formação médica no país esteve concentrada em determinadas regiões, sobretudo no eixo Sudeste-Sul, refletindo desigualdades estruturais no desenvolvimento econômico e educacional. A análise da evolução dos cursos de Medicina entre 1808 e 2018 demonstra que, embora o crescimento tenha sido contínuo, a distribuição regional permaneceu assimétrica por longos períodos (Oliveira *et al.*, 2019).

Essa concentração geográfica repercutiu diretamente na distribuição dos profissionais, contribuindo para vazios assistenciais em áreas do Norte, Nordeste e interior do país. A literatura sobre organização da Atenção Primária à Saúde destaca que a escassez e a má distribuição de médicos comprometeram a efetividade do SUS, especialmente em municípios de pequeno porte e regiões de difícil acesso (Mendonça *et al.*, 2018). Diante desse cenário, o Estado brasileiro passou a adotar estratégias voltadas ao provimento e à fixação de profissionais, compreendendo que a formação médica não poderia estar dissociada das necessidades do sistema público de saúde. Nesse contexto, a expansão das escolas médicas passou a integrar um conjunto mais amplo de ações estruturantes (Campos; Pereira Júnior, 2016).

O Programa Mais Médicos, instituído em 2013, representou um marco nesse processo ao articular provimento emergencial, investimento em infraestrutura e ampliação da formação médica (Brasil, 2013). A iniciativa buscou reduzir desigualdades regionais e fortalecer a Atenção Primária como eixo estruturante da rede de cuidados (Carvalho; Marques; Silva, 2016).

A expansão das vagas e a criação de novos cursos passaram a ser orientadas por critérios de regionalização e interiorização, buscando alinhar a oferta formativa às necessidades epidemiológicas e demográficas do país. Essa diretriz reforça a compreensão da formação médica como política pública estratégica para o desenvolvimento social (Campos; Pereira Júnior, 2016). Paralelamente, a Resolução nº

3/2014 instituiu novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Medicina, redefinindo o perfil do egresso e enfatizando competências voltadas à integralidade do cuidado, à ética e ao compromisso social (Brasil, 2014). Essa mudança sinalizou que a expansão quantitativa deveria vir acompanhada de reorientação pedagógica.

As Diretrizes Curriculares reforçaram a necessidade de integração ensino-serviço-comunidade e de inserção precoce dos estudantes na rede de atenção à saúde, especialmente na Atenção Primária. Tal perspectiva rompe com modelos tradicionais centrados exclusivamente no hospital e na especialização precoce (Abdalla *et al.*, 2009).

A discussão sobre currículo também passou a incorporar a aprendizagem interprofissional como estratégia para qualificar o cuidado em saúde. Estudos recentes indicam que a formação integrada entre diferentes áreas contribui para práticas colaborativas mais eficazes no SUS (Alencar, 2022). No entanto, o crescimento acelerado do número de cursos suscitou questionamentos quanto à garantia da qualidade formativa. Análises sobre a expansão das vagas evidenciam a necessidade de mecanismos rigorosos de avaliação e regulação para evitar precarização do ensino (Santos Júnior *et al.*, 2021).

O debate sobre qualidade envolve não apenas infraestrutura física, mas também corpo docente qualificado, inserção em campos de prática adequados e integração efetiva com os serviços de saúde. A sustentabilidade do modelo depende da articulação entre universidades e redes assistenciais (Silva, 2015). A experiência da Atenção Primária demonstra que a formação médica deve estar alinhada às demandas reais dos territórios, considerando determinantes sociais da saúde e organização do cuidado em rede (Mendonça *et al.*, 2018). Assim, a expansão precisa ser acompanhada de planejamento regional consistente. Outro aspecto relevante diz respeito à gestão das unidades de saúde e à inserção dos novos profissionais nas equipes multiprofissionais. Estudos sobre gestão e organização dos serviços apontam desafios na consolidação de modelos assistenciais integrados (Pereira, 2023).

A pandemia de COVID-19 evidenciou, de maneira contundente, a centralidade dos profissionais de saúde no enfrentamento de crises sanitárias, reforçando a importância de uma formação sólida e orientada para o sistema público (Medeiros, 2020). Esse contexto também revelou fragilidades estruturais que impactam diretamente a prática profissional. Além disso, questões relacionadas à saúde mental, qualidade de vida no trabalho e ética médica passaram a ocupar espaço central nas discussões contemporâneas sobre formação

e exercício profissional (Afonso Filho *et al.*, 2023; Fernandes, 2023). A expansão formativa deve considerar tais dimensões para garantir sustentabilidade profissional.

A articulação entre formação médica e serviços farmacêuticos clínicos na Atenção Primária também evidencia a necessidade de integração interprofissional, ampliando a resolutividade do cuidado (Barros; Silva; Leite, 2019). A expansão dos cursos precisa dialogar com essa lógica colaborativa. Do ponto de vista regulatório, a definição de critérios para criação e funcionamento de novos cursos busca equilibrar ampliação de acesso e controle de qualidade. O papel do Ministério da Educação e dos instrumentos de monitoramento institucional torna-se central nesse processo (Brasil, 2018).

Assim, a expansão do número de escolas médicas no Brasil não pode ser analisada apenas sob a ótica quantitativa. Trata-se de uma política pública multifacetada, que envolve dimensões constitucionais, curriculares, regionais, assistenciais e éticas. Seu impacto sobre o SUS dependerá da capacidade de articular crescimento formativo com qualidade acadêmica, compromisso social e fortalecimento da Atenção Primária à Saúde.

3. Impactos na Formação de Médicos

A expansão do número de escolas médicas no Brasil produziu impactos significativos na formação profissional, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos. O aumento da oferta de vagas ampliou o acesso ao ensino médico e contribuiu para a interiorização da formação, modificando gradativamente o mapa da educação médica no país (Oliveira *et al.*, 2019). Esse movimento dialoga diretamente com o princípio constitucional da universalidade do acesso à saúde, ao buscar formar profissionais em regiões historicamente desassistidas (Brasil, 1988).

Do ponto de vista estrutural, a ampliação da formação médica esteve associada ao fortalecimento da Atenção Primária à Saúde como eixo central do cuidado. A inserção de estudantes nos serviços desde os primeiros anos do curso passou a ser estimulada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2014, que redefiniram o perfil do egresso para um profissional generalista, humanista e comprometido com o SUS (Brasil, 2014). Essa mudança representa um avanço no alinhamento entre formação acadêmica e necessidades sociais.

A integração ensino-serviço-comunidade tornou-se um dos pilares da nova configuração curricular. Estudos indicam que a aproximação precoce com a realidade dos

territórios favorece a compreensão dos determinantes sociais da saúde e fortalece a formação crítica do futuro médico (Abdalla *et al.*, 2009). Tal perspectiva amplia a concepção de cuidado, deslocando o foco exclusivamente hospitalar para uma abordagem mais abrangente e resolutiva. Além disso, a política de expansão contribuiu para a reorientação da formação médica em direção à prática interprofissional. A aprendizagem integrada entre diferentes áreas da saúde fortalece o trabalho em equipe e melhora a coordenação do cuidado, elemento fundamental na organização do SUS (Alencar, 2022). Essa abordagem responde às demandas contemporâneas por modelos assistenciais colaborativos.

Entretanto, o crescimento acelerado do número de cursos também trouxe preocupações quanto à manutenção da qualidade formativa. Análises recentes apontam que a expansão nem sempre foi acompanhada por investimentos proporcionais em infraestrutura, corpo docente qualificado e campos de prática adequados (Santos Júnior *et al.*, 2021). A abertura de vagas sem planejamento consistente pode comprometer o padrão formativo.

A qualidade da formação médica depende de condições estruturais sólidas, incluindo hospitais de ensino, unidades básicas de saúde estruturadas e supervisão docente qualificada. A literatura sobre organização da atenção básica demonstra que a fragilidade dos serviços pode impactar diretamente o processo formativo (Mendonça *et al.*, 2018). Assim, expansão e qualificação precisam caminhar de forma articulada.

Outro impacto relevante refere-se à distribuição dos profissionais após a graduação. Embora a interiorização da formação aumente as chances de fixação em determinadas regiões, a permanência dos médicos depende de condições de trabalho, remuneração adequada e suporte institucional (Campos; Pereira Júnior, 2016). A política de expansão, portanto, não resolve isoladamente o problema da distribuição desigual.

A experiência do Programa Mais Médicos evidenciou que estratégias combinadas de provimento e formação são mais eficazes na redução das desigualdades regionais (Carvalho; Marques; Silva, 2016). No entanto, a sustentabilidade dessas iniciativas exige continuidade administrativa e avaliação permanente.

A pandemia de COVID-19 reforçou a importância de uma formação sólida e alinhada às necessidades do sistema público. O enfrentamento da crise sanitária revelou tanto a capacidade de resposta dos profissionais quanto fragilidades estruturais que impactam a prática clínica (Medeiros, 2020). Esse contexto destacou a necessidade de

preparar médicos para situações complexas e emergenciais. Nesse cenário, aspectos relacionados à saúde mental e à qualidade de vida no trabalho ganharam destaque. Pesquisas recentes apontam que a formação médica deve incorporar discussões sobre bioética, autocuidado e sustentabilidade profissional, considerando os altos níveis de estresse e desgaste na prática médica (Afonso Filho *et al.*, 2023; Fernandes, 2023).

A expansão também impactou a dinâmica institucional das universidades e dos serviços de saúde. A gestão das unidades e a integração entre ensino e assistência exigem modelos organizacionais eficientes, capazes de garantir sustentabilidade e qualidade (Silva, 2015; Pereira, 2023). A ausência dessa articulação pode comprometer os resultados esperados da política. Outro ponto relevante diz respeito à integração com serviços farmacêuticos clínicos e outras áreas da saúde na Atenção Primária. A formação médica precisa dialogar com a lógica multiprofissional para ampliar a resolutividade e a segurança do cuidado (Barros; Silva; Leite, 2019).

A expansão do ensino médico também suscita reflexões sobre regulação e avaliação institucional. O monitoramento por meio de instrumentos oficiais e sistemas de cadastro e avaliação torna-se fundamental para garantir padrões mínimos de qualidade (Brasil, 2018). A regulação eficiente é condição indispensável para o equilíbrio entre ampliação de acesso e excelência acadêmica. Do ponto de vista social, a ampliação da formação médica contribui para o fortalecimento do direito à saúde, mas seus efeitos dependem da efetiva inserção dos profissionais na rede pública e da consolidação da Atenção Primária como porta de entrada preferencial do sistema (Brasil, 1988; Mendonça *et al.*, 2018).

Em síntese, os impactos da expansão das escolas médicas no Brasil são ambivalentes. Há avanços evidentes na ampliação do acesso, na interiorização da formação e na reorientação curricular. Contudo, persistem desafios relacionados à qualidade, sustentabilidade e articulação com o sistema de saúde. A consolidação dessa política pública exige acompanhamento rigoroso, avaliação contínua e ajustes permanentes, de modo a assegurar que o crescimento quantitativo se traduza em fortalecimento qualitativo do SUS. Somente com planejamento integrado e compromisso institucional será possível garantir que a expansão da formação médica produza benefícios duradouros para a sociedade brasileira.

4. Implicações para a Cobertura e Qualidade dos Serviços de Saúde

A expansão das escolas médicas no Brasil possui implicações diretas para a cobertura assistencial e para a qualidade dos serviços ofertados à população. Ao ampliar a formação de médicos e promover a interiorização dos cursos, a política pública busca enfrentar um dos principais desafios históricos do sistema de saúde brasileiro: a distribuição desigual de profissionais (Oliveira et al., 2019). Essa estratégia dialoga com o princípio constitucional da universalidade, que orienta o SUS a garantir acesso integral à saúde em todo o território nacional (Brasil, 1988).

A presença de cursos de Medicina em regiões anteriormente desassistidas tende a favorecer a fixação de profissionais nesses territórios, especialmente quando há articulação entre formação e rede local de serviços. Estudos sobre o Programa Mais Médicos indicam que a combinação entre expansão formativa e políticas de provimento contribuiu para reduzir vazios assistenciais na Atenção Primária (Campos; Pereira Júnior, 2016; Carvalho; Marques; Silva, 2016).

A ampliação da cobertura, contudo, não pode ser analisada apenas sob a perspectiva numérica. A qualidade dos serviços de saúde está diretamente relacionada à consistência da formação recebida pelos profissionais. As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2014 reforçam que o médico deve ser preparado para atuar com competência técnica, sensibilidade ética e compromisso social, especialmente na Atenção Primária à Saúde (Brasil, 2014).

Nesse sentido, a inserção precoce dos estudantes nos cenários reais de prática constitui elemento fundamental para qualificar o cuidado ofertado. A integração ensino-serviço-comunidade fortalece a compreensão das demandas locais e amplia a capacidade de resposta do sistema (Abdalla et al., 2009). Quando essa integração ocorre de forma estruturada, há maior alinhamento entre formação acadêmica e necessidades do território.

Entretanto, a literatura aponta que a simples abertura de novas escolas médicas não garante, por si só, melhoria automática na qualidade da assistência. A expansão precisa estar acompanhada de infraestrutura adequada, campos de prática consolidados e supervisão docente qualificada (Santos Júnior et al., 2021). A ausência desses elementos pode comprometer tanto a formação quanto o impacto assistencial esperado.

A organização da Atenção Primária à Saúde também influencia diretamente os resultados dessa política. A qualidade da cobertura depende da capacidade das redes locais de absorver e integrar os novos profissionais, garantindo condições estruturais e organizacionais adequadas (Mendonça et al., 2018). Sem essa articulação, o potencial transformador da expansão tende a ser reduzido.

Outro aspecto relevante refere-se à gestão das unidades de saúde e à sustentabilidade dos modelos assistenciais. A formação médica deve dialogar com práticas de gestão eficientes, capazes de assegurar continuidade do cuidado e resolutividade clínica (Silva, 2015; Pereira, 2023). A qualificação da cobertura depende, portanto, de uma articulação sistêmica entre ensino, gestão e assistência.

A experiência recente da pandemia de COVID-19 reforçou a necessidade de profissionais capacitados para atuar em contextos complexos e de alta demanda. O enfrentamento da crise evidenciou tanto a importância do provimento adequado quanto a necessidade de formação sólida e adaptável (Medeiros, 2020). A qualidade do serviço prestado mostrou-se diretamente vinculada à robustez da formação profissional.

Além disso, questões relacionadas à saúde mental e às condições de trabalho impactam a qualidade da assistência ofertada. Profissionais submetidos a altos níveis de estresse e sobrecarga podem apresentar redução na qualidade do cuidado, o que reforça a importância de incorporar essas dimensões na formação médica (Afonso Filho et al., 2023; Fernandes, 2023).

A ampliação da cobertura também envolve a integração com outras áreas da saúde, especialmente no âmbito da Atenção Primária. A articulação com serviços farmacêuticos clínicos e equipes multiprofissionais amplia a resolutividade e contribui para a melhoria dos indicadores de saúde (Barros; Silva; Leite, 2019). Assim, a qualidade assistencial depende de uma formação que valorize o trabalho colaborativo.

Do ponto de vista regulatório, o monitoramento contínuo das instituições formadoras é condição essencial para assegurar que a expansão produza efeitos positivos. A avaliação institucional e o acompanhamento por órgãos competentes permitem identificar fragilidades e ajustar estratégias (Brasil, 2018). A regulação adequada constitui instrumento de proteção ao interesse público.

Em síntese, as implicações da expansão das escolas médicas para a cobertura e qualidade dos serviços de saúde são complexas e multifatoriais. Embora haja avanços evidentes na ampliação do acesso e na interiorização da formação, a efetividade dessa

política depende da manutenção de padrões elevados de qualidade acadêmica, da integração com o SUS e da consolidação de modelos assistenciais sustentáveis. A expansão quantitativa somente produzirá impactos duradouros se estiver acompanhada de planejamento, avaliação contínua e compromisso institucional com a melhoria da saúde pública brasileira.

5. Metodologia da Pesquisa

O processo metodológico iniciou-se com a realização de um mapeamento sistemático da literatura, com o objetivo de identificar e selecionar estudos de alta qualidade e relevância para nossa pesquisa. Este mapeamento envolveu a análise de uma ampla gama de publicações, garantindo uma base sólida para a investigação e o alcance dos objetivos propostos. Utilizamos uma abordagem bibliométrica rigorosa para realizar uma triagem inicial, com foco em artigos científicos de reconhecida relevância, extraídos de bases de dados renomadas, como Scielo (Scientific Electronic Library Online) e outros repositórios acadêmicos especializados.

Após o mapeamento inicial, conduziu-se uma busca criteriosa por periódicos acadêmicos relevantes, priorizando aqueles com altos índices de impacto e relevância para a área de estudo. A seleção dos periódicos foi guiada por critérios estabelecidos, incluindo a qualidade da publicação, a pertinência dos artigos ao tema da pesquisa e a autoridade dos autores. Esse processo garantiu que a análise subsequente fosse baseada em fontes de informação robustas e confiáveis.

Os artigos selecionados foram submetidos a uma leitura integral e detalhada, permitindo uma compreensão aprofundada das ideias e dos argumentos apresentados por cada autor. Esta imersão nos textos possibilitou uma análise crítica e uma avaliação precisa dos conteúdos, resultando na escolha dos trabalhos que se mostraram essenciais para a nossa análise qualitativa. A leitura atenta e a anotação dos principais achados e temas emergentes contribuíram significativamente para a formulação de uma compreensão abrangente da literatura existente.

A metodologia adotada para este estudo é caracterizada como exploratória, descritiva e qualitativa. Esta abordagem é apropriada para investigar e descrever detalhadamente os fenômenos relacionados ao tema de pesquisa. A exploração qualitativa permite uma análise mais rica e contextualizada dos dados, revelando nuances e aspectos

específicos que podem não ser evidentes em abordagens quantitativas. O emprego de técnicas qualitativas, como análise de conteúdo e codificação temática, facilitou uma interpretação aprofundada dos dados e contribuiu para a formação de um entendimento holístico sobre a expansão das escolas médicas e seus impactos.

A seleção criteriosa da bibliografia e a leitura integral dos artigos foram fundamentais para a nossa análise qualitativa. Esses procedimentos garantiram uma base sólida de dados, permitindo uma avaliação crítica e detalhada dos estudos revisados. A abordagem exploratória descritiva proporcionou uma visão abrangente dos fenômenos investigados, possibilitando a identificação de padrões, temas e relações significativas dentro da literatura. Portanto, a metodologia aplicada oferece uma contribuição significativa para a compreensão do tema e para a formulação de recomendações baseadas em uma análise fundamentada e contextualizada.

6. Análise e Discussão dos Resultados

A análise dos resultados evidencia que a expansão das escolas médicas no Brasil se consolidou como uma política pública de grande impacto estrutural, especialmente no que se refere ao aumento da oferta formativa e à redistribuição geográfica dos cursos. Os dados históricos demonstram crescimento expressivo no número de instituições e vagas, sobretudo a partir da última década, indicando mudança significativa no cenário da educação médica nacional (Oliveira *et al.*, 2019). Tal expansão dialoga com os princípios constitucionais que orientam a universalização do acesso à saúde (Brasil, 1988).

A implementação do Programa Mais Médicos representou um dos principais marcos desse processo, articulando expansão da formação, provimento emergencial e reestruturação da Atenção Primária à Saúde (Brasil, 2013; Campos; Pereira Júnior, 2016). Os resultados indicam que a política contribuiu para reduzir desigualdades regionais históricas, ampliando a presença de profissionais em territórios anteriormente desassistidos (Carvalho; Marques; Silva, 2016). Observa-se, ainda, que a interiorização dos cursos favoreceu maior proximidade entre formação acadêmica e necessidades locais de saúde. A presença de escolas médicas em municípios do interior ampliou a possibilidade de fixação profissional nessas regiões, fortalecendo a cobertura assistencial (Oliveira *et al.*, 2019). Essa tendência reforça a compreensão da formação médica como instrumento estratégico de desenvolvimento regional.

Contudo, os resultados também revelam tensões importantes entre expansão quantitativa e garantia de qualidade. Estudos recentes apontam que o crescimento acelerado do número de cursos não foi uniformemente acompanhado por investimentos equivalentes em infraestrutura, corpo docente e campos de prática adequados (Santos Júnior *et al.*, 2021). Tal descompasso gera preocupações quanto à homogeneidade dos padrões formativos.

A análise das Diretrizes Curriculares Nacionais evidencia esforço normativo para assegurar qualidade e alinhamento ao SUS, enfatizando formação generalista, ética e centrada na Atenção Primária (Brasil, 2014). Entretanto, a efetividade dessas diretrizes depende da capacidade institucional de implementá-las de forma consistente, o que nem sempre ocorre de maneira uniforme.

A literatura demonstra que a integração ensino-serviço constitui fator determinante para a qualidade da formação. Quando essa articulação é fragilizada, a experiência prática do estudante pode tornar-se limitada ou desconectada da realidade do sistema de saúde (Abdalla *et al.*, 2009). Assim, a simples abertura de cursos não garante, por si só, fortalecimento da assistência. Os resultados também apontam que a organização da Atenção Primária exerce influência decisiva sobre o impacto da expansão. Municípios com redes estruturadas tendem a absorver melhor os novos profissionais e a potencializar os efeitos positivos da política (Mendonça *et al.*, 2018). Por outro lado, contextos com fragilidades administrativas e estruturais limitam esse potencial.

Outro aspecto relevante refere-se à sustentabilidade do modelo adotado. A gestão das unidades de saúde e a articulação interinstitucional são fatores que condicionam a qualidade do cuidado ofertado à população (Silva, 2015; Pereira, 2023). A expansão formativa precisa estar integrada a estratégias de gestão eficientes para produzir resultados duradouros.

A pandemia de COVID-19 funcionou como um teste concreto da capacidade formativa e assistencial do sistema. O cenário emergencial evidenciou tanto avanços quanto fragilidades na preparação dos profissionais para lidar com situações complexas e de alta demanda (Medeiros, 2020). Esse contexto reforça a importância de formação sólida, crítica e adaptável. Além disso, a discussão contemporânea sobre qualidade do cuidado incorpora dimensões relacionadas à saúde mental, ética e qualidade de vida profissional. Pesquisas recentes indicam que a formação médica deve contemplar tais

aspectos para garantir sustentabilidade e humanização do exercício profissional (Afonso Filho *et al.*, 2023; Fernandes, 2023).

No que concerne à cobertura assistencial, os resultados sugerem melhora na presença de médicos em regiões historicamente carentes, especialmente após a implementação de políticas combinadas de formação e provimento (Campos; Pereira Júnior, 2016). Contudo, a permanência desses profissionais depende de condições estruturais, apoio institucional e valorização profissional. A análise evidencia, portanto, que a quantidade de médicos formados não se traduz automaticamente em melhoria proporcional na qualidade dos serviços. A resolutividade da assistência está diretamente relacionada à consistência da formação recebida e à integração com equipes multiprofissionais (Barros; Silva; Leite, 2019).

Do ponto de vista regulatório, os resultados reforçam a necessidade de monitoramento contínuo das instituições formadoras. Instrumentos oficiais de avaliação e acompanhamento tornam-se fundamentais para assegurar padrões mínimos de qualidade e corrigir distorções (Brasil, 2018). Assim, a discussão revela um cenário ambivalente: por um lado, avanços significativos na democratização do acesso ao ensino médico e na interiorização da formação; por outro, desafios persistentes relacionados à qualidade, sustentabilidade e uniformidade dos padrões educacionais.

Conclui-se que a expansão das escolas médicas no Brasil apresenta potencial transformador relevante para o fortalecimento do SUS. No entanto, seus efeitos positivos dependem da consolidação de mecanismos robustos de avaliação, da integração efetiva com a rede de saúde e da manutenção de elevados padrões formativos. A política pública analisada exige acompanhamento permanente para que o crescimento quantitativo seja acompanhado por aprimoramento qualitativo consistente e duradouro.

7. Considerações Finais

A expansão do número de escolas médicas no Brasil configura-se como uma das mais expressivas políticas públicas voltadas à formação de recursos humanos em saúde nas últimas décadas. Inserida no contexto da consolidação do Sistema Único de Saúde e fundamentada no princípio constitucional do direito universal à saúde, essa política buscou enfrentar desigualdades históricas na distribuição de médicos e ampliar o acesso à formação em diferentes regiões do país.

Os resultados analisados indicam avanços relevantes, sobretudo no que se refere à interiorização dos cursos e à ampliação do número de vagas. A articulação entre expansão formativa e estratégias como o Programa Mais Médicos contribuiu para reduzir vazios assistenciais e fortalecer a Atenção Primária à Saúde em áreas historicamente desassistidas. Nesse sentido, a política apresentou impactos positivos na cobertura assistencial e na democratização do acesso ao ensino médico.

Entretanto, a análise também evidencia que o crescimento quantitativo trouxe desafios importantes relacionados à qualidade da formação. A literatura aponta que a abertura acelerada de cursos nem sempre foi acompanhada por investimentos proporcionais em infraestrutura, qualificação docente e consolidação de campos de prática adequados. Essa assimetria pode comprometer a homogeneidade dos padrões formativos e, conseqüentemente, a qualidade da assistência prestada.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2014 representaram avanço normativo ao redefinir o perfil do egresso e enfatizar a formação generalista, ética e orientada para o SUS. Contudo, a efetividade dessas diretrizes depende da capacidade institucional de implementá-las de maneira consistente, articulando ensino, serviço e comunidade. A expansão, portanto, exige mais do que abertura de vagas: requer integração estruturada com a rede de saúde.

A pandemia de COVID-19 evidenciou, de forma concreta, a centralidade da formação médica para o enfrentamento de crises sanitárias, reforçando a necessidade de preparo técnico, ético e emocional dos profissionais. Além disso, questões relacionadas à saúde mental, qualidade de vida e sustentabilidade profissional tornaram-se elementos essenciais no debate contemporâneo sobre educação médica.

Diante desse cenário, conclui-se que a expansão das escolas médicas no Brasil apresenta potencial significativo para fortalecer o sistema de saúde e ampliar a cobertura assistencial, mas seus resultados dependem da consolidação de mecanismos robustos de avaliação, regulação e monitoramento contínuo. A política pública analisada deve ser compreendida como processo em construção, que exige planejamento integrado, compromisso com a qualidade acadêmica e alinhamento permanente às necessidades sociais. Assim, o desafio que se impõe não é apenas expandir, mas qualificar. O êxito dessa política reside na capacidade de transformar crescimento quantitativo em melhoria qualitativa consistente, garantindo que a formação médica contribua efetivamente para a equidade, a integralidade e a sustentabilidade do Sistema Único de Saúde.

Referências Bibliográficas

- ABDALLA, Ively G. et al. Projeto pedagógico e as mudanças na educação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 33, p. 44-52, 2009.
- AFONSO FILHO, Mário et al. **A Expressão Pessoal de Médicos Frente à Bioética, Qualidade de Vida no Trabalho e Relação Médico-Paciente**. 2023.
- BARROS, Débora Santos Lula; SILVA, Dayde Lane Mendonça; LEITE, Silvana Nair. Serviços farmacêuticos clínicos na atenção primária à saúde do Brasil. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 18, n. 1, p. e0024071, 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988**. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 05 de outubro. 1988. Seção I, p. 1.
- BRASIL. Portaria n. 86, de 22 de março de 2018. **Dispõe sobre Propostas de expansão de vagas do ensino médico nas Instituições Federais do Ensino Superior elaboradas pelo Grupo de Trabalho instituído pela Diário Oficial da União**. 27 Mar 2012.
- BRASIL. **Lei no 8.745, de 9 de dezembro de 1993. Instituição do Programa Mais Médicos**. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 nov. 2013.
- BRASIL. **Resolução nº 3, de 20 de junho de 2014. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina e dá outras providências**. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 jun. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portal da Educação. **Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados (e-MEC): 2018**. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>> Acesso em: 10 ago. 2018.» <http://emec.mec.gov.br/>>
- CAMPOS, Gastão W. S.; PEREIRA JUNIOR, Nilton. A Atenção Primária e o Programa Mais Médicos do Sistema Único de Saúde: conquistas e limites. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 9, p. 2.655-2.663, set. 2016.
- CARVALHO, Viviane K. S.; MARQUES, Carla P.; SILVA, Everton N. A contribuição do Programa Mais Médicos: análise a partir das recomendações da OMS para provimento de médicos. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 9, p. 2.773-2.784, set. 2016.
- DE ALENCAR, Andréa Echeverria Martins Arraes. **Políticas e currículo de formação de profissionais de saúde no Brasil: que espaço para a aprendizagem interprofissional?**. 2022.
- DE MENDONÇA, Maria Helena Magalhães et al. (Ed.). Atenção primária à saúde no Brasil: conceitos, práticas e pesquisa. **SciELO-Editora FIOCRUZ**,

2018.

FIGUEIREDO, Natália Gomes da Silva; SALLES, Denise Medeiros Ribeiro. Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 25, n. 95, p. 356-392, 2017.

FERNANDES, Telma Vieira. **Promoção Da Saúde Mental Positiva Com A Equipe De Enfermagem De Um Serviço De Medicina**. 2023. Tese de Doutorado.

MEDEIROS, Eduardo Alexandrino Servolo. A luta dos profissionais de saúde no enfrentamento da COVID-19. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 33, p. e-EDT20200003, 2020.

Oliveira BLCA de, Lima SF, Pereira MUL, Pereira Júnior GA. Evolução, Distribuição E Expansão Dos Cursos De Medicina No Brasil (1808-2018). **Trab educ saúde** [Internet]. 2019;17(1):e0018317. Available from: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00183>

PEREIRA, Sandra Irene Duarte Monteiro. **Gestão das Unidades de Saúde Familiar: A Perspetiva Dos Enfermeiros, Assistentes Técnicos e Médicos**. 2023. Tese de Doutorado.

SANTOS, Thais Chiapinotto dos. **Núcleo de apoio à saúde da família no Brasil: uma análise a partir do Programa Nacional de Melhoria do Acesso e da Qualidade da Atenção Básica (PMAQ-AB)**. 2018.

SANTOS JÚNIOR, Claudio José dos et al. Expansão de vagas e qualidade dos cursos de Medicina no Brasil: “Em que pé estamos?”. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 45, p. e058, 2021.

SILVA, Suiani Soares. **Gerenciamento de serviços de atenção básica na perspectiva da sustentabilidade de um modelo universal**. 2015.

CAPÍTULO 2

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Veronica Alves Mota

Jackeline de Queiroz Santos Siqueira

Mônica Cristina Pereira Rosa

1. Introdução

A inclusão na educação pública constitui um dos mais relevantes desafios e compromissos do sistema educacional brasileiro no século XXI. Ao tratar da inclusão, não nos referimos apenas à presença física de estudantes com deficiência ou com necessidades específicas no espaço escolar, mas à efetiva participação desses sujeitos no processo de aprendizagem, no convívio social e na construção de sua identidade cidadã (Couto; Cantero, 2025). A educação inclusiva propõe uma escola para todos, em que as diferenças sejam reconhecidas como elementos constitutivos da vida em sociedade e não como obstáculos ao ensino.

Historicamente, a educação no Brasil foi marcada por práticas excludentes, voltadas a um modelo homogêneo de aluno ideal, o que reforçou desigualdades estruturais e sociais. A presença de estudantes com deficiência ou em vulnerabilidade social nas escolas públicas era rara, quando não invisibilizada. Foi somente a partir da

Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, com leis como a LDB (Lei n.º 9.394/96) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que o Brasil passou a reconhecer, ainda que timidamente, o direito à educação plena e de qualidade para todos (Kassar, 2011; Camargo, 2017).

Entretanto, mesmo com os avanços legislativos, persistem desafios significativos na consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva. A precariedade da infraestrutura, a escassez de recursos pedagógicos adaptados e, principalmente, a ausência de formação continuada e específica dos profissionais da educação, como indicam Santos e Senna (2020), comprometem os avanços esperados. Essa situação se agrava no contexto das escolas públicas, onde as demandas são complexas e as condições de trabalho, por vezes, limitadas.

Refletir sobre a inclusão na educação pública é, portanto, uma urgência ética, social e educacional. Como apontam Araújo *et al.* (2021), é na infância que as bases da inclusão são construídas, e garantir que crianças com deficiência tenham acesso a uma educação significativa é essencial para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa. A pandemia de COVID-19, por sua vez, evidenciou ainda mais as desigualdades educacionais e digitais, afetando especialmente os estudantes da educação especial, como mostram Oliveira *et al.* (2021) e Silva *et al.* (2020).

Além disso, pensar a inclusão implica reconhecer os diversos marcadores sociais que atravessam a educação pública: gênero, raça, deficiência, território e classe social. A democratização do acesso à escola não garante, por si só, a permanência e o sucesso acadêmico dos sujeitos historicamente marginalizados. Autores como Heringer (2018) e Aguiar Silva *et al.* (2024) defendem que a equidade só é possível quando se promovem políticas efetivas de acolhimento, escuta e valorização das singularidades.

Este artigo tem como objetivo geral discutir a importância da inclusão na educação pública brasileira a partir de uma revisão de literatura científica. Os objetivos específicos são: (1) analisar o conceito de inclusão educacional e suas implicações práticas; (2) examinar as políticas públicas e marcos legais voltados à inclusão; (3) refletir sobre os principais desafios enfrentados pelas escolas públicas; e (4) destacar práticas bem-sucedidas que promovem a participação ativa de todos os estudantes no processo educativo.

A relevância deste estudo reside na necessidade de promover um olhar crítico e humanizado sobre a realidade escolar, reconhecendo os limites, mas também as potências

da educação pública. Como destacam Vieira e Omote (2021), atitudes sociais positivas por parte dos professores são determinantes para o êxito da inclusão, e isso só se constrói com formação, reflexão e compromisso ético com a diversidade.

A estrutura deste artigo está organizada da seguinte forma: após esta introdução, apresenta-se o referencial teórico com a conceituação da inclusão educacional, o histórico das políticas públicas no Brasil, o papel da escola pública e os desafios atuais da inclusão. Em seguida, a seção de discussão traz uma análise crítica das práticas, perspectivas e implicações da inclusão no cotidiano escolar. Por fim, apresentam-se as considerações finais com as principais conclusões e sugestões para aprofundamento do tema.

2. Conceito de Inclusão Educacional

A inclusão educacional é, antes de tudo, uma construção ética, social e política que busca reconhecer, valorizar e garantir o direito de todos os indivíduos ao acesso, permanência, participação e aprendizagem no ambiente escolar. Trata-se de um processo que vai além de atender a pessoas com deficiência, abrangendo todas as formas de diversidade humana social, cultural, étnico-racial, de gênero, entre outras que compõem o espaço escolar (Couto; Cantero, 2025).

Na contemporaneidade, a inclusão escolar é entendida como uma proposta pedagógica comprometida com a equidade e a justiça social, em que as diferenças não são vistas como entraves, mas como riquezas formativas. Nessa perspectiva, a escola deve ser um ambiente em que todos possam aprender, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou socioeconômicas (Moreira *et al.*, 2022). Essa visão rompe com modelos educacionais homogêneos, que até então reproduziam a exclusão de sujeitos considerados “fora do padrão”.

É preciso distinguir, de maneira clara, os conceitos de integração e inclusão, frequentemente utilizados de forma equivocada como sinônimos. A integração pressupõe a adaptação do aluno ao sistema escolar tal como ele está posto, ou seja, o estudante é quem deve se adequar às normas, conteúdos e metodologias previamente estabelecidas. Já a inclusão inverte essa lógica: é o sistema educacional que deve se transformar para acolher e garantir o aprendizado de todos (Camargo, 2017). Essa diferença é fundamental para compreendermos por que a integração, embora tenha representado um avanço histórico em relação à exclusão absoluta, é ainda insuficiente para uma educação

verdadeiramente inclusiva. A integração pode ser seletiva, excludente e superficial, enquanto a inclusão exige uma mudança profunda nas práticas pedagógicas, na cultura escolar e nas políticas públicas (Mazzotta; D'antino, 2011).

Segundo Mantoan, embora não citada diretamente, autores como Couto e Cantero (2025) seguem sua linha de pensamento ao afirmar que a inclusão é uma concepção que entende a escola como espaço de diversidade e não de homogeneidade. Isso significa abandonar a ideia de “normalidade” como referência e assumir a pluralidade como ponto de partida do processo educativo. Outro aspecto relevante da inclusão escolar está na valorização do pertencimento. Não basta que o aluno com deficiência esteja fisicamente presente na sala de aula. Ele deve ser reconhecido como parte integrante da comunidade escolar, com participação ativa em todas as atividades pedagógicas, culturais e sociais da escola (Araújo; Santos; Borges, 2021). Esse pertencimento é construído pelo vínculo, pela escuta e pela valorização das singularidades.

A inclusão, portanto, não se resume a políticas assistencialistas, mas exige um projeto educacional comprometido com os direitos humanos. Ela implica um novo olhar sobre o currículo, sobre a avaliação e sobre o papel do professor. Como defendem Santos e Senna (2020), a formação dos gestores e docentes para a diversidade é essencial nesse processo, pois sem mudança de atitude e de concepção pedagógica, não há inclusão possível. No contexto da educação pública, a inclusão é ainda mais desafiadora, mas também mais urgente. A escola pública é o espaço por excelência da democratização do ensino, e sua missão deve ser a de oferecer um ensino de qualidade para todos, combatendo as desigualdades e promovendo o acesso ao conhecimento em condições equitativas (Heringer, 2018). Essa missão, contudo, demanda compromisso político e investimento em políticas públicas sustentáveis.

A proposta de inclusão educacional também encontra desafios em contextos específicos, como no atendimento às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Estudiosos como Brito (2015) e Dias *et al.* (2021) demonstram que, apesar das conquistas normativas, a prática ainda está distante da idealização legal, principalmente na educação infantil. Muitas escolas carecem de formação adequada, recursos pedagógicos acessíveis e apoio multidisciplinar. Há ainda o impacto das tecnologias e da inclusão digital como dimensões fundamentais da inclusão educacional. Em tempos de pandemia, a ausência de conectividade, especialmente entre alunos da rede pública, revelou novas formas de exclusão. Iniciativas como as relatadas por Oliveira *et al.* (2021) e Pletsch *et al.* (2020)

mostram que o acesso à internet e ao uso das TICs deve ser compreendido como direito educacional e condição para a inclusão plena no século XXI.

Vale destacar que a inclusão é um processo contínuo, e não um estado alcançável de uma vez por todas. Como afirmam Andrade e Damasceno (2020), é necessário questionar constantemente para quem e para que se educa, reconhecendo que cada geração traz novas demandas, sujeitos e desafios. A inclusão educacional, nesse sentido, é uma prática de resistência e de esperança. A verdadeira inclusão exige o compromisso com um novo projeto de sociedade: mais plural, mais justo e mais humano. Esse compromisso se traduz em práticas pedagógicas emancipatórias e na construção de uma escola que respeite e valorize todos os seus alunos, sem exceção. O debate sobre inclusão educacional, portanto, não é apenas técnico ou administrativo, mas ético e político em sua essência (Andrade; Damasceno, 2020; Vieira *et al.*, 2010).

3. Legislação e Políticas Públicas de Inclusão no Brasil

A consolidação da inclusão como princípio fundamental da educação pública no Brasil é um processo historicamente recente e fortemente vinculado às transformações sociais e jurídicas ocorridas a partir do fim do regime militar. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o país deu um passo essencial ao reconhecer, no artigo 205, a educação como “direito de todos e dever do Estado e da família”, assegurando igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. A Carta Magna de 1988 trouxe à tona a noção de que a educação deve estar a serviço da formação plena do cidadão, respeitando a diversidade humana (Kassar, 2011).

Além disso, a Constituição também estabeleceu, em seu artigo 208, inciso III, a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Este trecho constitucional é uma pedra angular para a política de inclusão, pois sinaliza que o lugar do estudante com deficiência é na escola comum, rompendo com a lógica segregacionista que por muito tempo imperou em instituições brasileiras (Mazzotta; D’antino, 2011).

Com base nesse marco constitucional, foi possível consolidar, na década de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/9394-96), a qual reafirma o direito à educação inclusiva. Em seu artigo 58, a LDB trata da educação especial como modalidade transversal, devendo ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino e em

todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Essa previsão legal reforça que a inclusão não é apenas uma escolha pedagógica, mas uma exigência legal e ética (Camargo, 2017). A LDB também enfatiza a necessidade de formação dos professores para o atendimento às diferenças, o que representa um avanço importante. Contudo, como aponta Santos e Senna (2020), ainda é comum que os profissionais da educação não recebam preparo adequado durante sua formação inicial e continuada, o que compromete a efetividade das práticas inclusivas nas escolas públicas. Assim, há um descompasso entre o que a lei prevê e o que, de fato, é implementado no cotidiano escolar.

O movimento em direção à consolidação de uma política nacional de inclusão ganhou força com a publicação, em 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que definiu princípios, diretrizes e estratégias para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Essa política representa um marco importante, pois rompe com a ideia de que a deficiência limita o processo de escolarização e afirma que é a escola que deve se adaptar para acolher a diversidade (Couto; Cantero, 2025).

A política de 2008 defende a criação de salas de recursos multifuncionais, o uso de tecnologias assistivas e a formação continuada dos docentes como elementos fundamentais para uma educação inclusiva efetiva. No entanto, como destacam Andrade e Damasceno (2020), a implementação dessas diretrizes ainda enfrenta resistência por parte de sistemas educacionais que insistem em práticas normativas e excludentes. A mudança de paradigma exige não apenas estruturas, mas também uma mudança profunda na cultura escolar.

Outro marco relevante para a consolidação dos direitos das pessoas com deficiência foi a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esta legislação reforça os princípios da inclusão e da equidade, ampliando os direitos educacionais e garantindo o atendimento educacional especializado, o acesso à comunicação, à mobilidade e à informação (Cabral, 2017).

O Estatuto também estabelece responsabilidades claras ao poder público, como a oferta de formação para os profissionais da educação, a disponibilização de materiais didáticos acessíveis e a remoção de barreiras físicas e atitudinais no ambiente escolar. A Lei 13.146/2015 não apenas reafirma os princípios das legislações anteriores, mas os

amplia, oferecendo um conjunto articulado de dispositivos legais que tornam a inclusão uma obrigação incontornável (Oliveira *et al.*, 2021).

A pandemia da COVID-19 evidenciou, contudo, as fragilidades dessas políticas inclusivas, especialmente no que diz respeito à acessibilidade digital. Muitos estudantes com deficiência ficaram sem acesso à educação durante o período de ensino remoto emergencial, revelando que a inclusão digital ainda é um grande desafio, especialmente para as redes públicas. Estudos como o de Macedo Abreu (2020) e Silva *et al.* (2020) mostram que a falta de conectividade, dispositivos tecnológicos e formação para o uso pedagógico das tecnologias comprometeu profundamente a continuidade do processo educativo para esses alunos.

Apesar disso, é preciso reconhecer que as políticas públicas vêm sendo, gradativamente, aprimoradas. A articulação entre os marcos legais e as diretrizes curriculares da educação básica têm favorecido práticas mais inclusivas, ainda que de forma desigual entre os estados e municípios. Projetos de extensão universitária, como os relatados por Abreu Silva *et al.* (2019), têm colaborado para levar acessibilidade digital a públicos historicamente excluídos, promovendo integração entre ensino, pesquisa e compromisso social.

No entanto, como observa Vieira *et al.* (2010), nenhuma política educacional terá êxito se não houver envolvimento genuíno dos profissionais da escola e reconhecimento da diversidade como elemento estruturante do currículo. A inclusão, para além dos marcos legais, precisa ser entendida como prática cotidiana e política de convivência, exigindo um olhar ético, sensível e competente sobre as múltiplas formas de ser e aprender. É importante destacar que as políticas de inclusão não são conquistas estáticas. São frutos da luta de movimentos sociais, de familiares, pesquisadores e educadores comprometidos com a transformação da escola pública em um espaço de pertencimento para todos. Como afirmam Amorim, Antunes e Santiago (2021), a trajetória da inclusão na educação brasileira é marcada por avanços e retrocessos, exigindo vigilância constante e a participação ativa da sociedade civil para que os direitos conquistados não retrocedam diante de interesses economicistas ou políticas excludentes.

4. O Papel da Escola Pública na Inclusão

A escola pública, em sua essência, nasce com o compromisso de democratizar o conhecimento, ampliando o acesso à educação como um direito inalienável. No contexto da inclusão, esse compromisso torna-se ainda mais profundo, pois é na escola que as diferenças se encontram e precisam ser acolhidas com respeito, planejamento e intencionalidade pedagógica (Cabral, 2017). Quando a escola pública assume essa missão, ela se transforma num espaço onde se aprendem não apenas conteúdos acadêmicos, mas valores como empatia, equidade e justiça social.

A responsabilidade social da escola pública ultrapassa os muros da sala de aula. Ela deve atuar como agente de transformação das desigualdades históricas que afetam crianças e jovens com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento, ou mesmo aqueles oriundos de contextos de vulnerabilidade social (Heringer, 2018). Ser inclusiva é, nesse sentido, uma postura ética e política que reconhece o direito de todos à participação plena nos processos educativos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou socioeconômicas (Moreira *et al.*, 2022).

Todavia, esse ideal encontra inúmeros desafios na prática cotidiana. A sobrecarga das escolas públicas, o número elevado de estudantes por sala e a escassez de equipes multiprofissionais tornam o caminho da inclusão mais árduo. A responsabilidade institucional, embora clara, precisa ser amparada por políticas públicas consistentes, financiamento adequado e planejamento intersetorial entre educação, saúde e assistência social (Kassar, 2011). A escola não pode estar sozinha nessa missão.

Dentro desse contexto, o papel dos professores é determinante. São eles que, no cotidiano, enfrentam os dilemas práticos da inclusão: como adaptar o conteúdo? Como acolher um aluno que não fala? Como lidar com crises emocionais em sala? Tais questões só podem ser respondidas de forma ética e eficaz por meio de uma formação sólida, contínua e centrada nos direitos humanos e na valorização da diversidade (Santos; Senna, 2020). A formação inicial ainda carece de espaços específicos para discutir práticas inclusivas em profundidade (Camargo, 2017).

Além disso, a formação continuada deve ser oferecida a todos os profissionais da educação, de maneira sistemática, crítica e contextualizada. Não se trata apenas de aprender técnicas ou estratégias, mas de ressignificar o olhar sobre o outro e desenvolver competências pedagógicas, afetivas e relacionais que permitam a construção de uma

escola mais acolhedora (Vieira *et al.*, 2010). Como afirmam Vieira e Omote (2021), as atitudes dos professores frente à inclusão são fortemente influenciadas pela forma como foram formados.

Outro ponto crucial nesse debate é a ausência de profissionais especializados no cotidiano das escolas públicas. O professor do atendimento educacional especializado (AEE), por exemplo, muitas vezes precisa atender diversos alunos, de diferentes escolas, o que compromete a continuidade e a efetividade do trabalho pedagógico (Amorim; Antunes; Santiago, 2021). Essa limitação evidencia que a inclusão não depende apenas da boa vontade, mas de uma estrutura institucional capaz de garantir suporte técnico e humano aos docentes.

A presença de recursos didáticos adaptados também é fator determinante para o sucesso da inclusão. Materiais em braile, audiolivros, softwares de leitura, jogos pedagógicos adaptados e recursos de comunicação alternativa são instrumentos fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem de muitos estudantes (Pletsch; Oliveira; Colacique, 2020). Contudo, esses materiais ainda são escassos em muitas escolas, especialmente nas zonas rurais ou nas periferias urbanas (Mörschbacher; Reis, 2021). Além dos recursos físicos, é essencial garantir acessibilidade comunicacional, atitudinal e pedagógica. A acessibilidade precisa ser compreendida como uma condição para a aprendizagem e não apenas como uma exigência legal (Diniz; Sahyoun, 2024). A escola pública precisa, portanto, ser repensada em sua totalidade: desde a arquitetura até as metodologias de ensino, tudo deve estar alinhado à perspectiva inclusiva.

A inclusão digital, por exemplo, tornou-se um eixo central após a pandemia da COVID-19. O acesso desigual à internet, aos equipamentos e ao domínio das tecnologias revelou um abismo digital entre os alunos da rede pública, afetando especialmente aqueles com deficiência (Oliveira *et al.*, 2021). Investir em acessibilidade digital é hoje uma urgência pedagógica e social, necessária à permanência e ao sucesso escolar desses estudantes (Abreu *et al.*, 2019).

Ademais, experiências bem-sucedidas de inclusão mostram que quando há articulação entre professores, gestores, famílias e comunidade, os resultados são mais positivos. Projetos interdisciplinares, hortas escolares inclusivas e ações de extensão universitária revelam que a inclusão pode ser efetivada quando há compromisso coletivo (Benedetti *et al.*, 2022; Bezerra; Gurgel, 2011). A escola pública, nesse contexto, torna-se território de encontro, cuidado e produção de sentidos.

Ainda assim, a luta pela inclusão exige vigilância constante. Como advertem Andrade e Damasceno (2020), é preciso refletir criticamente: inclusão para quem e para quem? Não se trata apenas de inserir sujeitos nos espaços escolares, mas de garantir que esses espaços sejam significativos, humanizados e promotores de desenvolvimento integral. Isso exige escuta, diálogo e abertura institucional à pluralidade. Portanto, o papel da escola pública na inclusão ultrapassa o cumprimento de normas legais. Trata-se de um compromisso ético com a vida, com a justiça social e com o direito de todos a aprender. Quando a escola pública assume verdadeiramente essa missão, ela não apenas transforma histórias individuais, mas também reconfigura o tecido social, tornando-se um pilar de uma sociedade mais democrática e equitativa (Mazzotta; D'antino, 2011).

5. Desafios e Avanços na Implementação da Inclusão

A consolidação de uma educação inclusiva no Brasil tem enfrentado obstáculos profundos e persistentes. As barreiras que impedem a inclusão plena são múltiplas e se manifestam de formas diversas, sendo as atitudinais talvez as mais silenciosas e prejudiciais. Muitos profissionais ainda reproduzem, mesmo que inconscientemente, concepções capacitistas, duvidando das possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência ou necessidades específicas (Vieira *et al.*, 2010; Vieira; Omote, 2021). Essas atitudes geram ambientes escolares que, embora fisicamente acessíveis, não são afetivamente acolhedores.

Outro obstáculo importante são as barreiras arquitetônicas, que se impõem como limites físicos para o acesso e a permanência de estudantes nas escolas públicas. Mesmo com a existência de normas técnicas de acessibilidade e com os avanços promovidos pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), muitas unidades escolares ainda não possuem rampas, banheiros adaptados ou sinalização adequada (Pletsch; Oliveira; Colacique, 2020). A exclusão, nesses casos, não é apenas simbólica, mas concreta, material.

As barreiras pedagógicas também são determinantes para o insucesso da política de inclusão. A ausência de formação continuada para os professores, a falta de estratégias didáticas inclusivas e a escassez de materiais adaptados comprometem a efetividade das práticas em sala de aula (Santos; Senna, 2020). Como bem destaca Mantoan, ensinar a todos exige rupturas epistemológicas e metodológicas com os modelos tradicionais de ensino, baseados na uniformização.

No campo da comunicação, as barreiras comunicacionais dificultam ainda mais o processo de inclusão. O desconhecimento da Libras, a ausência de intérpretes e de tecnologias assistivas nas escolas públicas reforça a marginalização de estudantes surdos e com deficiência visual (Camargo, 2017). A comunicação inclusiva exige mais do que instrumentos; requer abertura para escutar de forma genuína aqueles que expressam o mundo de maneiras distintas.

Apesar das dificuldades, é possível encontrar práticas exitosas em diversas realidades escolares. Há escolas públicas que têm transformado o cotidiano pedagógico com ações colaborativas entre professores do ensino regular e da educação especial, com a valorização da escuta ativa dos alunos e com o fortalecimento dos vínculos com as famílias (Macedo Abreu, 2020). Essas experiências revelam que, mesmo diante da precariedade, é possível construir um projeto pedagógico democrático e inclusivo.

Alguns projetos pedagógicos têm apostado na pedagogia da presença, do afeto e da escuta, envolvendo não só os docentes, mas toda a comunidade escolar. Exemplo disso são iniciativas que incluem hortas escolares com participação de estudantes com deficiência, unindo práticas de educação ambiental e inclusão social (Benediti *et al.*, 2022). Essas ações demonstram que a inclusão não é apenas uma questão de acesso, mas de pertencimento.

Os dados estatísticos reforçam a importância da inclusão, mas também denunciam os limites da sua implementação. Segundo o Censo Escolar de 2023, mais de 1,5 milhão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estão matriculados na educação básica. Desses, aproximadamente 90% estão em classes comuns, o que representa um avanço significativo em termos de matrícula, mas não necessariamente de qualidade na aprendizagem (INEP, 2023).

O aumento no número de matrículas, por si só, não é suficiente para garantir inclusão. Como afirma Martins (2016), há uma tendência preocupante de transformar a inclusão em uma meta numérica, descolada da realidade pedagógica. É preciso cuidar para que os dados não sejam utilizados como indicadores de sucesso se não estiverem acompanhados de mudanças reais no cotidiano escolar.

A inclusão digital, especialmente evidenciada durante a pandemia de COVID-19, revelou-se um novo campo de desigualdade. Muitos estudantes da educação pública, especialmente os da educação especial, ficaram excluídos do ensino remoto por falta de

acesso a dispositivos, conectividade ou suporte familiar (Oliveira *et al.*, 2021; Diniz; sahyoun, 2024). O direito à educação, em contextos digitais, exige uma ampliação do conceito de acessibilidade.

Além disso, é necessário reconhecer que os recursos humanos são tão importantes quanto os materiais. A presença de profissionais de apoio, como cuidadores, intérpretes de Libras, professores de AEE e psicopedagogos, faz toda a diferença na garantia do direito à aprendizagem. No entanto, esses profissionais muitas vezes enfrentam vínculos precários, sobrecarga de trabalho e falta de valorização institucional (Cabral, 2017; Amorim; Antunes; Santiago, 2021).

Outro desafio relevante está na formação inicial dos professores. Muitos cursos de licenciatura ainda não contemplam, de forma efetiva, a temática da inclusão. Como resultado, os docentes ingressam na sala de aula inseguros, despreparados e, por vezes, resistentes às práticas inclusivas (Vieira; Omote, 2021). Superar esse quadro exige políticas públicas voltadas à reformulação dos currículos e à valorização da diversidade como princípio pedagógico.

Por fim, é necessário destacar que os avanços possíveis se materializam a partir do compromisso coletivo com a inclusão. Não basta uma legislação avançada se não houver um pacto ético entre todos os agentes envolvidos no processo educativo: gestores, professores, estudantes, famílias e comunidade (Andrade; Damasceno, 2020). A escola pública tem, em sua missão, a responsabilidade de romper com lógicas excludentes e construir uma educação comprometida com a dignidade humana de todos.

6. Considerações Finais

A presente revisão de literatura permitiu construir uma visão abrangente e crítica sobre a importância da inclusão na educação pública brasileira. Ao longo do trabalho, ficou evidente que, embora os marcos legais tenham avançado significativamente nas últimas décadas, a efetivação da inclusão ainda enfrenta múltiplos desafios nas escolas públicas, como barreiras atitudinais, estruturais, pedagógicas e comunicacionais. Por outro lado, também emergiram experiências inspiradoras de práticas escolares inclusivas que confirmam que a inclusão é possível quando há compromisso ético, formação docente e trabalho coletivo.

A partir dos objetivos traçados, conclui-se que a inclusão vai além da presença física de alunos com deficiência ou necessidades específicas nas escolas: trata-se de garantir o direito à aprendizagem com qualidade, ao pertencimento, à participação e à construção de identidades singulares e sociais. Os estudos analisados reforçam que a inclusão não se realiza apenas por decretos legais, mas por meio de ações pedagógicas cotidianas, de atitudes sensíveis e de uma escola que se reconhece como espaço de diversidade e transformação social.

Diante disso, recomenda-se o fortalecimento de políticas públicas que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar dos estudantes, com investimento em infraestrutura acessível, formação continuada para professores, equipes multiprofissionais e tecnologias assistivas. As práticas pedagógicas devem ser ressignificadas a partir de um currículo flexível, dialogado e centrado na escuta das singularidades, promovendo uma cultura escolar mais afetiva, democrática e participativa.

Como desdobramento desse estudo, sugere-se que futuras pesquisas explorem, de forma empírica, os impactos de programas de formação docente em práticas inclusivas, as percepções de alunos e famílias sobre o pertencimento escolar e as experiências de inclusão digital na rede pública. É fundamental que novos estudos aprofundem a realidade das escolas brasileiras em seus contextos locais, respeitando as especificidades territoriais, culturais e sociais de cada comunidade educativa.

Por fim, reafirma-se que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige coragem para romper com paradigmas excludentes e sensibilidade para acolher as múltiplas formas de ser, aprender e existir. A educação pública inclusiva não é apenas uma meta institucional, mas um compromisso com a justiça social e com a dignidade humana. Que este trabalho possa contribuir para o fortalecimento desse compromisso, inspirando educadores, gestores e pesquisadores a continuarem lutando por uma escola que seja, de fato, para todos.

Referências Bibliográficas

AGUIAR SILVA, Auricelia de et al. Democratização da educação pública: gênero e inclusão na educação. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED**, v. 5, n. 12, p. 1-24, 2024.

AMORIM, Cassiano Caon; ANTUNES, Katiuscia C. Vargas; SANTIAGO, Mylene Cristina. Da educação básica ao Ensino Superior: desafios à construção do processo de inclusão em educação. **Revista de Acessibilidade e Inclusão no Ensino Superior**, v. 1, n. 1, 2021.

ANDRADE, PATRÍCIA FERREIRA DE; DAMASCENO, Allan Rocha. NOVAS CONSTRUÇÕES SOCIAIS DE APRENDIZAGENS: Inclusão em educação para quê?. **Educação em Foco**, 2020.

ARAÚJO, Paulo Henrique; SANTOS, Verônica Andrade; BORGES, Isabella Carolina. O autismo e a inclusão na educação infantil: estudo e revisão. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 2, p. 19775-19789, 2021.

BENNEDETTI, Luiza Vigne et al. Horta escolar implementada em Associação de atendimento a pessoas com deficiências: inclusão social, educação alimentar, educação ambiental. **Revista Verde de Agroecologia e Desenvolvimento Sustentável**, v. 17, n. 2, p. 100-108, 2022.

BEZERRA, Teresa Olinda Caminha; GURGEL, Claudio. A política pública de cotas em universidades, desempenho acadêmico e inclusão social. **Sustainable Business International Journal**, v. 9, p. 1-22, 2011.

BIASOLI, SemíramiS; SORRENTINO, MARCOS. Dimensões das Políticas Públicas de educação Ambiental: a necessária inclusão da política do cotidiano. **Ambiente & Sociedade**, v. 21, p. e00144, 2018.

BRITO, Elaine Rodrigues. A inclusão do autista a partir da educação infantil: um estudo de caso em uma pré-escola e em uma escola pública no município de Sinop-Mato Grosso. **Eventos Pedagógicos**, v. 6, n. 2, p. 82-91, 2015.

CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior brasileiro: histórico, políticas e práticas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 22, n. 3, p. 371-387, 2017.

CAMARGO, Eder Pires de. Inclusão social, educação inclusiva e educação especial: enlases e desenlases. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 23, p. 1-6, 2017.

COUTO, Cleide Germano Pires; CANTERO, Alba Maria Mendoza. A importância da Inclusão na Educação Infantil. **ALTUS CIÊNCIA**, v. 26, n. 1, p. 27-44, 2025.

DIAS, Adelaide Alves; SANTOS, Isabelle; DE ABREU, Adams Ricardo Pereira. Crianças com transtorno do espectro autista em tempos de pandemia: contextos de inclusão/exclusão na educação infantil. **Zero-a-seis**, v. 23, n. 2, p. 101-124, 2021.

DINIZ, Maria Helena; SAHYOUN, Najla Pinterich. Importância da inclusão digital para o exercício da cidadania. **Revista Argumentum-Argumentum Journal of Law**, v. 25, n. 1, p. 17-44, 2024.

HERINGER, Rosana. Democratização da educação superior no Brasil: das metas de inclusão ao sucesso acadêmico. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 19, n. 1, p. 7-17, 2018.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 41-58, 2011.

LIMA, Erika Paiva; SILVA, Gislaine Moraes; LIMA, Alexsandro da Silva. O Direito Da Inclusão Socialna Educação Infantil: Uma Visão Integral Aos Discentes Da Educação Pública.

MACEDO ABREU, Bianca. Inclusão e acessibilidade em tempos de pandemia. **Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 1, p. 155-165, 2020.

MAIA, Nezilina dos Santos et al. A inclusão da educação ambiental no processo de ensino e aprendizagem na visão de professores e alunos de uma escola pública em Caxias-MA. **Acta Tecnológica**, v. 16, n. 1, p. 87-100, 2021.

MARTINS, Erika Moreira. Todos pela educação. **Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde e sociedade**, v. 20, p. 377-389, 2011.

MEDEIROS, Luciano Tadeu Corrêa. Educação Pública e Inclusão nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: práticas e enfrentamentos nas escolas em Belém (PA). **Brazilian Journal of development**, v. 6, n. 3, p. 12178-12198, 2020.

MOREIRA, Andrea dos Santos Mangolin et al. Educação especial e inclusão. **Projetos Integrados (PI)**, 2022.

MÖRSCHBÄCHER, Melina; REIS, Deyse. Processos de inclusão e educação do campo: Desafios da educação básica no contexto das novas tecnologias. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 10, n. 3, 2021.

OLIVEIRA, Herbert Fernando Martins; DA SILVA, Rodrigo Florencio; PEREIRA, Vilmar Alves. Modos de aprender em tempos de pandemia: Deficiências e importância da inclusão digital para alunos da rede pública. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 7, p. e53410716610-e53410716610, 2021.

PLETSCH, Márcia Denise; OLIVEIRA, MCP de; COLACIQUE, Rachel Capucho. Inclusão digital e acessibilidade: desafios da educação contemporânea. **Revista docência e cibercultura**, v. 4, n. 1, p. 13-23, 2020.

SANTOS, Francianne Farias dos; MATOS, Maria Almerinda de Souza; SANTOS, João Otacilio Libardoni dos. Fatores Potencializadores e/ou Dificultadores do Processo de Inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. **Educação UFSM**, v. 45, 2020.

SANTOS, Marco Aurélio Gonçalves Nóbrega dos; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. O esporte e o ensino médio: a visão dos professores de educação física da rede pública. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 25, n. 01, p. 65-78, 2011.

SANTOS, Mônica Pereira dos; SENNA, Manoella. Políticas de Inclusão em Educação: discutindo a importância da formação de gestores para a diversidade. **Educação: Teoria e Prática**, v. 30, n. 63, 2020.

SILVA, José Vitor de Abreu et al. A promoção de inclusão digital de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) através da Extensão Universitária. In: **Anais do Workshop de Informática na Escola**. 2019. p. 227-235.

SILVA, Karla Wunder et al. A educação especial e a covid-19: aprendizagens em tempos de isolamento social. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 10, n. 1, p. 124-136, 2020.

VIEIRA, Adriana Lima Neves et al. A educação como meio de inclusão social. **Revista Triângulo**, v. 3, n. 2, 2010.

VIEIRA, Camila Mugnai; OMOTE, Sadao. Atitudes sociais de professores em relação à inclusão: formação e mudança. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. e0254, 2021.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA PARA TODOS

Maria Eliane de Sousa Nascimento

Maria Lucicleide de Barros

Jaqueline Rodrigues dos Santos

Ruth Késsia Vieira dos Santos

1. Introdução

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva tem sido uma das maiores aspirações da educação contemporânea. A proposta de uma educação que acolha todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou sociais, reflete um compromisso ético com os direitos humanos e com a equidade. No Brasil, essa caminhada é marcada por avanços legislativos e discursivos, mas também por desafios que revelam a distância entre a teoria e a prática no cotidiano das escolas. Como lembra o Ministério da Educação (Brasil, 2021), a educação inclusiva não é apenas um modelo pedagógico, mas uma postura política e social que exige uma reestruturação profunda da cultura escolar.

Essa reestruturação implica em mudanças que vão muito além da simples inserção física de estudantes com deficiência nas salas de aula comuns. É necessário transformar práticas pedagógicas, currículos, avaliações, relações interpessoais e a própria organização da escola, o que requer envolvimento coletivo e políticas públicas comprometidas com a inclusão (Silva, 2023). No entanto, muitos educadores ainda enfrentam barreiras no cotidiano escolar, como falta de formação adequada, ausência de materiais e recursos, e resistências institucionais enraizadas na lógica da homogeneização.

A formação docente é, sem dúvida, um dos pontos centrais dessa discussão. Segundo Oliveira (2021), há uma lacuna significativa entre as diretrizes inclusivas e a realidade das escolas públicas, especialmente no que diz respeito à preparação dos professores para atuar com a diversidade. A ausência de uma formação inicial consistente e de programas de formação continuada voltados para práticas inclusivas contribui para a manutenção de práticas excludentes e para o sentimento de insegurança entre os docentes frente à heterogeneidade das salas de aula.

Essa constatação é reforçada por Santos (2023), ao destacar que muitos cursos de licenciatura ainda negligenciam os fundamentos da educação inclusiva em seus currículos, relegando à prática profissional a responsabilidade de preencher essas lacunas. Assim, os professores são desafiados diariamente a lidar com situações complexas sem o respaldo teórico e metodológico necessário. A formação, portanto, não deve ser vista como um evento pontual, mas como um processo contínuo que dialogue com as demandas reais da escola.

Outro aspecto fundamental para o sucesso da educação inclusiva é a gestão escolar. Gomes (2022) ressalta que a gestão tem papel decisivo na criação de uma cultura inclusiva, promovendo o trabalho colaborativo entre os profissionais da escola, incentivando práticas pedagógicas inovadoras e garantindo o acesso a recursos e apoios necessários. Além disso, Costa e Oliveira (2022) defendem que a gestão deve ser mediadora de processos democráticos, fortalecendo o vínculo entre a escola e a comunidade e valorizando a diversidade como princípio educativo.

Contudo, a realidade ainda é marcada por desigualdades profundas no acesso e na permanência de estudantes com deficiência no ensino regular. Estudos como os de Sousa e Lima (2023) apontam que muitas escolas públicas brasileiras não possuem infraestrutura mínima para garantir acessibilidade física e comunicacional,

comprometendo o direito ao aprendizado e à convivência desses alunos. O cenário se agrava quando políticas públicas não são efetivamente implementadas ou sofrem descontinuidade, como analisado por Pereira *et al.* (2021).

Apesar desses obstáculos, é possível identificar caminhos promissores. A literatura aponta que iniciativas interdisciplinares, apoio das famílias, uso de tecnologias assistivas e práticas pedagógicas centradas no sujeito têm contribuído significativamente para experiências educativas mais inclusivas (Almeida, 2021; Gonçalves *et al.*, 2022). A escola para todos, embora ainda um projeto em construção, já se anuncia nas pequenas transformações do cotidiano escolar.

Este artigo propõe-se a analisar, por meio de uma revisão de literatura, os desafios e possibilidades na construção de uma escola inclusiva no Brasil, com foco nas práticas pedagógicas contemporâneas. A partir da análise de diferentes estudos e marcos legais, busca-se compreender como as escolas têm lidado com a diversidade, quais estratégias têm se mostrado eficazes e que fatores ainda limitam a consolidação da educação inclusiva como um direito de todos. Em última instância, trata-se de refletir sobre o papel da escola como espaço de acolhimento, pertencimento e justiça social.

2. Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, tendo como foco a análise crítica de produções acadêmicas e documentos oficiais que abordam a educação inclusiva e as práticas pedagógicas contemporâneas no contexto brasileiro. A opção pela revisão de literatura justifica-se pela intenção de reunir, interpretar e discutir os saberes produzidos em torno do tema, possibilitando uma reflexão fundamentada e atualizada sobre os desafios e as possibilidades da inclusão escolar (Gil, 2019).

Segundo Lakatos e Marconi (2017), a pesquisa bibliográfica é um procedimento metodológico fundamental para a construção do conhecimento científico, pois permite ao pesquisador apropriar-se do estado da arte de um determinado campo de estudo, identificando lacunas, convergências e contradições nos discursos existentes. Assim, foram selecionadas obras de autores consagrados na área da educação, artigos científicos publicados em periódicos de alto impacto, bem como documentos legais e orientações emitidas por órgãos oficiais, como o Ministério da Educação (BRASIL, 2021).

O recorte temporal da pesquisa abrange produções acadêmicas publicadas principalmente entre os anos de 2020 e 2024, período marcado por intensas discussões sobre os rumos da educação inclusiva, especialmente diante dos desafios impostos pela pandemia de COVID-19 e suas repercussões na organização escolar. As fontes foram localizadas em bases científicas como SciELO, Google Scholar e periódicos especializados em educação, com atenção à diversidade de perspectivas teóricas e metodológicas que enriquecem o debate (Minayo, 2009).

A análise do material coletado seguiu os princípios da análise temática, conforme proposta por Bardin (2016), visando identificar categorias recorrentes nos estudos, tais como: formação docente, gestão escolar, acessibilidade, práticas pedagógicas, políticas públicas e cultura da inclusão. Esse tipo de abordagem interpretativa permitiu a articulação entre os dados e os referenciais teóricos, promovendo um diálogo crítico e reflexivo sobre os avanços e desafios enfrentados no processo de construção de uma escola para todos.

Por fim, é importante destacar que esta pesquisa não pretende esgotar o tema, mas oferecer contribuições teóricas e práticas para a compreensão e aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas. Como salienta Severino (2016), a pesquisa em educação deve estar comprometida com a transformação da realidade, articulando rigor científico e sensibilidade ética. Nesse sentido, este trabalho assume uma postura crítica e propositiva, na busca de caminhos possíveis para o fortalecimento da educação inclusiva no Brasil.

3. Fundamentação Teórica

3.1. Conceito de Educação Inclusiva

A educação inclusiva se configura como um movimento pedagógico e social que busca garantir o direito de todas as pessoas à educação, reconhecendo e valorizando a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. Longe de ser uma proposta voltada exclusivamente às pessoas com deficiência, trata-se de um compromisso ético e político com a equidade e com a justiça social. Segundo a UNESCO, a inclusão refere-se ao processo de acolher todas as crianças, independentemente de suas condições pessoais, sociais, linguísticas ou culturais, dentro de uma mesma proposta educativa,

garantindo o pleno acesso, permanência e participação (UNESCO, 2021 apud BRASIL, 2021).

O Ministério da Educação brasileiro, alinhado às diretrizes internacionais, também reconhece que a educação inclusiva não se limita a integrar alunos em espaços comuns. Ela pressupõe transformar a escola, em seus aspectos físicos, pedagógicos, administrativos e culturais, para responder às necessidades de todos os estudantes, especialmente aqueles historicamente excluídos dos processos formais de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2021). Essa perspectiva, portanto, exige uma ruptura com práticas que naturalizam a exclusão e promovem a padronização dos sujeitos.

Sônia Maria Mantoan, uma das referências mais respeitadas nesse campo no Brasil, afirma que incluir é aceitar a diferença como valor. Para ela, a escola deve deixar de tentar adaptar os alunos a um modelo pré-estabelecido de normalidade e passar a adaptar-se às necessidades dos sujeitos, construindo um espaço pedagógico mais justo e democrático (Mantoan apud Oliveira, 2021). Essa visão nos convida a rever concepções arraigadas sobre sucesso escolar, inteligência e comportamento, colocando em xeque práticas classificatórias e excludentes ainda comuns no cotidiano educacional.

Na mesma direção, Maria Teresa Eglér Mantoan e Ana Maria de Almeida defendem que a inclusão rompe com a lógica do “aluno ideal” e reconhece que todos têm o direito de aprender, ainda que em tempos e modos diferentes. Esse entendimento desconstrói a visão meritocrática que tantas vezes sustenta práticas pedagógicas seletivas e estigmatizantes (Almeida, 2021). A diversidade, nesse sentido, não é um problema a ser resolvido, mas uma potência que enriquece o processo educativo.

A diferença entre inclusão e integração é central para compreender os equívocos ainda presentes nas práticas escolares. A integração parte da lógica de que o estudante deve adaptar-se à escola, muitas vezes com o suporte de serviços especializados paralelos, mas sem alterações significativas no projeto pedagógico da instituição. Já a inclusão propõe a revisão da própria estrutura escolar, partindo da premissa de que é a escola que deve se tornar acessível e responsiva às necessidades de todos (Silva, 2023).

A integração, apesar de ter sido um passo importante nas décadas de 1980 e 1990, hoje é entendida como uma abordagem limitada, que ainda reproduz exclusões simbólicas e reais. Isso ocorre porque, embora o aluno esteja presente fisicamente, muitas vezes permanece à margem do processo de ensino-aprendizagem, sem acesso efetivo ao

currículo e à vida escolar (Pereira *et al.*, 2021). A inclusão, por sua vez, exige uma mudança profunda de paradigmas, baseada na concepção de direitos e não em concessões.

Como destaca Aranha, a inclusão implica o reconhecimento da pluralidade humana e a recusa a qualquer forma de hierarquização entre os sujeitos. Para ela, a inclusão educacional não pode ser vista como concessão, mas como direito fundamental que deve ser garantido por políticas públicas sólidas e por práticas pedagógicas comprometidas com a equidade (Aranha apud Gomes, 2022). A autora insiste na necessidade de superar a visão assistencialista que ainda permeia muitas ações voltadas às pessoas com deficiência no ambiente escolar.

As práticas pedagógicas inclusivas, portanto, devem partir do princípio da flexibilidade curricular, do planejamento colaborativo e da avaliação formativa, de modo a garantir a participação ativa de todos os alunos nas atividades escolares. Não se trata de oferecer “algo diferente” para os alunos com deficiência, mas de criar condições para que todos aprendam juntos, com respeito às suas particularidades (Santos, 2023). Nesse sentido, a inclusão desafia a escola a abandonar padrões engessados e a adotar estratégias mais democráticas e humanizadoras.

A educação inclusiva também dialoga com o conceito de acessibilidade em suas múltiplas dimensões: física, comunicacional, metodológica e atitudinal. De nada adianta permitir o ingresso de alunos com deficiência se não forem garantidos os meios para que eles participem plenamente da vida escolar. Como destacam Sousa e Lima (2023), a ausência de acessibilidade revela-se uma das principais barreiras para a consolidação de práticas inclusivas efetivas, sobretudo nas escolas públicas.

Cabe reconhecer que a inclusão não se resume à presença do aluno com deficiência em sala de aula, mas à pertencimento, à construção de vínculos e à valorização da diversidade como elemento constitutivo do espaço educativo. Como apontam Nascimento e Ferreira (2023), a prática inclusiva só se concretiza quando há compromisso coletivo com a superação de barreiras pedagógicas, culturais e institucionais. Esse compromisso precisa estar presente na formação dos professores, nas ações da gestão escolar e no envolvimento das famílias.

Diante disso, o conceito de educação inclusiva precisa ser compreendido não como uma meta já alcançada, mas como um processo contínuo de transformação da escola. É um ideal que se constrói no cotidiano, por meio de pequenas mudanças que, somadas, têm o poder de transformar culturas, políticas e práticas escolares (Gonçalves *et al.*, 2022).

Essa construção exige escuta sensível, diálogo permanente e coragem para romper com padrões cristalizados de exclusão.

Em síntese, a educação inclusiva é uma proposta que vai ao encontro do princípio da dignidade humana e do direito de todos à aprendizagem. Mais do que um modelo pedagógico, é uma ética do cuidado, do reconhecimento da diferença e do compromisso com a construção de uma escola verdadeiramente democrática. Ao assumir essa perspectiva, educadores e gestores se tornam agentes de mudança, impulsionando a construção de uma escola que não apenas acolhe, mas efetivamente pertence a todos (Mendes, 2022; Costa; Oliveira, 2022).

3.2. Bases Legais e Políticas Públicas

A trajetória da educação inclusiva no Brasil é indissociável do avanço das legislações que reconhecem o direito à diferença e à equidade no acesso ao ensino. Ao longo das últimas décadas, houve um esforço significativo no campo jurídico e institucional para consolidar um sistema educacional que valorize a diversidade humana como um princípio pedagógico e não como um obstáculo à aprendizagem. Esses marcos legais têm o papel de romper com práticas historicamente segregadoras, que excluía estudantes com deficiência dos espaços escolares comuns (Mendes, 2022).

O Decreto nº 7.611, de 2011, representa um passo importante nessa direção, ao estabelecer diretrizes para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e reafirmar o direito das pessoas com deficiência à matrícula em escolas regulares, com os apoios necessários. O decreto determina que o AEE deve ocorrer preferencialmente no contraturno, de forma complementar ou suplementar ao ensino comum, fortalecendo a lógica da inclusão e não da substituição da escolarização formal (BRASIL, 2021).

Outro marco fundamental é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essa legislação consolida princípios constitucionais, garantindo o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino, e assegura o fornecimento de recursos de acessibilidade, apoio individualizado e formação docente específica. A LBI transforma o conceito de inclusão em obrigação legal e política de Estado, e não apenas em um ideal pedagógico (Silva, 2023).

Tais normativas, entretanto, só ganham sentido prático quando integradas a políticas públicas consistentes e contínuas. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída pelo MEC, orienta que todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem ser atendidas preferencialmente nas escolas comuns. Essa política propõe uma reconfiguração do sistema educacional, exigindo não apenas acessibilidade física, mas também curricular, metodológica e comunicacional (BRASIL, 2021).

Apesar dessas conquistas normativas, a efetivação da educação inclusiva esbarra em inúmeros desafios de ordem estrutural, pedagógica e política. Como destacam Sousa e Lima (2023), muitas escolas públicas brasileiras ainda carecem de condições mínimas de acessibilidade, o que compromete o pleno exercício do direito à educação por parte de estudantes com deficiência. Rampas, banheiros adaptados, materiais em braile e profissionais de apoio são frequentemente inexistentes ou insuficientes.

A lacuna entre a legislação e a realidade escolar é também apontada por Pereira *et al.* (2021), que argumentam que as políticas públicas de educação inclusiva no Brasil sofrem com a descontinuidade administrativa, a fragmentação entre os entes federativos e a ausência de monitoramento efetivo. Isso fragiliza a implementação das normativas e limita sua capacidade de transformar efetivamente o cotidiano das escolas e a vida dos estudantes. Por outro lado, há evidências de que, quando bem articuladas, as políticas públicas podem gerar impactos positivos e duradouros. Estudos como os de Gomes (2022) demonstram que a atuação da gestão escolar, aliada a investimentos em formação docente e recursos pedagógicos, tem potencial de construir ambientes mais inclusivos e democráticos. A gestão, nesse sentido, precisa assumir o papel de liderança ética e pedagógica na aplicação das diretrizes legais.

A dimensão ética da educação inclusiva está no centro das discussões contemporâneas sobre políticas públicas. Como observam Costa e Oliveira (2022), garantir o acesso à educação não basta: é preciso garantir permanência com qualidade, respeito à singularidade e desenvolvimento pleno de cada estudante. Isso exige uma mudança cultural nas escolas e também uma reorientação das políticas educacionais para além da lógica da padronização e do desempenho.

O papel do professor também é decisivo nesse processo. A legislação prevê formação específica e continuada para o atendimento às necessidades educacionais

especiais, mas muitos docentes ainda não se sentem preparados para atuar nesse contexto. Rodrigues e Borges (2023) destacam que, mesmo com a obrigatoriedade legal, a formação continuada muitas vezes é superficial, desvinculada da realidade das escolas e insuficiente para enfrentar os desafios do cotidiano.

A perspectiva inclusiva exige que as políticas educacionais sejam integradas a outras políticas sociais, como saúde, assistência social e direitos humanos. A intersetorialidade é um princípio presente nas diretrizes atuais, mas ainda pouco praticado. Segundo Gonçalves et al. (2022), a escola sozinha não dá conta da complexidade envolvida na inclusão e precisa contar com redes de apoio que sustentem sua missão pedagógica e social.

Também é necessário repensar as avaliações e os indicadores de qualidade educacional à luz da diversidade. A legislação já aponta para a necessidade de flexibilizar currículos e práticas avaliativas, mas ainda há forte pressão por resultados homogêneos e métricas padronizadas. Como defendem Nascimento e Ferreira (2023), a educação inclusiva só se concretiza quando o sistema educativo reconhece que o aprender pode acontecer de múltiplas formas e em diferentes tempos.

Conclui-se que, embora o Brasil possua um arcabouço legal robusto e diretrizes claras para a educação inclusiva, a efetividade dessas normas depende diretamente de sua internalização nas práticas pedagógicas e na cultura institucional das escolas. A legislação é um ponto de partida fundamental, mas a construção de uma escola para todos requer compromisso político, investimentos contínuos e formação humana e profissional dos agentes educativos (Almeida, 2021).

3.3. A Escola para Todos: Utopia ou Caminho Possível?

A ideia de uma escola para todos carrega em si uma potência transformadora, mas também revela tensões históricas, culturais e estruturais que desafiam sua concretização. Quando se afirma o direito de todos à educação, está-se defendendo, mais do que o acesso, a garantia de permanência, aprendizagem significativa e participação plena. No entanto, entre o discurso e a prática, existe um espaço que precisa ser analisado com seriedade e sensibilidade. A realidade de muitas escolas brasileiras ainda revela cenários de exclusão velada, onde a presença física de estudantes com deficiência não é acompanhada de uma efetiva inclusão pedagógica (Silva, 2023).

As escolas públicas, em especial, enfrentam limitações significativas para implementar a inclusão de maneira consistente. Faltam recursos materiais, apoio técnico-pedagógico, formação específica para os docentes e infraestrutura adequada. A ausência de políticas públicas contínuas e bem articuladas agrava esse cenário, tornando o projeto de inclusão muitas vezes dependente da boa vontade de alguns profissionais, o que não deveria ser o critério para a garantia de um direito (Pereira *et al.*, 2021). A responsabilização individualizada dos professores é injusta e ineficaz, pois o sucesso da inclusão depende de ações coletivas e estruturais.

Nas instituições privadas, embora haja maior disponibilidade de recursos, a inclusão também encontra barreiras. Em muitos casos, a presença de estudantes com deficiência é condicionada a laudos, diagnósticos e cobranças adicionais, o que revela práticas discriminatórias disfarçadas de critérios técnicos. A lógica do desempenho, da padronização e da meritocracia ainda permeia essas escolas, dificultando a adoção de uma pedagogia realmente inclusiva (Gonçalves *et al.*, 2022). Nesses espaços, a diversidade é muitas vezes vista como um problema a ser resolvido, e não como uma riqueza a ser acolhida.

A cultura escolar brasileira ainda carrega marcas profundas de um modelo excludente, construído sob uma concepção homogênea de aluno, currículo e aprendizagem. Essa cultura, arraigada em práticas e discursos, resiste à inclusão por meio de mecanismos sutis, como a baixa expectativa em relação aos estudantes com deficiência, a medicalização das dificuldades de aprendizagem e a negação da singularidade de cada sujeito (Mendes, 2022). É preciso reconhecer que a inclusão não é apenas uma mudança técnica, mas uma ruptura com paradigmas históricos que organizaram a escola para poucos.

As barreiras atitudinais são uma das formas mais difíceis de exclusão, pois operam no campo das crenças, das representações e das relações humanas. Quando um professor acredita que determinado aluno “não aprende” ou “não acompanha a turma”, já se estabelece uma barreira invisível que compromete o processo educativo. A inclusão exige que se repense o papel docente, deslocando-se de uma posição transmissora para uma prática investigativa, acolhedora e flexível (Oliveira, 2021). Esse movimento é desafiador, pois implica na desconstrução de certezas e na abertura ao novo.

A formação docente, nesse contexto, é essencial para promover mudanças significativas na cultura escolar. Estudos apontam que professores que tiveram acesso a

experiências formativas reflexivas, teóricas e práticas sobre educação inclusiva desenvolvem posturas mais comprometidas com a diversidade e mais criativas na construção de estratégias pedagógicas (Nascimento; Ferreira, 2023). Ainda assim, essa formação é, muitas vezes, insuficiente ou pontual, não respondendo à complexidade da realidade das salas de aula (Santos, 2023).

Além dos professores, é fundamental que toda a equipe escolar – gestores, coordenadores, auxiliares – esteja envolvida no processo de inclusão. A gestão escolar tem papel crucial na criação de uma cultura organizacional inclusiva, que valorize a diversidade e incentive práticas colaborativas entre os profissionais da educação (Gomes, 2022). Uma escola inclusiva não se constrói isoladamente em uma sala de aula, mas por meio de um projeto institucional comprometido com a equidade e com a dignidade de todos os estudantes.

Mesmo diante das dificuldades, há experiências potentes de inclusão sendo desenvolvidas em diferentes contextos do país. Escolas que adotam metodologias ativas, currículos flexíveis, planejamento colaborativo e uso de tecnologias assistivas têm conseguido promover aprendizagens significativas para todos os alunos (Rodrigues; Borges, 2023). Essas experiências demonstram que a inclusão é possível quando há investimento, formação continuada e uma gestão democrática comprometida com o bem comum.

Contudo, não se pode romantizar a inclusão. O caminho é longo e exige enfrentamentos. É necessário cobrar do Estado políticas públicas mais coerentes, financiamento adequado e políticas de valorização dos profissionais da educação. Como apontam Costa e Oliveira (2022), a construção de uma escola inclusiva passa por decisões políticas que priorizem o coletivo, o direito à educação e o respeito à diversidade, rompendo com uma lógica neoliberal que reduz a escola a números e resultados mensuráveis.

A análise da implementação prática da educação inclusiva revela que não se trata de uma utopia inalcançável, mas de um projeto possível que exige compromisso, coragem e persistência. A utopia, nesse caso, pode ser compreendida como horizonte mobilizador, como dizia Paulo Freire, algo que, mesmo distante, orienta o caminhar e fortalece a esperança crítica. A escola para todos não é apenas um ideal abstrato, mas um imperativo ético e constitucional (Brasil, 2021).

A construção de uma escola para todos, portanto, é uma possibilidade concreta, desde que os desafios sejam reconhecidos e enfrentados de forma coletiva e intersetorial. A educação inclusiva, longe de ser um favor, é um direito que precisa ser efetivado em todas as etapas da educação básica, com base em práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e a dignidade humana (Almeida, 2021). A escola que acolhe, respeita e valoriza cada sujeito como único é, sim, possível, mas requer transformação profunda da cultura, da política e da estrutura educacional.

Em síntese, o debate sobre a escola para todos deve ser conduzido com seriedade, responsabilidade e esperança. A inclusão não pode ser um modismo pedagógico ou uma estratégia institucional de marketing. Trata-se de uma mudança civilizatória que coloca a dignidade humana no centro do processo educativo. Para tanto, é preciso escutar os sujeitos historicamente silenciados, investir na formação crítica dos educadores e construir políticas públicas que dialoguem com a realidade concreta das escolas brasileiras (Lima, 2023; Alves, 2022).

3.4. Práticas Pedagógicas Inclusivas

A inclusão escolar é um processo complexo e multifacetado, que exige da escola não apenas acolhimento, mas também inovação pedagógica e abertura à diversidade. Nesse contexto, as práticas pedagógicas inclusivas se configuram como um campo dinâmico e em constante reinvenção, pois devem dialogar com as especificidades de cada sujeito e, ao mesmo tempo, preservar o direito de todos ao conhecimento comum. Para isso, estratégias didáticas contemporâneas têm sido desenvolvidas, com foco na personalização do ensino, na flexibilização curricular e na valorização dos saberes dos alunos (Gonçalves *et al.*, 2022).

As metodologias ativas de aprendizagem, como projetos integradores, salas de aula invertidas e ensino por investigação, têm se mostrado aliadas potentes da inclusão, ao favorecerem o protagonismo estudantil e a mediação docente mais sensível às diferenças. Ao romper com a lógica transmissiva tradicional, essas estratégias criam oportunidades reais para que alunos com deficiência participem de forma significativa dos processos de aprendizagem (Rodrigues; Borges, 2023). O desafio, entretanto, é garantir que essas metodologias sejam adaptadas com intencionalidade pedagógica, respeitando as singularidades de cada aluno.

Nesse caminho, a formação docente assume papel central. Como indicam Nascimento e Ferreira (2023), a efetividade das práticas inclusivas está diretamente relacionada à qualidade da formação inicial e continuada dos professores. A ausência de conteúdos específicos sobre educação inclusiva na graduação compromete a atuação profissional, tornando essencial a oferta de formações continuadas que articulem teoria e prática, contextualizadas à realidade escolar. Isso requer investimento em políticas públicas e em ações formativas que mobilizem o coletivo da escola, superando iniciativas isoladas e pontuais.

A prática colaborativa entre docentes, profissionais da educação especial e demais membros da equipe escolar é outro elemento-chave na consolidação de práticas inclusivas. Trabalhar de forma colaborativa pressupõe o reconhecimento do outro como parceiro no processo de ensino-aprendizagem, compartilhando responsabilidades e saberes. De acordo com Santos (2023), experiências exitosas de inclusão frequentemente estão associadas a escolas que cultivam a cultura da escuta, da troca e da corresponsabilidade pedagógica, o que exige tempo, planejamento e apoio institucional.

A tecnologia também tem ampliado as possibilidades de inclusão na escola. O uso de tecnologias assistivas, como softwares leitores de tela, pranchas de comunicação alternativa, recursos táteis e dispositivos adaptados, contribui para a autonomia dos estudantes com deficiência e para sua participação nas atividades escolares. Contudo, como alertam Sousa e Lima (2023), o acesso a esses recursos ainda é desigual, especialmente em escolas públicas localizadas em contextos periféricos, onde faltam equipamentos, internet estável e formação adequada para o uso pedagógico dessas ferramentas.

Ainda assim, a literatura evidencia experiências inspiradoras de uso de tecnologias assistivas na escola comum. Em relatos apresentados por Almeida (2021), é possível observar como professores, mesmo diante de limitações estruturais, têm encontrado caminhos criativos para promover o engajamento de alunos com deficiência, muitas vezes adaptando materiais de forma artesanal, explorando os recursos disponíveis e buscando apoio com famílias e colegas. Essas ações, embora silenciosas, revelam a potência da prática docente comprometida com o direito de aprender.

Tais experiências, no entanto, não surgem espontaneamente: são frutos de contextos onde há escuta ativa, liderança pedagógica e um ambiente institucional que valoriza a inclusão. Gomes (2022) destaca que práticas exitosas geralmente ocorrem em

escolas que contam com gestões democráticas e comprometidas, que priorizam a formação de professores e incentivam a experimentação pedagógica. O papel da liderança escolar é, portanto, fundamental para a criação de espaços formativos e para a mediação de conflitos e resistências no cotidiano da inclusão.

Por sua vez, a inclusão não se sustenta sem um currículo flexível e acessível. A prática pedagógica inclusiva demanda que os conteúdos sejam adaptados não em sua essência, mas na forma como são apresentados, explorados e avaliados. Isso significa ampliar as formas de expressão, de representação e de participação dos estudantes, princípios que dialogam com o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Segundo Alves (2022), as adaptações curriculares devem estar a serviço da equidade e da aprendizagem com sentido, e não da homogeneização das trajetórias escolares.

A acessibilidade curricular também envolve a construção de vínculos afetivos e pedagógicos com os estudantes, algo que transcende as estratégias metodológicas. Como aponta Lima (2023), a inclusão se efetiva nas pequenas ações do cotidiano: no olhar que acolhe, na escuta que valoriza a fala do aluno, no gesto que permite que ele se reconheça como parte da comunidade escolar. São essas ações que constroem o pertencimento e que transformam a escola em um espaço verdadeiramente educativo e democrático.

Apesar dos avanços, muitos docentes ainda se sentem inseguros para desenvolver práticas inclusivas. A falta de apoio institucional, o excesso de tarefas administrativas e a ausência de tempo para o planejamento coletivo são fatores que dificultam o desenvolvimento de ações mais efetivas (Oliveira, 2021). Para enfrentar essas barreiras, é preciso que as políticas públicas assegurem condições concretas de trabalho nas escolas, o que inclui valorização profissional, formação continuada e equipes multiprofissionais atuando de forma integrada.

Segundo Mendes (2022), o sucesso das práticas pedagógicas inclusivas está diretamente relacionado à coerência entre o discurso das políticas e as condições oferecidas no chão da escola. Não basta que a legislação garanta o direito à inclusão; é necessário que esse direito se concretize em ações cotidianas, em escolhas pedagógicas e em posturas éticas que expressem o compromisso com a justiça social. A prática inclusiva não é neutra: ela exige posicionamento político e sensibilidade pedagógica diante das desigualdades que atravessam a escola brasileira.

Em última análise, as práticas pedagógicas inclusivas não são receitas prontas, mas construções coletivas, sensíveis ao contexto e guiadas pelo princípio da dignidade

humana. Quando a escola reconhece a diferença como valor, e não como obstáculo, ela abre caminho para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática. Esse é o grande desafio e também a grande possibilidade da educação inclusiva no século XXI (Pereira *et al.*, 2021).

4. Considerações Finais

A análise realizada ao longo deste artigo permitiu evidenciar que a educação inclusiva, embora amparada por marcos legais consistentes e sustentada por um discurso ético potente, ainda enfrenta muitos desafios em sua materialização nas escolas brasileiras. Entre os obstáculos mais recorrentes estão a falta de formação docente específica, a escassez de recursos e tecnologias assistivas, a ausência de acessibilidade estrutural e curricular, bem como resistências culturais que perpetuam práticas excludentes. No entanto, também foi possível identificar possibilidades concretas e inspiradoras que revelam o compromisso de muitos educadores e gestores com a construção de uma escola verdadeiramente para todos.

Com base na literatura analisada, percebe-se que a efetivação da inclusão escolar exige uma transformação profunda na cultura educacional. Mais do que inserir alunos com deficiência nas salas de aula, é necessário romper com paradigmas que naturalizam a exclusão e cultivar práticas pedagógicas que respeitem os tempos, os modos e os sentidos de aprendizagem de cada sujeito. Nesse processo, a escola precisa se tornar um espaço de escuta, de convivência e de construção coletiva do saber. E o educador, por sua vez, deve se reconhecer como agente transformador, dotado não apenas de conhecimentos técnicos, mas de sensibilidade ética e compromisso social com a equidade.

As implicações para a prática docente são vastas e desafiadoras. A docência inclusiva exige planejamento cuidadoso, abertura ao diálogo, capacidade de trabalho colaborativo e constante disposição para aprender com a diversidade. Para isso, é essencial que o professor não esteja só. A formação continuada, o apoio institucional, o trabalho em rede e a presença de uma gestão escolar comprometida são elementos indispensáveis para que a prática pedagógica seja, de fato, acolhedora e transformadora. A inclusão não se faz por decreto, mas por relações humanas que se constroem com empatia, escuta e ação intencional.

Diante dos achados desta pesquisa, recomenda-se que futuras ações pedagógicas sejam pautadas em três pilares fundamentais: o fortalecimento das políticas públicas de inclusão, a valorização da formação docente com foco na diversidade e o investimento em práticas escolares baseadas na justiça social e no respeito à singularidade de cada estudante. A escola precisa se reconfigurar como um ambiente em que todos possam se sentir pertencentes e participantes ativos da construção do conhecimento. A educação inclusiva é, antes de tudo, um gesto de humanidade.

Por fim, sugerem-se novas pesquisas que aprofundem o estudo das práticas pedagógicas inclusivas em contextos específicos, como áreas rurais, comunidades indígenas, quilombolas e periferias urbanas. Também é urgente investigar os impactos das tecnologias assistivas na aprendizagem e na autonomia dos estudantes com deficiência, bem como avaliar as experiências de formação docente em diferentes regiões do país.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, M. A. P. de. A inclusão de alunos com deficiência na escola comum: avanços e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu>. Acesso em: 26 maio 2025.

ALVES, D. S. Educação inclusiva no ensino fundamental: uma análise do atendimento educacional especializado. **Educação e Pesquisa**, v. 48, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep>. Acesso em: 26 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2021.

COSTA, J. F.; OLIVEIRA, L. M. O papel da gestão escolar na promoção da inclusão. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 2, p. 54–70, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor>. Acesso em: 26 maio 2025.

GOMES, Lúcia Helena. A construção da escola inclusiva: contribuições da gestão escolar. **Revista Educação em Questão**, v. 31, n. 64, p. 111–132, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao>. Acesso em: 26 maio 2025.

GONÇALVES, V. R. et al. Educação inclusiva e equidade: perspectivas para o ensino-aprendizagem no século XXI. **Revista Exitus**, v. 12, n. 1, p. 140–158, 2022. Disponível em: <https://periodicos.iftto.edu.br/index.php/exitus>. Acesso em: 26 maio 2025.

LIMA, F. T. O desafio da inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares: um olhar sobre a prática docente. **Revista Educação Especial**, v. 36, p. 1–19, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 26 maio 2025.

MENDES, E. G. Políticas de educação inclusiva no Brasil: avanços, limites e perspectivas. **Revista Educação Unisinos**, v. 26, n. 1, p. 1–15, 2022. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao>. Acesso em: 26 maio 2025.

NASCIMENTO, T. A.; FERREIRA, R. M. Educação inclusiva e formação docente: reflexões a partir da prática. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 18, n. esp. 3, p. 1221–1235, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana>. Acesso em: 26 maio 2025.

OLIVEIRA, Ana Paula de. Formação docente e práticas inclusivas: desafios contemporâneos na escola pública. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu>. Acesso em: 26 maio 2025.

PEREIRA, S. C. et al. Desafios da implementação de políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, n. 180, p. 432–451, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br>. Acesso em: 26 maio 2025.

RODRIGUES, A. S.; BORGES, D. L. Formação continuada de professores e práticas inclusivas: uma revisão integrativa. **Revista Práxis Educacional**, v. 21, n. 54, p. 111–129,

2023. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis>. Acesso em: 26 maio 2025.

SANTOS, Carla Regina dos. Desafios e possibilidades da educação inclusiva na formação inicial de professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 18, n. esp. 2, p. 1500-1516, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana>. Acesso em: 26 maio 2025.

SILVA, Marcos Aurélio da. Inclusão escolar e acessibilidade: uma análise das políticas públicas no contexto brasileiro. **Revista Educação e Realidade**, v. 48, n. 2, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade>. Acesso em: 26 maio 2025.

SOUSA, E. R.; LIMA, M. F. Acessibilidade e inclusão escolar: uma análise das condições estruturais das escolas públicas. **Educação em Revista**, v. 39, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur>. Acesso em: 26 maio 2025.

CAPÍTULO 4

INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM CONDIÇÕES ATÍPICAS: DESAFIOS, PRÁTICAS E CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADA

Aline de Deus do Bomfim

Ana Vitória da Conceição dos Santos

Izabela Borges Dias Nunes

1. Introdução

A escola é um dos primeiros espaços sociais em que a criança experimenta o pertencimento. No entanto, para muitas crianças com condições atípicas como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiências físicas, intelectuais ou sensoriais, essa vivência ainda é marcada por barreiras, exclusões e silenciamentos. A inclusão escolar não é apenas uma diretriz legal, mas um compromisso ético com a dignidade humana e com o direito de todas as crianças a uma educação significativa, que valorize suas singularidades e respeite seus tempos e modos de aprender (Sánchez, 2005).

Apesar dos avanços nas políticas públicas e na legislação brasileira, a efetivação da inclusão escolar ainda enfrenta desafios cotidianos na prática pedagógica. Muitos profissionais da educação se deparam com estruturas escolares despreparadas, formação

insuficiente e ausência de apoio técnico-pedagógico. A prática inclusiva exige mais do que boa vontade: demanda formação crítica, escuta sensível e construção de estratégias que contemplem as diferentes formas de ser e aprender (Redig, 2019).

O papel do professor de apoio, sobretudo na educação infantil, é central nesse processo, mas muitas vezes é fragilizado pela sobrecarga de funções e pela falta de articulação com a equipe pedagógica. A atuação desses profissionais precisa ser compreendida dentro de uma lógica coletiva, na qual o cuidar e o educar caminham juntos, fortalecendo o vínculo com a criança e com seus pares (Neta; Pereira; Melo, 2024). Sem esse trabalho integrado, o risco é transformar a inclusão em mera presença física, sem participação efetiva no processo de aprendizagem.

O preconceito e as representações sociais negativas ainda atravessam o cotidiano escolar, dificultando a convivência com a diferença. Como destaca Glat (2018), é preciso desconstruir a ideia de que alunos com deficiência são um "problema" ou uma sobrecarga, e desenvolver uma cultura de colaboração, em que todos professores, gestores, famílias e estudantes se reconheçam como corresponsáveis pela construção de uma escola inclusiva.

Entre as condições atípicas, o Transtorno do Espectro Autista tem gerado crescente atenção nas discussões sobre inclusão. Crianças com TEA enfrentam obstáculos relacionados à comunicação, à interação social e aos estímulos sensoriais do ambiente escolar. A falta de preparação das escolas e dos professores para lidar com essas especificidades contribui para experiências de exclusão, mesmo dentro da sala de aula regular (Bulhões *et al.*, 2025). O planejamento pedagógico deve ser flexível, empático e responsivo às necessidades dessas crianças (Simon; Oliveira; Puhle, 2024).

Além disso, é necessário pensar a inclusão como uma ação multiprofissional. A atuação da fonoaudiologia, por exemplo, tem se mostrado essencial no apoio à comunicação e à socialização de alunos com TEA nas escolas públicas, ampliando suas possibilidades de expressão e aprendizado (Silva; Sales, 2023). Da mesma forma, os professores de educação física têm papel fundamental ao criar práticas corporais adaptadas, respeitando as limitações e valorizando as potencialidades motoras dessas crianças (Ribeiro *et al.*, 2021).

No plano dos direitos, é urgente reafirmar o princípio da equidade e da justiça social como base de qualquer política educacional. Como defendem Santos, Pais e Santos (2024), negar a inclusão de crianças atípicas nas escolas é violar um direito constitucional e, mais do que isso, desumanizar trajetórias que poderiam florescer em ambientes

acolhedores e estimulantes. A inclusão precisa ser pensada não como concessão, mas como reparação histórica de desigualdades e como um movimento permanente de transformação da escola.

Diante disso, este trabalho propõe uma revisão de literatura com o objetivo de discutir os desafios, práticas e possibilidades da inclusão escolar de crianças com condições atípicas. A partir da análise de diferentes estudos e experiências, busca-se refletir sobre os caminhos que podem sustentar uma educação verdadeiramente humanizada, onde cada criança seja reconhecida não por suas limitações, mas por sua capacidade de ser, conviver e aprender em sua plenitude (Rocha *et al.*, 2024).

2. Metodologia

Este estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa, com delineamento exploratório e descritivo, tendo como estratégia metodológica a revisão bibliográfica. A escolha por essa abordagem se justifica pela necessidade de compreender, de forma aprofundada, os múltiplos sentidos e desafios que permeiam o processo de inclusão escolar de crianças com condições atípicas. A pesquisa qualitativa permite acessar as subjetividades e compreender a realidade educacional a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, conforme destacam Minayo (2010) e Gil (2017).

A revisão bibliográfica foi realizada com base em produções científicas disponíveis em periódicos nacionais especializados em educação, inclusão, psicologia e saúde. Foram selecionados artigos publicados entre os anos de 2005 e 2025, priorizando-se textos que abordam a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência auditiva, paralisia cerebral, entre outras condições atípicas, em contextos escolares diversos (Bulhões *et al.*, 2025; Neta; Pereira; Mélo, 2024; Ansay, 2010; Pinheiro; Xavier; Pereira, 2024).

A seleção do material bibliográfico seguiu critérios de relevância temática, atualidade e rigor científico. As fontes foram organizadas e analisadas de maneira sistemática, permitindo identificar recorrências, lacunas e contribuições relevantes para o campo da inclusão escolar. Essa prática metodológica está em consonância com os princípios defendidos por Lakatos e Marconi (2017), que ressaltam a importância da sistematização e do critério na condução de pesquisas bibliográficas.

A análise dos textos foi conduzida a partir de uma leitura crítica e interpretativa, buscando identificar as principais contribuições dos autores no que se refere aos desafios enfrentados pelos profissionais da educação, às práticas pedagógicas inclusivas e aos impactos da formação docente. Trabalhos como os de Redig (2019) e Glat (2018) contribuíram significativamente para a compreensão do papel dos professores e da cultura escolar na promoção da inclusão, evidenciando a necessidade de desconstrução de representações sociais excludentes.

Além disso, foram considerados aspectos relacionados ao planejamento pedagógico, à atuação de profissionais de apoio, como o professor auxiliar e o fonoaudiólogo, e às implicações jurídicas da inclusão, conforme abordado por autores como Simon *et al.* (2024), Silva e Sales (2023) e Santos *et al.* (2024). A diversidade dos enfoques permitiu uma visão mais ampla e crítica sobre a realidade vivida por crianças atípicas no ambiente escolar, em consonância com os princípios de uma educação para todos defendidos por Sánchez (2005).

Por fim, a metodologia deste trabalho buscou respeitar os princípios éticos da pesquisa científica, especialmente no que se refere à fidelidade às fontes e ao compromisso com uma produção de conhecimento que valorize a inclusão, a diversidade e os direitos humanos. Como salienta Severino (2016), toda investigação em educação deve comprometer-se não apenas com a produção acadêmica, mas com a transformação da realidade social e com a construção de uma escola mais humana, justa e acolhedora.

3. Fundamentação Teórica

3.1. A Inclusão Escolar sob uma Perspectiva Humanizada

A inclusão escolar é um processo que ultrapassa a mera inserção física de crianças com deficiência nas salas de aula. Trata-se de uma proposta ética e pedagógica que visa reconhecer, respeitar e valorizar as diferenças humanas no espaço educacional (Glat, 2007). A perspectiva humanizada da inclusão está enraizada no reconhecimento do outro como sujeito de direitos e possibilidades, com base no princípio da equidade e da justiça social. A construção de uma escola inclusiva exige romper com o paradigma tradicional, centrado na homogeneização e na normatização dos comportamentos, para acolher a

diversidade como valor. Isso implica uma transformação nas práticas pedagógicas, nos currículos e nas atitudes dos profissionais da educação.

Nesse sentido, Pontes (2022) destaca que, para além de adaptações físicas e materiais, é necessário um olhar sensível às necessidades afetivas, sociais e cognitivas das crianças com condições atípicas. A escuta ativa e o diálogo são essenciais para garantir uma convivência verdadeiramente inclusiva e respeitosa. Por outro lado, Sánchez e Arnaiz (2018) argumentam que a escola deve funcionar como um espaço de pertencimento, onde as crianças possam construir vínculos, desenvolver autonomia e sentir-se valorizadas em sua singularidade. A inclusão humanizada valoriza o processo de aprendizagem mais do que os resultados, acolhendo diferentes formas de aprender e se expressar.

O ambiente escolar deve ser acolhedor, acessível e seguro para todos. A presença de profissionais capacitados e comprometidos com os valores da inclusão é essencial. Segundo Mélo (2020), a formação docente continuada com enfoque na educação inclusiva é uma das principais estratégias para consolidar uma prática humanizada e transformadora. Ana Stella de Azevedo Silveira *et al.* (2020) reforçam que uma educação inclusiva efetiva só é possível quando há uma política educacional coerente, ações intersetoriais e o envolvimento de toda a comunidade escolar. A responsabilização coletiva é fundamental para sustentar a inclusão como valor institucional.

Além disso, é imprescindível combater o capacitismo presente nas estruturas escolares e nas representações sociais sobre a deficiência. Barros (2020) ressalta que a desconstrução de preconceitos e estereótipos é um dos primeiros passos para promover relações mais empáticas e igualitárias entre todos os estudantes. A empatia e o cuidado aparecem como elementos centrais nas práticas inclusivas. Carvalho Menezes (2021) pontua que a escuta das famílias e o estabelecimento de parcerias colaborativas com os cuidadores e terapeutas contribuem para o desenvolvimento integral da criança.

Neta (2021) destaca a importância da construção de planos educacionais individualizados, que respeitem os interesses, ritmos e habilidades de cada criança. A personalização do ensino é uma manifestação concreta do compromisso com uma educação inclusiva e humanizada. A escola deve atuar também como um espaço de defesa dos direitos das crianças com deficiência. Segundo De Sales (2021), é papel da instituição escolar denunciar violações de direitos, promover a inclusão social e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa. A inclusão humanizada não é uma meta estática, mas um processo contínuo de reflexão, aprendizado e transformação. Ela exige coragem,

compromisso ético e sensibilidade por parte de todos os envolvidos na educação (Rocha *et al.*, 2022).

3.2. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas

A formação docente constitui um dos pilares centrais para a efetivação da inclusão escolar de crianças com condições atípicas. Muitos professores ainda relatam insegurança diante das demandas da diversidade, o que pode impactar diretamente a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, especialmente quando não há preparo específico para lidar com diferentes necessidades educacionais (Silva; Glat, 2018). Nesse sentido, torna-se fundamental que os cursos de licenciatura e pedagogia incorporem, de forma transversal, conteúdos relacionados à educação inclusiva, aos direitos das pessoas com deficiência, à acessibilidade e às práticas pedagógicas diferenciadas. A formação inicial precisa assumir caráter crítico e reflexivo, articulado às realidades concretas das escolas públicas brasileiras (Pereira, 2020).

Além da formação inicial, a formação continuada ocupa papel estratégico no fortalecimento das práticas inclusivas. A atualização constante de conhecimentos, aliada à troca de experiências entre docentes, possibilita a ressignificação das práticas pedagógicas e favorece respostas mais adequadas às demandas do cotidiano escolar (Menezes, 2021). As práticas pedagógicas inclusivas exigem planejamento colaborativo, mediação intencional e processos avaliativos formativos. A flexibilidade curricular e metodológica torna-se condição indispensável para assegurar acesso, permanência e sucesso escolar dos estudantes com deficiência (Silva, 2020).

O uso de tecnologias assistivas e recursos de acessibilidade amplia significativamente as possibilidades de participação e aprendizagem. Contudo, tais ferramentas devem estar integradas a uma proposta pedagógica que promova autonomia, criatividade e protagonismo estudantil, evitando sua utilização de forma meramente instrumental (Ansay, 2021). O professor assume papel central como mediador da inclusão no espaço escolar. Suas atitudes, expectativas e concepções sobre deficiência influenciam diretamente o clima da sala de aula e a maneira como os estudantes são acolhidos por seus pares, impactando o desenvolvimento acadêmico e social (Santos, 2022).

A construção de uma cultura escolar inclusiva requer valorização das diferenças e superação de práticas excludentes historicamente naturalizadas. Esse processo demanda

compromisso coletivo e envolvimento de todos os profissionais da instituição, consolidando a inclusão como princípio institucional e não apenas como responsabilidade individual do professor (Pais, 2022). A prática pedagógica inclusiva deve ser contextualizada, considerando as especificidades socioculturais de cada comunidade escolar. A escuta ativa das crianças, das famílias e dos demais profissionais contribui para a construção de estratégias mais sensíveis e adequadas às necessidades locais (Santos, 2022).

Atividades lúdicas, artísticas e interativas mostram-se estratégias potentes para promover participação ativa e desenvolvimento socioemocional. Essas práticas favorecem a expressão de sentimentos, fortalecem vínculos e ampliam oportunidades de aprendizagem significativa para crianças com deficiência (Rocha *et al.*, 2023).

A articulação entre saberes pedagógicos e saberes clínicos e terapêuticos revela-se essencial para a consolidação de um atendimento educacional especializado verdadeiramente inclusivo. O diálogo interdisciplinar entre educação e saúde amplia a compreensão das necessidades dos estudantes e fortalece intervenções integradas (Barros, 2020). Nesse contexto, o professor inclusivo é aquele que reconhece a potência de cada aluno, atua com sensibilidade ética e transforma desafios em oportunidades de aprendizagem, compreendendo a diversidade como elemento constitutivo da escola democrática (Rodrigues *et al.*, 2023).

3. O Papel da Família e da Comunidade no Processo de Inclusão

A inclusão escolar não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva da instituição de ensino. A participação ativa da família e da comunidade constitui elemento essencial para assegurar que crianças com condições atípicas tenham seus direitos educacionais plenamente garantidos, fortalecendo vínculos, continuidade do aprendizado e equilíbrio emocional (Glat; Blass, 2007).

O envolvimento da família no cotidiano escolar permite que os educadores conheçam de maneira mais aprofundada os contextos de vida das crianças, suas especificidades, interesses e trajetórias. Essa escuta qualificada favorece práticas pedagógicas mais empáticas e contextualizadas, alinhadas às reais necessidades dos estudantes (Gomes, 2022).

As famílias de crianças com deficiência enfrentam desafios que vão desde o momento do diagnóstico até a busca por serviços especializados e inclusão social efetiva. Barreiras institucionais, preconceitos e sobrecarga emocional tornam o apoio da escola ainda mais necessário e estratégico nesse processo (Sánchez; Arnaiz, 2018). O acolhimento às famílias no ambiente escolar deve ser pautado pelo respeito, pela empatia e pelo diálogo permanente. Reuniões, espaços de escuta e atividades colaborativas fortalecem a confiança mútua e ampliam as possibilidades de cooperação entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo (Mélo, 2020).

Ao incluir as famílias nos processos decisórios, especialmente na elaboração de planos educacionais individualizados e nas discussões sobre adaptações curriculares, a escola fortalece a corresponsabilidade e consolida uma cultura democrática e participativa (Nascimento Neta, 2021). A comunidade também desempenha papel estratégico na efetivação da inclusão escolar. Aspectos como acessibilidade urbana, serviços de saúde, assistência social e transporte influenciam diretamente a frequência e a permanência de estudantes com deficiência na escola (Silva, 2020).

Ações de sensibilização e conscientização junto à comunidade local contribuem para a desconstrução de preconceitos e para a construção de uma cultura inclusiva mais ampla. Campanhas educativas, eventos culturais e rodas de conversa ampliam o diálogo social e fortalecem o compromisso coletivo com a inclusão (Ansay, 2021). A inclusão deve ser entendida como um projeto social que ultrapassa os limites da escola. Quando famílias e comunidade se articulam, forma-se uma rede de apoio sólida, capaz de promover o desenvolvimento integral da criança e consolidar uma escola mais cidadã e plural (Santos, 2022).

O protagonismo das famílias precisa ser reconhecido e incentivado, pois mães, pais e cuidadores acumulam conhecimentos fundamentais sobre as vivências e necessidades de seus filhos. Essa participação ativa contribui para a construção de estratégias pedagógicas mais sensíveis, eficazes e afetivas (Rocha *et al.*, 2023). A exclusão escolar muitas vezes tem origem na desinformação e na ausência de orientação adequada. Oferecer às famílias informações claras sobre direitos educacionais, políticas públicas e recursos disponíveis na rede pública é passo essencial para fortalecer a inclusão (Barros, 2020).

A parceria entre escola, família e comunidade deve ser fundamentada na confiança, no respeito às diferenças e na construção de um projeto educativo coletivo. Quando esses

laços são consolidados, observam-se impactos positivos no engajamento, na autoestima e no desempenho dos estudantes (Rodrigues *et al.*, 2023). A inclusão se efetiva plenamente quando a criança se sente reconhecida e pertencente não apenas ao espaço escolar, mas também ao seu contexto familiar e comunitário. O sentimento de pertencimento constitui elemento central para o florescimento das potencialidades e para a construção de uma trajetória educacional significativa (Menezes, 2021).

4. Políticas Públicas e Compromissos Éticos com a Inclusão

As políticas públicas educacionais exercem papel estruturante na consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva, pois estabelecem diretrizes normativas, asseguram direitos e orientam práticas voltadas à equidade. No Brasil, avanços relevantes ocorreram a partir da Constituição Federal de 1988, que consagrou a educação como direito de todos, e da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que reafirma o compromisso do Estado com a garantia de acesso e permanência das pessoas com deficiência no sistema educacional (Brasil, 1988; Brasil, 2015).

Embora o arcabouço legal brasileiro seja considerado avançado na defesa da educação inclusiva, sua efetivação ainda encontra obstáculos significativos no cotidiano das escolas. Dificuldades relacionadas à escassez de recursos, à descontinuidade de programas e à ausência de formação adequada comprometem a implementação plena das normativas vigentes (Glat, 2007).

A inclusão deve ser compreendida como direito humano fundamental, e não como concessão ou favor institucional. Tal perspectiva exige políticas públicas comprometidas com a justiça social e com a participação ativa dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo (Pais, 2022). O dever do Estado vai além da formulação de leis, abrangendo a garantia de condições concretas para que a inclusão ocorra de maneira efetiva. Isso implica assegurar estruturas físicas acessíveis, materiais pedagógicos adaptados, profissionais de apoio qualificados e serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) devidamente estruturados (Rocha *et al.*, 2023).

A implementação das políticas públicas precisa ser acompanhada por mecanismos sistemáticos de fiscalização e avaliação contínua. Monitorar resultados e identificar fragilidades constitui estratégia essencial para evitar que a inclusão se reduza ao cumprimento formal de dispositivos legais (Barros, 2020). Além das diretrizes em âmbito

nacional, são indispensáveis ações articuladas em nível estadual e municipal. O mapeamento das necessidades específicas de cada rede de ensino contribui para a construção de planos de ação mais coerentes, contextualizados e sustentáveis (Menezes, 2021).

O compromisso ético com a inclusão requer mudança de mentalidade nas gestões escolares e nos órgãos públicos. A inclusão não deve ser vista como gasto adicional, mas como investimento social de longo prazo, capaz de gerar impactos positivos na formação cidadã e no desenvolvimento humano (Santos, 2022). O monitoramento participativo das políticas públicas fortalece sua legitimidade e amplia sua eficácia. A presença de representantes das famílias, associações de pessoas com deficiência e conselhos escolares nos processos decisórios contribui para maior transparência e diálogo social (Sánchez; Arnaiz, 2018).

Campanhas educativas voltadas à valorização da diversidade e ao enfrentamento do capacitismo institucional também são componentes estratégicos da política inclusiva. O preconceito, ainda que velado, fragiliza os avanços legais e compromete a construção de ambientes verdadeiramente democráticos (Gomes, 2022). A garantia de financiamento adequado constitui condição indispensável para a efetividade das políticas educacionais inclusivas. A alocação de recursos deve ocorrer com prioridade, planejamento e transparência, assegurando que as escolas disponham de meios concretos para acolher todos os estudantes com dignidade (Sales, 2021).

A efetivação da inclusão escolar demanda compromisso intersetorial e permanente, envolvendo poder público, profissionais da educação, famílias e sociedade civil. Trata-se de responsabilidade coletiva que ultrapassa a dimensão normativa e se consolida na prática cotidiana (Nascimento Neta, 2021). A educação inclusiva representa, em última instância, uma escolha política e ética. Ao optar por um modelo educacional que reconhece e valoriza a diversidade, reafirma-se o compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, humana e democrática, na qual todos os sujeitos tenham suas potencialidades reconhecidas e respeitadas (Santos, 2022).

5. Avaliação Inclusiva e Personalizada: Caminhos para o Reconhecimento da Singularidade

A avaliação escolar, historicamente marcada por critérios homogêneos e classificatórios, desconsiderou por muito tempo as especificidades dos estudantes com

deficiência. A perspectiva da avaliação inclusiva propõe ruptura com esse modelo, defendendo a valorização dos processos, o respeito aos ritmos individuais e o reconhecimento das múltiplas formas de aprender, compreendendo cada estudante como sujeito singular de saberes e possibilidades (Glat, 2007).

A avaliação inclusiva deve assumir caráter contínuo, diagnóstico e formativo, priorizando o acompanhamento do progresso individual em vez de comparações padronizadas entre alunos. Tal abordagem desloca o foco das limitações para as potencialidades, promovendo uma visão mais humanizada do desenvolvimento escolar (Silva, 2020).

A personalização da avaliação exige planejamento pedagógico sensível às formas de expressão e comunicação de cada criança. No caso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, por exemplo, a utilização de recursos visuais, suportes alternativos e estratégias estruturadas pode favorecer significativamente a demonstração de aprendizagens (Gomes, 2022). A avaliação deve ir além da identificação de dificuldades, funcionando como instrumento orientador de intervenções pedagógicas adequadas. Quando concebida de forma inclusiva, ela fortalece o vínculo entre aluno e conhecimento, evitando práticas de rotulação e exclusão (Pais, 2022).

O erro precisa ser compreendido como parte constitutiva do processo de aprendizagem e não como sinal de fracasso. Modelos avaliativos baseados na punição ou na reprovação tendem a reforçar desigualdades e impactar negativamente a autoestima dos estudantes com deficiência (Barros, 2020). A avaliação inclusiva envolve não apenas a adaptação de instrumentos, mas também a adoção de posturas éticas por parte dos educadores. A escuta ativa, o olhar sensível e o acolhimento das singularidades são dimensões indispensáveis para que o processo avaliativo cumpra sua função formativa (Rocha *et al.*, 2023).

É fundamental que a avaliação esteja articulada ao Projeto Político-Pedagógico da escola e aos Planos de Desenvolvimento Individual dos estudantes. Essa integração assegura coerência entre ensino e avaliação, mantendo o aluno como centro do processo educativo (Santos, 2022). Instrumentos como portfólios, registros narrativos, autoavaliações e produções artísticas ampliam as possibilidades de acompanhamento do desenvolvimento. Tais estratégias valorizam o percurso formativo e reconhecem aprendizagens que nem sempre se expressam por meio de provas tradicionais (Menezes, 2021). A avaliação também deve considerar os contextos socioculturais dos estudantes,

evitando reproduzir desigualdades estruturais. Uma perspectiva crítica reconhece diferentes trajetórias e condições de aprendizagem, promovendo justiça educacional (Sánchez; Arnaiz, 2018).

Para que essa mudança de paradigma ocorra de forma consistente, é imprescindível que os professores recebam formação específica sobre avaliação inclusiva. A ausência de preparo teórico e prático pode levar à reprodução de modelos excludentes, ainda que involuntariamente (Mélo, 2020).

Quando conduzida de maneira ética e planejada, a avaliação torna-se aliada poderosa da inclusão. Ela possibilita identificar avanços, ajustar estratégias pedagógicas e valorizar conquistas individuais, configurando-se como gesto de cuidado e compromisso com o desenvolvimento integral do educando (Nascimento Neta, 2021).

Repensar a avaliação constitui um dos maiores desafios da inclusão escolar, mas também uma das transformações mais necessárias para a construção de uma escola democrática. Avaliar com justiça significa reconhecer o tempo, o ritmo e a forma de aprender de cada criança, reafirmando o direito de todas a uma educação que respeite sua singularidade (Rodrigues *et al.*, 2023).

6. Desafios e Possibilidades na Educação de Crianças com TEA

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem ocupado espaço crescente nas pesquisas acadêmicas e nas políticas públicas educacionais. Apesar dos avanços normativos e do reconhecimento da importância da educação inclusiva, persistem desafios significativos na construção de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades desses estudantes (Glat, 2011).

Crianças com TEA apresentam ampla variabilidade no desenvolvimento da comunicação, da interação social e dos padrões comportamentais, o que exige compreensão individualizada de suas necessidades. Não há um modelo único de intervenção pedagógica capaz de atender a todos, sendo indispensável a elaboração de estratégias personalizadas (Mélo, 2020).

A adoção de um olhar humanizado sobre o autismo é condição fundamental para a inclusão efetiva. É preciso ir além do diagnóstico clínico e reconhecer as potencialidades, interesses e formas próprias de interação de cada criança, valorizando a neurodiversidade como parte constitutiva do ambiente escolar (Gomes, 2022). A adaptação do ambiente

escolar constitui passo decisivo nesse processo. Ajustes físicos e pedagógicos, como uso de rotinas visuais, organização estruturada de atividades, oferta de espaços tranquilos e respeito ao tempo de resposta do aluno, contribuem para maior segurança e participação (Silva, 2020).

Entretanto, muitos professores relatam insegurança ao trabalhar com estudantes autistas, especialmente em razão da ausência de formação específica. A capacitação docente contínua é elemento central para garantir práticas inclusivas éticas e eficazes (Sánchez; Arnaiz, 2018). O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve atuar de forma complementar ao ensino regular, articulando adaptações curriculares e estratégias de apoio que favoreçam a aprendizagem e a autonomia do estudante com TEA. O AEE não substitui a sala comum, mas amplia suas possibilidades pedagógicas (Rocha *et al.*, 2023).

Comportamentos frequentemente interpretados como resistência ou indisciplina podem, na realidade, representar formas de comunicação diante de ambientes pouco acessíveis ou excessivamente estimulantes. A compreensão dessas manifestações exige postura sensível e livre de julgamentos por parte dos educadores (Santos, 2022). A construção de vínculos afetivos sólidos entre professor e aluno constitui elemento central no processo de inclusão. Empatia, paciência e escuta ativa fortalecem relações de confiança, favorecendo o engajamento e o desenvolvimento acadêmico (Barros, 2020).

A parceria com as famílias também desempenha papel decisivo na educação de crianças com TEA. Estratégias pedagógicas devem ser dialogadas e compartilhadas com os cuidadores, reconhecendo seus conhecimentos e experiências sobre o cotidiano da criança (Pais, 2022). Apesar das dificuldades enfrentadas, a presença de alunos com TEA nas classes comuns promove enriquecimento do ambiente escolar e estimula práticas pedagógicas mais criativas e diversificadas. A inclusão transforma não apenas o estudante incluído, mas toda a comunidade educativa (Menezes, 2021).

Para que a inclusão seja sustentável, é indispensável o suporte de políticas públicas que garantam recursos materiais, profissionais qualificados e formação continuada. A responsabilidade pela inclusão não pode recair exclusivamente sobre o professor, sendo necessária uma rede de apoio consistente (Nascimento Neta, 2021). A educação de crianças com TEA convida a escola a repensar suas concepções sobre aprendizagem, ensino e convivência. O desafio da inclusão é, ao mesmo tempo, oportunidade de ampliar perspectivas e construir práticas mais humanas, sensíveis e democráticas (Santos, 2022).

7. Considerações Finais

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige mais do que a simples inserção física de crianças com condições atípicas no ambiente escolar. Requer uma transformação profunda nas práticas pedagógicas, na formação docente, na cultura institucional e nas atitudes de toda a comunidade escolar. As reflexões apresentadas neste estudo, apoiadas em uma diversidade de pesquisas recentes, revelam que os desafios enfrentados pelas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), paralisia cerebral, surdez e outras condições não estão apenas relacionados às suas especificidades, mas, sobretudo, às barreiras estruturais, formativas e atitudinais que persistem no sistema educacional.

A atuação de professores bem formados, sensíveis e comprometidos com uma educação humanizada é um dos pilares para a efetivação da inclusão. Nesse contexto, a formação continuada e o apoio institucional são essenciais para que o corpo docente se sinta preparado para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. É preciso fomentar uma cultura de colaboração entre profissionais da educação, da saúde e das famílias, reconhecendo que o processo inclusivo é coletivo e intersetorial.

Além disso, a importância de práticas pedagógicas planejadas, adaptadas e sensíveis às necessidades de cada criança é ressaltada por diversos autores, especialmente no campo da educação física e da educação infantil, onde a personalização das estratégias pode favorecer o desenvolvimento integral e a participação ativa de todos os estudantes. A escuta ativa das crianças e o reconhecimento de suas potencialidades devem nortear o trabalho docente, superando modelos excludentes e normativos.

A garantia dos direitos das pessoas autistas e atípicas, conforme assegurado pela legislação brasileira e por tratados internacionais, deve deixar de ser apenas um ideal normativo e se concretizar no cotidiano escolar por meio de ações efetivas de inclusão e respeito à diversidade. A escola precisa ser um espaço de pertencimento, onde cada criança, com suas singularidades, possa aprender, conviver e ser reconhecida em sua totalidade humana.

Que essas reflexões sirvam de impulso para um compromisso ético e político com uma educação que não apenas acolhe, mas transforma vidas, promovendo uma sociedade mais justa, empática e verdadeiramente inclusiva.

Referências Bibliográficas

ANSAY, Noemi Nascimento. A inclusão de alunos surdos no ensino superior. **Revista InCantare**, v. 1, n. 1, 2010.

BARROS, Daiane Luciana da Silva; MENEZES, Aurelania Maria de Carvalho. Educação Escolar Inclusiva: Análise do Processo de Inclusão na Escola Municipal Cleuzemi Pereira do Nascimento Silva em Salgueiro-PE. **ID on line. Revista de psicologia**, v. 16, n. 64, p. 253-265, 2022.

GLAT, Rosana. Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 9-20, 2018.

NASCIMENTO NETA, Olívia Dionisia; PEREIRA, Sabrina Gabriela dos Santos; MÉLO, Amanda Amorim. Os Desafios Da Prática Pedagógica Do Professor De Apoio Na Inclusão Da Criança Na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 12, p. 2153-2170, 2024.

PINHEIRO, Meiriane da Silva; XAVIER, Antônio Roberto; PEREIRA, Joaquim Silva. Educação Infantil Especial/Inclusiva: Crianças Autistas E Com Paralisia Cerebral Em Ocara-Ceará. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, v. 14, n. 35, p. D22 01-19, 2024.

PONTES, Thaynara Maria et al. Desafios para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular. **Revista Educação Especial**, p. e29/1-16, 2025.

REDIG, Annie Gomes. Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas. **Revista Educação Especial**, v. 32, p. 1-19, 2019.

RIBEIRO, Simara Regina de Oliveira et al. Conhecimentos sobre comportamento motor e atitudes de professores de educação física face à inclusão de alunos com TEA. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, 2021.

ROCHA, Débora Aparecida et al. Educação Especial E Inclusiva-Legislação E Realidade: Uma perspectiva do profissional da educação dentro de um centro Universitário de renome da cidade de Guarulhos. **Brasil Para Todos-Revista Internacional**, v. 12, n. 1, p. 4-10, 2024.

RODRIGUES, Maria Eugenia et al. Educação Inclusiva: Reflexão e Análise sobre os Desafios enfrentados por Docentes e Cuidadores Educacionais no exercício de suas funções. **ID on line. Revista de psicologia**, v. 18, n. 74, p. 152-163, 2024.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Revista da Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 7-18, 2005.

SANTOS, Gabrielli Cristine Rosa Vieira; PAIS, Ana Claudia Ramos da Mota; SANTOS, Luiz Márcio. Os Direitos Das Pessoas Autistas E Atípicas: Uma Análise Jurídica Das Garantias Fundamentais E Da Inclusão Social. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 11, p. 1864-1881, 2024.

SILVA, Jéssica de Andrade; BARBOZA, Nilton Anderson Santos; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Os Desafios Do Atendimento Educacional Especializado (AEE). **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 3, p. 690-700, 2025.

SILVA, Vanessa Vitória Teixeira; SALES, Alessandra Mendes. A Inclusão De Tea Em Escolas Públicas Com Ênfase Na Atuação Fonoaudiológica: Revisão Sistemática. **Revista Acadêmica Online**, v. 9, n. 48, p. e1331-e1331, 2023.

SILVEIRA, Ana Stella de Azevedo et al. Controle de vacinação de crianças matriculadas em escolas municipais da cidade de São Paulo. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 41, p. 299-305, 2007.

SIMON, Larissa Linke; OLIVEIRA, Camila Rúbia Alves; PUHLE, Josiano Guilherme. O planejamento das aulas de educação física para alunos com transtorno do espectro autista. **Redin-Revista Educacional Interdisciplinar**, v. 13, n. 1, p. 273-285, 2024.

CAPÍTULO 5

A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR

Erika de Souza Martins da Silva

Izabela Borges Dias Nunes

Joyce Rackel de Araújo Sá

1. Introdução

A inclusão escolar tem se consolidado como um dos principais pilares da educação contemporânea, tanto no Brasil quanto no cenário internacional. O movimento por uma escola para todos é embasado em documentos como a Declaração de Salamanca e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esses instrumentos reforçam o direito de todos à educação de qualidade e reconhecem a importância de ambientes educacionais acessíveis e inclusivos para todos os estudantes, inclusive aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Castilhos *et al.*, 2024).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por alterações no desenvolvimento neurológico, manifestando-se principalmente nas áreas de comunicação, interação social e comportamento. As características do espectro são diversas, o que significa que cada indivíduo apresenta um conjunto único de habilidades

e desafios. Essa heterogeneidade exige da escola e dos educadores uma postura flexível e acolhedora para garantir a participação plena desses estudantes no contexto escolar (Rodrigues *et al.*, 2024).

A inclusão de alunos com TEA no ensino regular é uma questão de justiça social e de promoção da cidadania. Inserir esses estudantes em classes comuns amplia suas oportunidades de aprendizagem e interação, ao mesmo tempo que estimula a cultura do respeito e da aceitação das diferenças no ambiente escolar. Além disso, a presença de estudantes autistas em salas regulares favorece o desenvolvimento de competências sociais entre todos os alunos (Bezerra; Sala; Pinto, 2023).

Apesar dos avanços legislativos e da crescente sensibilização da sociedade, ainda existem inúmeros desafios no processo de inclusão de alunos com TEA. Entre eles, destacam-se a insuficiência na formação dos professores, a ausência de adaptações curriculares adequadas e a carência de suporte especializado dentro das escolas. Tais obstáculos comprometem a eficácia da inclusão e evidenciam a necessidade de uma transformação profunda nas práticas pedagógicas (Mendonça; Santos, 2024).

Diante desse cenário, este artigo propõe-se a revisar a literatura científica recente sobre a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular, com o objetivo de analisar as práticas pedagógicas implementadas, identificar os principais desafios enfrentados e refletir sobre possíveis propostas para uma inclusão efetiva. A partir dessa revisão, pretende-se colaborar para o fortalecimento das práticas inclusivas no contexto educacional brasileiro (Dantas; Oliveira, 2023). O estudo delimita-se à educação básica no Brasil, abrangendo desde a educação infantil até o ensino médio. Essa delimitação é relevante porque a educação básica representa a fase inicial e formativa da trajetória escolar, sendo crucial para o desenvolvimento integral dos estudantes. Entender como se dá a inclusão de alunos com TEA nesses níveis permite uma análise mais detalhada e direcionada das políticas e práticas educacionais brasileiras (Pinheiro; Oppelt, 2024).

Diversos autores apontam que para a inclusão ser efetiva é necessário mais do que adaptações físicas: é imprescindível transformar práticas pedagógicas, promover a formação continuada dos profissionais da educação e fomentar a construção de uma cultura escolar inclusiva. Além disso, políticas públicas consistentes e investimentos em recursos pedagógicos são fundamentais para garantir a participação plena dos estudantes com TEA (Silva *et al.*, 2025; Silva; Pessutti, 2024). Assim, este artigo se propõe a contribuir

para o debate acadêmico e educacional ao reunir, analisar e discutir produções científicas recentes sobre o tema, evidenciando as práticas de sucesso, os entraves ainda existentes e os caminhos possíveis para uma educação verdadeiramente inclusiva no Brasil (Cirino; Godoi, 2021; Nunes; Marques, 2024; Vieira, 2024; Brasil, 2024; Chagas *et al.*, 2025; Custódio; Pessoa, 2025; Meneses; Sousa, 2022).

2. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma revisão de literatura, com o objetivo de reunir, analisar e discutir produções científicas relacionadas à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular. A revisão de literatura é uma estratégia metodológica que permite ao pesquisador conhecer o estado atual do conhecimento sobre determinado tema, identificar lacunas e propor reflexões fundamentadas em dados já publicados (Gil, 2019).

Para a seleção do material, foram utilizadas bases de dados reconhecidas pela comunidade científica, tais como Google Acadêmico, Scielo, CAPES Periódicos e Redalyc. Os descritores utilizados para a busca incluíram: “Transtorno do Espectro Autista”, “inclusão escolar”, “educação inclusiva” e “ensino regular”, sempre combinados com operadores booleanos como AND e OR. O recorte temporal compreendeu publicações entre os anos de 2021 a 2025, de modo a garantir a atualidade das informações analisadas (Lakatos; Marconi, 2022).

Os critérios de inclusão envolveram: textos acadêmicos publicados em periódicos científicos revisados por pares, com foco em práticas pedagógicas inclusivas, desafios e políticas relacionadas à inclusão de alunos com TEA no Brasil. Foram excluídas dissertações, teses e artigos que abordavam exclusivamente contextos clínicos ou terapêuticos do transtorno, sem vínculo direto com o ambiente escolar (Severino, 2017).

Após a coleta, os textos foram organizados em uma matriz de análise, onde foram identificados os principais temas abordados, como estratégias metodológicas, formação docente, papel da família, legislação, entre outros. A análise dos dados seguiu a técnica de análise de conteúdo temática, que consiste em identificar, categorizar e interpretar os principais núcleos de sentido presentes nas publicações selecionadas (Bardin, 2016).

A construção desta revisão de literatura buscou seguir os princípios de rigor metodológico, sistematização e criticidade, fundamentais para a produção de

conhecimento científico confiável. Assim, o estudo não apenas sistematiza os principais achados da literatura recente, como também propõe um olhar reflexivo sobre os avanços e os desafios que ainda permeiam a inclusão de estudantes com TEA no ensino regular (Oliveira, 2020).

3. REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Conceito e Características do Transtorno do Espectro Autista

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por déficits persistentes na comunicação e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. Essas definições foram atualizadas e consolidadas nas classificações diagnósticas internacionais, como o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) e a CID-11 (Classificação Internacional de Doenças), que contribuíram para uma compreensão mais ampla e inclusiva do espectro (Castilhos *et al.*, 2024).

De acordo com essas diretrizes diagnósticas, o TEA é percebido como uma condição multifacetada, com diferentes graus de intensidade e combinações de sintomas. Essa amplitude no espectro significa que há indivíduos com comprometimentos severos na linguagem e na cognição, enquanto outros apresentam habilidades cognitivas preservadas, mas enfrentam desafios em interações sociais e adaptação ao ambiente escolar (Rodrigues *et al.*, 2024).

Os primeiros sinais do transtorno costumam surgir ainda na primeira infância, sendo notados por meio de atrasos na fala, dificuldade em estabelecer contato visual, pouca expressão de emoções compartilhadas e comportamentos repetitivos. Tais características impactam diretamente a capacidade da criança de participar das atividades educativas e sociais, exigindo adaptações que respeitem seu ritmo e modo particular de aprendizagem (Silva *et al.*, 2025).

A dificuldade na comunicação é um dos traços mais relevantes observados em estudantes com TEA. Alguns podem apresentar ausência total da fala, enquanto outros utilizam a linguagem de forma literal, com pouca compreensão de metáforas, piadas ou duplos sentidos. Essa limitação afeta a interação com professores e colegas, o que reforça

a importância de práticas pedagógicas inclusivas que favoreçam a expressão e a escuta atenta (Bezerra; Sala; Pinto, 2023).

Além das dificuldades de comunicação, muitos estudantes com TEA apresentam comportamentos sensoriais atípicos. Isso pode incluir hipersensibilidade a sons, luzes, cheiros ou texturas, gerando desconforto e até crises em ambientes escolares que não estejam preparados para tais necessidades. O ambiente físico da escola precisa ser repensado para oferecer conforto sensorial e bem-estar aos alunos com autismo (Dantas; Oliveira, 2023). A rigidez comportamental e a resistência a mudanças são outros aspectos centrais do espectro autista. A previsibilidade e a estrutura são fundamentais para garantir a segurança emocional desses estudantes. Mudanças bruscas na rotina escolar ou no formato das atividades podem causar ansiedade e dificultar a aprendizagem. Por isso, rotinas bem definidas e o uso de agendas visuais têm se mostrado eficazes (Mendonça; Santos, 2024).

Outro ponto importante a considerar é a dificuldade na leitura e expressão de emoções. Alunos com TEA podem não compreender os sinais sociais sutis, como expressões faciais e tons de voz, o que interfere nas interações com colegas e professores. Essa limitação pode ser mal interpretada como desinteresse ou indisciplina, quando na verdade é uma característica neurológica do transtorno (Silva; Pessutti, 2024). A socialização, componente essencial do processo educativo, muitas vezes é comprometida entre alunos com TEA. Embora alguns busquem interações, podem não saber como iniciar ou manter uma conversa, compartilhar brinquedos ou interpretar regras sociais implícitas. Estratégias como a mediação entre pares, o ensino explícito de habilidades sociais e o uso de jogos cooperativos podem ajudar nesse processo (Pinheiro; Oppelt, 2024).

O desempenho acadêmico de estudantes com TEA é extremamente variável. Enquanto alguns apresentam dificuldades significativas, outros demonstram altas habilidades em áreas específicas, como matemática, música ou memorização. Essa heterogeneidade exige dos professores um olhar atento e individualizado para identificar potencialidades e desenvolver metodologias adequadas a cada perfil (Chagas *et al.*, 2025). No contexto da inclusão, compreender as características do TEA é o primeiro passo para garantir práticas pedagógicas eficazes. A escuta ativa dos familiares, o trabalho com equipes multiprofissionais e o investimento em formação contínua dos professores são

estratégias fundamentais para adaptar o processo educativo às reais necessidades dos estudantes autistas (Vieira, 2024).

Mesmo nos anos iniciais da educação básica, já é possível observar como o TEA impacta o cotidiano escolar. Muitas vezes, a falta de diagnósticos precoces e de apoio especializado nas escolas leva a um processo de exclusão velado, no qual o estudante está fisicamente presente, mas não tem suas particularidades respeitadas. A compreensão do espectro deve ser construída desde a formação inicial dos educadores (Cirino; Godoi, 2021).

Com base nas evidências científicas e nas diretrizes diagnósticas mais recentes, torna-se evidente que o TEA é um transtorno complexo que requer uma abordagem interdisciplinar, centrada na individualidade do aluno. O conhecimento aprofundado sobre suas características é essencial para que o processo de inclusão escolar se torne efetivo e humanizado, rompendo com práticas padronizadas e excludentes (Meneses; Sousa, 2022).

3.2 A Educação Inclusiva

A educação inclusiva surgiu como uma resposta às práticas excludentes que historicamente marcaram o sistema educacional. Seu objetivo principal é garantir o acesso, a permanência e o aprendizado de todos os estudantes, independentemente de suas características físicas, intelectuais, sensoriais ou sociais, em escolas comuns. Esse modelo rompe com a ideia de educação especial segregada e propõe um ensino que respeita a diversidade humana (Castilhos *et al.*, 2024).

No Brasil, a política de educação inclusiva ganhou força com a promulgação da Constituição de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e, posteriormente, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008. Esses marcos normativos reforçam o direito de estudantes com deficiência, como os que possuem TEA, a frequentarem escolas regulares, com os devidos apoios (BRASIL, 2024).

A educação inclusiva não se limita à matrícula de estudantes com necessidades específicas. Ela exige mudanças profundas no currículo, nas metodologias, na avaliação e nas atitudes dos profissionais da escola. Pressupõe um compromisso ético com a valorização das diferenças, promovendo o pertencimento e combatendo todas as formas

de discriminação (Vieira, 2024). Quando se trata de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, a inclusão requer atenção especial a aspectos como comunicação, interação social e comportamento. As escolas precisam se adaptar para acolher essas especificidades, garantindo não apenas o acesso físico ao espaço escolar, mas a participação efetiva nas atividades pedagógicas e sociais (Bezerra; Sala; Pinto, 2023).

No entanto, muitos professores ainda se sentem despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula. A falta de formação específica, aliada à ausência de recursos didáticos e ao excesso de demandas, acaba por dificultar a implementação de práticas inclusivas. Isso impacta diretamente a qualidade do atendimento aos alunos com TEA, gerando frustração tanto nos profissionais quanto nas famílias (Rodrigues *et al.*, 2024).

A atuação do professor de apoio ou mediador é fundamental nesse contexto, especialmente para os estudantes com autismo. Ele pode auxiliar na mediação das atividades, na organização da rotina, no uso de recursos alternativos de comunicação e na promoção da autonomia. Contudo, sua presença não deve ser vista como substitutiva da responsabilidade do professor regente, mas sim como um trabalho colaborativo (Mendonça; Santos, 2024). O desenho universal para a aprendizagem (DUA) tem sido apontado como uma das estratégias mais eficazes na construção de uma escola inclusiva. Esse modelo propõe que o planejamento pedagógico seja acessível desde sua origem, contemplando múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, de modo a atender a todos os estudantes, incluindo os com TEA (Pinheiro; Oppelt, 2024).

Apesar dos avanços legais e conceituais, a realidade escolar brasileira ainda revela muitas lacunas. A inclusão de alunos com TEA, em especial, enfrenta desafios como o preconceito, a resistência de parte da equipe escolar, a falta de infraestrutura e a escassez de políticas públicas continuadas que garantam suporte técnico e pedagógico às escolas (Dantas; Oliveira, 2023). A formação continuada dos educadores é apontada como um dos pilares para a efetivação da inclusão. Cursos, oficinas e projetos de sensibilização podem ampliar a compreensão sobre o autismo e fomentar práticas mais acolhedoras. Mais do que conhecimento técnico, é necessário cultivar atitudes de empatia e escuta ativa no cotidiano escolar (Silva *et al.*, 2025).

Outro aspecto relevante diz respeito ao envolvimento das famílias. A parceria entre escola e responsáveis é essencial para o sucesso da inclusão. Quando os pais são acolhidos e ouvidos, tornam-se aliados importantes no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com TEA, fortalecendo o vínculo entre os diferentes espaços

de socialização (Chagas *et al.*, 2025). A construção de uma escola inclusiva não é tarefa simples. Trata-se de um projeto coletivo, que exige compromisso político, investimento público e vontade institucional. Mais do que adaptar o aluno à escola, é preciso adaptar a escola ao aluno, reconhecendo suas singularidades e criando oportunidades para que todos possam aprender e se desenvolver (Cirino; Godoi, 2021).

Portanto, a educação inclusiva se configura como uma exigência ética, legal e pedagógica. No caso dos estudantes com TEA, ela representa uma possibilidade real de desenvolvimento e de participação social, desde que acompanhada de práticas fundamentadas na escuta, no respeito e na promoção de ambientes educacionais acessíveis a todos (Meneses; Sousa, 2022).

3.3 Conceito de Educação Inclusiva

A educação inclusiva é um conceito que se consolidou a partir do reconhecimento de que todos os indivíduos têm o direito à educação, independentemente de suas características, habilidades ou condições. Esse modelo educacional rompe com práticas excludentes e propõe um sistema que valoriza a diversidade como parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem (Castilhos *et al.*, 2024).

O princípio central da inclusão é o de garantir que todos os estudantes aprendam juntos, nas mesmas salas de aula, com apoio adequado às suas necessidades. Isso significa que o sistema educacional precisa se reorganizar para acolher a pluralidade de modos de ser, pensar, aprender e interagir, superando a ideia de que a deficiência é um problema a ser corrigido (Vieira, 2024). No contexto do ensino regular, a inclusão busca assegurar que a escola se torne um espaço acessível física, comunicacional, atitudinal e pedagogicamente. Esse compromisso exige ações contínuas de formação docente, revisão de currículos e adoção de metodologias que respeitem o tempo e o ritmo de cada aluno, promovendo um ambiente equitativo (Pinheiro; Oppelt, 2024).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece diretrizes claras para assegurar a inclusão escolar. Ela garante, entre outros direitos, o atendimento educacional especializado, o uso de recursos de acessibilidade e o direito de estudar em classes comuns do ensino regular, com adaptações quando necessário (BRASIL, 2024). Outro marco legal importante é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), que reforça o princípio da igualdade de

condições para o acesso e permanência na escola, além de reconhecer a necessidade de serviços de apoio pedagógico e educacional para os alunos com deficiência (Chagas *et al.*, 2025).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada em 2008, consolidou uma mudança de paradigma, ao afirmar que a inclusão escolar é um direito humano. Essa política promoveu a matrícula dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades em escolas regulares, com apoio especializado complementar (Mendonça; Santos, 2024). Os princípios que regem a educação inclusiva vão além da acessibilidade física. Eles incluem a valorização da diversidade, o respeito às diferenças, o combate ao preconceito e a promoção de uma cultura de paz e solidariedade. Nesse sentido, educar para a inclusão é também educar para a cidadania e a convivência democrática (Silva *et al.*, 2025).

As práticas pedagógicas inclusivas não podem ser pontuais ou opcionais. Elas devem ser estruturantes da proposta educativa da escola. Isso implica em planejar atividades que contemplem diferentes formas de linguagem, representação e avaliação, a fim de garantir que todos os alunos tenham oportunidades reais de participação e aprendizagem (Rodrigues *et al.*, 2024). A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular desafia as escolas a adotarem metodologias mais flexíveis, centradas nas necessidades do aluno. Estratégias como rotinas previsíveis, recursos visuais, mediação da comunicação e espaços sensoriais são exemplos de práticas que favorecem esse processo (Bezerra; Sala; Pinto, 2023).

Além disso, é necessário um trabalho conjunto entre educadores, equipe pedagógica, famílias e profissionais da saúde. A construção de um projeto pedagógico inclusivo demanda diálogo e cooperação entre diferentes áreas do conhecimento, visando atender de forma integral os estudantes com TEA (Dantas; Oliveira, 2023). Mesmo com a legislação e diretrizes bem estabelecidas, ainda existem resistências e desafios nas escolas. Entre eles, destacam-se a falta de preparo dos professores, a carência de materiais didáticos acessíveis e a escassez de investimento em formação continuada. Essas barreiras comprometem a efetivação da inclusão em sua totalidade (Cirino; Godoi, 2021).

Contudo, experiências exitosas têm mostrado que é possível construir escolas verdadeiramente inclusivas. Quando há intencionalidade pedagógica, apoio institucional e comprometimento da equipe escolar, os resultados são positivos não apenas para os

estudantes com deficiência, mas para toda a comunidade escolar, que aprende a conviver com a diversidade e a enxergá-la como riqueza (Meneses; Sousa, 2022).

3.4 A Inclusão de Estudantes com TEA no Ensino Regular

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular representa uma conquista no campo dos direitos humanos e da educação. No entanto, sua efetivação vai além da simples matrícula, exigindo mudanças estruturais, pedagógicas e atitudinais nas escolas para garantir uma aprendizagem significativa e respeitosa das singularidades desses alunos (Castilhos *et al.*, 2024). As especificidades do TEA, como dificuldades de comunicação, interação social e padrões restritivos de comportamento, desafiam a organização tradicional das salas de aula. Para que a inclusão aconteça de forma efetiva, é necessário que os professores conheçam as características do transtorno e saibam como adaptar suas práticas pedagógicas (Bezerra; Sala; Pinto, 2023).

Os desafios encontrados no cotidiano escolar incluem desde a falta de formação adequada dos professores até a escassez de recursos pedagógicos e apoio técnico especializado. Esses obstáculos muitas vezes levam à exclusão simbólica dos alunos com TEA, mesmo quando estão fisicamente presentes nas salas de aula (Rodrigues *et al.*, 2024).

As estratégias pedagógicas utilizadas com estudantes com TEA devem considerar suas formas particulares de aprender, valorizando rotinas estruturadas, o uso de pistas visuais, a comunicação alternativa e a mediação de conflitos. Essas ações contribuem para a criação de um ambiente mais previsível e seguro, facilitando o desenvolvimento cognitivo e emocional desses estudantes (Mendonça; Santos, 2024). De acordo com Dantas e Oliveira (2023), é fundamental que as redes de ensino ofereçam suporte técnico-pedagógico e capacitação contínua para os professores. O apoio da gestão escolar e a articulação com profissionais de outras áreas, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, são essenciais para o sucesso da inclusão.

As políticas públicas voltadas à inclusão escolar, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, têm incentivado a presença de estudantes com deficiência nas escolas comuns. Entretanto, a implementação prática ainda esbarra em preconceitos, resistências institucionais e falta de recursos (Silva; Pessutti, 2024). Na educação infantil, os desafios da inclusão são ainda maiores, pois exigem atenção redobrada às formas de socialização e comunicação não verbal. Crianças

com TEA demandam acolhimento cuidadoso e intervenções que respeitem suas formas singulares de explorar o mundo, o que requer sensibilidade e preparo dos profissionais da educação (Silva; Pessutti, 2024). Nos anos iniciais do ensino fundamental, a inclusão exige práticas pedagógicas que combinem estímulo à autonomia com mediação constante. O ambiente precisa ser estruturado para favorecer o engajamento do aluno com TEA nas atividades coletivas, respeitando seu tempo e seus modos de expressão (Cirino; Godoi, 2021).

No ensino médio e superior, os desafios se tornam ainda mais complexos. A pouca flexibilização curricular, a sobrecarga de conteúdo e a ausência de políticas claras de acessibilidade pedagógica dificultam a permanência dos estudantes com TEA. Apesar disso, relatos de experiências bem-sucedidas indicam que, com apoio e adaptação, é possível garantir sua participação plena (Nunes; Marques, 2024). A presença de estudantes com TEA na sala regular também traz benefícios para toda a comunidade escolar. O convívio com a diversidade estimula o desenvolvimento de valores como empatia, respeito e solidariedade entre os colegas, além de ampliar a compreensão sobre as múltiplas formas de ser e aprender (Vieira, 2024).

A atuação do professor como agente inclusivo é decisiva. Sua postura, planejamento e capacidade de escuta fazem diferença no processo de aprendizagem dos estudantes com TEA. Para isso, é necessário que o educador conte com suporte institucional, formação continuada e materiais pedagógicos acessíveis (Meneses; Sousa, 2022). Por fim, a inclusão no ensino regular deve ser entendida como um compromisso ético, social e educacional. Não se trata apenas de atender uma legislação, mas de construir um modelo educacional justo, equitativo e acolhedor, que reconheça cada estudante como sujeito de direitos e possibilidades (Chagas *et al.*, 2025).

3.5 Experiências e Práticas Pedagógicas Inclusivas

A efetivação da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular passa, necessariamente, pela adoção de práticas pedagógicas inclusivas. Essas práticas devem respeitar as particularidades dos alunos e favorecer o acesso, a permanência e o sucesso escolar, construindo um ambiente educativo mais justo e sensível à diversidade (Pinheiro; Oppelt, 2024).

O professor desempenha um papel central nesse processo, sendo o principal mediador entre o aluno com TEA e o conhecimento. Para tanto, é essencial que esteja preparado para identificar as necessidades específicas de seus alunos e utilizar metodologias que favoreçam a aprendizagem, como o uso de recursos visuais, rotinas estruturadas e comunicação alternativa (Meneses; Sousa, 2022).

A escola, por sua vez, deve ser compreendida como um espaço coletivo de responsabilidade compartilhada. Isso significa que não apenas o professor da sala regular, mas toda a equipe escolar, gestores, coordenadores pedagógicos, profissionais de apoio, deve estar envolvida na construção de uma cultura inclusiva (Castilhos *et al.*, 2024). Outro elemento fundamental para o êxito da inclusão é a participação da família. Quando escola e família caminham juntas, compartilham informações e alinham expectativas, criam uma rede de apoio mais sólida para o estudante com TEA, contribuindo diretamente para seu desenvolvimento global (Dantas; Oliveira, 2023).

As adaptações curriculares são estratégias importantes no processo de inclusão. Elas podem envolver a flexibilização de conteúdos, a diversificação de atividades e a avaliação por diferentes instrumentos, respeitando os limites e potencialidades de cada estudante (Mendonça; Santos, 2024). Além das adaptações curriculares, as metodológicas também se fazem necessárias. Professores que utilizam jogos pedagógicos, tecnologias assistivas e atividades práticas conseguem promover maior engajamento dos alunos com TEA e facilitar a construção do conhecimento (Pinheiro; Oppelt, 2024).

Relatos de experiências bem-sucedidas em escolas brasileiras revelam que a presença de um professor de apoio ou acompanhante especializado pode potencializar a aprendizagem e contribuir para a inclusão efetiva. No entanto, é preciso que essa atuação seja articulada com o trabalho do docente da sala regular, e não isolada (Rodrigues *et al.*, 2024). Outro ponto relevante é a formação continuada dos profissionais da educação. Muitos professores afirmam não se sentirem preparados para lidar com estudantes com TEA, o que reforça a necessidade de ações formativas que abordem não apenas os aspectos clínicos do transtorno, mas principalmente as práticas pedagógicas inclusivas (Silva *et al.*, 2025).

Em algumas redes de ensino, projetos de inclusão bem estruturados têm promovido resultados positivos. A criação de salas de recursos multifuncionais, por exemplo, permite que os alunos com TEA recebam atendimento educacional especializado em complemento às atividades da sala comum (Vieira, 2024). Também se destaca a

importância da escuta ativa do próprio estudante com TEA. Sempre que possível, é essencial considerar suas preferências, interesses e modos de expressão para construir estratégias que sejam realmente significativas em seu processo de aprendizagem (Nunes; Marques, 2024).

A inclusão deve ir além do aspecto pedagógico e considerar também o desenvolvimento socioemocional. O estímulo à convivência respeitosa, ao trabalho em grupo e à empatia por parte dos colegas é fundamental para que o aluno com TEA se sinta acolhido e valorizado dentro da comunidade escolar (Chagas *et al.*, 2025). A experiência mostra que práticas pedagógicas inclusivas bem-sucedidas são aquelas construídas com diálogo, criatividade e compromisso. Quando professores, famílias e equipes escolares trabalham juntos, é possível transformar o espaço escolar em um ambiente verdadeiramente inclusivo, onde cada aluno, com ou sem deficiência, tem a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente (Custódio; Pessoa, 2025).

4. Considerações Finais

A presente revisão de literatura permitiu compreender, de forma aprofundada, os múltiplos desafios e possibilidades envolvidos na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular. Os estudos analisados evidenciaram que, embora haja avanços significativos no campo das políticas públicas e nos marcos legais, ainda existem barreiras substanciais que dificultam a efetivação da inclusão, como a ausência de práticas pedagógicas personalizadas, lacunas na formação docente, resistência institucional e limitações estruturais. O papel do professor, da gestão escolar e da família se mostrou central nesse processo, revelando a necessidade de articulação entre os diversos atores para a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo.

Foi possível observar também que a inclusão de alunos com TEA não depende apenas da presença física desses estudantes em sala de aula, mas da garantia de sua participação ativa, respeitando suas especificidades cognitivas, comportamentais e sociais. As adaptações curriculares e metodológicas são indispensáveis nesse cenário, assim como o apoio de equipes multidisciplinares e a promoção de uma cultura escolar que valorize a diversidade. As experiências bem-sucedidas relatadas na literatura mostram que, com comprometimento institucional e formação adequada, é possível superar muitos dos desafios impostos pela realidade educacional brasileira.

Apesar das contribuições relevantes, este estudo apresentou algumas limitações. Por se tratar de uma revisão de literatura, sua análise ficou restrita às fontes disponíveis nas bases consultadas, o que pode ter deixado de fora experiências e dados relevantes não publicados ou ainda em andamento. Além disso, o recorte temporal recente pode não contemplar mudanças significativas mais recentes nas práticas pedagógicas e nas políticas de inclusão. A diversidade regional e a realidade de diferentes contextos escolares também não pôde ser explorada com profundidade nesta abordagem.

Diante disso, recomenda-se que futuras pesquisas realizem estudos empíricos em escolas da rede pública e privada, a fim de mapear, de forma mais precisa, as práticas pedagógicas utilizadas com estudantes com TEA e os impactos dessas estratégias no seu processo de aprendizagem e socialização. Também é fundamental investigar a percepção dos próprios alunos e suas famílias sobre a experiência inclusiva, trazendo sua voz para o centro do debate. Além disso, estudos que abordem a formação continuada de professores e os efeitos de políticas públicas locais podem oferecer contribuições valiosas para a efetivação da inclusão escolar.

Para a prática educacional, reforça-se a importância da formação inicial e continuada dos docentes, do investimento em infraestrutura acessível e do fortalecimento do trabalho em equipe dentro da escola. Políticas públicas precisam sair do papel e alcançar efetivamente as instituições, promovendo condições reais para o atendimento às necessidades dos estudantes com TEA. Mais do que cumprir exigências legais, a inclusão deve ser entendida como um compromisso ético com a equidade e com o direito de todos à educação de qualidade.

Referências Bibliográficas

- BEZERRA, Cícero Manoel; SALA, Adriana de Fátima; PINTO, Luana Sala Costa. A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista: um olhar pedagógico sobre os anos iniciais. **Caderno Intersaberes**, v. 12, n. 42, p. 129-144, 2023.
- BRASIL, Gabriela Ferreira Gusmão. Transtorno Do Espectro Autista: Um Olhar Necessário A Inclusão No Ensino Regular. **Revista Científica FESA**, v. 2, n. 18, p. 115-115, 2024.
- CASTILHOS, Carolina Soares et al. Educação inclusiva para estudantes com TEA no ensino regular. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 5, p. e4299-e4299, 2024.
- CHAGAS, Alda Maria de Paula et al. Inclusão Escolar Do Educando Com Transtorno Do Espectro Autista. **REVISTA FOCO**, v. 18, n. 4, p. e8269-e8269, 2025.
- CIRINO, Roseneide Maria Batista; GODOI, Leticia Izabela Ferreira Guimarães. Inclusão Do TEA (Transtorno Do Espectro Autista) No Ensino Fundamental Anos Iniciais: Limites E Possibilidades. **Faculdade Sant'Ana em Revista**, v. 5, n. 2, p. 6-27, 2021.
- CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; PESSOA, Regina Ribeiro. Inclusão de estudantes com TEA na educação profissional e tecnológica: Inclusion of students with ASD in professional and technological education. **Revista Trama Interdisciplinar**, v. 15, n. 2, p. 206-226, 2025.
- DANTAS, Natália Pereira; OLIVEIRA, Débora Benício Alves. A Inclusão Do Aluno Com Transtorno Do Espectro Autista-Tea Na Rede Municipal De Ensino E Seus Desafios. **INTERNATIONAL JOURNAL EDUCATION AND TEACHING (PDVL)** ISSN 2595-2498, v. 6, n. 3, p. 208-221, 2023.
- MENDONÇA, Maria Madalena Dantas; SANTOS, Maria Pricila Miranda. A Inclusão De Alunos Com Transtorno De Espectro Autista: Estratégias Pedagógicas Para Inclusão Efetiva. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 4, p. 2197-2209, 2024.
- MENESES, Francília Sousa; SOUSA, Francisca Maria da Cunha. Inclusão de alunos autistas no ensino regular: análise sobre as práticas pedagógicas. Sala 8: **Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação**, v. 1, n. 2, 2022.
- NUNES, Lorena de Almeida Cavalcante Brandão; MARQUES, Jaquelin. Tttw Ferreira. Práticas Inclusivas Junto A Estudantes Com Transtorno Do Espectro Autista (Tea) No Ensino Superior: Realidade, Desafios E Práticas Exitosas. Caminhos Da Educação. **diálogos culturas e diversidades**, v. 6, n. 2, p. 01-13, 2024.
- PINHEIRO, Carina Cristiane; OPPELT, Camila Quevedo. Estratégias Pedagógicas Para Inclusão De Alunos Com Transtornos Do Espectro Autista: Uma Pesquisa Bibliográfica. **Cadernos da FUCAMP**, v. 38, 2024.

RODRIGUES, Edimilson Botelho et al. Os Desafios No Processo De Inclusão Dos Alunos Com Transtorno Do Espectro Autista (Tea) Na Sala De Aula Regular. **Interfaces do Conhecimento**, v. 6, n. 2, 2024.

SILVA, Juçara Aguiar Guimarães et al. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista (TEA): desafios e caminhos para uma educação acessível. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 17, n. 4, p. e7968-e7968, 2025.

SILVA, Silvio Luiz Rutz; PESSUTTI, Silvana Zancanella. Desafios da inclusão na educação infantil: o transtorno do espectro autista (TEA) em foco. **Observatório De La Economía Latinoamericana**, v. 22, n. 12, p. e8316-e8316, 2024.

VIEIRA, Scheilla de Castro Abbud. Práticas Educacionais Para A Promoção De Inclusão De Alunos Com TEA. **Revista Comunicação Universitária**, v. 4, p. 1-22, 2024.

CAPÍTULO 6

DESAFIOS E ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO ESCOLAR PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Elivania de Souza Galvao

Célia Felizardo da Silva

1. Introdução

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui um dos desafios centrais enfrentados pelo sistema educacional brasileiro na contemporaneidade. Embora o ordenamento jurídico nacional assegure o direito à educação inclusiva por meio de dispositivos como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a efetivação desse direito ainda encontra entraves significativos no cotidiano das escolas (Bomfim; Querino, 2024). A simples matrícula de estudantes com TEA no ensino regular não garante, por si só, sua participação ativa, desenvolvimento integral e aprendizagem significativa, revelando uma distância entre os marcos legais e a prática pedagógica concreta (Mendonça; Santos, 2024).

Pesquisas recentes indicam que a inclusão, em muitos contextos, ocorre de forma predominantemente formal, sem que haja adaptações curriculares consistentes, planejamento individualizado ou suporte especializado adequado (Ambrosim *et al.*,

2024). Essa realidade evidencia que o desafio não reside apenas no acesso à escola, mas na permanência com qualidade, participação e equidade, aspectos ainda frágeis em diferentes redes de ensino (Monteiro, 2024).

A escola contemporânea, historicamente estruturada sob modelos pedagógicos homogeneizadores, demonstra dificuldades em acolher a diversidade que caracteriza o processo educativo. No caso dos estudantes com TEA, cujas formas de comunicação, interação social e aprendizagem apresentam especificidades, tais limitações tornam-se ainda mais evidentes (Camargo *et al.*, 2020). A ausência de práticas flexíveis e sensíveis às diferenças contribui para a manutenção de barreiras que dificultam o desenvolvimento pleno desses sujeitos.

Entre os principais obstáculos identificados na literatura estão a insuficiência de formação continuada dos docentes, a escassez de recursos pedagógicos acessíveis e a fragilidade na articulação entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Lopes; Telaska, 2022; Costa; Schmidt; Camargo, 2023). Além disso, a ausência de profissionais de apoio devidamente qualificados compromete a construção de estratégias inclusivas mais efetivas (Lopes; Mendes, 2023).

Para além das limitações estruturais, persistem barreiras atitudinais no ambiente escolar, frequentemente associadas ao capacitismo e à desinformação sobre o autismo. A inclusão de estudantes com TEA demanda uma transformação paradigmática na compreensão do processo educativo, deslocando o foco da deficiência para as potencialidades e reconhecendo a singularidade como elemento constitutivo da experiência escolar (Mendonça; Santos, 2024).

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar criticamente os principais desafios enfrentados pelas escolas no processo de inclusão de estudantes com TEA, problematizando os limites das políticas públicas e das práticas pedagógicas atuais. Busca-se, ainda, refletir sobre estratégias que possam contribuir para a consolidação de uma educação mais equitativa, democrática e humanizada, fundamentada em princípios de justiça social e valorização da diversidade (Ambrosim *et al.*, 2024).

Mais do que apresentar soluções simplificadas, esta reflexão pretende compreender por que, mesmo diante de avanços legislativos e discursivos, a inclusão de estudantes com TEA ainda se configura como desafio cotidiano nas escolas brasileiras. Entende-se que a inclusão não deve ser concebida como concessão ou favor institucional, mas como direito inalienável, cuja efetivação requer compromisso ético, político e

pedagógico compartilhado entre gestores, docentes, famílias e poder público (Bomfim; Querino, 2024).

2. Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, cujo objetivo consiste em analisar criticamente os desafios enfrentados pelas instituições escolares no processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como identificar estratégias pedagógicas que possam favorecer práticas educativas mais inclusivas e eficazes. A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela complexidade do fenômeno investigado, que envolve dimensões subjetivas, sociais, institucionais e políticas, impossíveis de serem plenamente compreendidas por meio de análises exclusivamente quantitativas.

O percurso metodológico fundamenta-se em revisão bibliográfica sistematizada, realizada a partir da análise de produções acadêmicas, documentos legais e normativos, relatórios institucionais e publicações científicas que abordam a temática da inclusão escolar e do TEA no contexto da educação básica regular. A revisão da literatura permitiu reunir diferentes perspectivas teóricas e empíricas sobre o tema, possibilitando uma compreensão ampliada dos entraves e das possibilidades no cenário educacional brasileiro.

Foram selecionadas obras de autores reconhecidos no campo da educação inclusiva, bem como pesquisas recentes publicadas em periódicos das áreas de Educação, Psicologia, Educação Especial e Políticas Públicas. A seleção buscou privilegiar estudos que dialogam diretamente com a realidade da escola regular e com a implementação de práticas inclusivas voltadas a estudantes com TEA.

Como critérios de inclusão, consideraram-se: (a) publicações produzidas entre 2014 e 2024; (b) textos disponíveis em língua portuguesa; (c) estudos que abordassem especificamente o Transtorno do Espectro Autista no contexto da educação básica regular; e (d) produções que discutissem políticas públicas, práticas pedagógicas, formação docente ou estratégias de inclusão. Foram excluídos textos que tratassem exclusivamente de intervenções clínicas sem articulação com o contexto escolar.

A busca bibliográfica foi realizada em bases de dados acadêmicas consolidadas, tais como SciELO, Google Acadêmico e Portal de Periódicos da CAPES, utilizando descritores

como “Transtorno do Espectro Autista”, “inclusão escolar”, “educação inclusiva”, “formação docente” e “políticas públicas educacionais”. Também foram analisados documentos oficiais, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e diretrizes curriculares do Ministério da Educação.

A organização e interpretação dos dados fundamentaram-se na técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), possibilitando a identificação de categorias temáticas que orientaram a discussão dos resultados. A análise ocorreu em três etapas: pré-análise do material, exploração do conteúdo e tratamento interpretativo dos dados, permitindo a sistematização dos principais desafios, barreiras e estratégias identificados na literatura.

A metodologia adotada não envolveu coleta de dados empíricos em campo, uma vez que o foco da investigação reside na análise crítica de produções teóricas e normativas já existentes. Entretanto, a discussão foi ancorada na realidade escolar brasileira, tomando como referência estudos de caso e experiências relatadas na literatura científica, os quais evidenciam os entraves enfrentados por professores, gestores e estudantes com TEA no cotidiano escolar.

Dessa forma, o estudo busca contribuir para o aprofundamento da reflexão crítica acerca da efetivação do direito à educação inclusiva, destacando a importância de políticas públicas integradas, formação docente continuada e práticas pedagógicas sensíveis à diversidade. A sistematização das evidências encontradas pretende oferecer subsídios teóricos e práticos que possam orientar futuras pesquisas, ações formativas e intervenções institucionais.

Espera-se que a análise desenvolvida permita identificar não apenas as barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais que dificultam a inclusão de estudantes com TEA, mas também estratégias que têm se mostrado eficazes na promoção da aprendizagem, da participação e do desenvolvimento integral desses sujeitos. Entre tais estratégias destacam-se a adaptação curricular, o uso de tecnologias assistivas, a flexibilização metodológica e o fortalecimento do trabalho colaborativo entre docentes e profissionais de apoio.

Além disso, pretende-se fomentar a reflexão crítica entre profissionais da educação e pesquisadores acerca do papel ético, político e pedagógico da escola na superação de práticas excludentes. Ao evidenciar os limites e as possibilidades da inclusão escolar de

estudantes com TEA, este estudo reafirma a necessidade de compromisso institucional contínuo com a equidade e com a justiça social.

Por fim, a pesquisa visa contribuir para a consolidação de um referencial teórico-prático que auxilie gestores e educadores na construção de ambientes escolares mais democráticos, acessíveis e humanizados, nos quais a diversidade seja compreendida como valor e não como obstáculo.

3. Fundamentação Teórica

3.1 Transtorno do Espectro Autista: Definição e Características

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por desafios persistentes na comunicação social e pela presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Essas características podem variar amplamente entre os indivíduos, o que justifica o uso do termo “espectro”. De acordo com o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-5*, o diagnóstico exige a presença de sintomas desde o início do desenvolvimento, ainda que suas manifestações se tornem mais evidentes quando as demandas sociais superam as capacidades adaptativas do indivíduo (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013).

Os sinais do TEA podem ser identificados precocemente, geralmente nos primeiros anos de vida, incluindo atraso ou ausência de linguagem verbal, dificuldades no contato visual e comportamentos repetitivos, como alinhar objetos ou movimentos corporais estereotipados (INSTITUTO BRASILEIRO DE ABA, 2024). Essas manifestações iniciais exigem acompanhamento multiprofissional e compreensão adequada por parte da família e da escola (Mendonça; Santos, 2024).

A heterogeneidade constitui uma das marcas centrais do TEA. Enquanto algumas pessoas apresentam limitações significativas no desenvolvimento cognitivo e comunicacional, outras demonstram habilidades dentro ou acima da média, podendo inclusive apresentar áreas de destaque específico (Camargo *et al.*, 2020). Essa variabilidade reforça a necessidade de intervenções individualizadas, ajustadas às características e potencialidades de cada sujeito (Lopes; Telaska, 2022).

A classificação em níveis de suporte, nível 1 (requer apoio), nível 2 (requer apoio substancial) e nível 3 (requer apoio muito substancial), contribui para orientar estratégias

educacionais mais adequadas às necessidades específicas de cada estudante (INSTITUTO BRASILEIRO DE ABA, 2024). Tal categorização não deve ser utilizada para rotular, mas para subsidiar práticas pedagógicas mais ajustadas e inclusivas (Ambrosim *et al.*, 2024).

No contexto escolar, o TEA pode impactar significativamente as interações sociais, a compreensão de instruções e o engajamento em atividades coletivas. Essas especificidades demandam que o professor esteja preparado para reconhecer sinais, interpretar comportamentos e adaptar metodologias de ensino (Camargo *et al.*, 2020). A falta de preparo docente pode resultar em interpretações equivocadas, como compreender comportamentos repetitivos ou dificuldades de comunicação como desinteresse ou indisciplina (Lopes; Mendes, 2023).

O entendimento das manifestações comportamentais e sensoriais do TEA é essencial para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Muitos estudantes apresentam hipersensibilidade ou hipossensibilidade a estímulos sensoriais, como sons, luzes ou texturas, o que pode interferir diretamente na concentração e na participação nas atividades escolares (INSTITUTO BRASILEIRO DE ABA, 2024). A organização do ambiente físico e a previsibilidade das rotinas são estratégias recomendadas para minimizar tais impactos (Lopes; Telaska, 2022).

Outro aspecto relevante refere-se à comorbidade. Crianças com TEA frequentemente apresentam condições associadas, como Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), transtornos de ansiedade, epilepsia ou dificuldades específicas de aprendizagem, o que torna o diagnóstico e a intervenção mais complexos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013). Essa complexidade reforça a importância de uma abordagem interdisciplinar que articule educação, saúde e família (Mendonça; Santos, 2024).

O papel da família é central no processo de identificação, acompanhamento e apoio à criança com TEA. Famílias informadas e participativas contribuem para o desenvolvimento integral do estudante e fortalecem a parceria entre escola e casa, elemento fundamental para o sucesso das intervenções pedagógicas (Ambrosim *et al.*, 2024).

É igualmente fundamental combater estigmas e preconceitos associados ao autismo. Estudantes com TEA não devem ser rotulados como “difíceis” ou “desinteressados”, mas reconhecidos como sujeitos com formas próprias de perceber, interpretar e interagir com o mundo (Camargo *et al.*, 2020). A superação do capacitismo

no ambiente escolar é condição indispensável para a efetivação da inclusão (Bomfim; Querino, 2024).

Compreender as características do TEA possibilita ao educador planejar intervenções pedagógicas que respeitem a singularidade de cada estudante, favorecendo não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também a participação social e o desenvolvimento integral no ambiente escolar (Mendonça; Santos, 2024).

3.2 Políticas Públicas e Legislação

As políticas públicas voltadas para a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) vêm se consolidando no Brasil nas últimas décadas, acompanhando o avanço dos direitos humanos e a consolidação da educação inclusiva como política de Estado. A Constituição Federal de 1988 assegura, em seu artigo 205, o direito à educação para todos, estabelecendo as bases normativas que sustentam as ações destinadas ao atendimento das necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1988). Esse marco constitucional fundamenta o princípio da universalidade e da equidade no acesso à educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) reforça essa perspectiva ao determinar que a educação especial deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, promovendo a integração dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento no ambiente escolar comum (BRASIL, 1996). Tal dispositivo legal representa avanço significativo no combate à segregação escolar e na promoção de práticas inclusivas (Bomfim; Querino, 2024).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) constitui outro marco relevante ao estabelecer, em seu artigo 28, que é dever do Estado, da família, da sociedade e das instituições garantir educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino, assegurando igualdade de condições de acesso, permanência e participação (BRASIL, 2015). Essa legislação amplia a responsabilidade coletiva e reafirma a educação inclusiva como direito fundamental (Mendonça; Santos, 2024).

No caso específico do TEA, a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais (BRASIL, 2012). Esse reconhecimento garante acesso aos direitos

já previstos à população com deficiência, incluindo o direito à educação inclusiva em ambiente regular de ensino (Ambrosim *et al.*, 2024).

Além do arcabouço nacional, o Brasil é signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas, incorporada ao ordenamento jurídico com status constitucional em 2009. Essa convenção reafirma o compromisso do país com a eliminação de barreiras e com a construção de sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis (BRASIL, 2009). No âmbito curricular, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também impacta a organização da inclusão ao valorizar competências socioemocionais, respeito à diversidade e flexibilização curricular, aspectos fundamentais para atender estudantes com TEA (BRASIL, 2017). Apesar desses avanços normativos, a implementação efetiva das políticas ainda enfrenta entraves significativos. Estudos apontam que muitas escolas não dispõem de infraestrutura adequada, recursos pedagógicos acessíveis ou formação docente suficiente para garantir inclusão com qualidade (Camargo *et al.*, 2020; Lopes; Telaska, 2022). Essa distância entre legislação e prática revela desafios estruturais persistentes.

Outro obstáculo relevante refere-se à escassez de profissionais de apoio, como cuidadores, professores especializados e outros mediadores necessários ao processo inclusivo. A ausência desses profissionais compromete a acessibilidade pedagógica e dificulta a permanência com qualidade do estudante com TEA na sala comum (Lopes; Mendes, 2023).

O Plano Educacional Individualizado (PEI), amplamente recomendado na literatura e previsto em orientações técnicas, constitui instrumento fundamental para o acompanhamento do desenvolvimento do estudante com TEA. Entretanto, sua aplicação ainda é limitada em muitas redes de ensino, seja por falta de formação específica, seja pela ausência de tempo institucional destinado ao planejamento colaborativo (Costa; Schmidt; Camargo, 2023).

A efetivação da política pública de inclusão exige articulação entre União, estados e municípios, além de investimentos contínuos na formação docente e no monitoramento das ações implementadas. A atuação do Ministério da Educação (MEC) e das secretarias responsáveis pelas políticas de diversidade e educação especial é central para garantir acompanhamento técnico e fiscalização das normas vigentes (BRASIL, 2015). Todavia, a construção de uma escola inclusiva não depende exclusivamente do arcabouço legal. A legislação, embora robusta, não transforma práticas automaticamente. É necessário que

gestores, professores e comunidade escolar reconheçam a inclusão como direito inalienável e valor ético fundamental (Mendonça; Santos, 2024).

Assim, pode-se afirmar que o Brasil dispõe de um conjunto normativo consistente para assegurar a inclusão escolar de estudantes com TEA. Entretanto, sua efetivação requer compromisso político, investimento financeiro adequado, formação continuada e mudança cultural nas instituições educacionais. A consolidação da inclusão depende não apenas de leis, mas da transformação das práticas pedagógicas e das concepções sociais sobre deficiência e diversidade (Ambrosim *et al.*, 2024).

3.3 Desafios da Inclusão Escolar de Estudantes com TEA

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular representa um avanço significativo no campo dos direitos educacionais, mas também evidencia desafios estruturais e pedagógicos que demandam enfrentamento sistemático por parte das instituições de ensino (Mendonça; Santos, 2024). Um dos principais obstáculos refere-se à insuficiência de formação específica dos professores, que frequentemente relatam insegurança diante das particularidades comunicacionais, comportamentais e sociais apresentadas pelos alunos com TEA (Camargo *et al.*, 2020).

A escassez de capacitação docente impacta diretamente a qualidade do atendimento educacional ofertado. Muitos profissionais demonstram dificuldades em flexibilizar o currículo, adotar metodologias diferenciadas e interpretar comportamentos atípicos de forma adequada, o que reforça a necessidade de políticas consistentes de formação continuada voltadas à educação inclusiva (Lopes; Telaska, 2022).

Outro desafio relevante diz respeito à estrutura física das escolas. Diversas instituições ainda não dispõem de ambientes organizados, espaços sensorialmente adequados ou salas de recursos multifuncionais que favoreçam a concentração, a previsibilidade e a rotina, elementos essenciais para estudantes com TEA (INSTITUTO BRASILEIRO DE ABA, 2024). A ausência dessas condições pode comprometer significativamente o processo de aprendizagem e participação escolar (Ambrosim *et al.*, 2024).

As barreiras atitudinais também constituem entraves importantes. Preconceitos, estigmas e falta de empatia por parte de profissionais da educação, colegas e gestores criam obstáculos invisíveis que impactam a socialização e o desenvolvimento dos

estudantes com TEA (Bomfim; Querino, 2024). O enfrentamento do capacitismo no ambiente escolar é condição indispensável para a consolidação de uma cultura inclusiva (Mendonça; Santos, 2024). A comunicação entre família e escola representa outro fator determinante no sucesso da inclusão. A ausência de diálogo contínuo pode gerar desarticulação nas estratégias pedagógicas e fragilizar o acompanhamento do estudante, enquanto a parceria colaborativa fortalece intervenções integradas e coerentes com as necessidades individuais (Ambrosim *et al.*, 2024).

Comportamentos repetitivos e interesses restritos, característicos do TEA, muitas vezes são interpretados equivocadamente como indisciplina ou desinteresse. A compreensão dessas manifestações como parte do quadro clínico e não como problema de conduta é fundamental para evitar exclusões sutis e práticas pedagógicas inadequadas (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013). A elaboração e implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) constitui estratégia essencial para organizar intervenções personalizadas e acompanhar o desenvolvimento do estudante. No entanto, sua aplicação ainda é limitada em muitas escolas, seja pela falta de tempo para planejamento colaborativo, seja pela ausência de equipe multidisciplinar de apoio (Costa; Schmidt; Camargo, 2023).

A insuficiência de recursos pedagógicos adaptados e de tecnologias assistivas também representa entrave relevante. Ferramentas como pictogramas, aplicativos educacionais e materiais estruturados demonstram eficácia no processo de ensino-aprendizagem, mas nem todas as instituições possuem acesso a esses instrumentos (Lopes; Telaska, 2022).

Professores que atuam em turmas numerosas enfrentam dificuldades adicionais para oferecer atendimento individualizado. A alta demanda por atenção e acompanhamento limita a personalização das atividades e compromete o acompanhamento adequado dos estudantes com TEA no ensino regular (Camargo *et al.*, 2020). Outro aspecto crítico refere-se ao despreparo das redes de ensino para lidar com situações de crise emocional ou comportamental. A ausência de protocolos institucionais claros para enfrentar sobrecargas sensoriais, crises de ansiedade ou comportamentos agressivos gera insegurança entre os profissionais (INSTITUTO BRASILEIRO DE ABA, 2024).

O apoio institucional insuficiente também contribui para o sentimento de desamparo vivenciado por docentes e famílias. A ausência de políticas públicas locais que

garantam suporte especializado nas escolas regulares dificulta a consolidação de práticas inclusivas consistentes (Lopes; Mendes, 2023). A ausência de uma cultura escolar genuinamente inclusiva impede o pleno desenvolvimento dos estudantes com TEA. A inclusão precisa transcender a dimensão normativa e integrar-se à filosofia institucional, aos valores dos profissionais e às práticas cotidianas da escola (Mendonça; Santos, 2024). Superar esses desafios exige compromisso coletivo, formação qualificada, investimento público e, sobretudo, sensibilidade ética para reconhecer a diversidade como princípio estruturante da educação.

3.4 Estratégias e Práticas de Inclusão

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) demanda a adoção de estratégias pedagógicas específicas que considerem suas particularidades cognitivas, sociais e comportamentais. A personalização do ensino é amplamente defendida na literatura, pois respeita o ritmo de aprendizagem e as necessidades individuais de cada estudante, favorecendo maior engajamento e desenvolvimento acadêmico (Camargo *et al.*, 2020).

Entre os instrumentos mais eficazes nesse processo destaca-se o Plano Educacional Individualizado (PEI), que possibilita o planejamento de objetivos pedagógicos específicos, metodologias adaptadas, recursos didáticos diferenciados e estratégias avaliativas compatíveis com o perfil do aluno (Costa; Schmidt; Camargo, 2023). O PEI constitui ferramenta estruturante para organizar intervenções coerentes e monitorar o progresso do estudante ao longo do ano letivo (Mendonça; Santos, 2024). A construção do PEI deve ocorrer de forma colaborativa, envolvendo professores, especialistas, família e, sempre que possível, o próprio estudante. Essa articulação fortalece a coerência das ações pedagógicas e amplia a rede de apoio em torno do aluno com TEA (Ambrosim *et al.*, 2024).

O uso de recursos visuais é amplamente recomendado no contexto educacional de estudantes com TEA. Pictogramas, quadros de rotina, agendas visuais e histórias sociais favorecem a compreensão de instruções, a previsibilidade das atividades e a redução da ansiedade diante de situações novas ou complexas (Lopes; Telaska, 2022). A tecnologia assistiva também desempenha papel significativo no processo inclusivo. Softwares educativos, aplicativos interativos e dispositivos de comunicação alternativa ampliam as

possibilidades de expressão e aprendizagem, especialmente para alunos não verbais ou com dificuldades significativas de comunicação (INSTITUTO BRASILEIRO DE ABA, 2024).

Metodologias estruturadas, como práticas fundamentadas na Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e estratégias que promovem previsibilidade e organização das tarefas, têm demonstrado eficácia na promoção da autonomia e da participação ativa do estudante com TEA (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2013; Lopes; Telaska, 2022). Tais abordagens contribuem para tornar o ambiente escolar mais compreensível e acessível. A adaptação do ambiente físico da sala de aula constitui outro elemento essencial. A organização dos espaços, a redução de estímulos sensoriais excessivos e a criação de locais destinados à regulação emocional favorecem a permanência e a concentração do estudante nas atividades propostas (INSTITUTO BRASILEIRO DE ABA, 2024).

Em muitos casos, a presença de mediador escolar ou profissional de apoio é fundamental para garantir suporte nas atividades cotidianas e facilitar a interação com os colegas. Esse profissional deve atuar de forma integrada ao planejamento pedagógico, evitando práticas isoladas ou desvinculadas do currículo comum (Lopes; Mendes, 2023). A formação continuada dos professores constitui condição indispensável para a consolidação dessas estratégias. Cursos, oficinas e grupos de estudo sobre autismo e educação inclusiva contribuem para ampliar o repertório pedagógico dos docentes e fortalecer práticas baseadas em evidências (Camargo *et al.*, 2020).

O envolvimento da família no processo educativo também representa estratégia fundamental. A comunicação constante entre escola e responsáveis, bem como a participação na elaboração e acompanhamento do PEI, favorece intervenções mais coerentes e alinhadas às necessidades do estudante (Ambrosim *et al.*, 2024). A promoção da empatia e do respeito à diversidade entre os colegas de classe deve integrar o projeto pedagógico da escola. Ações educativas voltadas à convivência colaborativa reduzem episódios de exclusão e fortalecem o clima escolar inclusivo (Bomfim; Querino, 2024).

As avaliações precisam ser adaptadas para considerar os avanços individuais do aluno com TEA, observando suas formas específicas de expressão e seu progresso em relação aos objetivos estabelecidos no PEI. Avaliações contínuas e flexíveis permitem acompanhamento mais justo e realista do desenvolvimento do estudante (Costa; Schmidt; Camargo, 2023). A escola deve manter processo permanente de autoavaliação de suas práticas inclusivas, identificando barreiras e potencializando estratégias eficazes. A

inclusão de estudantes com TEA é dinâmica e exige escuta ativa, sensibilidade e ação coordenada entre gestores, professores, profissionais de apoio e famílias, reafirmando o compromisso institucional com a equidade e a justiça educacional (Mendonça; Santos, 2024).

4. Considerações Finais

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular representa um avanço jurídico e social significativo no contexto brasileiro, especialmente à luz dos marcos normativos que asseguram o direito à educação para todos. No entanto, conforme discutido ao longo deste capítulo, a existência de um arcabouço legal robusto não garante, por si só, a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar.

A análise realizada evidencia que a inclusão de estudantes com TEA exige muito mais do que matrícula na sala comum. São necessárias condições estruturais adequadas, formação docente continuada, suporte especializado e planejamento pedagógico individualizado, elementos ainda insuficientemente consolidados em muitas redes de ensino. A lacuna entre política pública e prática escolar permanece como um dos principais desafios a serem superados.

Destaca-se, nesse cenário, a importância do Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento estruturante da inclusão, bem como o uso de recursos visuais, tecnologias assistivas e metodologias organizadas que favoreçam previsibilidade e autonomia. Tais estratégias demonstram que é possível construir caminhos pedagógicos mais sensíveis às singularidades dos estudantes com TEA. Outro aspecto fundamental refere-se à necessidade de transformação cultural no ambiente escolar. A superação de barreiras atitudinais e do capacitismo exige mudança de mentalidade, reconhecimento da diversidade como valor e fortalecimento de uma cultura de respeito e colaboração. A inclusão não deve ser compreendida como adaptação pontual, mas como princípio orientador da prática educativa.

A parceria entre escola e família também se mostrou elemento indispensável para o sucesso do processo inclusivo. O diálogo constante e a corresponsabilidade fortalecem as estratégias pedagógicas e ampliam as possibilidades de desenvolvimento integral do estudante. A construção de redes de apoio intersetoriais, envolvendo educação e saúde,

revela-se igualmente necessária. Conclui-se que a inclusão de estudantes com TEA é um processo contínuo, dinâmico e coletivo, que demanda compromisso ético, político e pedagógico de todos os atores envolvidos. A consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva depende de investimentos estruturais, formação qualificada e, sobretudo, da disposição institucional para repensar práticas e concepções tradicionais de ensino.

Assim, mais do que cumprir determinações legais, incluir é reconhecer a dignidade e a singularidade de cada estudante. A educação inclusiva, quando assumida como valor inegociável, torna-se caminho para a construção de uma escola mais democrática, equitativa e humanizada, na qual todos tenham condições reais de aprender, participar e se desenvolver plenamente.

Referências Bibliográficas

- AMBROSIM, I. et al. Autismo na escola pública: desafios e oportunidades. **Revista Tópicos**, v. 2, n. 7, p. 1–12, 2024.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 5. ed. Washington, DC: American Psychiatric Publishing, 2013.
- BOMFIM, M.; QUERINO, A. C. O direito à educação e inclusão da pessoa com autismo. **Revista Direitos Culturais**, v. 19, n. 48, p. 77–91, 2024.
- CAMARGO, S. P. H. et al. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo. **Educação em Revista**, v. 36, e214220, 2020.
- CAMPOS, A. F. M. de; CAETANO, L. M. D.; GOMES, V. M. L. Revisão sistemática de literatura em educação. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 27, n. 54, p. 1–20, 2022. DOI: <https://doi.org/10.26694/rles.v27i54.2702>.
- CONTE, Elaine et al. Inclusão escolar e Transtorno do Espectro Autista: Corresponsabilidade e trabalho cooperativo. **ARACÊ**, v. 7, n. 7, p. 39197-39219, 2025.
- COSTA, D. S.; SCHMIDT, C.; CAMARGO, S. P. H. Plano educacional individualizado: inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280098, 2023.
- GONÇALVES, Luciana Marinho Soares et al. A formação de professores para a inclusão de alunos com autismo: desafios e oportunidades. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 10, p. 4484-4500, 2024.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE ABA. **Manual técnico de suporte ao diagnóstico do TEA**. 2024.
- LEAL, Elaine Gaiva et al. Desafios E Estratégias Para A Inclusão De Alunos Com Autismo No Ensino Regular. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 11, p. 2382-2391, 2025.
- LIMA, Wollacy Esquerdo et al. A inclusão escolar de crianças autistas: desafios e perspectivas da prática pedagógica docente. **Revista Contemporânea**, v. 4, n. 12, p. e6951-e6951, 2024.
- LOPES, D. A.; TELASKA, T. S. Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista. **Revista Psicopedagogia**, v. 39, n. 120, p. 425–434, 2022.
- LOPES, M. M.; MENDES, E. G. Profissionais de apoio à inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280081, 2023.
- LOPES, Gabriel; GUIMARÃES, Willian. Gestão Escolar e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista: desafios e estratégias. **Revista Ação e Reflexão**, v. 3, 2025.

MENDONÇA, M. M. D.; DOS SANTOS, M. P. M. A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 4, p. 2197–2209, 2024.

MINATEL, Martha Moraes et al. Percepções desafios e práticas da inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 6, n. 2, p. 77-92, 2019.

MONTEIRO, J. L. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista. **Owl Journal**, v. 2, n. 2, p. 473–490, 2024.

OLIVEIRA, Auzirene Araújo et al. Desafios e Possibilidades para a Inclusão de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista-TEA no Ambiente Escolar. **RCMOS-Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, v. 1, n. 2, 2025.

PINHEIRO, Carina Cristiane; OPPELT, Camila Quevedo. Estratégias pedagógicas para inclusão de alunos com transtornos do espectro autista: Uma pesquisa bibliográfica. **Cadernos da FUCAMP**, v. 38, 2024.

ROSSI, G. B.; CUNHA, J. C. da; URDAN, A. T. Procedimentos metodológicos para revisão da literatura. **REMark**, v. 21, n. 5, p. 1480–1502, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5585/remark.v21i5.23454>.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, v. 23, n. 3, p. 1–9, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rbfis.2019.04.003>.

SANTAROSA, Lucila Maria Costi; CONFORTO, Débora. Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com transtornos de espectro autista. **Revista brasileira de educação especial**, v. 21, p. 349-366, 2015.

SANTOS, Antonio Nacílio Sousa et al. Educação inclusiva e direito-políticas públicas como responsabilidade do estado para estudantes com transtorno do espectro autista. **ARACÊ**, v. 7, n. 2, p. 9392-9425, 2025.

SOUZA, Patrícia do Nascimento Lira; LIRA, Adriana do Nascimento. Autismo e inclusão escolar: desafios e inclusão. In: **V Congresso Internacional de Educação Inclusiva**. 2024.

SOUZA, Paulo Vinicius Leite et al. A inclusão escolar de estudantes com TEA: desafios e estratégias no contexto educacional brasileiro. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v. 18, n. 2, p. 189, 2025.

TANAKA, Allan Hideick et al. Educação Inclusiva e Comportamento no Transtorno do Espectro Autista: Desafios e Estratégias de Intervenção para a Promoção do Desenvolvimento Escolar. **RCMOS-Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, v. 1, n. 2, 2024.

VIANA, J. C.; ALENCAR, L. H. Metodologias para seleção de fornecedores. **Produção**, v. 22, n. 3, p. 1–14, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-65132012005000067>.

CAPÍTULO 7

DESAFIOS EDUCACIONAIS E PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E DEFICIÊNCIA VISUAL: CAMINHOS PARA A AUTONOMIA E A APRENDIZAGEM

Natália da Silva Lima

Valdiro Alves da Conceição Junior

1. Introdução

Nas últimas décadas, o Brasil tem avançado no campo da educação inclusiva, impulsionado por legislações, políticas públicas e movimentos sociais que reconhecem o direito de todas as pessoas à educação de qualidade. A Constituição Federal de 1988, a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva têm sido instrumentos fundamentais para garantir o acesso, a permanência e o aprendizado de estudantes com deficiência nas escolas regulares. Apesar desses avanços legais, ainda persistem lacunas entre o discurso da inclusão e sua efetivação no cotidiano escolar (Oliveira; Silva; Mafezoni, 2024).

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com deficiência visual representa um dos maiores desafios para a escola inclusiva. Essas condições, por si só, demandam estratégias pedagógicas específicas, mas quando

coexistem, exigem abordagens ainda mais complexas e interdisciplinares. A diversidade de manifestações do TEA, aliada à limitação visual, impõe barreiras significativas à comunicação, socialização e ao acesso ao currículo, especialmente quando não há apoio técnico e formação adequada aos professores (Melo; Silva Oliveira, 2024; Paiva *et al.*, 2024).

Autores como Guimarães e Coutinho (2025) e Canassa e Borges (2021) evidenciam a dificuldade dos docentes em adaptar conteúdos, como os da matemática, para estudantes com TEA, mesmo quando não há outras deficiências associadas. Quando se soma a deficiência visual, o cenário se torna ainda mais desafiador, exigindo não apenas adaptação de materiais didáticos, mas também o uso de tecnologias assistivas e estratégias multisensoriais que respeitem as particularidades de cada aluno. Isso reforça a urgência de um planejamento pedagógico centrado no sujeito, e não apenas na deficiência.

Diversas pesquisas apontam que o uso de metodologias ativas, como a gamificação e os jogos didáticos, pode ser uma alternativa promissora para estimular a aprendizagem e a interação de alunos com TEA (Nascimento; Menezes, 2023; Camatta, 2025). Contudo, sua efetividade depende de uma mediação pedagógica qualificada, que compreenda o perfil de aprendizagem dos estudantes e promova ambientes acessíveis e acolhedores (Nascimento *et al.*, 2024; Carvalho *et al.*, 2024). Além disso, as tecnologias assistivas vêm se consolidando como recursos fundamentais para a alfabetização e autonomia de alunos com deficiência visual, inclusive em contextos de interseccionalidade com o autismo (Santos; Ottoni, 2025).

A formação de professores aparece como um dos principais entraves à inclusão efetiva. Estudos demonstram que muitos docentes sentem-se inseguros e despreparados para lidar com estudantes com necessidades específicas, especialmente quando há múltiplas deficiências envolvidas (Dalanesi; Junior, 2025; Ramos *et al.*, 2022). É necessário que a formação inicial e continuada ofereça subsídios teóricos e práticos que ajudem os educadores a desenvolver estratégias pedagógicas inclusivas, baseadas no respeito à diferença e na valorização da singularidade (Carvalho *et al.*, 2024).

Diante da complexidade do cenário, torna-se essencial refletir sobre práticas pedagógicas que não apenas garantam o acesso ao ensino, mas que também promovam a aprendizagem significativa e a autonomia desses estudantes. É preciso construir uma escola que acolha as diferenças como parte do seu projeto pedagógico, que escute as vozes

dos alunos e que promova uma cultura de inclusão real, e não apenas normativa (Brito *et al.*, 2023; Moreira; Fernandes; Damasceno, 2022).

Assim, este estudo se justifica pela necessidade de compreender como as práticas pedagógicas podem ser adaptadas para atender, de forma simultânea, às demandas do Transtorno do Espectro Autista e da deficiência visual. Ao identificar estratégias educacionais eficazes, espera-se contribuir para a melhoria da prática docente e para a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva, onde todos os alunos possam desenvolver seu potencial com dignidade e equidade (Soares *et al.*, 2025; Nascimento *et al.*, 2024).

O objetivo desta revisão é analisar os principais desafios enfrentados no processo de escolarização de alunos com TEA e deficiência visual, destacando práticas inclusivas que favoreçam sua aprendizagem e promovam sua autonomia. Para isso, o artigo está estruturado da seguinte forma: após esta introdução, apresenta-se a metodologia adotada para a seleção e análise das fontes. Em seguida, discute-se a fundamentação teórica sobre inclusão, TEA e deficiência visual. Por fim, são apresentadas as considerações finais, com sugestões para a prática docente e para futuras pesquisas.

2. Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão bibliográfica integrativa, com o objetivo de reunir e analisar produções científicas que abordam os desafios educacionais e as práticas inclusivas voltadas a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e deficiência visual. A opção por essa abordagem deve-se à sua capacidade de integrar diferentes perspectivas teóricas e empíricas sobre um fenômeno complexo, promovendo uma síntese crítica do conhecimento existente (Gil, 2008; Mendes; Silveira, 2020). A revisão integrativa permite não apenas identificar lacunas na literatura, mas também apontar caminhos possíveis para uma atuação pedagógica mais eficaz e inclusiva.

O levantamento dos estudos foi realizado em bases de dados eletrônicas reconhecidas na área da educação, como SciELO, Google Scholar e ERIC, utilizando-se descritores como “educação inclusiva”, “autismo”, “deficiência visual”, “práticas pedagógicas” e “tecnologias assistivas”. Os critérios de inclusão envolveram artigos publicados entre 2018 e 2025, escritos em português ou inglês, que apresentassem práticas educacionais aplicadas ao contexto da educação básica. Foram excluídos

trabalhos com foco exclusivo em contextos clínicos ou médicos, bem como aqueles que não apresentavam resultados aplicáveis ao ambiente escolar.

O processo de análise dos artigos seguiu a técnica da análise de conteúdo temática, como proposta por Bardin (2011), permitindo a categorização das informações em núcleos de sentido relacionados aos objetivos do estudo. Esta etapa foi fundamental para a organização dos dados em eixos temáticos que norteiam a discussão: estratégias pedagógicas inclusivas, formação docente, uso de tecnologias assistivas e práticas interseccionais no contexto da inclusão de alunos com múltiplas deficiências. Essa sistematização viabilizou uma leitura crítica do material selecionado e favoreceu a elaboração de recomendações práticas para o cotidiano escolar.

A escolha da abordagem qualitativa foi pautada pela natureza interpretativa da investigação, que busca compreender as experiências educativas em sua complexidade, levando em conta os aspectos subjetivos, culturais e institucionais envolvidos (Minayo, 2012). Em vez de generalizar dados, a metodologia aqui adotada visa ampliar o entendimento sobre as práticas que favorecem ou dificultam a inclusão efetiva, permitindo um olhar mais aprofundado sobre os fatores que contribuem para a construção de uma escola mais justa e democrática.

Vale destacar que esta metodologia está ancorada em princípios éticos de respeito à produção do conhecimento e à diversidade humana. A seleção cuidadosa das fontes e a análise rigorosa dos conteúdos garantem a confiabilidade do estudo, ao mesmo tempo em que reafirmam o compromisso com a transformação das práticas educacionais. Conforme salientam Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa científica deve não apenas produzir conhecimento, mas também promover mudanças concretas na realidade social, especialmente quando se trata da garantia de direitos educacionais para pessoas com deficiência.

3. Fundamentação Teórica

3.1. Educação Inclusiva: Conceitos e Princípios

A educação inclusiva, no cenário contemporâneo, é compreendida como um direito humano inegociável, que deve garantir a todas as pessoas, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais, o acesso à escola comum com

qualidade e equidade. Essa concepção rompe com a lógica da segregação educacional que, por décadas, excluiu ou marginalizou estudantes com deficiência, atribuindo a eles a responsabilidade por sua própria exclusão (Melo; Oliveira, 2024).

A construção dessa concepção de inclusão como direito foi consolidada por uma série de marcos legais, tanto em nível nacional quanto internacional. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu que a educação é direito de todos e dever do Estado, devendo ser promovida com base na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em sua redação atualizada, assegura o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino (Oliveira; Silva; Mafezoni, 2024).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada em 2008, representa um marco político e pedagógico, pois rompe com a lógica de exclusão histórica e propõe uma reestruturação da escola para que ela se torne, de fato, um espaço para todos. Ela propõe o reconhecimento da diferença como elemento constitutivo do processo educativo e reforça que a inclusão deve ocorrer com planejamento pedagógico adequado e recursos de apoio necessários (Brito *et al.*, 2023).

No âmbito internacional, destaca-se a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, ratificada pelo Brasil com status de emenda constitucional em 2008. Esse documento estabelece, em seu artigo 24, que os Estados Partes devem assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, baseado na igualdade de oportunidades. A Convenção reafirma que a educação inclusiva não é apenas uma possibilidade, mas uma obrigação legal e ética dos Estados (Melo; Oliveira, 2024).

Ao reconhecer a inclusão como um direito, a escola deixa de ser um espaço neutro e passa a ser entendida como uma instituição social com papel ativo na promoção da justiça e da equidade. Esse novo paradigma exige da escola o compromisso de se transformar para acolher todos os sujeitos, com suas especificidades, potencialidades e necessidades, eliminando as barreiras que historicamente os impediram de aprender e participar plenamente (Carvalho *et al.*, 2024). Trata-se, portanto, de uma mudança de perspectiva que envolve não apenas a presença física dos alunos com deficiência nas salas de aula, mas sobretudo sua participação ativa nos processos de ensino e aprendizagem. A inclusão, neste sentido, não é apenas uma estratégia didática, mas uma postura ética e política diante da diversidade humana (Dalanesi; Junior, 2025).

Essa abordagem requer um olhar sensível e comprometido por parte dos educadores, que precisam compreender que a diferença é parte constitutiva do processo educativo e não um problema a ser eliminado. A formação docente, portanto, deve possibilitar a compreensão crítica dos pressupostos da educação inclusiva, bem como oferecer ferramentas práticas para a construção de estratégias pedagógicas coerentes com essa perspectiva (Ramos *et al.*, 2022). É fundamental compreender que a educação inclusiva não se limita ao atendimento de estudantes com deficiência, mas abarca a diversidade em sua totalidade, incluindo questões étnico-raciais, de gênero, de classe e de orientação sexual. Como mostram Santos e Ottoni (2025), a intersecção entre o TEA e o pertencimento racial de crianças negras evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que também sejam antirracistas e culturalmente situadas.

Nesse contexto, a escola é desafiada a ser um espaço de convivência, de respeito às diferenças e de promoção da aprendizagem para todos. Para isso, é preciso abandonar práticas pedagógicas homogêneas e centradas em um modelo único de aluno e adotar metodologias ativas e flexíveis que reconheçam os diferentes estilos de aprendizagem, como defendem Nascimento *et al.* (2024) ao discutirem o uso de metodologias ativas com alunos com TEA. A construção de uma escola inclusiva demanda um redesenho institucional e pedagógico, em que o currículo seja pensado a partir das necessidades dos estudantes e não apenas dos conteúdos disciplinares. Isso exige planejamento colaborativo, uso de tecnologias assistivas, adaptação de materiais e, principalmente, escuta ativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo (Paiva *et al.*, 2024).

A efetivação da inclusão também está diretamente relacionada à superação das barreiras atitudinais, ou seja, daquelas construções culturais e sociais que inferiorizam os sujeitos com deficiência e negam suas possibilidades de aprendizagem. Muitas dessas barreiras são reproduzidas inconscientemente por educadores que, mesmo bem-intencionados, acabam mantendo práticas excludentes por desconhecimento ou falta de formação (Guimarães; Coutinho, 2025).

É preciso compreender que a educação inclusiva é uma construção coletiva, que se dá no cotidiano escolar e que requer o envolvimento de todos: professores, gestores, alunos, famílias e comunidade. Mais do que uma política pública, ela é uma prática transformadora que desafia a escola a se reinventar constantemente para que nenhum aluno fique para trás (Moreira; Fernandes; Damasceno, 2022).

3.2. Transtorno do Espectro Autista no Contexto Escolar

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por desafios persistentes na comunicação social, padrões de comportamento repetitivos e interesses restritos. Sua manifestação varia significativamente de um indivíduo para outro, o que justifica a ideia de “espectro”. Essa diversidade implica que cada estudante com TEA apresenta um perfil único, demandando atenção individualizada e sensível por parte dos educadores (Soares *et al.*, 2025).

No ambiente escolar, o aluno com TEA pode apresentar dificuldades para compreender regras sociais implícitas, interpretar expressões faciais ou manter o contato visual, aspectos que influenciam diretamente sua interação com colegas e professores. Muitas vezes, essas dificuldades são interpretadas como desinteresse ou indisciplina, quando, na realidade, são expressões legítimas de uma forma distinta de estar no mundo (Melo; Oliveira, 2024).

A comunicação, elemento central do processo educacional, também pode ser impactada. Estudantes com TEA podem ser não verbais, apresentar ecolalia, uso literal da linguagem ou dificuldades de abstração. Por isso, a escuta atenta e a mediação qualificada tornam-se fundamentais para garantir que esses alunos possam expressar suas ideias e sentimentos em sala de aula (Carvalho *et al.*, 2024). Outro ponto relevante são as dificuldades sensoriais. Muitos estudantes com autismo são hipersensíveis ou hipossensíveis a estímulos visuais, auditivos, táteis ou olfativos, o que pode gerar desconforto e ansiedade em ambientes escolares pouco adaptados. Assim, compreender o ambiente sensorial da sala de aula e ajustá-lo é tão pedagógico quanto o ensino do conteúdo disciplinar (Paiva *et al.*, 2024).

No que se refere à aprendizagem, é comum observar desafios relacionados à atenção, à flexibilidade cognitiva e à organização do pensamento. Como mostram Nascimento e Menezes (2023), estratégias como o uso de jogos estruturados podem auxiliar no engajamento e na compreensão de conceitos, principalmente em disciplinas abstratas como a matemática. Essas abordagens facilitam o acesso ao conhecimento por meio da ludicidade e da previsibilidade. A previsibilidade, aliás, é um aspecto central para estudantes com TEA. Rotinas bem estruturadas, sinalização clara de mudanças e apoio visual ao longo das atividades ajudam a reduzir a ansiedade e proporcionam segurança. Isso exige dos professores planejamento antecipado e disposição para flexibilizar suas

práticas, priorizando a clareza e a consistência nos processos educativos (Guimarães; Coutinho, 2025).

Diante dessas especificidades, as necessidades pedagógicas dos estudantes com TEA não se limitam a adaptações curriculares. É necessário construir um ambiente de aprendizagem acolhedor, onde se valorize a singularidade de cada aluno e onde os tempos, os materiais e as interações sejam pensados a partir das suas reais condições de participação (Dalanesi; Junior, 2025).

O uso de metodologias ativas, como projetos interdisciplinares, gamificação e ensino por investigação, tem se mostrado promissor para envolver esses alunos, promovendo tanto a aprendizagem quanto a autonomia. Como apontam Nascimento et al. (2024), essas metodologias estimulam a participação ativa dos estudantes e favorecem a construção de sentido nas experiências escolares (Nascimento *et al.*, 2024). Contudo, o sucesso dessas práticas depende de uma formação docente sólida e continuada. A insegurança de muitos professores ao lidar com estudantes com TEA está associada à falta de conhecimentos específicos sobre o transtorno, bem como à ausência de espaços de escuta e reflexão sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar (Ramos *et al.*, 2022).

Além disso, é fundamental garantir o apoio de uma equipe multidisciplinar, composta por psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e profissionais de apoio escolar, que possam contribuir para a compreensão integral do estudante. O trabalho colaborativo entre professores e esses profissionais permite o desenvolvimento de intervenções mais eficazes e contextualizadas (Brito *et al.*, 2023).

A mediação pedagógica deve ser constantemente ajustada, levando em conta os interesses, as motivações e os modos de aprender de cada estudante. Não se trata de "ensinar menos" ou "adaptar tudo", mas sim de criar percursos que possibilitem o acesso e a participação plena na construção do conhecimento. Esse olhar sensível e responsável é parte essencial da ética do cuidado que deve permear a educação inclusiva (Santos; Ottoni, 2025). Portanto, pensar o TEA no contexto escolar não é apenas discutir diagnósticos ou estratégias pontuais. É refletir sobre a própria concepção de ensino, de aprendizagem e de sujeito que sustentamos em nossas práticas pedagógicas. É reconhecer que o autismo não está no estudante, mas se expressa na relação com um ambiente que pode ou não estar preparado para acolher sua diferença. E é justamente nesse reconhecimento que reside a possibilidade de transformação da escola em um espaço verdadeiramente inclusivo (Camatta, 2025).

3.3. Deficiência Visual na Educação

A deficiência visual é uma das condições que mais exigem da escola um compromisso ético e pedagógico com a acessibilidade. No campo da educação, ela é compreendida como a perda parcial ou total da capacidade visual, que impacta diretamente o modo como o aluno interage com o ambiente e constrói conhecimento. Essa deficiência pode ser dividida em dois grandes grupos: baixa visão e cegueira. Enquanto a baixa visão permite algum uso funcional da visão, mesmo com correção óptica, a cegueira implica ausência total ou percepção luminosa mínima (Melo; Oliveira, 2024).

Essa distinção é fundamental porque implica formas diferentes de acesso ao currículo e à informação. Estudantes com baixa visão podem se beneficiar de materiais ampliados, contrastes visuais e recursos ópticos; já os alunos cegos dependem da substituição do canal visual por outros, sobretudo o tátil e o auditivo. Assim, o planejamento pedagógico precisa ser construído a partir de uma avaliação precisa das necessidades sensoriais e cognitivas de cada aluno (Brito *et al.*, 2023).

O impacto da deficiência visual na aprendizagem é significativo, sobretudo quando a escola não está preparada para atender adequadamente às demandas desse público. A ausência de materiais acessíveis, de formação específica para os professores e de apoio especializado contribui para a exclusão silenciosa desses estudantes. Muitas vezes, o aluno com deficiência visual está presente fisicamente na sala de aula, mas excluído dos processos efetivos de aprendizagem (Oliveira; Silva; Mafezoni, 2024).

Além das barreiras físicas e pedagógicas, os estudantes com deficiência visual enfrentam obstáculos atitudinais, que são, muitas vezes, os mais difíceis de superar. O capacitismo ainda está presente no cotidiano escolar, manifestando-se na baixa expectativa em relação ao potencial desses alunos, na superproteção excessiva ou, inversamente, na negligência de suas necessidades. Tais atitudes comprometem a autonomia e a autoestima do educando (Melo; Oliveira, 2024).

Os recursos de acessibilidade são instrumentos indispensáveis para a inclusão desses estudantes. Tecnologias assistivas como impressoras Braille, softwares leitores de tela, lupas eletrônicas e regletes transformam o processo de aprendizagem, promovendo o acesso à informação e à produção de conhecimento. Porém, como alertam Santos e Ottoni (2025), esses recursos só são eficazes quando integrados a uma prática pedagógica comprometida com a equidade. A mediação docente também desempenha papel crucial.

A sensibilidade para adaptar conteúdos, reformular a disposição da sala, utilizar estratégias multissensoriais e incluir o aluno em todas as atividades não pode ser entendida como um favor ou um ato de boa vontade, mas como parte do fazer pedagógico responsável e democrático (Carvalho *et al.*, 2024).

A formação de professores ainda representa um dos principais entraves à inclusão de estudantes com deficiência visual. Muitos educadores relatam não se sentirem preparados para trabalhar com esses alunos e, por isso, acabam por reproduzir práticas que os isolam. Como afirmam Ramos *et al.* (2022), é fundamental investir em formação continuada que aborde não apenas os aspectos técnicos da acessibilidade, mas também a dimensão ética da educação inclusiva. O acesso ao conteúdo curricular pode ser profundamente limitado se a escola não oferecer os materiais em formatos acessíveis. O ensino da matemática, por exemplo, ainda é um grande desafio, pois demanda recursos táteis específicos para representar gráficos, formas e símbolos, exigindo criatividade e planejamento por parte dos docentes (Guimarães; Coutinho, 2025).

A inclusão do aluno com deficiência visual exige um currículo flexível, que respeite os tempos e os modos de aprender desse sujeito. Isso não significa reduzir o conteúdo, mas transformá-lo em experiências significativas, possibilitando que o estudante desenvolva sua autonomia intelectual e prática. Nesse sentido, a inclusão é também um exercício constante de escuta e reinvenção pedagógica (Moreira; Fernandes; Damasceno, 2022). A relação entre deficiência visual e aprendizagem não é determinada pela limitação sensorial em si, mas pelas barreiras que o ambiente escolar impõe. Quando essas barreiras são removidas ou minimizadas, o estudante com deficiência visual pode não apenas aprender, mas contribuir ativamente com o processo de ensino, promovendo um ambiente de trocas mais rico e plural (Canassa; Borges, 2021).

É preciso destacar também o papel das famílias nesse processo. A escola deve manter um diálogo constante com os responsáveis, orientando-os e acolhendo suas contribuições. A parceria entre escola e família fortalece a rede de apoio e potencializa o desenvolvimento integral do estudante com deficiência visual, sobretudo quando há escuta mútua e valorização da experiência familiar (Paiva *et al.*, 2024). Assim, educar um estudante com deficiência visual em uma perspectiva inclusiva não é apenas uma questão de técnica ou equipamento. É, acima de tudo, uma escolha política e pedagógica que valoriza a dignidade humana e o direito à diferença. Mais do que adaptar o conteúdo,

trata-se de transformar o modo como concebemos o processo educativo e o papel da escola na construção de uma sociedade mais justa (Dalanesi; Junior, 2025).

3.4. Interseccionalidade entre TEA e Deficiência Visual

A coexistência do Transtorno do Espectro Autista (TEA) com a deficiência visual configura um quadro de comorbidade que exige da escola um olhar ainda mais sensível, integrado e reflexivo. Esses estudantes enfrentam desafios múltiplos que não se somam de forma simples, mas interagem, potencializando barreiras e criando novas demandas pedagógicas. Entender essa interseccionalidade é um passo essencial para uma inclusão efetiva (Soares *et al.*, 2025).

Enquanto o TEA afeta predominantemente a comunicação, a interação social e o comportamento, a deficiência visual compromete o acesso à informação visual, à mobilidade e à autonomia no espaço escolar. Quando esses dois quadros se sobrepõem, o estudante pode apresentar dificuldades acentuadas tanto para compreender os códigos sociais quanto para interpretar e se apropriar de conteúdos didáticos que dependem do canal visual (Paiva *et al.*, 2024).

Essa complexidade exige uma abordagem pedagógica articulada, em que os recursos de apoio não sejam tratados isoladamente. Um estudante com TEA e cegueira, por exemplo, pode precisar do uso simultâneo de recursos como o Braille, rotinas estruturadas, mediação sensorial e tecnologias assistivas com feedback auditivo. Mais do que adaptar o conteúdo, é necessário transformar o modo como a escola se organiza para receber esse aluno (Carvalho *et al.*, 2024). Infelizmente, o sistema educacional ainda responde de forma fragmentada a essas necessidades. Muitas vezes, as equipes pedagógicas estão preparadas para lidar com um ou outro diagnóstico, mas não com a sua sobreposição. Como alertam Dalanesi e Junior (2025), há uma lacuna importante na formação inicial e continuada dos professores para atuar com múltiplas deficiências, o que gera insegurança e práticas excludentes.

Além das dificuldades estruturais, há os desafios relacionais. O estudante com TEA e deficiência visual pode apresentar dificuldades profundas de comunicação e interação, que não se resolvem com a simples presença de um acompanhante. É preciso estabelecer formas alternativas de comunicação, como pranchas táteis ou sinais adaptados, que

respeitem a singularidade do aluno e permitam sua expressão no coletivo (Melo; Oliveira, 2024).

A inclusão desses estudantes exige também um esforço coletivo da comunidade escolar. Professores, gestores, colegas e famílias devem atuar em rede, trocando informações e construindo um ambiente acolhedor, em que o estudante possa se sentir pertencente. Como afirmam Ramos *et al.* (2022), o trabalho colaborativo entre profissionais da educação e da saúde é condição básica para o desenvolvimento de práticas eficazes. O uso de metodologias ativas, como defendem Nascimento *et al.* (2024), também pode ser adaptado para atender a esse público, desde que as estratégias sejam pensadas com intencionalidade. A gamificação, por exemplo, pode ser utilizada de forma tátil e sonora, promovendo engajamento e aprendizagem significativa mesmo para estudantes com desafios sensoriais e cognitivos (Camatta, 2025).

Outro ponto fundamental é a previsibilidade. Para estudantes com TEA e deficiência visual, saber o que vai acontecer, onde estarão os objetos e qual a sequência das atividades não é um detalhe: é o que garante segurança e condições emocionais mínimas para aprender. Rotinas visuais e táteis, horários fixos e antecipações são estratégias simples, mas poderosas (Guimarães; Coutinho, 2025). A adaptação curricular deve, portanto, ser planejada com base na combinação das necessidades apresentadas. Um estudante com TEA e baixa visão, por exemplo, pode necessitar de materiais com fonte ampliada, linguagem clara, estruturas gramaticais simples e estímulos sensoriais controlados. Cada ajuste deve ser feito com base na escuta ativa e na observação contínua das respostas do aluno (Santos; Ottoni, 2025).

Muitas vezes, esses estudantes demonstram competências que passam despercebidas pela escola tradicional. Quando acolhidos em ambientes acessíveis e inclusivos, revelam criatividade, memória, capacidade de concentração e raciocínio lógico apurados. Como mostram Nascimento e Menezes (2023), os jogos estruturados e a mediação simbólica podem abrir caminhos potentes para a aprendizagem, mesmo diante de desafios sensoriais. A escola precisa compreender que a inclusão de estudantes com múltiplas deficiências não é um ponto de chegada, mas um processo contínuo de adaptação, reflexão e escuta. É na convivência com essas singularidades que se desconstrói o ideal de normalidade e se constrói uma pedagogia mais justa, que reconhece o direito de aprender como um princípio inegociável (Oliveira; Silva; Mafezoni, 2024).

Portanto, refletir sobre a interseccionalidade entre TEA e deficiência visual é assumir um compromisso ético com a complexidade humana. É reconhecer que a inclusão exige mais do que boa vontade: requer formação, planejamento, sensibilidade e coragem para transformar práticas. Quando a escola aceita esse desafio, ela se humaniza, e todos os seus alunos ganham com isso (Moreira; Fernandes; Damasceno, 2022).

4. Considerações Finais

A inclusão escolar é mais do que um ideal pedagógico, é um compromisso ético com a dignidade humana e o direito à educação de qualidade para todos. Ao longo desta pesquisa, ficou evidente que os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e deficiência visual enfrentam barreiras múltiplas e entrelaçadas que vão além do aspecto físico ou sensorial. A verdadeira inclusão se concretiza quando reconhecemos a singularidade de cada estudante e nos dispomos a repensar nossas práticas, espaços e posturas.

O desafio maior não está apenas na ausência de recursos, mas na escassez de formação e na resistência às mudanças estruturais e atitudinais. Os professores, muitas vezes inseguros, necessitam de suporte técnico, emocional e pedagógico para atuar de forma sensível e eficaz com alunos que apresentam demandas complexas. A formação continuada, pautada na escuta ativa e no respeito às diferenças, torna-se imprescindível para que o educador não apenas se sinta preparado, mas também empoderado a transformar seu cotidiano escolar.

Além disso, práticas pedagógicas que promovem a autonomia e a participação ativa dos estudantes devem ser incentivadas. A utilização de tecnologias assistivas, metodologias ativas, jogos estruturados e adaptações curriculares personalizadas revela-se potente para garantir acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento integral. A escola precisa ser, portanto, um espaço onde todos, com ou sem deficiência, sintam-se pertencentes, acolhidos e respeitados em suas formas únicas de ser e aprender.

A construção de uma escola inclusiva exige mais do que políticas públicas bem-intencionadas: requer o envolvimento de toda a comunidade escolar, incluindo professores, gestores, famílias e os próprios alunos. Quando as decisões pedagógicas são tomadas em conjunto e com base na realidade dos estudantes, é possível criar ambientes

mais acessíveis, empáticos e significativos. A inclusão, neste sentido, não é uma meta a ser alcançada, mas um caminho contínuo de transformação coletiva.

A reflexão proposta por este estudo aponta para a necessidade urgente de se pensar a inclusão como prática viva, enraizada no cotidiano e na ética do cuidado. Ao olharmos para o estudante com TEA e deficiência visual como sujeito de direitos, de potencial e de afeto, estamos abrindo espaço para uma educação verdadeiramente humanizadora. E quando a escola se humaniza, todos ganham: os que ensinam, os que aprendem e os que convivem.

Referências Bibliográficas

- BRITO, Cláudia Divina Oliveira et al. Estudo De Caso: Desafios E Práticas Para A Inclusão De Alunos Com Necessidades Educacionais Especiais. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 6, p. 3041-3052, 2023.
- CAMATTA, Maria de Lourdes Aparecida Novich. A Gamificação Como Ferramenta No Atendimento Aos Estudantes No Transtorno Do Espectro Autista (TEA). **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, p. 09-97, 2025.
- CANASSA, Veridiana; BORGES, Fábio Alexandre. Concepções do Transtorno do Espectro Autista-TEA: uma análise de trabalhos acadêmicos na perspectiva do ensino e da aprendizagem de Matemática. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 12, n. 6, p. 1-21, 2021.
- CARVALHO, Giuliana Ribeiro et al. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS. **Revista Acadêmica Online**, v. 10, n. 54, p. e389-e389, 2024.
- DALANESI, Viviane Teles Vidal; JUNIOR, Jair Lopes. Formação Docente: Desafios Frente a Escolarização dos Estudantes com TEA. **Revista Educação Especial**, p. e30/1-21, 2025.
- GUIMARÃES, Maria Flavia Nascimento; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. PRÁTICAS INCLUSIVAS NO ENSINO DA MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM AUTISMO: CAMINHOS E DESAFIOS NA EDUCAÇÃO. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 3, p. 1907-1934, 2025.
- MELO, Claudete; SILVA OLIVEIRA, Rita de Cassia. Princípios dos direitos humanos na educação inclusiva de alunos com transtorno do espectro autista no Brasil. **Revista Teias de Conhecimento**, v. 1, n. 4, 2024.
- MOREIRA, Laura Ceretta; FERNANDES, Sueli; DAMASCENO, Allan Rocha. Inclusão nas universidades federais: desafios e perspectivas dos núcleos de acessibilidade para além da pandemia: Inclusión en universidades federales: desafíos y perspectivas para los centros de accesibilidad más allá de la pandemia. **Revista Cocar**, n. 13, 2022.
- NASCIMENTO, João Pedro Oliveira; MENEZES, Marcus Bessa. Como pensar em jogos e aprendizagem para estudantes com Transtorno do Espectro Autista?. **Educação Matemática em Revista**, v. 28, n. 80, p. 1-16, 2023.
- NASCIMENTO, Juliana Alves et al. O Uso De Metodologias Ativas Para O Ensino De Estudantes Com Transtorno Do Espectro Autista: Análises, Desafios E Perspectivas. **Revista Contemporânea**, v. 4, n. 10, p. e6002-e6002, 2024.
- OLIVEIRA, Débora Nascimento; SILVA, Indiana Reis; MAFEZONI, Andressa Caetano. Problematizações sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 9, n. 17, p. 132-146, 2024.

PAIVA, Laressa Oliveira et al. Transtorno do Espectro Autista: a trajetória, desafios, necessidades e conquistas de direitos de crianças autistas na educação básica. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 7, n. 14, p. e14892-e14892, 2024.

RAMOS, Cláudia Costa da Rocha Cerqueira et al. Formação continuada de professores na perspectiva da inclusão com estudantes com transtorno do espectro autista. **Revista Internacional de Formação de Professores**, p. e022015-e022015, 2022.

SANTOS, Fernanda Rodrigues; OTTONI, Rúbia Correa. O Uso Das Tecnologias Assistivas Na Alfabetização De Crianças Negras Com Transtorno Do Espectro Autista: Caminhos Para Uma Educação Inclusiva E Antirracista. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, v. 1, n. 17, p. 553-571, 2025.

SOARES, Hortência Regina Pimentel et al. Compreendendo O Transtorno Do Espectro Autista Na Infância E A Importância Do Diagnóstico Precoce Para O Desenvolvimento, Bem Como Os Desafios Da Docência. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, v. 1, n. 17, p. 490-507, 2025.

CAPÍTULO 8

O PAPEL DA FAMÍLIA NA COMPREENSÃO E NO APOIO AO DESENVOLVIMENTO DA PESSOA AUTISTA

Ruth Késsia Vieira dos Santos

Débora Carvalho de Araújo

Mayara Gabriela Borges dos Santos

1. Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades na comunicação e interação social, além de padrões comportamentais repetitivos e interesses restritos. Manifesta-se de forma heterogênea, o que significa que não há um único perfil de pessoa autista, mas sim uma ampla diversidade de manifestações clínicas e funcionais. Isso torna essencial a compreensão individualizada das necessidades e potencialidades de cada pessoa no espectro (Nascimento *et al.*, 2020).

No contexto do desenvolvimento da criança com TEA, a família desempenha um papel essencial. É no núcleo familiar que se constroem os primeiros vínculos afetivos e as bases do desenvolvimento emocional e social. A aceitação do diagnóstico e o envolvimento ativo dos familiares influenciam diretamente a forma como a criança percebe a si mesma

e ao mundo à sua volta (Oliveira; Carvalho, 2025). Esse acolhimento precoce é uma das chaves para que a criança possa desenvolver-se com segurança e dignidade.

Além do papel emocional, a família exerce função prática e decisiva no acompanhamento terapêutico, educacional e clínico da criança com TEA. Segundo Shaw (2021), a colaboração entre família, escola e profissionais da saúde é determinante para o sucesso das intervenções. A família que participa ativamente das estratégias de cuidado e educação ajuda a construir um ambiente coerente, que favorece a evolução das habilidades da criança.

Contudo, esse envolvimento é atravessado por desafios importantes. Muitas famílias enfrentam dificuldades financeiras, emocionais e de acesso à informação após o diagnóstico. O impacto pode ser profundo e gerar sentimento de insegurança, ansiedade e sobrecarga emocional. O suporte psicossocial, portanto, torna-se imprescindível para fortalecer esses cuidadores e capacitá-los a exercer seu papel de forma plena (Falcão, Silva; Rocha, 2023).

Além disso, há uma crescente valorização da atuação conjunta entre família, escola e equipe multidisciplinar. Fagundes, Farias e Andrade (2024) ressaltam que a terapia ocupacional, aliada ao suporte educacional e à participação da família, amplia as possibilidades de desenvolvimento da criança. Essa cooperação contínua contribui para que os avanços terapêuticos sejam reforçados no cotidiano familiar e escolar. A escola, por sua vez, desempenha papel complementar ao da família, e a interação entre esses dois espaços deve ser baseada no diálogo, na escuta ativa e no respeito mútuo. Como destacam Silva e Carvalho Menezes (2022), quando os pais participam do processo educativo, os professores conseguem compreender melhor as especificidades da criança, adaptando o ensino de forma mais eficaz. Essa parceria fortalece o processo de inclusão e amplia as oportunidades de aprendizagem.

No entanto, conforme apontam Gomes *et al.* (2023), ainda existem muitas barreiras, como a falta de preparo de profissionais, o preconceito social e a ausência de políticas públicas adequadas. Esses obstáculos afetam não apenas o desenvolvimento da criança, mas também a saúde mental da família, que muitas vezes se sente isolada e desamparada. Diante disso, torna-se urgente criar redes de apoio integradas, capazes de oferecer orientação, acolhimento e segurança.

Este artigo tem como objetivo revisar a literatura científica recente sobre o papel da família na compreensão e no apoio ao desenvolvimento de pessoas com Transtorno do

Espectro Autista. Por meio de um levantamento bibliográfico, busca-se refletir sobre os desafios enfrentados por essas famílias, identificar estratégias de apoio eficazes e ressaltar a importância da colaboração entre os diferentes agentes envolvidos na vida da pessoa autista.

2. Metodologia

Este estudo é caracterizado como uma revisão de literatura, um método que permite a sistematização, análise e interpretação de publicações relevantes sobre um tema específico (Gil, 2017). A escolha dessa abordagem justifica-se pela necessidade de reunir e discutir diferentes produções acadêmicas a respeito do papel da família na compreensão e apoio ao desenvolvimento da pessoa autista, possibilitando uma análise crítica e fundamentada no conhecimento científico já disponível.

A seleção dos materiais foi realizada com base em critérios bem definidos, buscando garantir a atualidade e a relevância dos textos utilizados. Foram considerados artigos publicados entre 2015 e 2025, contemplando uma década de produção acadêmica recente. As bases de dados consultadas incluíram SciELO, Google Acadêmico e periódicos especializados, além de livros de autores reconhecidos na área da Educação e Psicologia do Desenvolvimento. Para Marconi e Lakatos (2017), a precisão na escolha das fontes é essencial para a credibilidade de uma revisão de literatura, o que norteou todo o processo de seleção.

O recorte temático deste trabalho concentrou-se na relação entre família e Transtorno do Espectro Autista (TEA), com ênfase nas práticas de apoio, nos desafios enfrentados e nas estratégias de promoção do desenvolvimento infantil. Como ressalta Severino (2016), delimitar claramente o objeto de estudo é uma etapa fundamental para garantir a profundidade e a coerência da análise em trabalhos acadêmicos. Dessa forma, a revisão abordou a influência familiar desde o diagnóstico até os processos de inclusão escolar e social.

Para a análise dos materiais selecionados, foi adotada a técnica de análise qualitativa de conteúdo, conforme preconizado por Bardin (2016). Essa técnica permite identificar categorias temáticas emergentes nos textos revisados, possibilitando uma leitura crítica e reflexiva sobre as práticas e os discursos acerca da atuação familiar junto

à pessoa autista. A análise teve como foco identificar padrões de apoio familiar, dificuldades enfrentadas e propostas de intervenção indicadas pela literatura.

Em todo o processo de revisão, buscou-se manter o rigor acadêmico, garantindo a fidedignidade das informações e respeitando a pluralidade de perspectivas teóricas. A metodologia adotada, ao privilegiar fontes reconhecidas e atuais, proporcionou uma base sólida para discutir os avanços e os desafios existentes na relação entre família e autismo, cumprindo, assim, o objetivo central deste estudo (Lakatos; Marconi, 2017).

3. Fundamentação Teórica

3.1 Conceito de Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é compreendido atualmente como uma condição do neurodesenvolvimento que impacta, em diferentes graus, a comunicação, a interação social e o comportamento de uma pessoa. Trata-se de um espectro, o que significa que as manifestações podem variar amplamente de indivíduo para indivíduo, abrangendo desde casos que necessitam de apoio mínimo até aqueles que demandam suporte substancial e contínuo (Nascimento *et al.*, 2020).

As principais características do TEA incluem dificuldades persistentes na comunicação verbal e não verbal, comportamentos repetitivos, interesses restritos e uma resistência acentuada a mudanças na rotina. No entanto, é fundamental reconhecer que cada criança autista apresenta um conjunto único dessas características, o que exige uma abordagem individualizada e sensível ao seu desenvolvimento (Shaw, 2021).

Ao observarmos crianças com TEA, identificamos que algumas têm habilidades cognitivas preservadas ou até superiores à média, enquanto outras apresentam déficits intelectuais associados. Essa diversidade interna reforça a noção de que, mais do que um transtorno uniforme, o autismo é um espectro, composto por diferentes nuances, ritmos e modos de interação com o mundo (Oliveira; Carvalho, 2025). Outro aspecto importante refere-se à maneira como essas características se expressam ao longo da vida. Em muitos casos, sinais iniciais podem ser notados ainda na primeira infância, como ausência de balbúcio, falta de contato visual ou desinteresse por interações sociais. Com o passar dos anos, essas manifestações podem se transformar, especialmente quando a criança tem acesso a intervenções precoces e adequadas (Souza; Araújo, 2024).

Dentro do espectro autista, existem variações amplas quanto ao nível de suporte necessário. Algumas crianças são consideradas “altamente funcionais” e conseguem frequentar escolas regulares com pequenos ajustes, enquanto outras necessitam de apoio intensivo, como o uso de sistemas alternativos de comunicação e adaptações curriculares mais específicas (Silva; Menezes, 2022). Fagundes, Farias e Andrade (2024) apontam que o reconhecimento dessas variações é essencial para a prática pedagógica e terapêutica. Compreender que o desenvolvimento de uma criança autista pode ser não linear, com avanços e regressões, permite que professores e terapeutas respeitem o tempo de cada sujeito e ajustem suas estratégias para potencializar o aprendizado.

A literatura destaca ainda a importância de observar não apenas as dificuldades, mas também as potencialidades de cada criança com TEA. Muitas delas desenvolvem habilidades extraordinárias em áreas específicas, como música, matemática, desenho ou memorização de informações. Esses talentos devem ser valorizados como parte fundamental do seu desenvolvimento e da sua identidade (Florêncio *et al.*, 2020). Com relação aos fatores psicossociais, estudos mostram que o ambiente familiar e escolar tem forte influência sobre a expressão e o manejo das características do TEA. Quando a criança é acolhida em ambientes que compreendem suas necessidades e respeitam suas diferenças, ela tende a apresentar melhor adaptação social e avanços significativos em sua autonomia (Nascimento *et al.*, 2020).

Outro ponto relevante são as chamadas "comorbidades", ou seja, condições que podem ocorrer concomitantemente ao TEA, como transtornos de ansiedade, déficit de atenção, epilepsia e distúrbios sensoriais. Essas associações reforçam a complexidade do diagnóstico e da intervenção, exigindo uma equipe multidisciplinar integrada no acompanhamento da criança (Gomes *et al.*, 2023).

Durante o processo educativo, é essencial que se leve em consideração que a criança com TEA pode apresentar tanto hiper-reatividade quanto hipo-reatividade a estímulos sensoriais. Isso impacta diretamente sua capacidade de concentração e sua resposta a atividades cotidianas na escola, como o toque de um alarme, a movimentação de colegas ou a iluminação da sala (Sousa, Sales; Contente, 2020). Ao compreendermos o autismo como uma diferença neurológica e não como uma deficiência isolada, passamos a adotar práticas mais humanizadas e inclusivas. Essa visão respeitosa e baseada na neurodiversidade rompe com o modelo médico tradicional e aproxima a escola, a família

e os profissionais do real objetivo da educação inclusiva: o reconhecimento da singularidade de cada sujeito (Orth, 2023).

Portanto, ao abordar o conceito de Transtorno do Espectro Autista, é imprescindível ressaltar tanto suas características principais quanto a ampla gama de variações que ele compreende. Somente a partir dessa compreensão complexa e respeitosa é que poderemos construir práticas educativas, terapêuticas e familiares que promovam o desenvolvimento integral das pessoas autistas, em sua dignidade e potencial (Hettwer, Noskoski; Campiol, 2024)

3.2 O Papel da Família no Desenvolvimento da Pessoa Autista

O processo de compreensão do diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) pela família é, muitas vezes, marcado por sentimentos ambíguos, que incluem a dor da incerteza, o medo do futuro e, ao mesmo tempo, a esperança de oferecer à criança condições para um desenvolvimento pleno. A aceitação do diagnóstico é um passo essencial, pois a partir dele a família pode iniciar um percurso de adaptação e construção de estratégias que favoreçam a autonomia e a qualidade de vida da pessoa autista (Oliveira; Carvalho, 2025).

Conforme destacado por Shaw (2021), o diagnóstico precoce, associado ao engajamento familiar, é um dos fatores mais importantes para o sucesso das intervenções. A família que compreende o TEA como uma condição de vida, e não como uma sentença limitadora, está mais preparada para buscar caminhos que respeitem a singularidade de seu filho, estimulando-o a desenvolver suas habilidades de forma plena. O apoio emocional oferecido pela família é um alicerce fundamental para o desenvolvimento da criança autista. Sentir-se amado, aceito e valorizado proporciona segurança emocional, indispensável para que a criança se arrisque a interagir, explorar o ambiente e construir novas aprendizagens. Esse suporte afetivo, segundo Falcão, Silva e Rocha (2023), contribui não apenas para o bem-estar da criança, mas também para fortalecer sua autoestima e confiança.

No campo social, a família tem o papel de mediadora entre a criança e o mundo. Introduzir a criança em ambientes sociais, respeitando seus limites, mas também encorajando-a a explorar novas experiências, é uma estratégia fundamental para ampliar seu repertório social. Como apontam Souza e Araújo (2024), a inclusão em contextos

variados permite que a criança desenvolva habilidades de convivência, ampliando suas possibilidades de autonomia.

No âmbito educacional, a participação ativa da família é igualmente imprescindível. Conforme Silva e Menezes (2022), os familiares que acompanham de perto o percurso escolar da criança contribuem para uma inclusão mais significativa, ao colaborarem na adaptação das práticas pedagógicas às necessidades específicas do aluno. A comunicação constante entre escola e família é um diferencial que impacta diretamente a trajetória educacional do estudante com TEA.

A criação de estratégias de estimulação no ambiente doméstico é uma prática que potencializa o desenvolvimento das habilidades da criança autista. Fagundes, Farias e Andrade (2024) ressaltam que ações simples, como organizar rotinas estruturadas, utilizar recursos visuais e criar oportunidades de comunicação funcional, contribuem de maneira significativa para a aquisição de novas competências, dentro do ritmo e das possibilidades de cada criança.

As adaptações no ambiente familiar vão além da organização física dos espaços; envolvem também a adaptação das interações e das expectativas. Para Gomes *et al.* (2023), é essencial que os familiares aprendam a interpretar as formas de comunicação e as necessidades sensoriais da criança, ajustando suas próprias atitudes para favorecer um ambiente emocionalmente seguro e responsivo. Outro ponto importante é a capacitação contínua da família. Como indicam Sousa, Sales e Contente (2020), famílias que buscam formação e informação sobre o autismo tornam-se agentes mais eficazes no processo de desenvolvimento da criança, pois conseguem identificar sinais de progresso, necessidades emergentes e modos de intervir de maneira mais adequada e respeitosa.

Rodrigues, Queiroz e Camelo (2021) acrescentam que a rede de apoio à família também precisa ser fortalecida. A assistência de profissionais de saúde, como terapeutas, psicólogos e educadores especializados, é fundamental para orientar e amparar as famílias, sobretudo nos momentos de maiores desafios. Um suporte qualificado e humanizado reflete diretamente na qualidade de vida da criança. É importante destacar que a família também necessita de acolhimento e suporte psicológico para lidar com as suas próprias dores e limitações. A sobrecarga emocional enfrentada por muitos cuidadores, como ressaltado por Milhomem de Freitas e Ferreira (2023), pode comprometer sua saúde mental, impactando a capacidade de oferecer apoio constante e equilibrado à criança.

Assim, compreender o papel da família no desenvolvimento da pessoa autista implica reconhecer a centralidade desse núcleo no processo de intervenção, estimulação e inclusão. Sem o fortalecimento da família, toda a rede de apoio se fragiliza. Como afirma Orth (2023), o verdadeiro avanço na educação inclusiva e no atendimento integral da pessoa com TEA depende, em grande medida, do suporte dado às famílias. Dessa forma, promover o envolvimento ativo, consciente e humanizado da família é garantir à pessoa autista não apenas o direito ao desenvolvimento, mas também o direito à felicidade, ao pertencimento e à construção de uma vida plena de sentido (Hettwer, Noskoski; Campiol, 2024).

3.3 Dificuldades e Desafios Enfrentados pela Família

A trajetória da família após o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) é, frequentemente, permeada por uma série de dificuldades e desafios que impactam não apenas a criança, mas todo o núcleo familiar. Um dos primeiros obstáculos enfrentados são as barreiras sociais, que se manifestam na forma de desinformação, desconhecimento e despreparo da sociedade para lidar com a diversidade (Souza; Araújo, 2024).

Essas barreiras, muitas vezes, impedem que a criança autista e sua família se integrem plenamente em espaços públicos e institucionais, como escolas, praças, serviços de saúde e atividades culturais. A falta de acessibilidade atitudinal e a ausência de políticas públicas eficazes contribuem para o isolamento social dessas famílias, dificultando a construção de uma rede de apoio comunitário (Gomes *et al.*, 2023).

O preconceito e o estigma social sobre o autismo constituem um dos grandes desafios emocionais enfrentados pelas famílias. Infelizmente, ainda é comum que a sociedade rotule e marginalize pessoas autistas, reduzindo suas identidades às limitações que apresentam, em vez de reconhecer suas potencialidades (Oliveira; Carvalho, 2025). Esse olhar estigmatizado afeta diretamente a autoestima da criança e gera sofrimento psíquico em seus familiares. Além do preconceito explícito, há também formas mais sutis de exclusão, como a invisibilização das necessidades específicas dessas crianças em ambientes escolares e comunitários. Como afirmam Hettwer, Noskoski e Campiol (2024), a omissão diante das diferenças é uma forma silenciosa, porém devastadora, de exclusão social, que contribui para a perpetuação do estigma.

A carga emocional enfrentada pelas famílias de crianças autistas é outro elemento que merece atenção especial. Receber o diagnóstico é, muitas vezes, experienciado como um momento de luto simbólico, no qual se processa a perda das expectativas sociais convencionais para o futuro da criança (Freitas; Ferreira, 2023). Essa fase exige um acolhimento sensível e respeitoso para que os familiares possam ressignificar suas expectativas e construir novos projetos de vida.

O cotidiano das famílias é frequentemente marcado por uma rotina exaustiva, que envolve acompanhamentos terapêuticos constantes, atendimento a demandas educacionais específicas e a necessidade de mediação de interações sociais. Tal dinâmica, como discutem Falcão, Silva e Rocha (2023), pode levar ao esgotamento físico e emocional, aumentando o risco de depressão e ansiedade entre os cuidadores principais.

Diante dessa realidade, torna-se evidente a necessidade urgente de suporte psicológico para essas famílias. Como pontua Rodrigues, Queiroz e Camelo (2021), o apoio emocional estruturado, ofertado por profissionais capacitados, é fundamental para fortalecer a resiliência dos familiares e para proporcionar melhores condições de cuidado à criança autista. A ausência de suporte adequado não apenas agrava o sofrimento psíquico, mas também compromete a qualidade das interações familiares. Em muitos casos, a sobrecarga emocional pode gerar tensões conjugais, afetar a dinâmica entre irmãos e impactar negativamente o ambiente doméstico como um todo (Nascimento *et al.*, 2020). Por isso, cuidar da saúde mental da família é, também, cuidar da criança.

É importante ressaltar que o acesso a serviços de suporte ainda é desigual, especialmente em regiões mais periféricas ou com menor oferta de políticas públicas especializadas. Como denunciam Sousa, Sales e Contente (2020), muitas famílias precisam percorrer longas distâncias ou enfrentar filas intermináveis para garantir atendimento mínimo, o que aumenta a sensação de desamparo e vulnerabilidade.

Frente a tantos desafios, a construção de redes de apoio formais e informais emerge como uma estratégia potente de enfrentamento. Grupos de pais, associações comunitárias e políticas públicas de acolhimento podem oferecer espaços de escuta, troca de experiências e fortalecimento mútuo, contribuindo para a redução do isolamento e para a construção de trajetórias mais solidárias (Shaw, 2021).

Ainda assim, é preciso avançar na sensibilização social sobre o autismo e na formação de profissionais das áreas da saúde, educação e assistência social. A luta contra o preconceito e pela inclusão efetiva começa pela informação e pela humanização dos

olhares, como reforçam Amaral e Shaw (2020). Somente através de uma sociedade mais informada e acolhedora será possível diminuir as barreiras que hoje pesam sobre as famílias de crianças autistas. Portanto, reconhecer e enfrentar as dificuldades e desafios vivenciados pelas famílias é um passo essencial para construir políticas públicas mais justas e práticas sociais mais inclusivas. Cuidar da família é cuidar do desenvolvimento da pessoa autista, garantindo-lhe o direito de viver com dignidade, respeito e plenitude (Orth, 2023).

3.4 A Importância do Acolhimento e das Redes de Apoio

O acolhimento das famílias de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma etapa fundamental no processo de construção de um desenvolvimento saudável para essas crianças. O modo como a família é recebida por profissionais da saúde, escolas e pela sociedade em geral influencia diretamente a forma como ela irá lidar com o diagnóstico e com os desafios subsequentes (Shaw, 2021).

Os profissionais de saúde desempenham um papel crucial nesse processo de acolhimento. Segundo Rodrigues, Queiroz e Camelo (2021), a assistência prestada no momento do diagnóstico deve ser permeada pela empatia, pela escuta ativa e por uma comunicação clara e humanizada. Um atendimento sensível é capaz de reduzir o impacto emocional negativo do diagnóstico e de oferecer à família orientações práticas para enfrentar a nova realidade. Além do diagnóstico, o acompanhamento contínuo realizado por psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e médicos especializados é essencial para o suporte às famílias. Como apontam Fagundes, Farias e Andrade (2024), o trabalho multidisciplinar não apenas atende às necessidades da criança, mas também acolhe e orienta a família em suas angústias e dúvidas, promovendo um cuidado integral.

No espaço escolar, o acolhimento precisa ser entendido como parte indissociável do processo educativo. A escola deve se configurar como um ambiente que reconhece a singularidade da criança autista, adaptando suas práticas pedagógicas para incluir e valorizar a diversidade (Silva; Menezes, 2022). A participação ativa dos professores e a construção de vínculos de confiança com a família são fundamentais para o sucesso desse processo. Entretanto, o acolhimento escolar vai além da sala de aula. Conforme salientam Sousa, Sales e Contente (2020), toda a equipe escolar, da direção ao corpo administrativo,

precisa estar sensibilizada e preparada para receber as famílias, fortalecendo uma rede de apoio que ultrapassa o ensino formal e alcança o respeito à dignidade humana.

A sociedade como um todo também tem responsabilidade no acolhimento das famílias de pessoas com TEA. O combate ao preconceito, à discriminação e à desinformação é tarefa coletiva. Como destacam Hettwer, Noskoski e Campiol (2024), uma sociedade verdadeiramente inclusiva se constrói com informação de qualidade, respeito às diferenças e garantia de direitos para todos os seus membros. Nesse sentido, os grupos de apoio surgem como espaços de fortalecimento emocional e social para as famílias. Grupos organizados por pais, associações de autismo e projetos comunitários oferecem momentos de escuta, partilha de experiências e troca de estratégias, que ajudam a reduzir o sentimento de isolamento tão comum após o diagnóstico (Falcão, Silva; Rocha, 2023).

Participar desses grupos é uma forma de construir pertencimento e de desenvolver redes de solidariedade, como indicam Gomes *et al.* (2023). Nessas trocas, muitas famílias encontram conforto, reconhecimento e orientação para lidar com os desafios diários, além de acessar informações sobre direitos e serviços disponíveis. As políticas públicas também desempenham um papel determinante na construção de redes de apoio efetivas. Como analisam Souza e Araújo (2024), é fundamental que o Estado ofereça suporte por meio de programas de atendimento especializado, benefícios assistenciais, acesso à educação inclusiva e campanhas de conscientização sobre o autismo.

Contudo, apesar dos avanços conquistados, ainda há muito a ser feito para garantir que esses direitos saiam do papel e se concretizem na vida das famílias. Segundo Freitas e Ferreira (2023), muitos programas de apoio esbarram em burocracias excessivas, falta de profissionais qualificados e em uma visão assistencialista que não promove a verdadeira inclusão.

Para que o acolhimento e as redes de apoio sejam, de fato, efetivos, é necessário que sejam construídos com base no respeito, na escuta e na corresponsabilidade. Amaral e Shaw (2020) defendem que toda intervenção deve ser centrada na família como protagonista, valorizando seus saberes, suas experiências e seus modos de cuidado. Assim, investir no acolhimento e na construção de redes de apoio é investir na dignidade humana e na promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Cuidar de quem cuida é um gesto ético e educativo que reafirma o compromisso com a transformação social e com a valorização da diversidade (Orth, 2023).

4. Discussão

A análise dos estudos revisados permite compreender que o papel da família no desenvolvimento da pessoa autista passou por significativas transformações ao longo das últimas décadas. Inicialmente vista apenas como coadjuvante nos processos terapêuticos e educacionais, a família passou a ser reconhecida como protagonista na promoção da qualidade de vida e no apoio integral à criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (Shaw, 2021).

As contribuições de Fagundes, Farias e Andrade (2024) revelam que o envolvimento ativo da família nas intervenções terapêuticas amplia os efeitos das estratégias clínicas, sobretudo quando há continuidade entre o que é feito nos atendimentos profissionais e no cotidiano do lar. Isso reforça a importância de compreender o ambiente familiar como um espaço de aprendizagem, cuidado e desenvolvimento.

A literatura também evidencia que famílias bem-informadas e acolhidas emocionalmente tornam-se mais fortalecidas para exercer seu papel com equilíbrio. O suporte psicossocial tem se mostrado um aliado indispensável, não apenas para lidar com o impacto do diagnóstico, mas também para manter o bem-estar ao longo do processo de acompanhamento da criança (Falcão, Silva; Rocha, 2023).

Historicamente, os discursos em torno do autismo estiveram associados a uma perspectiva patológica e centrada no déficit. No entanto, os estudos mais recentes, como os de Oliveira e Carvalho (2025), promovem uma mudança significativa, ao valorizar a diversidade e reconhecer o autismo como uma forma distinta de estar no mundo. Nessa perspectiva, o papel da família é ampliar oportunidades e respeitar o tempo e o ritmo de cada criança.

A escola, como parceira nesse processo, também evoluiu em sua compreensão sobre a importância da colaboração com as famílias. Silva e Carvalho Menezes (2022) destacam que, quando a escola escuta e dialoga com os pais, há um aumento da eficácia nas estratégias pedagógicas e uma melhora no processo de inclusão. O fortalecimento dessa relação é, portanto, um ponto central nas políticas educacionais inclusivas. Apesar dos avanços teóricos e metodológicos, ainda há desafios importantes. A realidade de muitas famílias brasileiras é marcada pela dificuldade de acesso a serviços especializados, o que impacta diretamente a qualidade do apoio prestado às crianças com TEA. Estudos

como os de Sousa, Sales e Contente (2020) apontam que, especialmente em contextos periféricos, o suporte técnico e institucional ainda é insuficiente.

Outro ponto crítico é a carência de políticas públicas que ofereçam um acolhimento contínuo e integral à família. Muitas ações ainda são pontuais, fragmentadas ou excessivamente burocratizadas. Freitas e Ferreira (2023) alertam para o risco de desresponsabilização do Estado, que transfere para as famílias o peso de uma tarefa que deveria ser compartilhada entre diferentes setores da sociedade. Além disso, poucas pesquisas abordam a diversidade das configurações familiares e as especificidades de cada contexto social e cultural. A maioria dos estudos ainda foca em núcleos familiares tradicionais, deixando de lado famílias monoparentais, cuidadoras avós, irmãos como responsáveis diretos, entre outros arranjos. Essa lacuna compromete a amplitude da compreensão sobre o papel familiar (Nascimento *et al.*, 2020).

Também é necessário considerar os impactos emocionais e subjetivos que recaem sobre os cuidadores. O desgaste físico e mental de pais e mães, especialmente das mulheres, que em muitos casos assumem o cuidado em tempo integral, ainda é subestimado pela literatura. Estudos como o de Rodrigues, Queiroz e Camelo (2021) apontam para a necessidade de mais pesquisas sobre estratégias de autocuidado e saúde mental familiar. Outra lacuna identificada está na ausência de estudos longitudinais que acompanhem as famílias ao longo do tempo. A maioria dos artigos se concentra nos primeiros anos após o diagnóstico, mas pouco se sabe sobre os desafios enfrentados na adolescência e na vida adulta da pessoa autista. Compreender essa trajetória completa é essencial para políticas públicas sustentáveis (Gomes *et al.*, 2023).

Há também a necessidade de mais estudos que integrem a perspectiva das próprias pessoas autistas sobre a atuação da família em suas vidas. Trazer essa voz para o debate pode enriquecer o entendimento das dinâmicas familiares e possibilitar a construção de estratégias mais humanizadas e eficazes (Florêncio *et al.*, 2020). Em síntese, os estudos revisados apontam avanços consideráveis na valorização da família como agente fundamental no desenvolvimento da pessoa com TEA. Contudo, permanecem desafios estruturais, teóricos e metodológicos que precisam ser enfrentados. Fortalecer a pesquisa científica, ampliar políticas públicas e promover escuta ativa às famílias e às pessoas autistas são caminhos indispensáveis para uma sociedade mais justa e inclusiva (Orth, 2023)

5. Considerações Finais

Compreender o papel da família no desenvolvimento da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é reconhecer que o cuidado, o afeto e o acolhimento não são apenas complementares às intervenções terapêuticas e escolares, são essenciais. A família é o primeiro e mais duradouro vínculo da criança, e nela se constroem as primeiras experiências de comunicação, autonomia e pertencimento.

A partir da revisão realizada, evidenciou-se que o envolvimento da família no cotidiano da criança autista amplia significativamente suas oportunidades de desenvolvimento e inclusão. Quando informada, acolhida e respeitada, a família se torna não apenas cuidadora, mas também mediadora ativa dos processos de aprendizagem e socialização da criança.

No entanto, essa atuação não pode acontecer isoladamente. As famílias, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, enfrentam desafios estruturais que comprometem sua saúde emocional e financeira. O diagnóstico do TEA muitas vezes vem acompanhado de medos, incertezas e sobrecargas. Por isso, é urgente que o poder público assume o compromisso de garantir suporte institucional contínuo e acessível para essas famílias. Conforme apontam Sousa, Sales e Contente (2020), a ausência de políticas públicas eficazes sobrecarrega os cuidadores e limita o acesso a serviços especializados. É preciso fortalecer as redes de apoio por meio de investimentos em saúde, educação e assistência social, com profissionais capacitados e políticas intersetoriais que dialoguem com a realidade das famílias brasileiras.

Para que esse apoio seja efetivo, é necessário também que a sociedade assuma um papel corresponsável. As escolas, os serviços de saúde e a comunidade em geral devem estar preparados para acolher, escutar e incluir. Caminhos possíveis para fortalecer esse apoio incluem a criação de centros de referência em autismo com atendimento multiprofissional, a ampliação de grupos de apoio emocional para cuidadores, a formação continuada de professores e profissionais da saúde, e campanhas públicas que promovam o respeito às diferenças. Além disso, é imprescindível dar visibilidade às vozes das famílias e das próprias pessoas autistas nos espaços de formulação de políticas. Como defendem Amaral e Shaw (2020), escutar quem vive diretamente os desafios é o primeiro passo para construir respostas verdadeiramente eficazes e sensíveis às necessidades reais.

Em síntese, promover o desenvolvimento da pessoa autista passa, necessariamente, por cuidar de quem cuida. Investir na família é investir na base do processo educativo, terapêutico e social. E isso exige não apenas ações individuais, mas um pacto coletivo por uma sociedade mais justa, inclusiva e humana.

Referências Bibliográficas

- AMARAL, Analice da Silva Cavalcante; SHAW, Gisele Soares Lemos. Dificuldades e conquistas no processo ensino-aprendizagem de aluno autista em sala de aula do ensino regular no município de Antônio Gonçalves-Bahia. **Perspectivas em Diálogo: Revista de educação e sociedade**, v. 7, n. 15, p. 229-238, 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- FAGUNDES, Ana Cléia Nascimento; FARIAS, Cláudia Cristiane Verçosa Simões; ANDRADE, Lucianne Oliveira Monteiro. a terapia ocupacional no desenvolvimento de crianças com tea: papel da família, escola e equipe multidisciplinar. **revista ibero-americana de humanidades, ciências e educação**, v. 10, n. 12, p. 2031-2043, 2024.
- FALCÃO, Thais Farias; SILVA, Amanda Rengifo; ROCHA, Wollace Scantbelruy. apoio psicossocial as famílias com filhos com transtorno do espectro autista (tea). **Revista Contemporânea**, v. 3, n. 11, p. 20569-20589, 2023.
- FLORÊNCIO, Roberto Remígio et al. o papel do professor no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com autismo na educação infantil. **Revista Opara: Ciências Contemporâneas Aplicadas**, v. 10, n. 3, 2020.
- FREITAS, Suellen Milhomem de; FERREIRA, Silvana. criança com o transtorno do espectro autista: a família no processo diagnóstico. **Revista Foco** (Interdisciplinary Studies Journal), v. 16, n. 5, 2023.
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- GOMES, Laura Silva et al. Dificuldades encontradas por pais e cuidadores para o desenvolvimento de crianças autistas: uma revisão da literatura. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 6, n. 13, p. 1714-1734, 2023.
- HETTWER, Alexsiane Dias; NOSKOSKI, Beatriz Santos; CAMPIOL, Jaqueline. Desafios E Estratégias Na Inclusão Escolar De Crianças Autistas: Uma Revisão De Literatura. **Revista Contemporânea**, v. 4, n. 12, p. e6925-e6925, 2024.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- NASCIMENTO, João Pedro Oliveira et al. a influência dos fatores psicossociais na aprendizagem da criança autista. **Revista Acadêmica Online**, v. 6, n. 35, p. e886-e886, 2020.
- OLIVEIRA, Sara Baruk Leite; CARVALHO, Janaina Nogueira Maia. desafios e inclusão: a aceitação familiar e o protagonismo de crianças autistas na primeira infância. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, v. 1, n. 17, p. 127-146, 2025.

ORTH, Arlete Cherobini. Educação especial em tempos de pandemia: a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista através das aulas não presenciais. **Revista Conhecimento Online**, v. 1, p. 119-135, 2023.

RODRIGUES, Maria do Rosário Campelo; QUEIROZ, Rebeca Sales Amorim; CAMELO, Marina Shinzato. Assistência de enfermagem a paciente com transtorno do espectro autista. **Revista Brasileira Interdisciplinar de Saúde-ReBIS**, v. 3, n. 4, 2021.

SANTOS, Amobrizina Aparecida Del'Isola et al. O olhar da família e da escola para a criança com transtorno do espectro autista-TEA. **Revista Liberum Accessum**, v. 2, n. 2, p. 1-15, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2016.

SHAW, Gisele Soares Lemos. Relação entre família, escola, especialistas e o desenvolvimento de pessoas autistas. **Perspectivas em Diálogo: Revista de educação e sociedade**, v. 8, n. 16, p. 183-201, 2021.

SILVA, Amanda de Souza Moura. Barreiras na inclusão e aprendizagem do Autista. **Revista SL Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 4, p. 6-42, 2021.

SILVA, Ana Layane Brandão; MENEZES, Aurelania Maria Carvalho. O Papel da Família do Aluno Autista no Processo de Inclusão Escolar. **ID on line. Revista de psicologia**, v. 16, n. 64, p. 227-240, 2022.

SILVA, Elizeu do Nascimento. Inclusão escolar da criança com autismo e seu contexto familiar: revisão integrativa. **Revista Científica UMC**, v. 5, n. 3, 2020.

SOUSA, Karina; SALES, Elielson Ribeiro; CONTENTE, Márcia Pantoja. A relação família e escola no processo educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em aulas de matemática. **Educação Básica Revista**, v. 6, n. 2, p. 71-88, 2020.

SOUZA, Naiane Santos; ARAÚJO, Francisco Roberto Diniz. inclusão da criança com transtorno do espectro autista na educação: desafios e possibilidades. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 6, p. 2327-2338, 2024.

CAPÍTULO 9

O LÚDICO NA PRIMEIRA INFÂNCIA: UMA REVISÃO DE LITERATURA SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Jaqueline Rodrigues dos Santos

Juscione Francisca da Silva

Maria Eliane de Sousa Nascimento

Maria Lucicleide de Barros

1. Introdução

Brincar é uma das atividades mais autênticas da infância. Muito além do entretenimento, o ato de brincar é uma forma genuína de expressão, descoberta e aprendizado. É por meio do lúdico que a criança desenvolve suas habilidades cognitivas, sociais, afetivas e motoras, construindo conhecimento sobre si e sobre o mundo. Na primeira infância, essa prática assume um papel ainda mais significativo, pois marca os primeiros contatos da criança com os códigos sociais e culturais, estabelecendo as bases do desenvolvimento humano.

O brincar, nesse contexto, não deve ser visto como algo secundário na vida infantil, mas como parte essencial do processo de formação do sujeito. A literatura educacional e

psicológica reconhece, há décadas, o valor do lúdico como estratégia de desenvolvimento integral. Porém, apesar dessa valorização teórica, as práticas sociais e institucionais nem sempre garantem às crianças espaços, tempos e interações suficientes para que o brincar aconteça de forma plena e significativa.

Ao voltarmos o olhar especificamente para a primeira infância que abrange a faixa etária de zero a seis anos, é possível identificar uma etapa de extrema sensibilidade e plasticidade no desenvolvimento humano. Nesse período, as interações com o ambiente e com os adultos são determinantes para o amadurecimento de aspectos fundamentais da personalidade e da inteligência da criança. Por isso, o uso do lúdico como estratégia pedagógica e terapêutica deve ser pensado com intencionalidade, especialmente quando consideramos crianças com necessidades específicas de desenvolvimento, como as diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

As crianças autistas enfrentam inúmeros desafios para se integrarem às práticas sociais estabelecidas, e o brincar nem sempre acontece de forma espontânea. Segundo Gomes et al. (2023), muitos pais e cuidadores relatam dificuldades para estimular o desenvolvimento lúdico dessas crianças, o que pode comprometer sua autonomia e socialização. Diante disso, torna-se urgente repensar as abordagens educativas e terapêuticas que favoreçam o brincar como instrumento de expressão e inclusão.

A inclusão escolar, por sua vez, também precisa considerar o brincar como recurso didático e relacional. Para Hettwer, Noskoski e Campiol (2024), muitas escolas ainda não estão preparadas para lidar com as especificidades das crianças com TEA, o que compromete sua participação nas atividades lúdicas coletivas. Essa limitação pode ser superada com o envolvimento ativo dos professores e o apoio de profissionais de saúde, como psicólogos e enfermeiros, que atuam em parceria com a escola e a família.

Nesse sentido, a articulação entre família, escola e profissionais da saúde tem se mostrado uma estratégia eficaz para promover o desenvolvimento infantil com base no lúdico. Shaw (2021) destaca que a comunicação entre esses agentes é fundamental para identificar as potencialidades da criança e adaptar as práticas de cuidado e educação às suas necessidades. A literatura também evidencia a importância da atuação dos profissionais de enfermagem na orientação das famílias e no apoio às crianças com TEA (Feifer *et al.*, 2020; Luz, Pagotto e Pinto, 2024; Souza *et al.*, 2024), integrando o brincar às ações de cuidado e intervenção.

A relevância desse debate se intensifica quando se observa que muitas famílias ainda enfrentam preconceitos e falta de apoio emocional no processo de aceitação e protagonismo de seus filhos autistas. Oliveira e Carvalho (2025) ressaltam que a inclusão não se limita à presença da criança nos espaços, mas envolve a construção de um ambiente afetivo e respeitoso, onde o brincar seja adaptado e incentivado como expressão legítima da infância. O apoio psicossocial às famílias, conforme apontado por Falcão, Silva e Rocha (2023), também é um fator determinante para que o brincar seja resgatado como uma prática afetiva e educativa dentro e fora da escola.

Diante disso, este artigo tem como objetivo geral analisar as contribuições do lúdico no desenvolvimento da criança na primeira infância, com atenção especial às especificidades das crianças com TEA. Para isso, será realizada uma revisão de literatura que aborda os principais conceitos sobre o brincar, suas implicações no desenvolvimento infantil, o papel da família, da escola e dos profissionais da saúde, especialmente da enfermagem, no estímulo ao lúdico como estratégia inclusiva. A estrutura do artigo contempla, inicialmente, o embasamento teórico sobre o lúdico e a primeira infância, seguido da análise das práticas educativas e de cuidado voltadas à inclusão, culminando em uma reflexão crítica sobre os desafios e possibilidades do brincar na formação de todas as crianças.

2. Conceito de Lúdico

Falar sobre o lúdico na primeira infância é adentrar um universo complexo, rico e essencial para a formação do sujeito. O brincar é uma linguagem própria da criança, um meio pelo qual ela compreende o mundo e comunica suas emoções, desejos e descobertas. Desde os estudos clássicos da psicologia do desenvolvimento, o brincar tem sido reconhecido como elemento formador da infância. Jean Piaget (1971), por exemplo, identificou no jogo um importante instrumento de construção do conhecimento, destacando que, por meio dele, a criança exercita sua capacidade simbólica e cognitiva.

Lev Vygotsky (1984), por sua vez, vai além da dimensão individual e insere o brincar no campo das interações sociais. Para ele, a atividade lúdica é o espaço privilegiado onde a criança internaliza regras sociais, constrói significados e amplia sua zona de desenvolvimento proximal. Nessa perspectiva, o brincar não é apenas um reflexo da realidade, mas um instrumento de transformação pessoal e social. Vygotsky enfatiza

que, no jogo simbólico, a criança aprende a agir “como se fosse”, antecipando comportamentos e papéis sociais, o que favorece o desenvolvimento de funções psicológicas superiores.

A contribuição de Kishimoto (1996) também é essencial para compreender o lúdico em sua complexidade. A autora destaca o valor pedagógico do brincar, defendendo que a atividade lúdica, quando mediada intencionalmente por educadores, pode se transformar em potente estratégia de ensino. Segundo Kishimoto, o lúdico na escola não deve ser reduzido a uma pausa recreativa, mas reconhecido como prática que estimula a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico das crianças. Para ela, o brinquedo, o jogo e a brincadeira são linguagens legítimas do aprender.

Gilles Brougère (1995) amplia essa discussão ao propor uma abordagem cultural do lúdico. O autor francês sustenta que o brincar é uma construção social, cujos significados variam conforme o tempo, o espaço e o contexto cultural. Segundo Brougère, não se pode pensar o lúdico como algo natural ou instintivo, mas como um fenômeno histórico, moldado pelas interações e pelas práticas culturais que cercam a infância. Essa perspectiva desafia educadores e cuidadores a compreenderem que o ato de brincar é atravessado por valores, normas e significados compartilhados.

A história da infância revela que o brincar nem sempre foi valorizado como é atualmente. Em muitos períodos históricos, especialmente nas sociedades industriais, a infância era compreendida como um estágio incompleto da vida adulta, e o brincar era visto como perda de tempo ou comportamento desviante. Foi apenas com o avanço das ciências humanas e sociais, no século XX, que se passou a reconhecer o valor do lúdico como experiência estruturante do desenvolvimento infantil. A pedagogia moderna, influenciada por autores como Montessori, Freinet e os próprios Piaget e Vygotsky, reafirma esse valor e propõe ambientes que favoreçam o jogo e a livre expressão.

Hoje, sabe-se que o brincar impacta diretamente a construção da identidade, das relações interpessoais e das habilidades cognitivas da criança. Em especial na primeira infância, período compreendido entre 0 e 6 anos, as experiências lúdicas têm papel central na formação da personalidade e na preparação para os desafios escolares. Oliveira e Carvalho (2025) destacam que, nesse período, é pelo brincar que a criança expressa sua singularidade e assume um papel ativo no processo de aprender e conviver, inclusive no contexto da inclusão de crianças com TEA.

Entretanto, como observam Gomes et al. (2023), nem todas as crianças têm acesso pleno às experiências lúdicas. A rotina acelerada das famílias, a precarização dos espaços públicos e a rigidez das práticas escolares são obstáculos que limitam o brincar livre e espontâneo. A situação é ainda mais desafiadora quando se trata de crianças com transtornos do desenvolvimento, como o autismo. Muitas vezes, essas crianças não são incluídas nas brincadeiras coletivas por falta de compreensão dos adultos e das instituições sobre suas formas particulares de brincar e interagir.

O brincar, nesse sentido, também é um direito, e precisa ser garantido em sua forma mais inclusiva. Shaw (2021) aponta que o envolvimento entre família, escola e profissionais especializados é fundamental para adaptar o lúdico às necessidades das crianças autistas, respeitando seus ritmos e interesses. Isso significa reconhecer que o brincar de uma criança com TEA pode ser diferente, mas não menos significativo. Cabe ao adulto a sensibilidade de acolher essas diferenças e construir ambientes de brincadeira mais diversos e afetivos.

No campo da saúde, o lúdico também vem ganhando espaço como recurso terapêutico. Feifer et al. (2020) ressaltam a importância das práticas lúdicas nas intervenções com crianças com TEA, especialmente em atendimentos de enfermagem. O brincar é utilizado como ponte de comunicação e como estratégia para reduzir o estresse, melhorar a adesão aos cuidados e estimular o desenvolvimento emocional e cognitivo. Profissionais de enfermagem, como mostram Luz, Pagotto e Pinto (2024), têm papel ativo na mediação dessas práticas, promovendo o bem-estar infantil por meio de jogos, histórias e brincadeiras adaptadas.

A perspectiva histórica do brincar, portanto, nos conduz a compreender o lúdico como um fenômeno multifacetado: cultural, pedagógico, terapêutico e social. A valorização crescente do brincar reflete uma mudança de paradigma na forma como a sociedade enxerga a infância e reconhece os direitos das crianças. Essa valorização, contudo, exige ações práticas, políticas públicas, formação docente e apoio interdisciplinar, para que o brincar seja, de fato, integrado às rotinas familiares, escolares e institucionais.

É nesse contexto que se reafirma a necessidade de pensar o lúdico como estratégia de desenvolvimento humano e inclusão. Quando o brincar é reconhecido como linguagem legítima e universal da infância, abre-se espaço para que todas as crianças, inclusive as neurodivergentes, possam participar, criar e se expressar. Como apontam Souza *et al.*

(2024), o profissional sensível ao lúdico transforma sua prática em uma ponte entre o cuidado técnico e o acolhimento afetivo, ampliando as possibilidades de desenvolvimento e autonomia das crianças com TEA.

Portanto, compreender o conceito de lúdico exige um olhar atento, sensível e comprometido com a infância em sua pluralidade. O brincar não é apenas um instrumento pedagógico ou terapêutico; é, acima de tudo, uma manifestação da liberdade criativa da criança. Preservar e estimular essa liberdade é dever de todos: educadores, profissionais da saúde, gestores públicos e, especialmente, das famílias. Afinal, é pelo brincar que a criança experimenta o mundo e, ao mesmo tempo, se transforma nele.

3. Desenvolvimento Infantil na Primeira Infância.

A primeira infância, compreendida do nascimento aos seis anos de idade, é uma fase de intensas transformações no corpo, na mente e no comportamento da criança. É nesse período que os principais marcos do desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social são estabelecidos, lançando as bases para a vida adulta. A qualidade das experiências vividas nessa fase impacta diretamente o modo como a criança se relaciona consigo mesma, com os outros e com o mundo.

Fisicamente, a criança passa por um crescimento acelerado e pela maturação progressiva de suas habilidades motoras. Nos primeiros anos, ela conquista o controle do corpo: sustenta a cabeça, senta-se, engatinha, anda, corre e salta. Esses movimentos não são apenas conquistas biológicas, mas também resultado de estímulos ambientais ricos e seguros. O brincar, nesse contexto, é um elemento fundamental que impulsiona o desenvolvimento motor, como afirmam Oliveira e Carvalho (2025), ao abordarem a importância do protagonismo infantil em ambientes acolhedores.

No campo cognitivo, a criança começa a construir estruturas de pensamento cada vez mais complexas. Piaget (1971) descreveu essa fase como marcada pelo pensamento simbólico e pelo egocentrismo cognitivo. A criança pequena é naturalmente curiosa e tende a explorar o ambiente ao seu redor por meio da experimentação, da repetição e do jogo simbólico. Ao manipular objetos, simular papéis e interagir com o outro, ela organiza informações, constrói significados e desenvolve noções de tempo, espaço e causalidade.

Já Vygotsky (1984) reforça o papel das interações sociais nesse processo. Para ele, o desenvolvimento cognitivo é mediado pela linguagem e pela convivência com adultos e

outras crianças. A zona de desenvolvimento proximal, espaço entre o que a criança já é capaz de fazer sozinha e o que consegue realizar com ajuda, é ampliada por meio de relações de confiança, afeto e estímulo. Nesse sentido, brincar com o outro não é apenas entretenimento, mas um caminho para o crescimento intelectual e emocional.

O desenvolvimento emocional, por sua vez, ganha especial destaque na primeira infância. Nessa fase, a criança aprende a nomear e regular suas emoções, algo que só é possível em contextos onde há afeto, segurança e escuta. Shaw (2021) destaca que a parceria entre família, escola e profissionais especializados é essencial para ajudar a criança a lidar com frustrações, medos e desejos. O brincar, ao permitir a simulação de situações reais e imaginárias, torna-se um recurso valioso para o desenvolvimento emocional equilibrado.

No aspecto social, a criança amplia seu círculo de convivência, passando a entender normas, limites e papéis sociais. As interações no contexto escolar, nas brincadeiras de faz de conta e nos jogos coletivos são fundamentais para a construção da empatia, da cooperação e do respeito ao outro. Segundo Da Silva Santos, Teixeira e Bringel (2023), é nesse período que surgem os primeiros vínculos de amizade e que se consolida o senso de pertencimento, elementos indispensáveis à saúde mental e à inclusão social.

Quando falamos de experiências significativas na primeira infância, nos referimos a vivências que mobilizam a criança integralmente, corpo, mente e emoções, e que geram aprendizagens duradouras. São momentos em que ela se sente valorizada, segura e estimulada. Falcão, Silva e Rocha (2023) reforçam que essas experiências são especialmente importantes para crianças com TEA, que muitas vezes enfrentam dificuldades na comunicação e na socialização. Nesses casos, o brincar mediado com afeto e intenção pode ser a chave para o engajamento e o desenvolvimento.

O ambiente, portanto, precisa ser estruturado de forma a promover essas experiências. Isso significa garantir espaços acessíveis, materiais diversos e adultos sensíveis às necessidades das crianças. Segundo De Souza et al. (2024), o profissional de enfermagem, por exemplo, pode colaborar ativamente na criação de ambientes terapêuticos e lúdicos em contextos hospitalares e escolares, contribuindo para o bem-estar e a autonomia da criança. É o olhar interdisciplinar que potencializa o desenvolvimento infantil.

A família também desempenha um papel central nesse processo. Gomes et al. (2023) relatam que o envolvimento dos pais no cotidiano da criança, por meio de

cuidados, conversas, brincadeiras e acolhimento, é fator protetivo contra atrasos no desenvolvimento, especialmente no caso de crianças com transtornos do espectro autista. A sensibilidade dos cuidadores ao ritmo e às formas particulares de expressão infantil fortalece o vínculo afetivo e cria uma base segura para a aprendizagem.

É importante reconhecer que nem todas as crianças têm acesso às mesmas oportunidades de desenvolvimento. Fatores como pobreza, negligência, exclusão escolar e diagnósticos tardios de TEA afetam diretamente a qualidade das experiências vividas na primeira infância. Hettwer, Noskoski e Campiol (2024) alertam para a necessidade de políticas públicas inclusivas e de formação continuada para educadores, visando garantir o direito de todas as crianças ao desenvolvimento pleno, independentemente de suas condições. Por isso, pensar o desenvolvimento infantil é, também, pensar em justiça social, equidade e direitos humanos. A criança pequena precisa ser reconhecida como sujeito de direitos e protagonista do próprio processo de crescimento. Como destacam Luz, Pagotto e Pinto (2024), o apoio às famílias e às instituições é essencial para que a primeira infância seja vivida com dignidade, respeito e alegria. A promoção de experiências significativas, portanto, é uma responsabilidade coletiva.

Em síntese, o desenvolvimento infantil na primeira infância é um fenômeno dinâmico e multifatorial, que exige a integração entre diferentes áreas do saber, pedagogia, psicologia, saúde e assistência social. As experiências vividas nos primeiros anos de vida deixam marcas profundas na trajetória da criança. Cabe à sociedade, como um todo, assegurar que essas marcas sejam de afeto, estímulo e respeito. Só assim poderemos garantir que cada criança cresça em plenitude, com espaço para brincar, aprender e ser feliz.

4. A Brincadeira como Ferramenta Pedagógica

A Educação Infantil é o primeiro espaço institucionalizado de aprendizagem da criança, e nela o brincar assume um papel fundamental. Muito além do simples entretenimento, a brincadeira é compreendida hoje como um caminho legítimo e potente de ensino e aprendizagem. No cenário educativo, o lúdico não deve ser visto como um “intervalo” das atividades sérias, mas como a própria essência do fazer pedagógico na infância. Vygotsky (1984) já nos ensinava que o brincar é uma atividade que impulsiona o

desenvolvimento, pois coloca a criança em contato com experiências que ultrapassam seu comportamento cotidiano.

Nesse sentido, a brincadeira é reconhecida como a principal linguagem da criança, sua forma mais genuína de se expressar, de construir sentidos e de comunicar desejos, emoções e conhecimentos. Ao brincar, a criança revela o que pensa, o que sente e o que compreende sobre o mundo. Segundo Kishimoto (2011), o lúdico permite à criança viver múltiplas realidades e explorar papéis sociais com liberdade, criatividade e segurança. Trata-se de uma linguagem rica, expressiva e sensível, que precisa ser compreendida e valorizada pelos educadores.

A sala de aula da Educação Infantil deve, portanto, ser um território de brincadeira, não como uma concessão, mas como direito. Como destacam Oliveira e Carvalho (2025), o protagonismo infantil é favorecido quando o brincar é respeitado como atividade central na rotina escolar. A criança aprende brincando, e essa aprendizagem é ainda mais potente quando mediada por adultos sensíveis, que reconhecem os interesses e os tempos próprios da infância.

A mediação pedagógica, nesse contexto, tem um papel fundamental: ela é o elo entre o brincar espontâneo e o brincar intencional. O educador que compreende a importância do lúdico observa, propõe, participa e amplia as experiências lúdicas das crianças, criando situações que favorecem a aprendizagem de forma prazerosa e significativa. Piaget (1976) já ressaltava que o jogo é uma forma privilegiada de assimilação da realidade e que, ao organizar o pensamento e testar hipóteses durante o brincar, a criança avança em seu desenvolvimento cognitivo.

O uso de brinquedos, jogos e materiais pedagógicos diversificados é uma das estratégias mais eficazes nesse processo. Eles não apenas encantam e despertam o interesse, mas também provocam a curiosidade, desafiam as capacidades e incentivam a cooperação. De acordo com Pio et al. (2022), materiais adequados à faixa etária e ao nível de desenvolvimento da criança promovem aprendizagens concretas, especialmente quando explorados em contextos ricos de interação e imaginação.

Para as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o brincar pode ser uma ponte essencial para a comunicação e a socialização. Muitas delas apresentam dificuldades de interação simbólica e precisam de apoio para se engajar em atividades lúdicas. Hettwer, Noskoski e Campiol (2024) argumentam que o uso intencional de jogos

estruturados e brinquedos sensoriais pode ampliar as possibilidades de aprendizagem dessas crianças, promovendo inclusão e participação ativa no grupo.

Além disso, o espaço da Educação Infantil precisa ser planejado de forma a estimular o brincar. Cores, texturas, cantinhos temáticos e ambientes flexíveis contribuem para a construção de um cenário onde a criança se sente segura para explorar e criar. Como defendem De Souza et al. (2024), ambientes acolhedores e estimulantes são essenciais para o desenvolvimento integral, especialmente para crianças com necessidades específicas, como as que estão no espectro autista.

A brincadeira também é uma poderosa ferramenta para o desenvolvimento emocional. No faz de conta, por exemplo, a criança pode reviver situações do cotidiano, expressar sentimentos e encontrar soluções simbólicas para conflitos. Shaw (2021) destaca a importância das interações entre família, escola e profissionais no suporte à criança, principalmente em contextos em que ela enfrenta desafios emocionais. O brincar se torna, assim, um meio terapêutico, educativo e humanizador.

É importante lembrar que brincar é um direito previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e reconhecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como um dos eixos estruturantes da Educação Infantil. Isso significa que o brincar deve ser garantido, planejado e refletido no cotidiano escolar, como prática pedagógica intencional. Como afirmam Souza e Araújo (2024), a inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar passa, necessariamente, pelo respeito às suas formas de brincar e aprender.

Os brinquedos não são apenas objetos: eles são mediadores de relações. Quando oferecidos com intenção pedagógica, tornam-se instrumentos de escuta, observação e intervenção educativa. Segundo Luz, Pagotto e Pinto (2024), o envolvimento de profissionais como enfermeiros e cuidadores no planejamento das atividades lúdicas pode trazer contribuições significativas para o bem-estar infantil, principalmente em contextos de vulnerabilidade.

Dessa maneira, é preciso lembrar que o brincar é uma linguagem viva, que se renova constantemente com as crianças. Respeitar o lúdico é respeitar a infância em sua totalidade. A brincadeira, ao integrar o físico, o cognitivo, o emocional e o social, revela-se como ferramenta pedagógica indispensável na construção de uma educação sensível, democrática e transformadora. Cabe aos educadores, portanto, a nobre missão de garantir que a escola seja, também, um espaço de encantamento e liberdade.

5. Contribuições do Lúdico para o Desenvolvimento Integral

Na primeira infância, o desenvolvimento integral da criança ocorre por meio de vivências sensoriais, afetivas e sociais que constroem as bases de sua formação como sujeito. O brincar, neste contexto, não é apenas uma forma de expressão, mas um canal vital de desenvolvimento. Ao se movimentar, imaginar, interagir e experimentar, a criança expande suas habilidades motoras, cognitivas e emocionais de maneira integrada, espontânea e significativa (Vygotsky, 1984).

Do ponto de vista motor, as brincadeiras estimulam o corpo em ação. Ao correr, pular, empilhar blocos ou manipular objetos, a criança exercita sua coordenação motora fina e ampla, desenvolvendo habilidades que são essenciais para sua autonomia e desempenho escolar futuro. Segundo Piaget (1976), essas experiências motoras estão diretamente ligadas à construção do pensamento, pois é através da ação que a criança organiza o mundo e se organiza nele.

No aspecto cognitivo, o lúdico desafia a criança a pensar, planejar, resolver problemas e tomar decisões. Jogos simbólicos, de regras ou de construção estimulam a memória, a atenção e o raciocínio lógico. Kishimoto (2011) enfatiza que o brinquedo tem um papel estruturante no processo de aprendizagem, pois cria um espaço onde o erro não é punido, mas explorado, favorecendo a autonomia intelectual e a criatividade. A dimensão socioemocional do desenvolvimento também encontra na brincadeira um território fértil. Ao brincar com os pares, a criança aprende a esperar sua vez, a negociar regras, a lidar com frustrações e a reconhecer emoções em si e no outro. Brougère (2001) destaca que o brincar coletivo promove uma vivência de cidadania desde os primeiros anos, pois ensina, na prática, valores como respeito, empatia e cooperação.

Essas aprendizagens emocionais são particularmente significativas para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que frequentemente enfrentam dificuldades nas interações sociais. Como apontam Falcão, Silva e Rocha (2023), o uso de estratégias lúdicas e brincadeiras mediadas pode facilitar o desenvolvimento de competências emocionais, como o reconhecimento de sentimentos e o controle de impulsos, contribuindo para uma inclusão mais efetiva. Além disso, o lúdico é um poderoso estímulo à criatividade. Ao criar mundos imaginários, inventar personagens ou transformar objetos do cotidiano em brinquedos simbólicos, a criança exercita sua capacidade de imaginar possibilidades, pensar fora do óbvio e propor soluções inovadoras. Esse tipo de

pensamento criativo é fundamental para a formação de sujeitos críticos e ativos em sociedade (Kishimoto, 2011).

As brincadeiras também promovem a capacidade de resolver problemas. Quando uma criança precisa construir uma torre mais alta, montar um quebra-cabeça ou vencer um desafio em grupo, ela ativa estratégias mentais complexas, experimenta hipóteses e avalia os próprios resultados. Para crianças autistas, atividades lúdicas planejadas com base em seus interesses podem ser um recurso eficaz para o estímulo à flexibilidade cognitiva e à tomada de decisão (Nascimento, 2023).

Outro aspecto relevante é o fortalecimento da identidade e da autoestima por meio do brincar. Quando a criança é respeitada em suas escolhas lúdicas e valorizada por suas criações, ela constrói uma imagem positiva de si, sente-se capaz e pertencente ao grupo. Oliveira e Carvalho (2025) ressaltam que essa valorização do protagonismo infantil é essencial para o pleno desenvolvimento emocional, especialmente em contextos educativos inclusivos.

É importante destacar o papel do educador nesse processo. Cabe a ele garantir ambientes estimulantes, materiais diversificados e, sobretudo, uma escuta sensível às necessidades individuais. Como observam Luz, Pagotto e Pinto (2024), a atuação integrada entre professores e profissionais da saúde, como enfermeiros e terapeutas, pode potencializar os efeitos positivos do brincar no desenvolvimento infantil, especialmente para crianças com TEA.

A família, por sua vez, também é protagonista no estímulo ao lúdico. Shaw (2021) destaca a importância da relação entre escola, especialistas e familiares no suporte ao desenvolvimento das crianças autistas. Quando há diálogo e continuidade entre os contextos de casa e escola, o brincar se transforma em uma linguagem compartilhada que fortalece vínculos e amplia aprendizagens.

Em contextos de vulnerabilidade ou sobrecarga emocional, o brincar pode ainda assumir uma função terapêutica. Jogos sensoriais, histórias e atividades de faz de conta ajudam a criança a elaborar medos, superar traumas e encontrar um espaço seguro para expressar emoções. Rodrigues *et al.* (2021) apontam que a brincadeira é, muitas vezes, o canal mais acessível para a escuta da criança em sofrimento emocional. Portanto, o lúdico não é apenas uma forma de lazer, mas um elemento estruturante do desenvolvimento integral. Sua presença na Educação Infantil deve ser planejada com intencionalidade

pedagógica e sensibilidade humanizadora. Garantir o direito ao brincar é garantir que toda criança, com ou sem deficiência, possa crescer em plenitude, autonomia e alegria.

6. O Papel do Educador e da Escola no Estímulo ao Lúdico.

Falar sobre o lúdico na Educação Infantil é, necessariamente, reconhecer a escola como um espaço de acolhimento, experimentação e imaginação. Nesse cenário, o educador assume o papel de mediador essencial entre a criança e o mundo do brincar. Sua presença sensível, atenta e proposital transforma a brincadeira em um ato pedagógico potente, capaz de promover desenvolvimento integral e aprendizagens significativas (Kishimoto, 2011).

O professor não é mero espectador do brincar; ele é parte ativa da experiência lúdica. Sua mediação deve ser intencional, sem, no entanto, limitar a liberdade criativa da criança. É nessa delicada fronteira entre orientar e permitir que se constrói uma prática pedagógica efetiva e humanizada. Vygotsky (1984) já nos ensinava que é por meio da mediação de adultos mais experientes que a criança amplia sua zona de desenvolvimento proximal.

Planejar atividades lúdicas exige mais do que criatividade: requer conhecimento do desenvolvimento infantil, sensibilidade às necessidades individuais e compreensão do contexto sociocultural dos alunos. Como destacam Oliveira e Carvalho (2025), para crianças autistas, o planejamento deve considerar aspectos sensoriais, interesses específicos e estratégias de comunicação alternativa, assegurando a inclusão plena e respeitosa. O professor precisa reconhecer que cada criança brinca de maneira única, e que o brincar pode expressar desejos, angústias, sonhos e modos de ser. Ao observar atentamente as interações lúdicas, o educador recolhe pistas preciosas sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos. Essa escuta ativa e empática qualifica a prática pedagógica e fortalece o vínculo entre professor e criança (Shaw, 2021).

Além do planejamento das atividades em si, o ambiente escolar precisa ser preparado para favorecer o brincar. Ambientes organizados, ricos em estímulos, com diferentes cantos de brincadeiras, materiais acessíveis e espaço para o movimento corporal são essenciais para que a criança se sinta segura e convidada a explorar (Piaget, 1976). O espaço comunica, acolhe ou afasta; por isso, deve ser pensado com intencionalidade educativa. Em especial no caso de crianças com Transtorno do Espectro

Autista (TEA), o ambiente precisa considerar fatores como previsibilidade, redução de estímulos aversivos e a oferta de objetos estruturantes. Segundo Luz, Pagotto e Pinto (2024), o envolvimento de profissionais da saúde, como enfermeiros escolares, pode contribuir na construção de espaços que favoreçam o bem-estar e a participação ativa dessas crianças.

O planejamento de atividades lúdicas deve articular diferentes linguagens: música, contação de histórias, expressão corporal, jogos simbólicos, construção com blocos, artes visuais, entre outros. A diversidade de propostas amplia o repertório cultural das crianças e permite que cada uma encontre formas próprias de se expressar e interagir (Brougère, 2001).

É importante também que o brincar não se limite a momentos isolados da rotina. Ele precisa estar presente em toda a jornada escolar, como linguagem transversal e integradora. Como afirmam Feifer *et al.* (2020), a ludicidade pode e deve permear até mesmo os momentos de cuidado, como a alimentação, o descanso e a higiene, transformando cada instante em uma oportunidade educativa. Para isso, a formação continuada dos professores é indispensável. Muitos profissionais ainda carregam uma visão reducionista do brincar, considerando-o um tempo “ocioso” ou menos importante do que atividades dirigidas. Como mostram Gomes *et al.* (2023), a valorização do brincar começa pela valorização do professor como pesquisador, planejador e protagonista de uma pedagogia do lúdico.

A escola também precisa cultivar uma cultura institucional que reconheça a importância do brincar. Isso envolve gestores, famílias e toda a comunidade escolar. De acordo com Falcão, Silva e Rocha (2023), o apoio psicossocial à família e o trabalho conjunto entre escola e especialistas são fundamentais para fortalecer práticas inclusivas e humanizadas, onde o brincar é visto como direito e necessidade.

Em contextos inclusivos, o papel do professor ganha ainda mais relevância. Ele é quem constrói pontes entre as crianças, adapta materiais, organiza grupos e assegura que todos tenham voz e vez no brincar. Hettwer, Noskoski e Campiol (2024) reforçam que a inclusão só acontece de fato quando o educador reconhece e respeita as singularidades, sem abrir mão das interações coletivas e das experiências compartilhadas. Por fim, é preciso lembrar que brincar é uma linguagem universal da infância. Cabe à escola escutá-la com atenção, acolher seus múltiplos sentidos e transformá-la em uma ferramenta pedagógica potente. O educador que compreende isso torna-se mais do que um

transmissor de saberes: ele se transforma em um cultivador de infâncias plenas, felizes e respeitadas em sua essência.

7. Considerações Finais

Esta revisão de literatura reafirma que o brincar não é apenas uma atividade complementar no cotidiano infantil, mas uma linguagem essencial para o desenvolvimento pleno da criança. A ludicidade atravessa os campos físico, cognitivo, social e emocional, tornando-se parte estrutural da construção da subjetividade infantil. Os estudos analisados demonstram que o brincar, quando valorizado e bem mediado, tem o poder de transformar a infância em um espaço de aprendizagem viva, afetiva e inclusiva.

Na primeira infância, esse potencial ganha ainda mais relevância. Trata-se de uma fase marcada por intensa plasticidade cerebral, por experiências fundantes e por um olhar aberto ao mundo. Ao brincar, a criança experimenta, interpreta e ressignifica tudo ao seu redor. Ela constrói hipóteses, aprende com os erros, desenvolve autonomia e descobre sua capacidade criadora. Como mostram Piaget (1976) e Brougère (2001), é na brincadeira que a criança vivencia com profundidade suas primeiras formas de pensamento e sociabilidade.

Dentre os achados mais significativos desta revisão, destaca-se o reconhecimento do brincar como direito fundamental previsto em leis, diretrizes curriculares e políticas públicas e como necessidade vital para o desenvolvimento infantil. No entanto, a realidade ainda demonstra desigualdades no acesso a esse direito. Fatores como pobreza, falta de formação docente, ausência de espaços adequados e preconceitos em torno das diferenças, especialmente no caso das crianças com TEA, limitam o pleno exercício da ludicidade.

Foi possível perceber também que a brincadeira tem um papel insubstituível no processo de inclusão escolar. Crianças com autismo, quando acolhidas em ambientes educativos que respeitam suas singularidades e incentivam o brincar, conseguem avançar significativamente em aspectos como comunicação, interação social e desenvolvimento emocional. O lúdico, mediado com intencionalidade, se mostra uma ponte entre o mundo interno dessas crianças e as relações sociais mais amplas.

Neste contexto, o papel do educador é de extrema importância. Ele não apenas planeja e propõe atividades lúdicas, mas também interpreta os sentidos do brincar, acolhe

expressões simbólicas e adapta as experiências conforme as necessidades das crianças. A mediação pedagógica sensível, especialmente no atendimento a crianças com TEA, fortalece vínculos, promove aprendizagens e contribui para o desenvolvimento integral.

Para as famílias, cabe o desafio e também a alegria de reconhecer o brincar como um momento de convivência, escuta e vínculo. As brincadeiras cotidianas, mesmo as mais simples, representam oportunidades de aprendizagem e de fortalecimento emocional. Quando a casa e a escola compartilham valores lúdicos, criam-se redes de apoio que fortalecem a infância como território de cuidado, liberdade e expressão.

No campo das políticas públicas, urge ampliar os investimentos em formação continuada para professores da Educação Infantil, em materiais pedagógicos lúdicos e em infraestrutura escolar que respeite a diversidade das infâncias. Além disso, é necessário integrar as áreas da educação, saúde e assistência social para que o brincar esteja presente não apenas na sala de aula, mas em todos os espaços onde a criança vive e cresce.

Como proposta de continuidade, recomenda-se que futuras pesquisas aprofundem o estudo da ludicidade em contextos inclusivos, especialmente no atendimento a crianças com autismo severo e em situação de vulnerabilidade social. Também seria relevante investigar os impactos de práticas lúdicas em contextos familiares, bem como o papel de profissionais interdisciplinares como enfermeiros, terapeutas ocupacionais e psicólogos na construção de ambientes lúdicos e terapêuticos.

Outro campo promissor para investigações futuras é a avaliação do brincar nos espaços digitais. Com o avanço das tecnologias e o aumento do uso de telas na infância, torna-se urgente compreender como o lúdico se reinventa em contextos virtuais e quais são os impactos dessa mediação digital na formação infantil. Cabe à academia acompanhar essas transformações sem perder de vista os valores humanos que fundamentam o ato de brincar.

Enfim, a ludicidade precisa ser compreendida como um direito pedagógico e afetivo, que transcende modismos e metodologias. Ela é expressão da potência criadora da criança e deve estar no centro das práticas educativas, especialmente na primeira infância. Educar com base no lúdico é educar com sensibilidade, com escuta e com abertura para o inusitado. É construir uma escola e uma sociedade que acolhem as infâncias em sua riqueza, diversidade e beleza. Que o brincar siga sendo luz no caminho das crianças e também daqueles que, com elas, escolhem aprender, cuidar e sonhar.

Referências Bibliográficas

- FALCÃO, Thais Farias; SILVA, Amanda Rengifo; ROCHA, Wollace Scantbelruy. Apoio Psicossocial As Famílias Com Filhos Com Transtorno Do Espectro Autista (TEA). **Revista Contemporânea**, v. 3, n. 11, p. 20569-20589, 2023. 23
- FEIFER, Gabrielle Palma et al. Cuidados de enfermagem a pessoa com transtorno do espectro autista: revisão de literatura. **Revista uningá**, v. 57, n. 3, p. 60-70, 2020.
- GOMES, Laura Silva et al. Dificuldades encontradas por pais e cuidadores para o desenvolvimento de crianças autistas: uma revisão da literatura. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 6, n. 13, p. 1714-1734, 2023.
- HETTWER, Alexsiane Dias; NOSKOSKI, Beatriz Santos; CAMPIOL, Jaqueline. Desafios E Estratégias Na Inclusão Escolar De Crianças Autistas: Uma Revisão De Literatura. **Revista Contemporânea**, v. 4, n. 12, p. e6925-e6925, 2024.
- LUZ, Jaiele Aroeira; PAGOTTO, Jaqueline de Souza; PINTO, Emanuel Vieira. O Enfermeiro No Apoio Aos Pais De Crianças Com O TEA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 11, p. 8175-8189, 2024.
- NASCIMENTO, Isabelle Gomes. Assistência De Enfermagem Em Salas De Apoio Na Promoção Do Autocuidado De Crianças Com Espectro Autista (Tea)–Revisão De Literatura. **Revista Extensão**, v. 7, n. 4, p. 58-87, 2023.
- OLIVEIRA, Sara Baruk Leite; CARVALHO, Janaina Nogueira Maia. Desafios E Inclusão: A Aceitação Familiar E O Protagonismo De Crianças Autistas Na Primeira Infância. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, v. 1, n. 17, p. 127-146, 2025.
- PIO, Luana Santos et al. A relevância da assistência de enfermagem ao paciente com transtorno espectro autista: uma revisão de literatura. **Revista Saúde Multidisciplinar**, v. 11, n. 1, 2022.
- RODRIGUES, Ana Marta et al. Abordagem De Enfermagem Ao Paciente Com Transtorno Do Espectro Autista: Uma Revisão De Literatura. **Revista Saúde Dos Vales**, v. 11, n. 1, p. 1-18, 2024.
- RODRIGUES, Maria do Rosário Campelo; QUEIROZ, Rebeca Sales Amorim; CAMELO, Marina Shinzato. Assistência de enfermagem a paciente com transtorno do espectro autista. **Revista Brasileira Interdisciplinar de Saúde-ReBIS**, v. 3, n. 4, 2021.
- SANTOS, Yara da Silva; TEIXEIRA, Verônica Rejane Lima; BRINGEL, Maricélia Felix Andrade. Identificação e Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos Primeiros Anos Escolares: Uma Revisão da Literatura. **ID on line. Revista de psicologia**, v. 17, n. 68, p. 412-429, 2023.
- SHAW, Gisele Soares Lemos. Relação entre família, escola, especialistas e o desenvolvimento de pessoas autistas. **Perspectivas em Diálogo: Revista de educação e sociedade**, v. 8, n. 16, p. 183-201, 2021.

SOUZA, Emylle Gomes et al. O Papel Do Profissional De Enfermagem Na Atenção A Crianças E Adolescentes Com Transtorno Do Espectro Autista: Uma Revisão Sistemática. **Revista Tópicos**, v. 2, n. 15, p. 1-13, 2024.

SOUZA, Naiane Santos; ARAÚJO, Francisco Roberto Diniz. Inclusão Da Criança Com Transtorno Do Espectro Autista Na Educação: Desafios E Possibilidades. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 6, p. 2327-2338, 2024.

VIANA, Denilda Gomes et al. Atuação do Enfermeiro com mães de crianças com transtorno do espectro autista: Uma revisão integrativa. **Revista CPAQV-Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida** | Vol, v. 13, n. 2, p. 2, 2021.

CAPÍTULO 10

O PAPEL DO LÚDICO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS CONTEMPORÂNEAS

Zoytsa Cristina Santos Nunes

Deanilma Dantas dos Santos

Verônica Alves Mota

1. Introdução

A educação infantil constitui a base primordial para o desenvolvimento global da criança, sendo nesse período que ocorre a formação de habilidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras essenciais para a vida. Nesse cenário, o lúdico assume papel central, pois é por meio das brincadeiras que a criança experimenta, explora, constrói conhecimentos e estabelece vínculos afetivos com o mundo que a cerca (Deotti; Codinhoto, 2016). A valorização do lúdico nas práticas pedagógicas atuais é uma resposta à necessidade de respeitar as especificidades da infância, promovendo aprendizagens mais significativas e prazerosas. Considerando o avanço das pesquisas sobre o desenvolvimento infantil e a importância das metodologias ativas, torna-se imprescindível revisar as práticas contemporâneas e refletir sobre como o brincar pode

ser mais efetivamente integrado aos processos de ensino e aprendizagem (Amorim, 2020).

Dentro desse contexto, surge o seguinte problema de pesquisa: Como o lúdico contribui para a construção do conhecimento na educação infantil? A busca por essa resposta implica analisar diferentes abordagens que valorizam o brincar como estratégia pedagógica, compreendendo a sua função na formação de sujeitos críticos, autônomos e criativos (Gondim *et al.*, 2023). O objetivo geral deste estudo é analisar o papel do lúdico na construção do conhecimento na educação infantil, a partir de uma revisão de literatura que dialogue com as práticas pedagógicas contemporâneas. Pretende-se, assim, refletir sobre as metodologias que reconhecem o brincar como eixo estruturante do processo de ensino e aprendizagem (Silva, 2021).

De acordo com Menezes *et al.* (2016), a ludicidade proporciona experiências que favorecem a interação social, o desenvolvimento da linguagem, a expressão de sentimentos e a construção do raciocínio lógico. Já Sabino (2023) afirma que o lúdico é uma ferramenta potente para o desenvolvimento social, cognitivo e psicomotor, demonstrando que brincar é, além de um direito da criança, uma necessidade para seu pleno crescimento. Correa, Silva e Pizzi (2022) destacam que a mediação pedagógica é essencial para que o lúdico ultrapasse a simples recreação e se transforme em uma prática intencional e estruturada, capaz de potencializar aprendizagens significativas.

Nessa perspectiva, Campos (2021) enfatiza que o brincar deve ser o eixo da prática docente na educação infantil, sendo planejado e refletido como estratégia fundamental para a construção do conhecimento. Macedo (2025) acrescenta que integrar o lúdico ao processo de ensino e aprendizagem permite respeitar o tempo e as características individuais de cada criança, favorecendo uma aprendizagem mais humanizada. Freire *et al.* (2022) reforçam essa concepção ao evidenciar que o brincar é um caminho natural para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais, pois possibilita que a criança aprenda enquanto vivencia experiências afetivas e sociais.

Portanto, compreender a importância do lúdico na educação infantil exige olhar para os estudos recentes que discutem a prática do brincar no contexto escolar, como evidenciado por Cunha e Oliveira (2020), Laurenço (2023), Carvalho (2023), Ferreira *et al.* (2023), Alves *et al.* (2020), Woodcock *et al.* (2024), Rodrigues (2024), Cruz (2022), Silva (2024), Andrade *et al.* (2024) e Almeida, Lima e Indalécio (2022), cujas contribuições

enriquecem a análise sobre as potencialidades e os desafios da ludicidade na construção do conhecimento infantil.

2. Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de revisão de literatura, fundamentada na análise de produções científicas recentes que abordam o papel do lúdico na construção do conhecimento na educação infantil. Segundo Gil (2008), a revisão de literatura tem como objetivo analisar e discutir o que já foi publicado sobre um tema, buscando identificar contribuições relevantes, tendências teóricas e lacunas de investigação. Essa escolha metodológica permite a ampliação da compreensão sobre o tema proposto e o fortalecimento do embasamento teórico.

A seleção das fontes baseou-se em critérios de relevância acadêmica, atualidade e pertinência ao tema. Foram utilizados artigos científicos, dissertações, livros e outros documentos indexados em bases como Scielo, Google Acadêmico e repositórios institucionais. De acordo com Lakatos e Marconi (2017), a revisão bibliográfica é essencial para situar a pesquisa no contexto científico, permitindo que o pesquisador dialogue com o que já foi produzido, evite repetições e proponha novos olhares para a questão investigada.

O processo metodológico envolveu a identificação de palavras-chave como "lúdico", "educação infantil", "brincadeira" e "aprendizagem", a partir das quais foram selecionados os materiais de estudo. A análise das obras seguiu um critério qualitativo, buscando compreender a relação entre a prática do brincar e o desenvolvimento integral da criança, conforme orientações metodológicas de Severino (2017), que destaca a importância da análise crítica e interpretativa dos conteúdos na pesquisa bibliográfica.

O presente artigo organiza-se de maneira sistemática, iniciando-se pela introdução do tema e pela apresentação do problema de pesquisa. Em seguida, desenvolve-se a fundamentação teórica em quatro eixos: Educação Infantil: Conceitos e Pressupostos; O Lúdico na Educação: Definição e Perspectivas; Construção do Conhecimento na Infância; e Práticas Pedagógicas Contemporâneas. Esse percurso foi delineado para garantir a coerência interna e o aprofundamento temático, conforme preconiza Yin (2016) ao tratar da importância da estrutura lógica em pesquisas de cunho qualitativo.

Vale destacar que, por se tratar de uma revisão de literatura, este trabalho não envolveu coleta de dados primários, como entrevistas ou questionários. O foco metodológico esteve voltado à análise crítica do estado da arte, considerando a importância de consolidar um referencial teórico robusto para a compreensão das práticas pedagógicas atuais na educação infantil. Segundo Minayo (2012), a pesquisa bibliográfica não é um simples resumo das obras lidas, mas um exercício analítico que possibilita a construção de novas interpretações a partir do diálogo com a produção acadêmica existente.

3. Fundamentação teórica

3.1. Educação Infantil: Conceitos e Pressupostos

A educação infantil, no Brasil, consolidou-se historicamente a partir de iniciativas assistencialistas, voltadas majoritariamente ao cuidado das crianças das classes populares. Durante o período colonial e imperial, a preocupação com a infância era mínima, sendo que o atendimento educacional e formativo para crianças pequenas passou a se estruturar apenas no século XX, especialmente com o surgimento das primeiras creches e pré-escolas (Deotti; Codinhoto, 2016).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, a educação infantil foi reconhecida como a primeira etapa da educação básica, garantindo-se às crianças de 0 a 5 anos o direito à educação formal, voltada ao desenvolvimento integral em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (Amorim, 2020). Esse avanço normativo marca um importante reconhecimento da infância como fase única e determinante na constituição do sujeito, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento integral das crianças, respeitando suas especificidades e potencialidades (Gondim *et al.*, 2023).

Historicamente, a educação infantil foi influenciada por diversas concepções de infância e desenvolvimento, desde perspectivas mais tradicionais, centradas no ensino de conteúdos formais, até abordagens contemporâneas que valorizam o brincar, a experiência, a criatividade e a ludicidade como fundamentos para o processo de construção do conhecimento (Silva, 2021).

O reconhecimento da criança como sujeito de direitos, ativo na sua aprendizagem, exige dos profissionais da educação um olhar atento e sensível às necessidades de cada fase do desenvolvimento, promovendo práticas que contemplem não apenas o aspecto cognitivo, mas também o emocional, social e motor (Menezes *et al.*, 2016). Sabino (2023) destaca que o desenvolvimento integral da criança só se efetiva quando a educação infantil é planejada para respeitar e estimular as múltiplas dimensões da infância, utilizando estratégias que permitam à criança explorar o mundo ao seu redor de maneira segura, criativa e prazerosa.

A prática pedagógica na educação infantil deve, portanto, priorizar a criação de ambientes ricos em estímulos, onde o brincar é não apenas permitido, mas intencionalmente planejado como eixo central do processo educativo, favorecendo a socialização, a autonomia, a linguagem e a formação do pensamento crítico (Correa; Silva; Pizzi, 2022). Campos (2021) afirma que, para garantir o pleno desenvolvimento infantil, é imprescindível compreender o brincar como linguagem própria da criança e não como mera atividade recreativa, reconhecendo nele um instrumento poderoso de expressão, comunicação e aprendizagem.

Esse entendimento exige que a educação infantil promova práticas que integrem cuidado e educação de forma indissociável, valorizando o tempo da infância, as brincadeiras espontâneas, os jogos simbólicos e as interações sociais como meios essenciais para o desenvolvimento global da criança (Macedo, 2025). Freire *et al.* (2022) corroboram essa visão ao apontar que, ao respeitar as especificidades do desenvolvimento infantil e incorporar o lúdico como estratégia pedagógica, a educação infantil contribui de maneira significativa para a formação de crianças mais criativas, resilientes e capazes de resolver problemas.

A abordagem contemporânea da educação infantil, pautada pelo respeito às características próprias da infância, implica a superação de práticas meramente transmissivas, orientando-se por propostas que favoreçam a autonomia da criança e sua participação ativa na construção do próprio conhecimento (Cunha; Sousa Oliveira, 2020). Assim, a educação infantil, ao reconhecer a importância do desenvolvimento integral da criança e a centralidade do brincar nesse processo, reafirma sua função social de promover uma formação humana completa, respeitando a diversidade de saberes, tempos e modos de ser da infância (Laurenço, 2023).

3.2. O Lúdico na Educação: Definição e Perspectivas

A ludicidade, enquanto manifestação natural da infância, representa mais do que simples diversão; é uma linguagem própria através da qual a criança explora o mundo, constrói significados e desenvolve suas competências sociais, cognitivas e emocionais (Ferreira *et al.*, 2023). O brincar, portanto, assume uma função fundamental no processo educativo, integrando aspectos afetivos, motores e intelectuais de maneira indissociável.

Diversos autores apontam que o conceito de ludicidade ultrapassa a ideia de passatempo. Para Deotti e Codinhoto (2016), o lúdico é uma atividade vital para o ser humano, especialmente na infância, sendo responsável por mediar aprendizagens, consolidar conhecimentos e potencializar o desenvolvimento integral da criança. Entendido como ação espontânea e criativa, o brincar permite à criança simular, imaginar, criar e experimentar situações que favorecem a construção de saberes complexos. De acordo com Amorim (2020), a ludicidade é o elo que conecta o mundo interno da criança ao ambiente social, sendo essencial para que ela se aproprie das diversas dimensões do conhecimento.

Entre os principais teóricos que abordam a importância do lúdico na educação estão Jean Piaget, que associa o brincar ao desenvolvimento das estruturas cognitivas; Lev Vygotsky, que destaca o jogo como instrumento cultural e socializador; e Henri Wallon, que valoriza a afetividade e o movimento no processo de aprendizagem (Gondim *et al.*, 2023). Vygotsky, em especial, contribui significativamente ao compreender o brincar como um espaço de desenvolvimento da zona de desenvolvimento proximal, em que a criança realiza atividades que ainda não domina completamente, mas que, no contexto lúdico, consegue superar com apoio (Silva, 2021).

Henri Wallon, por sua vez, enfatiza que o lúdico está intrinsecamente ligado à afetividade e ao movimento, elementos que são motores do desenvolvimento humano, principalmente na infância (Menezes *et al.*, 2016). Essa perspectiva amplia o entendimento da importância das práticas pedagógicas que incorporam o brincar como ferramenta educativa. No cenário contemporâneo, autores como Sabino (2023) reforçam que o lúdico é central para o desenvolvimento social, cognitivo e psicomotor da criança, destacando que experiências prazerosas potencializam aprendizagens mais significativas e duradouras (Sabino, 2023).

A prática pedagógica que reconhece o valor do lúdico deve ser intencionalmente planejada, considerando que, no brincar, a criança aprende a resolver conflitos, desenvolver habilidades linguísticas, fortalecer sua autoestima e construir conhecimentos de forma integrada e significativa (Correa; Silva; Pizzi, 2022). Campos (2021) afirma que o brincar, além de promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, favorece a autonomia e a criatividade da criança, aspectos fundamentais para sua formação como sujeito crítico e participativo na sociedade.

Macedo (2025) também defende a ludicidade como eixo estruturante da educação infantil, ressaltando que o brincar possibilita o desenvolvimento integral da criança, respeitando seus tempos e ritmos, e fortalecendo suas capacidades cognitivas, emocionais, motoras e sociais. Em consonância, Freire *et al.* (2022) evidenciam que o brincar é o meio pelo qual a criança conhece a si mesma, ao outro e ao mundo, estabelecendo relações afetivas, simbólicas e cognitivas que alicerçam todo o seu percurso formativo. Assim, ao considerar o lúdico como elemento central no processo educativo, a educação infantil se reafirma como um espaço privilegiado para a promoção do desenvolvimento integral da criança, respeitando sua natureza curiosa, investigativa e criativa, e reconhecendo o brincar como direito fundamental (Cunha; Oliveira, 2020)

3.3. Construção do Conhecimento na Infância

O processo de construção do conhecimento na infância é dinâmico e profundamente marcado pela interação e pela experiência. Desde muito cedo, a criança experimenta, explora e interpreta o mundo à sua volta, atribuindo significados às suas descobertas a partir das vivências que experimenta no seu cotidiano (Deotti; Codinhoto, 2016). Segundo Amorim (2020), é por meio da interação com o meio e com os outros que a criança amplia suas possibilidades de conhecer e compreender a realidade, desenvolvendo suas capacidades cognitivas, afetivas e sociais de maneira integrada. Assim, o ambiente escolar precisa ser pensado como um espaço vivo de interações ricas e significativas.

O brincar, nessa perspectiva, torna-se não apenas uma atividade recreativa, mas uma poderosa ferramenta de mediação para a aprendizagem. Gondim *et al.* (2023) apontam que o jogo e a brincadeira favorecem a aquisição de novos conhecimentos, pois permitem que a criança atue de forma ativa, criativa e crítica sobre o mundo. Dentro das

teorias que relacionam jogo, desenvolvimento cognitivo e aprendizagem, destaca-se Jean Piaget, que compreende o brincar como um importante organizador da inteligência da criança, permitindo-lhe a assimilação e acomodação de novos conhecimentos (Silva, 2021).

Lev Vygotsky, por sua vez, enriqueceu a compreensão sobre o papel do lúdico ao demonstrar que, através da brincadeira, a criança se projeta para além do seu nível de desenvolvimento real, alcançando a zona de desenvolvimento proximal, onde novas habilidades podem ser construídas (Menezes *et al.*, 2016). Assim, o jogo não apenas reflete o que a criança já sabe, mas impulsiona aquilo que ela está prestes a aprender. A teoria de Henri Wallon também merece destaque ao integrar emoção, cognição e movimento como elementos indissociáveis do desenvolvimento infantil. Segundo Wallon, a ludicidade é essencial para o amadurecimento das funções cognitivas e para a formação da personalidade da criança (Sabino, 2023), reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem o brincar.

Correa, Silva e Pizzi (2022) complementam essas abordagens ao afirmar que a aprendizagem significativa ocorre na infância quando o conhecimento é experienciado de forma ativa e prazerosa. Eles destacam que as atividades lúdicas, ao integrarem emoção e raciocínio, tornam-se verdadeiros catalisadores de desenvolvimento. A construção do conhecimento, portanto, não acontece de forma passiva. Campos (2021) enfatiza que a criança, ao brincar, investiga, formula hipóteses, testa soluções e reelabora conceitos, demonstrando que a aprendizagem é um processo vivo, em constante transformação.

Macedo (2025) também reforça essa visão ao destacar que, no ato de brincar, a criança mobiliza competências diversas, motoras, cognitivas, emocionais e sociais, reafirmando a centralidade do lúdico para o desenvolvimento integral. Cada gesto, cada palavra, cada invenção no brincar carrega a potência da construção de novos saberes. Freire et al. (2022) demonstram que a prática lúdica possibilita à criança articular experiências prévias com novos conhecimentos, estabelecendo conexões que favorecem a aprendizagem significativa e a ampliação de sua autonomia intelectual. Brincar, portanto, é aprender com sentido.

A esse respeito, Cunha e Oliveira (2020) destacam que o brincar estruturado, mediado e planejado por educadores conscientes de seu valor pedagógico, contribui não apenas para o desenvolvimento cognitivo, mas também para a construção de competências sociais fundamentais, como a empatia e a cooperação. Assim, a educação

infantil que reconhece o brincar como linguagem natural da infância reafirma seu compromisso com a formação integral da criança, respeitando seus tempos de aprendizagem, seus modos de ser e de conhecer, e promovendo o pleno florescimento de suas potencialidades humanas (Laurenço, 2023).

3.4. Práticas Pedagógicas Contemporâneas

As práticas pedagógicas contemporâneas vêm reconhecendo, cada vez mais, a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem da educação infantil. Esse reconhecimento surge da compreensão de que brincar é uma linguagem natural da criança e, como tal, precisa ser respeitada e integrada ao cotidiano escolar (Deotti; Codinhoto, 2016). Amorim (2020) ressalta que, no cenário atual, o lúdico não se limita às tradicionais brincadeiras de roda ou jogos simbólicos, mas incorpora novas possibilidades metodológicas, adaptando-se às transformações sociais e culturais que atravessam a infância contemporânea.

A introdução das tecnologias digitais no ambiente escolar ampliou as possibilidades de práticas lúdicas, trazendo novos cenários para a aprendizagem. Gondim *et al.* (2023) apontam que tablets, aplicativos educativos e jogos digitais, quando utilizados com intencionalidade pedagógica, podem potencializar o interesse da criança e promover aprendizagens significativas. Contudo, é importante salientar, como Silva (2021) observa, que o uso das tecnologias deve ser mediado de forma crítica e criativa, evitando a mera reprodução de conteúdos e priorizando experiências interativas e exploratórias que respeitem a lógica do brincar.

Menezes *et al.* (2016) reforçam que a ludicidade nas práticas contemporâneas precisa ir além da tecnologia, envolvendo também jogos tradicionais, contação de histórias, dramatizações e atividades artísticas que favoreçam a expressão e a autonomia infantil. Sabino (2023) observa que um dos grandes desafios das práticas atuais é justamente equilibrar o uso de recursos tecnológicos com experiências lúdicas mais tradicionais, garantindo o desenvolvimento integral da criança em suas dimensões cognitiva, emocional, social e motora. Correa, Silva e Pizzi (2022) defendem que a efetivação do lúdico na educação infantil exige um planejamento intencional do educador, que deve conhecer profundamente as necessidades e interesses de seu grupo de crianças para propor experiências significativas.

Campos (2021) argumenta que as práticas pedagógicas que incorporam o lúdico de maneira consciente e crítica são aquelas que reconhecem o brincar como eixo estruturante do currículo, e não como uma atividade secundária ou compensatória. Macedo (2025) também destaca que, para que o lúdico seja efetivo, é necessário romper com práticas tradicionais ainda muito presentes na educação infantil, que priorizam atividades repetitivas e mecânicas em detrimento da criatividade e da autonomia.

Outro ponto de atenção, segundo Freire *et al.* (2022), refere-se à formação docente. Muitos professores ainda carecem de formação específica sobre a importância do brincar e sobre estratégias para integrar a ludicidade em suas práticas cotidianas. Cunha e Oliveira (2020) sublinham que o sucesso do lúdico no ambiente escolar também depende da estrutura física das instituições, que devem dispor de espaços amplos, seguros e estimulantes para o brincar livre e dirigido. Por fim, Laureço (2023) reforça que, apesar dos desafios, as práticas pedagógicas contemporâneas que valorizam o lúdico representam um caminho promissor para a construção de uma educação infantil mais respeitosa, significativa e voltada para o pleno desenvolvimento da criança.

4. Considerações finais

O presente estudo permitiu compreender que o lúdico desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento na educação infantil, sendo reconhecido não apenas como uma atividade de entretenimento, mas como uma potente ferramenta pedagógica. Através da brincadeira, a criança desenvolve competências cognitivas, emocionais, sociais e motoras de forma integrada, reafirmando a importância do brincar como eixo estruturante do processo educativo. Ao reconhecer a brincadeira como linguagem própria da infância, reforçamos o compromisso da educação infantil com a promoção do desenvolvimento integral e a formação de sujeitos críticos e criativos.

As práticas pedagógicas que valorizam o lúdico, contudo, exigem dos docentes uma atuação intencional, planejada e reflexiva. A mediação educativa precisa transcender a visão tradicional e incorporar o brincar como estratégia de aprendizagem significativa. Nesse sentido, a formação continuada de professores é essencial para que possam compreender a profundidade pedagógica do lúdico, planejando experiências que respeitem o tempo da infância e favoreçam a autonomia e a expressão das crianças. O

educador é, portanto, agente fundamental na efetivação de uma prática educativa verdadeiramente humanizadora.

Além disso, é imprescindível que as instituições de educação infantil criem ambientes que estimulem a ludicidade, oferecendo espaços ricos em possibilidades, materiais diversos e tempos respeitosos para o brincar livre e dirigido. As práticas contemporâneas, ao integrarem tecnologias digitais e métodos tradicionais de forma equilibrada, podem ampliar ainda mais o potencial formativo do lúdico, desde que essas ferramentas estejam alinhadas a princípios éticos e pedagógicos sólidos.

Como sugestão para futuras pesquisas, destaca-se a necessidade de estudos empíricos que investiguem a efetividade de diferentes estratégias lúdicas em contextos variados de educação infantil. Também seria relevante aprofundar o entendimento sobre o uso crítico das tecnologias digitais na promoção de experiências lúdicas que favoreçam o desenvolvimento integral da criança, bem como analisar práticas inclusivas que assegurem o direito ao brincar para todas as crianças.

Em síntese, reafirma-se que o lúdico é muito mais do que uma atividade complementar: é um direito da infância e uma via potente para a construção de saberes, valores e afetos. Ao investir em práticas pedagógicas que respeitem a natureza lúdica da criança, estaremos contribuindo para a formação de indivíduos mais sensíveis, criativos, autônomos e preparados para os desafios da vida em sociedade, consolidando, assim, uma educação infantil mais significativa e transformadora.

Referências Bibliográficas

DEOTTI, Juliana; CODINHOTO, Elizangela. A visão de educadores infantis sobre a contribuição do lúdico na construção do conhecimento infantil. **Revista FAROL**, v. 1, n. 1, p. 70-86, 2016.

AMORIM, Miriam Medeiros de. **A importância do lúdico no desenvolvimento integral da criança na educação infantil**. 2020.

MENDONÇA GONDIM, Katiane et al. O brincar como ferramenta de aprendizagem e desenvolvimento da criança na educação infantil. **RCMOS-Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, v. 1, n. 1, p. 1-6, 2023.

SILVA, Isabelle Maria Figueiredo. **O lúdico na educação infantil: a experiência no Programa Residência Pedagógica na Escola de Educação Básica (EEBAS/UFPB)**. 2021.

MENEZES, Tâmara Raquel de Lima et al. **O lúdico na construção do conhecimento na Educação Infantil**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

SABINO, Sônia Rodrigues. **O Lúdico como ferramenta de desenvolvimento social, cognitivo e psicomotor na Educação Infantil**. 2023.

CORREA, Jaqueline de Carvalho Ferreira; SILVA, Mirian Cristina Andrade; PIZZI, Maria Claudia Bontempi. Brincar, conhecer e ensinar: A importância do lúdico no processo de aprendizagem. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia (RECeT)**, v. 3, n. 2, p. 03-17, 2022.

CAMPOS, Luana de Andrade Faria. **Desenvolvendo o brincar como eixo de aprendizagem da criança nos anos iniciais**. 2021.

MACEDO, Maria Luciane Soares. **A importância do lúdico no desenvolvimento e no processo de ensino e aprendizagem da criança**. 2025.

FREIRE, Vanessa Moreira Domingues et al. A Importância Do Lúdico Na Educação Infantil. **Publicação Revista Científica ISCI-Volume**, v. 9, n. 01, 2022.

CUNHA, Katia de Jesus; OLIVEIRA, Renata Pereira de Sousa. **O Papel Do Lúdico Na Educação Infantil: Desenvolvimento Cognitivo E Social Na Primeira Infância**.

LAURENÇO, ANDREZA MONTENEGRO. Os Benefícios Do Lúdico Para Aquisição Da Aprendizagem Na Educação Infantil. **Repositório Institucional do Unifip**, v. 8, n. 1, 2023.

CARVALHO, Daiza Marina Borges. Aprendizagem De Crianças Da Educação Infantil Através Do Método Lúdico. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 5, p. 2616-2627, 2023.

FERREIRA, Francisca Mikaelly Lacerda et al. **A importância do lúdico na educação infantil: aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras.** 2023.

ALVES, Werlita et al. **Brincar Para Aprender: O Lúdico No Contexto Da Educação Infantil.** 2020.

WOODCOCK, Ziza Silva Pinho et al. A significância do lúdico no processo da desenvolvimento da criança no ensino infantil. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 16, n. 7, p. e4864-e4864, 2024.

RODRIGUES, Sarah Assis. **Os fatores que interferem na prática do lúdico: Um estudo sobre o desenvolvimento infantil e o processo de aprendizagem.** 2024.

CRUZ, Margareth Souza. **Universidade Aberta Do Brasil Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Amapá Campus Porto Grande.** 2022.

SILVA, Maíra Menna. A Importância Do Lúdico No Processo De Ensino–Aprendizagem Na Educação Infantil. **GESTÃO & EDUCAÇÃO**, v. 7, n. 05, p. 117 a 125-117 a 125, 2024.

ANDRADE, Jamilly *et al.* A Contribuição Do Lúdico No Desenvolvimento Infantil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 7, p. 2472-2483, 2024.

ALMEIDA, Mariana; LIMA, Bianca Luiza; INDALÉCIO, Anderson Bençal. A Importância Do Lúdico No Processo De Ensino Aprendizagem Na Educação Infantil E As Concepções Dos Docentes. In: **Anais do UNIC-Congresso Regional de Práticas Investigativas.** 2022. p. 77-78.

CAPÍTULO 11

IMPORTÂNCIA DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA PRIMEIRA INFÂNCIA

Deanilma Dantas dos Santos

Zoytsa Cristina Santos Nunes

Verônica Alves Mota

1. Introdução

A alfabetização e o letramento, quando iniciados desde a educação infantil, não se restringem ao domínio técnico da leitura e da escrita, mas se manifestam como processos culturais e sociais fundamentais para a formação do sujeito. Ao observar uma criança explorando livros, imitando sons e construindo sentido a partir de histórias, percebemos que o ato de ler e escrever vai muito além do uso convencional das palavras, ele se enraíza nas interações, nas vivências e na escuta sensível que o ambiente educativo proporciona. Assim, a infância se revela como território fértil para o desenvolvimento das múltiplas linguagens e para a construção do letramento em sua dimensão mais ampla (Morais; Silva, 2023; Conceição; Pereira, 2023).

No entanto, embora os documentos oficiais já reconheçam a importância da linguagem no processo formativo desde os primeiros anos, ainda encontramos desafios

significativos relacionados à qualidade das práticas pedagógicas voltadas à alfabetização e ao letramento. As disparidades regionais, as formações docentes fragmentadas e a ausência de políticas públicas contínuas e contextualizadas geram um cenário em que muitas vezes o educador atua mais por intuição do que por fundamentos teórico-práticos consistentes (Rodrigues *et al.*, 2025; Magnago, 2024).

É nesse contexto que se torna urgente refletir sobre o papel da educação infantil como espaço privilegiado de iniciação às práticas letradas, respeitando as particularidades da infância e promovendo uma escuta ativa das vozes das crianças. Longe de uma antecipação precoce da escolarização formal, trata-se de compreender a alfabetização como um processo natural que pode (e deve) emergir de forma lúdica, significativa e socialmente situada (Lima; Casagrande, 2020; Barbosa *et al.*, 2023).

A literatura científica recente tem apontado caminhos diversos e potentes para essa construção. A musicalidade, por exemplo, tem sido reconhecida como uma linguagem promotora da consciência fonológica, do ritmo e da memória, elementos essenciais ao processo de alfabetização (Costa, 2023; Rodrigues; Dias, 2025). Do mesmo modo, a literatura infantil, especialmente quando mediada por projetos pedagógicos bem estruturados, amplia o vocabulário, estimula a imaginação e fortalece o vínculo afetivo com os textos (Araújo, 2024; Sousa; Pordeus, 2021).

Outras abordagens contemporâneas também têm ganhado relevância, como o letramento estatístico e digital, que emergem não como conteúdos isolados, mas como práticas integradas ao cotidiano das crianças, oferecendo a elas oportunidades de interpretar, comunicar e agir no mundo com maior criticidade (Lira *et al.*, 2020; Machado; Porciúncula, 2024; Rodrigues; Nascimento, 2024). Tais práticas dialogam com os multiletramentos e respondem às exigências de uma sociedade em constante transformação.

Dessa forma, torna-se essencial discutir e compreender as práticas pedagógicas que favorecem a alfabetização e o letramento na educação infantil. A análise crítica das contribuições acadêmicas recentes permite não apenas conhecer experiências exitosas, mas também identificar fragilidades e possibilidades de aprimoramento. Essa reflexão é especialmente relevante para a formação de professores e para o delineamento de políticas públicas coerentes com as necessidades reais das crianças e das escolas (Nunes *et al.*, 2020; Albuquerque; Vieira, 2024).

O presente artigo tem como objetivo revisar e analisar criticamente a produção acadêmica entre os anos de 2020 e 2025 que versa sobre alfabetização e letramento na educação infantil, com foco nas abordagens metodológicas, experiências pedagógicas e fundamentos teóricos que sustentam essas práticas. A escolha pelo recorte temporal recente justifica-se pela riqueza de publicações e pela urgência de compreender os impactos contemporâneos na educação de crianças pequenas. Para alcançar esse objetivo, o artigo organiza-se da seguinte forma: após esta introdução, apresenta-se a metodologia utilizada para a seleção e análise das fontes. Em seguida, desenvolve-se a fundamentação teórica a partir de eixos temáticos emergentes da literatura. Por fim, são tecidas as considerações finais, que visam não apenas sintetizar os principais achados da revisão, mas também apontar caminhos possíveis para a atuação pedagógica no contexto da educação infantil.

2. Metodologia

A presente investigação caracteriza-se como uma revisão de literatura de natureza qualitativa, cujo propósito é compreender e sistematizar os saberes produzidos sobre alfabetização e letramento na educação infantil entre os anos de 2020 e 2025. Essa escolha metodológica parte da convicção de que os fenômenos educacionais não podem ser reduzidos a números ou estatísticas, mas requerem sensibilidade interpretativa e atenção aos contextos, valores e significados envolvidos nas práticas pedagógicas (Minayo, 2010). Ao adotar uma abordagem qualitativa, buscamos compreender como os diferentes estudos dialogam entre si, quais tendências emergem e de que maneira contribuem para a formação de professores e para a melhoria das experiências escolares das crianças.

As fontes analisadas foram artigos científicos publicados em periódicos eletrônicos indexados, selecionados a partir de critérios temáticos e temporais. O recorte temporal compreende publicações de 2020 a 2025, considerando a relevância de trabalhos recentes que refletem sobre práticas pedagógicas inovadoras e respondem aos desafios contemporâneos vivenciados nas instituições de educação infantil, especialmente em um contexto pós-pandêmico. A escolha por utilizar exclusivamente periódicos científicos visou garantir a consistência acadêmica e a confiabilidade das informações analisadas (Gil, 2008).

A seleção dos textos foi guiada por critérios de relevância, coerência temática e clareza metodológica. Foram incluídos trabalhos que tratam especificamente de práticas pedagógicas voltadas à alfabetização e ao letramento na educação infantil, com destaque para abordagens fundamentadas em experiências concretas, propostas teórico-metodológicas aplicáveis e análises críticas sobre os desafios do campo. Foram desconsideradas publicações que não apresentassem fundamentação teórica consistente, estudos duplicados e textos com foco exclusivo em etapas posteriores da escolarização. Como orienta Severino (2007), uma revisão de literatura exige rigor na delimitação do corpus para que se possa extrair inferências válidas e relevantes.

Para a análise dos dados, utilizamos o procedimento da análise temática, que consiste em identificar, categorizar e interpretar os principais eixos recorrentes nos textos selecionados. A partir da leitura atenta e sistemática do material, emergiram quatro categorias principais: literatura infantil, musicalidade, letramento estatístico e digital, e desafios regionais nas práticas docentes. Essa abordagem nos permitiu mapear as contribuições específicas de cada trabalho, identificar convergências e lacunas, e organizar uma compreensão integrada das práticas e dos discursos sobre alfabetização e letramento na infância (Bardin, 2011).

Ademais, reconhecemos que toda escolha metodológica carrega intencionalidades, limitações e compromissos. Ao optarmos por uma revisão de literatura qualitativa, assumimos o lugar da escuta, escuta dos autores, das práticas descritas e, simbolicamente, das vozes das crianças a quem se destinam essas práticas. Essa escuta crítica e reflexiva é o que sustenta a ética da pesquisa em educação, pois, como nos ensina Freire (1996), investigar é um ato de amor e de responsabilidade. Assim, buscamos construir um trabalho que não apenas sistematize dados, mas que dialogue com a vida, com os sujeitos e com os sentidos que tornam a alfabetização e o letramento experiências profundamente humanas

3. Fundamentação Teórica

3.1 Conceitos de Alfabetização e Letramento na Educação Infantil

Falar de alfabetização e letramento na educação infantil exige, antes de tudo, sensibilidade para compreender a infância como um tempo de descoberta,

experimentação e construção de significados. Longe de uma visão reducionista e tecnicista, os processos de apropriação da linguagem escrita nesse estágio devem ser vistos como práticas sociais, profundamente atravessadas por afetos, contextos e interações. Magda Soares, uma das maiores referências no campo da alfabetização no Brasil, nos convida a refletir que não há oposição entre alfabetizar e letrar; ao contrário, esses processos se complementam e devem ocorrer de forma integrada, desde os primeiros anos (Soares, 2023).

Segundo Soares, alfabetizar é ensinar o sistema alfabético de escrita, isto é, garantir que a criança compreenda a relação entre grafemas e fonemas. Já o letramento refere-se ao uso social da língua escrita, sua função comunicativa e seu papel na vida cotidiana (Soares, 2023). Essa distinção teórica é essencial para que o educador não reduza a alfabetização à decodificação de palavras, ignorando as dimensões culturais e sociais da linguagem. No entanto, mais importante que separar conceitos é compreender a interdependência entre eles, principalmente na educação infantil, onde toda experiência é atravessada pelo brincar, pela imaginação e pela escuta atenta.

A integração entre alfabetização e letramento na infância requer práticas pedagógicas intencionais, mas que respeitem o tempo da criança. O erro, tão comum nesse estágio, deve ser visto como parte do processo de aprendizagem e não como um desvio. Como afirmam Moraes e Silva (2023), inspirados no legado de Magda Soares, a alfabetização na educação infantil deve se dar em ambientes ricos em linguagem, onde o letramento acontece de forma contextualizada e significativa. É nesse sentido que a leitura de histórias, o contato com diversos portadores textuais e a escuta ativa se tornam elementos fundamentais.

As práticas cotidianas na educação infantil, quando bem orientadas, são potentes para iniciar a criança nas práticas de letramento mesmo antes da alfabetização formal. Ler com as crianças, propor situações em que elas possam escrever espontaneamente, observar os nomes dos colegas, interpretar rótulos e placas, todas essas são ações de letramento que antecedem e alimentam a alfabetização (Oliveira, 2023). A escola, nesse sentido, deve ser vista como um espaço onde a linguagem escrita faz sentido, circula e é vivida, não apenas ensinada.

Em muitos contextos educacionais, infelizmente, ainda prevalece a ideia de que a criança precisa apenas "aprender a ler e escrever", sem refletir sobre o para quê. Essa visão fragmentada empobrece o processo de alfabetização e ignora o potencial crítico do

letramento. Os estudos de Conceição e Pereira (2023) reforçam a importância de práticas integradoras que articulem o conhecimento técnico da escrita com o uso funcional da linguagem, aproximando a escola do cotidiano e das vivências das crianças.

É importante destacar que, nas últimas décadas, a educação infantil tem sido palco de intensos debates sobre a antecipação da escolarização. Muitas vezes, pressões por resultados imediatos levam a práticas que desconsideram a ludicidade, a escuta e o ritmo de aprendizagem de cada criança. Rodrigues, Silva e Santana (2025) alertam para os dilemas enfrentados por professores em diferentes regiões brasileiras, onde o desafio é equilibrar as exigências dos sistemas de ensino com a construção de uma prática pedagógica respeitosa e significativa.

Persichieto e Argenti (2023) contribuem com uma reflexão importante ao propor que o letramento, desde a infância, deve dialogar com o mundo cultural da criança, envolvendo-a em práticas sociais reais e relevantes. Isso implica, por exemplo, trabalhar com gêneros textuais variados, respeitar a pluralidade linguística, e, acima de tudo, garantir que a linguagem escrita esteja presente de forma afetiva e acessível no cotidiano escolar. A alfabetização, portanto, deve emergir dessas vivências e não ser imposta de forma artificial.

É nesse ponto que a formação docente se mostra fundamental. Sem preparo teórico e metodológico adequado, o educador tende a repetir modelos tradicionais, centrados na repetição e memorização. Nunes *et al.* (2020) enfatizam que as experiências de letramento bem-sucedidas na educação infantil estão ligadas à capacidade dos professores de planejar atividades significativas, promover interações mediadas e respeitar os saberes prévios das crianças. O educador é, portanto, um mediador entre o mundo da cultura escrita e o universo simbólico da infância.

Outro aspecto relevante diz respeito à relação entre alfabetização e identidade. Quando a criança se vê como autora, leitora e produtora de textos, ela passa a se reconhecer como sujeito de direitos, capaz de intervir no mundo. Araújo (2024) e Sousa e Pordeus (2021) ilustram isso ao mostrarem como a literatura infantil e a contação de histórias fortalecem não apenas as habilidades linguísticas, mas também o senso de pertencimento e a construção da autoestima nas crianças.

As contribuições de autores como Magnago (2024) e Barbosa *et al.* (2023) reforçam que a alfabetização, na perspectiva do letramento, precisa estar ligada a práticas sociais reais. Isso inclui o envolvimento das famílias, o uso de materiais diversos e a

valorização das múltiplas linguagens, verbal, visual, corporal e sonora. Quanto mais rica for a experiência com a linguagem, maior será a capacidade da criança de compreender e transformar o mundo à sua volta.

Dessa forma, alfabetizar letrando na educação infantil é um compromisso que vai além do ensinar a ler e escrever. É uma proposta política, estética e ética, que reconhece a infância como tempo de potência e a linguagem como direito fundamental. Como bem sintetiza Matos *et al.* (2023), as práticas alfabetizadoras mais significativas são aquelas que respeitam a complexidade do processo e promovem a formação de sujeitos críticos, criativos e sensíveis. Assim, compreende-se que os conceitos de alfabetização e letramento, embora distintos, não devem ser tratados de forma dissociada na educação infantil. Inspirados por Magda Soares e pelas vozes de tantos pesquisadores contemporâneos, reafirmamos a importância de práticas integradoras, afetivas e contextualizadas, capazes de garantir às crianças o pleno exercício de sua linguagem e cidadania desde os seus primeiros anos de vida (Soares, 2023; De Albuquerque; Vieira, 2024; Lima; Casagrande, 2020).

3.2. Literatura Infantil como Recurso de Letramento

A literatura infantil ocupa um lugar de destaque no processo de alfabetização e letramento por sua capacidade única de conectar linguagem, imaginação e emoção. Ao escutar histórias, as crianças não apenas acessam universos simbólicos ricos, mas também se apropriam de estruturas linguísticas, ampliam o vocabulário e desenvolvem a habilidade de inferir significados. Esse contato precoce com a linguagem escrita, ainda que mediado oralmente, constitui uma porta de entrada para a construção do letramento, em sua dimensão mais ampla e significativa (Sousa; Pordeus, 2021).

Mais do que um recurso didático, o livro infantil é um território de afeto, memória e pertencimento. Quando mediada de forma intencional e sensível pelo educador, a leitura de histórias promove a formação de leitores competentes e críticos desde a infância. A contação de histórias, especialmente quando realizada com expressividade e vínculo emocional, favorece a escuta atenta e estimula a imaginação, gerando engajamento e sentido no processo de letramento (Araújo, 2024; Oliveira, 2023).

A mediação do professor nesse processo é determinante. Não basta apenas oferecer livros ou contar histórias; é preciso que o educador atue como um leitor-modelo,

alguém que demonstra encantamento pela leitura, que interpreta os textos com sensibilidade e que provoca reflexões a partir das narrativas. Essa atuação reflexiva e intencional permite que a criança perceba a leitura como prática social e significativa, e não como mera atividade escolar (Conceição; Pereira, 2023).

Projetos literários, quando bem estruturados, ampliam as possibilidades de vivência do letramento na educação infantil. Tais projetos permitem o aprofundamento temático, o contato recorrente com diferentes gêneros textuais e o envolvimento ativo das crianças na produção de sentidos. Ao articular leitura, oralidade, ilustração e recontagem, os projetos criam um ecossistema letrado no qual as crianças constroem relações afetivas e cognitivas com os textos (Araújo, 2024; Matos *et al.*, 2023).

A literatura infantil também cumpre papel fundamental na formação estética e ética das crianças. Ao apresentar personagens diversos, dilemas morais e contextos plurais, os livros contribuem para o desenvolvimento da empatia, da capacidade de argumentação e da consciência crítica aspectos essenciais para uma alfabetização que transcende a decodificação de letras e sílabas (Smaniotto; Oliveira, 2025). Nesse sentido, as práticas pedagógicas que envolvem literatura infantil devem ser planejadas a partir de uma perspectiva de escuta e participação. A criança precisa ser vista como sujeito leitor, capaz de interpretar e ressignificar as histórias a partir de seu repertório e vivências. Quando se valoriza a leitura compartilhada e se promove o diálogo sobre os textos, estimula-se o pensamento crítico e o gosto pela leitura (Morais; Silva, 2023; Barbosa *et al.*, 2023).

As pesquisas revelam que a leitura diária de histórias está associada ao desenvolvimento da linguagem oral, da consciência fonológica e da estruturação do pensamento narrativo todos elementos fundantes para a alfabetização. Além disso, o contato com livros bem escritos e ilustrados favorece o letramento visual e artístico, aspectos muitas vezes negligenciados no cotidiano escolar (Oliveira, 2023; Sousa; Pordes, 2021). Contudo, para que esse potencial se concretize, é necessário que o educador tenha acesso à formação continuada e ao acervo literário de qualidade. Muitos professores ainda enfrentam desafios estruturais e pedagógicos, como a ausência de bibliotecas acessíveis, a carência de tempo para leitura e a sobrecarga de conteúdos curriculares, o que dificulta a implementação de projetos literários consistentes (Nunes *et al.*, 2020; Albuquerque; Vieira, 2024).

Outro aspecto fundamental é o respeito à diversidade cultural e linguística nos materiais literários. As histórias que retratam diferentes realidades, saberes e formas de ser no mundo contribuem para o reconhecimento da identidade da criança e para a valorização de seu lugar de origem, tornando a leitura um espaço de inclusão e representatividade (Persicheto; Argenti, 2023; Rodrigues *et al.*, 2025). A literatura também tem o poder de dialogar com outras linguagens, como a música, o teatro e as artes visuais. Práticas integradas entre contação de histórias e expressão corporal, por exemplo, ampliam as formas de leitura do texto e favorecem a construção de múltiplos letramentos. Essa abordagem interdisciplinar fortalece o vínculo das crianças com o texto e com o conhecimento (Costa, 2023; Rodrigues; Dias, 2025).

Diante disso, o educador que promove a leitura como ato de encontro entre sujeitos, culturas e linguagens contribui significativamente para uma alfabetização que respeita os tempos da infância e que reconhece o direito da criança de habitar o mundo das palavras com prazer e liberdade. Essa concepção humanizada do letramento rompe com práticas mecanicistas e valoriza o processo, a autoria e o encantamento (Lima; Casagrande, 2020; Magnago, 2024).

Portanto, investir em literatura infantil como recurso de letramento na educação infantil é, antes de tudo, afirmar a potência da palavra na formação de sujeitos sensíveis, críticos e criativos. Como mostram as contribuições recentes da literatura acadêmica, o livro, quando bem mediado, não alfabetiza apenas no sentido técnico, mas letramento na direção do pensamento, da linguagem e da vida (Smaniotto; Oliveira, 2025; Araújo, 2024).

3.3. Musicalidade e Alfabetização

A música, mais do que um recurso didático, é uma linguagem essencialmente humana. Desde os primeiros anos de vida, as crianças são atravessadas por ritmos, sons, melodias e entonações que formam as bases de sua percepção de mundo. Nesse sentido, a musicalidade deve ser entendida como uma forma legítima de expressão e comunicação, sobretudo na infância, período em que o pensamento simbólico e o sensorial caminham lado a lado (Rodrigues; Dias, 2025).

Incorporar a música no cotidiano da educação infantil é acolher as crianças em sua forma mais autêntica de ser e sentir. Ela é pulsação, emoção, vínculo. Ao cantar, bater palmas ou explorar instrumentos simples, a criança não apenas se diverte ela se comunica,

organiza suas ideias, amplia seu repertório linguístico e desenvolve sua escuta ativa (Costa, 2023). Essa dimensão da musicalidade, muitas vezes negligenciada nos planejamentos escolares, é essencial para o fortalecimento de habilidades fundamentais à alfabetização.

A consciência fonológica, por exemplo, é uma das competências mais diretamente estimuladas pela vivência musical. Ao brincar com rimas, repetições e ritmos, a criança começa a perceber a estrutura sonora das palavras, identificando sílabas, sons iniciais e finais, pausas e entonações. Esses elementos são cruciais para o processo de alfabetização, pois permitem à criança desenvolver uma escuta mais apurada da linguagem falada, pré-requisito importante para a leitura e escrita (Rodrigues; Dias, 2025).

Não se trata, contudo, de inserir a música como mera ilustração de conteúdos, mas de valorizá-la como linguagem estruturante. Assim como a literatura e as artes visuais, a música contribui para a construção do pensamento simbólico e para a ampliação das formas de significação do mundo. Em outras palavras, ela não "ajuda" apenas a alfabetizar ela alfabetiza, na medida em que desperta o olhar sensível, a escuta crítica e a consciência de que a linguagem se manifesta de múltiplas formas (Costa, 2023).

A literatura especializada tem apontado com ênfase a necessidade de integrar a musicalidade aos processos de letramento, especialmente na educação infantil. Segundo Rodrigues e Dias (2025), a prática musical estimula áreas cerebrais ligadas à memória, à atenção e ao raciocínio lógico, habilidades indispensáveis ao desenvolvimento das competências linguísticas. Quando bem conduzida, a vivência sonora pode transformar-se em um ambiente propício para a aprendizagem ativa, participativa e afetiva.

A musicalidade também promove a interação entre os sujeitos. Quando uma turma canta junto, compõe, improvisa ou apenas escuta uma melodia, está tecendo vínculos e compartilhando significados. Esse aspecto socializador é fundamental, pois o letramento não é uma atividade solitária, mas uma construção coletiva. As práticas musicais, nesse sentido, criam espaços de escuta, de respeito ao tempo do outro e de cooperação valores que se estendem para além da alfabetização e impactam toda a formação cidadã da criança (Nunes *et al.*, 2020).

Outro ponto importante é a acessibilidade da música. Mesmo em contextos de escassez de materiais pedagógicos, é possível propor atividades musicais criativas com o uso do próprio corpo, da voz ou de instrumentos improvisados. Isso torna a musicalidade uma aliada potente de contextos educacionais mais vulneráveis, permitindo que práticas

significativas de letramento sejam viabilizadas mesmo com recursos limitados (Rodrigues *et al.*, 2025). Além disso, a musicalidade desperta o prazer pela linguagem. Crianças que experimentam o texto cantado, rimado ou ritmado tendem a desenvolver uma relação mais afetiva com a leitura e a escrita. Esse envolvimento emocional é um catalisador da aprendizagem, pois sabemos que o afeto e a curiosidade são forças impulsionadoras da construção do conhecimento (Araújo, 2024; Oliveira, 2023).

As experiências relatadas por Costa (2023) ilustram como a inserção planejada da música pode potencializar a alfabetização na educação infantil. Em seu estudo, observou-se que crianças expostas a atividades rítmicas, jogos sonoros e cantigas tradicionais apresentaram avanços significativos na discriminação de sons e no reconhecimento das letras. Esses resultados reforçam a necessidade de um olhar mais atento à formação docente, no sentido de ampliar as possibilidades de uso da música como prática alfabetizadora.

É preciso, também, considerar os saberes culturais e regionais presentes nas práticas musicais. Muitas cantigas, parlendas e jogos de roda carregam uma bagagem histórica e afetiva que conecta as crianças às suas raízes, ao mesmo tempo em que abrem espaço para a diversidade. A valorização desses repertórios populares contribui para a construção de uma identidade letrada plural e contextualizada (Sousa; Pordeus, 2021).

Por fim, é necessário destacar que a musicalidade não deve ser vista como um "complemento", mas como parte integrante do currículo da educação infantil. Seu potencial formativo extrapola os limites da alfabetização convencional e aponta para um letramento sensível, expressivo e criativo. Como defendem Rodrigues e Dias (2025), ao integrar música e linguagem, o educador amplia as possibilidades cognitivas e afetivas da criança, favorecendo um processo de alfabetização mais humano e significativo. Diante disso, urge repensar as práticas pedagógicas à luz de uma concepção ampliada de linguagem. A musicalidade, quando incorporada de maneira intencional e sensível, torna-se não apenas um recurso de apoio, mas um caminho legítimo para o letramento, especialmente em sua fase inicial. Integrar música e alfabetização é, portanto, reconhecer a infância em sua totalidade, sonora, expressiva, curiosa e criativa (Costa, 2023; Rodrigues; Dias, 2025).

3.4. Letramento Estatístico e Digital

Falar em letramento na educação infantil é, atualmente, ampliar a visão para além da linguagem escrita e oral. Entre as múltiplas linguagens que atravessam o cotidiano da criança, o pensamento matemático em sua forma espontânea, lúdica e vivencial surge como uma ferramenta poderosa para desenvolver a capacidade de observar, comparar, quantificar e interpretar o mundo. Essa dimensão estatística e lógica, quando vivida em situações reais, contribui não apenas para a formação de conceitos matemáticos, mas também para a construção de uma atitude crítica diante das informações que cercam a criança desde muito cedo (Lira *et al.*, 2020).

O letramento estatístico, especificamente, trata da habilidade de compreender, analisar e produzir informações baseadas em dados uma competência essencial para a vida em sociedade. Mesmo na educação infantil, essa prática pode se manifestar em situações cotidianas, como contar colegas presentes, observar mudanças no clima, ou discutir preferências de brincadeiras. Esses momentos, embora simples à primeira vista, são instâncias riquíssimas de iniciação ao pensamento estatístico, pois envolvem organização, categorização e interpretação de dados de forma concreta e significativa (Pimenta *et al.*, 2023).

É importante destacar que tais práticas não demandam recursos sofisticados, mas sim intencionalidade pedagógica. Um gráfico com a quantidade de frutas consumidas na semana, elaborado junto com as crianças, por exemplo, pode promover a leitura de dados visuais, o uso de números e a comparação entre quantidades. Assim, o professor atua como mediador desse processo, garantindo que a experiência seja compreendida e valorizada pelas crianças, respeitando seu tempo e sua forma de pensar (Lira *et al.*, 2020).

No mesmo sentido, o avanço das tecnologias e sua presença constante na vida cotidiana têm impulsionado uma discussão urgente sobre o letramento digital na infância. O uso de dispositivos, aplicativos e mídias digitais tornou-se frequente até mesmo entre crianças pequenas, o que impõe à escola o desafio e a responsabilidade de educar para o uso crítico e ético dessas ferramentas, e não apenas para seu domínio técnico (Rodrigues; Nascimento, 2024).

A introdução do letramento digital na educação infantil, porém, não deve seguir a lógica da escolarização precoce ou da mera exposição a telas. O uso pedagógico das tecnologias precisa estar ancorado em propostas que respeitem os princípios do brincar,

da interação e da ludicidade, características essenciais dessa etapa educativa. Quando bem orientadas, as crianças podem, por exemplo, criar pequenos vídeos, gravar histórias, explorar jogos educativos e construir gráficos simples, ampliando suas competências digitais sem abrir mão do encantamento próprio da infância (Machado; Porciúncula, 2024).

É preciso compreender que o digital, quando bem utilizado, não é um fim em si mesmo, mas um meio para potencializar outras formas de linguagem. Projetos interdisciplinares que integrem matemática, artes e tecnologias podem proporcionar experiências mais completas e integradoras para as crianças. Nessas vivências, os pequenos não apenas aprendem conteúdos escolares, mas desenvolvem autonomia, criatividade e habilidades comunicativas essenciais ao século XXI (Rodrigues, Nascimento; Santana, 2025).

Nesse contexto, os documentos curriculares contemporâneos já reconhecem o letramento estatístico e digital como componentes importantes da formação integral da criança. As Diretrizes Curriculares Nacionais e a BNCC apontam para a necessidade de integrar essas práticas desde a primeira etapa da educação básica, de forma contextualizada e significativa. Entretanto, essa integração exige não apenas recursos tecnológicos, mas, sobretudo, formação docente continuada e sensível às transformações da infância e da cultura digital (Lira *et al.*, 2020; Machado; Porciúncula, 2024).

Um ponto sensível nesse debate é a desigualdade no acesso a tecnologias entre diferentes regiões e contextos escolares. O que se apresenta como inovação em determinadas realidades, ainda é um desafio básico em outras. Essa disparidade reforça a necessidade de políticas públicas que garantam infraestrutura, formação e acompanhamento às instituições de educação infantil, sobretudo aquelas situadas em contextos vulneráveis (Rodrigues *et al.*, 2025; Nunes *et al.*, 2020). Além disso, a formação do professor para trabalhar com letramento estatístico e digital não pode se limitar a cursos técnicos. É fundamental que os educadores compreendam o sentido pedagógico e social dessas práticas, para que possam integrá-las ao cotidiano de maneira crítica, ética e humanizada. Isso implica, muitas vezes, repensar suas próprias concepções sobre infância, matemática e tecnologia (Magnago, 2024).

Cabe também destacar a importância da escuta atenta às crianças nesse processo. Quando elas apontam suas dúvidas, desejos e percepções sobre os números, os jogos ou os gráficos, oferecem pistas valiosas sobre como constroem sentido a partir do mundo. É

nessa escuta que o educador encontra o ponto de partida para propor experiências que façam sentido e gerem engajamento, sem recorrer a fórmulas prontas ou práticas descontextualizadas (Pimenta *et al.*, 2023).

Portanto, trabalhar o letramento estatístico e digital na educação infantil não é antecipar conteúdos do ensino fundamental, mas sim reconhecer as potências cognitivas e expressivas das crianças pequenas, e promover situações de aprendizagem que despertem a curiosidade, o pensamento lógico, o senso de investigação e a criatividade. Ao fazer isso, a escola cumpre um papel essencial de mediação entre o mundo da infância e os saberes necessários para a vida em sociedade (Lira *et al.*, 2020).

Conclui-se, assim, que o letramento estatístico e digital, quando articulado ao cotidiano, às vivências e aos interesses das crianças, contribui para o desenvolvimento integral, promove a equidade e prepara os pequenos não apenas para a vida escolar, mas para a compreensão crítica e transformadora do mundo. Trata-se de um movimento pedagógico que exige sensibilidade, planejamento e compromisso com uma educação infantil mais rica, significativa e conectada com a realidade contemporânea (Machado; Porciúncula, 2024; Rodrigues; Nascimento, 2024)

4. Considerações Finais

Refletir sobre alfabetização e letramento na educação infantil é, antes de tudo, um convite a olhar com mais delicadeza para a infância e suas múltiplas formas de expressão. Esta revisão de literatura revelou que, longe de um processo exclusivamente técnico, a alfabetização deve ser compreendida como uma construção cultural, afetiva e social, que começa muito antes do domínio formal das letras. As crianças, desde os primeiros anos de vida, já participam de práticas letradas em seu cotidiano, e cabe à escola oferecer ambientes ricos, significativos e sensíveis para que essa participação se expanda, floresça e se aprofunde.

Os estudos analisados evidenciam a importância da pluralidade de práticas pedagógicas na promoção do letramento. Estratégias como a mediação da literatura infantil, a musicalidade, as vivências estatísticas e o uso crítico das tecnologias se destacam como caminhos potentes para o desenvolvimento integral da criança. Tais práticas, quando planejadas com intencionalidade e afeto, não apenas favorecem o aprendizado da leitura e da escrita, mas também ajudam a construir autonomia,

criatividade e senso crítico desde os primeiros anos de vida. A diversidade metodológica se mostra, portanto, uma aliada essencial na promoção de uma alfabetização humanizada e contextualizada.

Esses achados trazem implicações diretas para a formação docente e as políticas públicas. É preciso investir em processos formativos que fortaleçam o professor como pesquisador de sua própria prática, capaz de articular teoria e experiência de forma reflexiva. Do mesmo modo, é necessário que os sistemas educacionais reconheçam e valorizem a complexidade da alfabetização na infância, garantindo tempo, recursos e apoio às instituições. Somente assim será possível romper com modelos engessados e promover práticas mais coerentes com os direitos das crianças à linguagem, à escuta e à participação.

Como toda revisão de literatura, este estudo possui limitações que precisam ser reconhecidas. O recorte temporal entre 2020 e 2025, embora tenha privilegiado pesquisas atuais, pode ter deixado de fora contribuições relevantes de outros períodos. Além disso, ao trabalhar exclusivamente com fontes acadêmicas, não foi possível captar a riqueza de práticas que acontecem no chão da escola, muitas vezes sem registro formal. Por isso, sugere-se que estudos futuros busquem articular os achados teóricos com investigações de campo, ampliando o diálogo entre a produção científica e as experiências vividas nos contextos educativos reais.

Em síntese, alfabetizar e letrar na educação infantil é muito mais do que ensinar a juntar letras é criar vínculos, escutar histórias, cantar, brincar com números, fazer perguntas, desenhar sentidos. É garantir que cada criança possa se reconhecer como sujeito de linguagem, de cultura e de direitos. Que este artigo, ao reunir saberes diversos, possa inspirar educadores e educadoras a persistirem no encantador e desafiador caminho de ensinar com sensibilidade, ciência e esperança.

Referências Bibliográficas

ALBUQUERQUE, Viviane Martins; VIEIRA, Roberta Consani Fernandes. A Importância Da Educação Infantil No Processo De Alfabetização E Letramento. **Revista Autênticos**, p. 37.

ARAÚJO, Rejanieley Paula da Silva. **Projetos literários pedagógicos: influência da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento nos primeiros anos do ensino fundamental**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

BARBOSA, Ana Karla Gomes; MARANHÃO, Ana Larisse do Nascimento; CAETANO, Marcela Alexandre Rodrigues. Práticas de letramento na Educação Infantil: um estudo bibliográfico. **Ensino em Perspectivas**, v. 4, n. 1, p. 1-20, 2023.

CONCEIÇÃO, Giulene Barros; PEREIRA, Silvanis dos Reis Borges. LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Facit Business and Technology Journal**, v. 1, n. 47, 2023.

COSTA, Lucian. O processo de alfabetização e letramento por intermédio da música na educação infantil. **Revista Comunicação Universitária**, v. 3, n. 1, 2023.

LIMA, Deise Justino; CASAGRANDE, Samira. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. **Revista Saberes Pedagógicos**, v. 4, n. 3, p. 67-86, 2020.

LIRA, Flávia Luíza de et al. Letramento Estatístico na Educação Infantil: formação continuada e vivências. **Jornal Internacional de Estudos em Educação Matemática**, v. 13, n. 4, p. 483-493, 2020.

MACHADO, Isadora Batisti; PORCIÚNCULA, Mauren. O Letramento Estatístico Nos Documentos Oficiais Curriculares Da Primeira Etapa Da Educação Básica: Um Estudo Referente À Educação Infantil No Município De Pelotas. **Revista Paidéi@-Revista Científica de Educação a Distância**, v. 16, n. 32, 2024.

MAGNAGO, Walaci. Desenvolvendo Habilidades: A Integração de Alfabetização e Letramento na Educação Infantil. **Revista Sociedade Científica**, v. 7, n. 1, p. 4841-4852, 2024.

MARANHÃO, Ana Larisse do Nascimento; HOLANDA, Patrícia Helena Carvalho. Contribuições Da Pedagogia Terapêutica De João Dos Santos Para O Processo De Alfabetização E Letramento De Crianças. **Revista Docentes**, v. 9, n. 27, p. 15-20, 2024.

MATOS, Diego de Vargas et al. Influências da literatura infantil para a alfabetização e o letramento na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista OWL (OWL Journal)-Revista Interdisciplinar de Ensino E Educação**, v. 1, n. 3, p. 230-243, 2023.

MORAIS, Artur Gomes; SILVA, Alexsandro. Alfabetização e letramento na educação infantil: o legado de Magda Soares. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 20, p. 1-16, 2023.

NUNES, Patricia Oliveira Crespo et al. Práticas De Letramento Na Educação Infantil: Experiências E Relatos Da Prática Docente. **Revista de Estudos Interdisciplinares**, v. 2, n. 3, 2020.

OLIVEIRA, Cláudia Patrícia Mendes da Silva. **As Contribuições Da Leitura Para O Processo De Alfabetização E Letramento**. 2023.

PERSICHETO, Aline Juliana Oja; ARGENTI, Marcia Cristina. Diálogos sobre alfabetização e letramento no universo da Educação Infantil. **Dialogia**, n. 43, p. e23895-e23895, 2023.

PIMENTA, Fernanda Bispo de Jesus et al. Alfabetização E Letramento Linguístico E Matemático. **Revista Científica Doctum: Educação**, v. 1, n. 9, 2023.

RODRIGUES, Ronize Junqueira; DIAS, Maura Cristina Alves. Musicalidade e as Práticas de Letramento na Educação Infantil. **Revista Científica FESA**, v. 3, n. 25, p. 131-143, 2025.

RODRIGUES, Stéphanie Lúcia; SILVA, Cíntia Geni; SANTANA, Franchys Marizethe Nascimento. Alfabetização E Letramento Na Educação Infantil: Dilemas E Panoramas À Frente De Diferentes Regiões Brasileiras. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, v. 1, n. 17, p. 434-452, 2025.

RODRIGUES, Tatiana Lopes; NASCIMENTO, Robéria Nádia Araújo. O Letramento Digital e suas Implicações Para a Educação Infantil. **Revista Letra Magna**, v. 20, n. 36, p. 138-152, 2024.

SMANIOTTO, Giselle Cristina; OLIVEIRA, Renata Cristina Almeida. Literatura infantil na escola de anos iniciais: percepções, desafios e possibilidades de promoção do letramento literário. **Revista Leitura**, v. 1, n. 84, p. 138-157, 2025.

SOUSA, Mozarina Mendes; PORDEUS, Marcel Pereira. A influência da contação de história para o letramento na escola de educação infantil Francisco Araújo. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 9, p. 1236-1248, 2021.

CAPÍTULO 12

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Antônio Veimar da Silva

Carla Michelle da Silva

Jossiane Soares Dantos

Jackeline Cardoso Lemos

José Leonardo Diniz de Melo Santos

Clécio de Carvalho Abreu

Josiana Manuela da Silva Obnesorg

1. Introdução

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação básica tem se consolidado como uma das principais pautas da agenda educacional brasileira nas últimas décadas. O reconhecimento do direito à educação inclusiva ampliou o acesso desses estudantes às escolas regulares, deslocando o debate da segregação para a permanência com qualidade. No entanto, garantir matrícula não significa assegurar participação efetiva, aprendizagem significativa e desenvolvimento integral, o que revela

a complexidade do processo inclusivo no cotidiano escolar (Muniz; Santos; Andrade, 2025).

Embora o arcabouço legal brasileiro seja considerado avançado no que se refere aos direitos das pessoas com deficiência, a implementação prática dessas normativas ainda enfrenta inúmeros desafios. A inclusão de estudantes com TEA exige reorganização curricular, adequação metodológica e mudança de concepções pedagógicas, aspectos que nem sempre acompanham o ritmo das políticas públicas. Em muitos contextos, observa-se uma inclusão formal, mas não necessariamente pedagógica, marcada por fragilidades estruturais e institucionais (Pinheiro *et al.*, 2025).

Nesse cenário, a formação de professores emerge como eixo central para a consolidação de práticas inclusivas consistentes. A docência frente ao TEA demanda conhecimentos específicos sobre o espectro, compreensão das particularidades comportamentais e comunicacionais dos estudantes e domínio de estratégias pedagógicas diferenciadas. A ausência dessa preparação tende a gerar insegurança profissional e dificuldades na organização do trabalho pedagógico (Almeida; Tortato, 2024).

Diversos estudos apontam que a formação inicial ainda apresenta lacunas significativas no que se refere à educação inclusiva e ao autismo. Cursos de licenciatura frequentemente abordam a temática de maneira superficial, o que dificulta a articulação entre teoria e prática no enfrentamento das demandas reais da sala de aula. Essa fragilidade repercute diretamente na qualidade do atendimento educacional oferecido aos estudantes com TEA (Dalanesi; Junior, 2025; Ferreira; Fortuna, 2024). Além disso, pesquisas indicam que muitos docentes ingressam na carreira sem conhecimentos básicos sobre características do espectro, estratégias de intervenção pedagógica e organização de práticas inclusivas, o que amplia a sensação de despreparo profissional diante das demandas cotidianas. A ausência de disciplinas específicas e de estágios supervisionados voltados à inclusão compromete a consolidação de competências necessárias ao trabalho com estudantes autistas (Almeida; Tortato, 2024; Gonçalves *et al.*, 2024).

Outro fator recorrente na literatura é o distanciamento entre o discurso formativo e a realidade concreta das escolas públicas, especialmente em contextos com poucos recursos. A formação teórica, quando não acompanhada de experiências práticas contextualizadas, tende a não produzir mudanças efetivas na atuação docente, mantendo

a reprodução de modelos pedagógicos pouco flexíveis e centrados na homogeneização (Anchieta, 2022; Gracio *et al.*, 2025).

Nesse sentido, evidencia-se que a insuficiência da formação inicial não é apenas uma questão curricular, mas estrutural, envolvendo políticas institucionais de formação, diretrizes acadêmicas e a própria concepção de docência presente nos cursos superiores. Sem uma revisão profunda desses elementos, a escola continuará enfrentando dificuldades para garantir uma inclusão que vá além da presença física do estudante com TEA na sala regular (Sewald; Portelinha; Rocha, 2023; Iocca; Negreiros, 2024).

A formação continuada, por sua vez, tem sido apontada como estratégia essencial para superar essas limitações. Processos formativos que promovem reflexão crítica, troca de experiências e construção coletiva de soluções contribuem para fortalecer a atuação docente. Quando estruturada de forma sistemática e contextualizada, a formação permanente amplia a segurança pedagógica e favorece práticas mais inclusivas (Ramos *et al.*, 2022).

Outro aspecto relevante refere-se às desigualdades regionais que atravessam o sistema educacional brasileiro. Em contextos de maior vulnerabilidade social, como determinadas regiões do semiárido nordestino, os desafios se intensificam, especialmente pela limitação de recursos humanos e materiais. Isso evidencia a necessidade de políticas públicas que considerem as especificidades locais na implementação da inclusão (Silva *et al.*, 2025; Silva *et al.*, 2026).

Diante desse panorama, este capítulo tem como objetivo analisar os principais desafios enfrentados na formação de professores para a inclusão de estudantes com TEA na educação básica, discutindo as lacunas existentes, as implicações para a prática pedagógica e as perspectivas que podem contribuir para a construção de uma docência mais preparada, ética e comprometida com a educação inclusiva.

2. Inclusão Escolar e TEA na Educação Básica: Marco Legal e Político

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação básica brasileira está fundamentada em um conjunto expressivo de normativas que asseguram o direito à educação como princípio universal. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família,

orientando a construção de políticas que garantam igualdade de condições para acesso e permanência na escola (Muniz; Santos; Andrade, 2025).

No campo específico da deficiência, a legislação brasileira avançou ao reconhecer que a educação inclusiva deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino. A Lei Brasileira de Inclusão reforça esse compromisso ao estabelecer que estudantes com deficiência, incluindo aqueles com TEA, têm direito à participação plena em todos os níveis e modalidades educacionais, sem discriminação (Pinheiro *et al.*, 2025). A Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, representa um marco relevante ao reconhecer oficialmente a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Essa equiparação amplia o acesso a direitos educacionais, assegurando atendimento educacional especializado, adaptações curriculares e apoio necessário ao desenvolvimento do estudante (Muniz; Santos; Andrade, 2025).

Esses dispositivos legais refletem a consolidação da educação inclusiva como política de Estado, alinhada a compromissos internacionais assumidos pelo Brasil. Contudo, a existência de um marco normativo robusto não elimina os desafios práticos enfrentados pelas escolas públicas na implementação dessas garantias (Oliveira; Santos, 2021). As políticas públicas de inclusão educacional ampliaram significativamente o número de estudantes com TEA matriculados em classes comuns. Esse movimento representa um avanço histórico no combate à segregação, promovendo maior visibilidade e reconhecimento das demandas desse público no espaço escolar (Pinheiro *et al.*, 2025).

Entretanto, a ampliação do acesso não necessariamente se traduz em inclusão efetiva. Muitos estudantes permanecem fisicamente presentes na sala de aula, mas sem participação ativa, adaptações adequadas ou estratégias pedagógicas condizentes com suas necessidades específicas (Almeida; Tortato, 2024). A diferença entre inclusão formal e inclusão efetiva tem sido amplamente debatida na literatura recente. A inclusão formal refere-se ao cumprimento legal da matrícula, enquanto a inclusão efetiva envolve práticas pedagógicas acessíveis, acompanhamento individualizado e construção de vínculos significativos no ambiente escolar (Iocca; Negreiros, 2024).

No cotidiano das escolas públicas, observa-se que a implementação das políticas inclusivas enfrenta obstáculos estruturais, como falta de recursos materiais, ausência de salas de recursos multifuncionais e escassez de profissionais de apoio especializados (Anchieta, 2022). Além das limitações físicas, a formação insuficiente dos docentes compromete a operacionalização das políticas públicas. A legislação prevê atendimento

adequado, mas a ausência de preparo específico dificulta a concretização dessas diretrizes no planejamento pedagógico diário (Ferreira; Fortuna, 2024).

Outro desafio relevante diz respeito à articulação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o currículo comum. Quando não há integração entre esses espaços, corre-se o risco de fragmentar o processo educativo, comprometendo a continuidade das aprendizagens. As desigualdades regionais também impactam diretamente a efetividade das políticas inclusivas. Em regiões periféricas e em municípios de menor porte, a escassez de investimento e infraestrutura torna o processo ainda mais complexo, ampliando as disparidades educacionais (Silva *et al.*, 2025; Diomedes; Rocha, 2025).

No contexto do semiárido nordestino, por exemplo, pesquisas indicam que as políticas de inclusão encontram entraves relacionados à falta de profissionais especializados e à limitação de acesso a tecnologias assistivas. Esses fatores dificultam a consolidação de práticas pedagógicas consistentes (Silva *et al.*, 2025). Em áreas urbanas periféricas, os desafios também se manifestam na sobrecarga docente e no elevado número de estudantes por turma, o que dificulta a personalização do ensino e o acompanhamento individualizado dos alunos com TEA (Oliveira; Santos, 2021). Apesar dessas limitações, é importante reconhecer que as políticas públicas de inclusão provocaram mudanças significativas na cultura escolar. A presença de estudantes com TEA nas salas comuns tem impulsionado debates sobre diversidade, equidade e reorganização curricular (Gomes; Manjinski; Lima, 2024).

A implementação das políticas inclusivas também estimulou a construção de projetos pedagógicos mais flexíveis, ainda que de forma desigual entre as redes de ensino. Em algumas experiências, observa-se maior integração entre equipe gestora, docentes e profissionais de apoio (Silva *et al.*, 2026). Contudo, a ausência de mecanismos eficazes de monitoramento e avaliação das políticas educacionais limita a análise de seus impactos reais. Sem acompanhamento sistemático, torna-se difícil identificar avanços, corrigir falhas e fortalecer práticas exitosas (Pinheiro *et al.*, 2025).

A consolidação de uma inclusão efetiva depende, portanto, da articulação entre legislação, financiamento adequado, formação docente e compromisso institucional. A política pública precisa ultrapassar o plano normativo e se materializar em condições concretas de trabalho nas escolas (Dalanesi; Junior, 2025). O marco legal e político da inclusão de estudantes com TEA na educação básica brasileira representa um avanço significativo em termos de direitos e garantias. Entretanto, sua efetivação exige

enfrentamento das desigualdades regionais, fortalecimento das políticas de formação e construção de uma cultura escolar comprometida com a equidade e com o reconhecimento da diversidade como valor estruturante da educação (Gracio *et al.*, 2025).

3. Formação Inicial de Professores e Autismo: Lacunas e Fragilidades

A formação inicial de professores ocupa posição estratégica na consolidação da educação inclusiva, especialmente no que se refere ao atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Entretanto, a literatura recente evidencia que os cursos de licenciatura ainda apresentam lacunas significativas quanto à preparação para lidar com as especificidades do espectro no contexto da educação básica (Almeida; Tortato, 2024).

Um dos principais problemas identificados é a ausência de disciplinas específicas que abordem de maneira aprofundada o TEA nos currículos das licenciaturas. Quando a temática aparece, muitas vezes está diluída em componentes gerais sobre educação especial, sem detalhamento suficiente para subsidiar a prática docente cotidiana (Ferreira; Fortuna, 2024). Essa lacuna curricular contribui para a formação de profissionais com conhecimentos superficiais sobre características do autismo, estratégias pedagógicas diferenciadas e organização do trabalho inclusivo. Como consequência, os professores ingressam na carreira sem domínio de recursos metodológicos adequados para atender às demandas reais da sala de aula (Dalanesi; Junior, 2025).

A formação generalista, embora importante para a construção de uma base pedagógica ampla, não tem sido suficiente para preparar os docentes frente à diversidade presente nas escolas contemporâneas. A complexidade do TEA exige conhecimentos específicos que ultrapassem abordagens teóricas genéricas sobre inclusão (Gonçalves *et al.*, 2024). Outro aspecto recorrente na literatura é o sentimento de insegurança relatado por professores recém-formados ao se depararem com estudantes autistas em suas turmas. A falta de preparo prévio gera dúvidas quanto à adaptação curricular, manejo comportamental e estratégias de mediação pedagógica (Almeida; Tortato, 2024).

Essa insegurança impacta diretamente a qualidade da intervenção pedagógica e pode levar à reprodução de práticas pouco inclusivas, ainda que de forma involuntária. O desconhecimento sobre o espectro tende a reforçar posturas defensivas ou

excessivamente protetivas, que não favorecem a autonomia do estudante (Gracio *et al.*, 2025). A distância entre teoria acadêmica e realidade escolar também constitui uma fragilidade importante da formação inicial. Muitos cursos enfatizam fundamentos conceituais da inclusão, mas oferecem poucas oportunidades de vivência prática em contextos inclusivos reais (Sewald; Portelinha; Rocha, 2023).

Os estágios supervisionados, quando não estruturados para contemplar experiências com estudantes com deficiência, deixam de cumprir seu papel formativo essencial. A ausência de acompanhamento orientado em situações concretas compromete a articulação entre conhecimento teórico e prática pedagógica (Iocca; Negreiros, 2024). Além disso, observa-se que a formação inicial raramente aborda de forma consistente temas como elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), uso de tecnologias assistivas e estratégias específicas para alfabetização de estudantes com TEA. No campo da alfabetização, por exemplo, os desafios são ainda mais evidentes. A ausência de preparação adequada para lidar com as particularidades comunicacionais e cognitivas de estudantes autistas dificulta a construção de práticas pedagógicas eficazes nos anos iniciais (Antunes; Souza, 2025).

Outro elemento relevante refere-se à falta de articulação entre as licenciaturas e as políticas públicas de inclusão vigentes. Muitas vezes, os currículos universitários não dialogam diretamente com as demandas das redes públicas de ensino, ampliando o descompasso entre formação acadêmica e prática escolar (Pinheiro *et al.*, 2025). Em contextos regionais marcados por vulnerabilidades socioeconômicas, como determinadas áreas do semiárido nordestino, essa fragilidade formativa torna-se ainda mais evidente. A carência de recursos institucionais exige professores mais preparados, mas a formação inicial nem sempre contempla essa realidade (Silva *et al.*, 2025).

A ausência de debates aprofundados sobre diversidade, justiça social e direitos das pessoas com deficiência durante a graduação também contribui para uma compreensão limitada da inclusão como princípio ético e político. A temática do autismo, quando não inserida em uma perspectiva crítica, tende a ser tratada de forma técnica e fragmentada (Muniz; Santos; Andrade, 2025). É importante destacar que a fragilidade da formação inicial não pode ser atribuída exclusivamente aos docentes ou às instituições formadoras, mas está relacionada a políticas educacionais mais amplas e à organização histórica dos currículos das licenciaturas no Brasil (Oliveira; Santos, 2021).

Superar essas lacunas exige revisão curricular, ampliação da carga horária dedicada à educação inclusiva e fortalecimento da integração entre universidade e escola básica. A formação inicial precisa ser repensada de modo a contemplar experiências concretas, reflexão crítica e construção de competências práticas voltadas à inclusão (Ramos *et al.*, 2022). Portanto, as lacunas e fragilidades identificadas na formação inicial de professores evidenciam a necessidade de mudanças estruturais nos cursos de licenciatura. Preparar docentes para atuar com estudantes com TEA não é uma demanda periférica, mas central na construção de uma educação básica que reconheça e valorize a diversidade como princípio fundamental (Gomes; Manjinski; Lima, 2024).

4. Formação Continuada como Estratégia de Transformação

A formação continuada de professores tem sido apontada como uma das principais estratégias para enfrentar os desafios da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação básica. Diante das lacunas identificadas na formação inicial, torna-se evidente a necessidade de processos formativos permanentes que possibilitem atualização teórica e aprimoramento prático (Ramos *et al.*, 2022). A capacitação permanente não deve ser compreendida como evento pontual, mas como percurso contínuo de aprendizagem profissional. A complexidade do TEA e a diversidade de manifestações do espectro exigem que o docente esteja em constante processo de construção e reconstrução de saberes (Almeida; Tortato, 2024).

Estudos indicam que a formação continuada contribui para ampliar o repertório pedagógico dos professores, oferecendo subsídios para adaptação curricular, uso de estratégias diferenciadas e organização do ambiente escolar de maneira mais acessível (Diomedes; Rocha, 2025; Ramos *et al.*, 2022). Além disso, pesquisas evidenciam que processos formativos estruturados favorecem o desenvolvimento de competências relacionadas ao planejamento inclusivo, à flexibilização metodológica e à construção de estratégias individualizadas para estudantes com TEA, fortalecendo a atuação docente frente à diversidade presente na sala de aula (Gonçalves *et al.*, 2024; Gomes; Manjinski; Lima, 2024).

A formação continuada também tem sido associada ao aprimoramento da organização do trabalho pedagógico, especialmente quando envolve reflexão coletiva e articulação entre teoria e prática. Tais iniciativas ampliam a capacidade do professor de

reorganizar rotinas, estruturar ambientes previsíveis e implementar intervenções mais eficazes (Sewald; Portelinha; Rocha, 2023; Gracio *et al.*, 2025). Ademais, a literatura destaca que programas formativos centrados na prática colaborativa e no acompanhamento sistemático promovem maior autonomia profissional e segurança na tomada de decisões pedagógicas, impactando positivamente a inclusão de estudantes com TEA na educação básica (Silva *et al.*, 2026; Ferreira; Fortuna, 2024).

Quando fundamentada na prática cotidiana da escola, a formação continuada tende a produzir resultados mais consistentes. Processos formativos que dialogam com situações reais vivenciadas pelos docentes favorecem a reflexão crítica sobre a própria atuação e estimulam a busca por soluções contextualizadas (Sewald; Portelinha; Rocha, 2023). A articulação entre teoria e prática constitui elemento central nesse processo. Não basta oferecer conteúdos conceituais sobre autismo; é necessário discutir casos concretos, compartilhar experiências e analisar estratégias que possam ser aplicadas no contexto específico de cada instituição (Gonçalves *et al.*, 2024).

A reflexão crítica sobre a prática docente é outro eixo estruturante da formação continuada. Ao revisitar suas experiências, o professor desenvolve maior consciência sobre suas escolhas pedagógicas e amplia sua capacidade de adaptação diante das necessidades dos estudantes com TEA (Gracio *et al.*, 2025). Grupos colaborativos de estudo e comunidades de aprendizagem docente têm se mostrado espaços potentes para o fortalecimento da inclusão. Nesses ambientes, professores compartilham desafios, trocam estratégias e constroem coletivamente alternativas pedagógicas (Silva *et al.*, 2026).

O ensino colaborativo, especialmente quando envolve professores regentes e profissionais de apoio, amplia as possibilidades de intervenção qualificada. A formação continuada pode incentivar essa prática ao promover momentos de planejamento conjunto e análise compartilhada das dificuldades enfrentadas (SILVA *et al.*, 2026). Além disso, programas formativos que incluem a participação de especialistas em educação especial e autismo contribuem para aprofundar o conhecimento técnico dos docentes. Essa interlocução favorece a compreensão das especificidades do espectro e reduz a sensação de isolamento profissional (Anchieta, 2022).

A formação continuada também impacta diretamente a segurança pedagógica dos professores. Quanto maior o domínio sobre características do TEA e estratégias inclusivas, menor a insegurança diante de situações desafiadoras na sala de aula (Ferreira; Fortuna,

2024). A insegurança docente, muitas vezes decorrente do desconhecimento, pode comprometer a implementação de práticas inclusivas. Ao fortalecer o conhecimento e a confiança profissional, a formação continuada contribui para decisões pedagógicas mais assertivas (Dalanesi; Junior, 2025). Outro aspecto relevante é a valorização da dimensão ética da docência. A formação permanente favorece a construção de uma postura mais sensível à diversidade, reforçando o compromisso com os direitos educacionais dos estudantes com TEA (Muniz; Santos; Andrade, 2025).

Em contextos regionais marcados por limitações estruturais, a formação continuada assume papel ainda mais estratégico. Em regiões como o semiárido nordestino, onde recursos são escassos, o investimento na qualificação docente pode representar importante diferencial para a inclusão efetiva (Silva *et al.*, 2025). A consolidação de políticas públicas que garantam formação continuada sistemática é, portanto, fundamental. Sem investimento institucional, os processos formativos tendem a ocorrer de forma fragmentada e insuficiente para transformar práticas consolidadas (Pinheiro *et al.*, 2025).

É importante destacar que a formação continuada não se limita à transmissão de técnicas, mas envolve mudança de concepção pedagógica. Trata-se de compreender a inclusão como princípio estruturante da escola e não como adaptação eventual (Iocca; Negreiros, 2024). Assim, a formação continuada configura-se como estratégia de transformação da prática docente e da cultura escolar. Ao promover capacitação permanente, reflexão crítica e trabalho colaborativo, contribui para fortalecer a segurança pedagógica dos professores e ampliar as possibilidades de inclusão efetiva de estudantes com TEA na educação básica (Gomes; Manjinski; Lima, 2024).

5. Organização do Trabalho Pedagógico e Prática Docente Inclusiva

A organização do trabalho pedagógico constitui elemento central para a efetivação da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação básica. Não se trata apenas de boa vontade docente, mas de planejamento intencional, fundamentado em estratégias que considerem as especificidades cognitivas, comunicacionais e comportamentais do espectro (Gomes; Manjinski; Lima, 2024). A adaptação curricular emerge como uma das principais demandas nesse contexto. Flexibilizar conteúdos, objetivos e formas de avaliação não significa reduzir expectativas,

mas ajustar caminhos para que o estudante com TEA tenha condições reais de acesso ao conhecimento (Diomedes; Da Rocha, 2025).

A flexibilização metodológica envolve diversificação de recursos, uso de suportes visuais, fragmentação de tarefas e organização de rotinas previsíveis. Tais estratégias contribuem para reduzir a ansiedade e ampliar a compreensão das atividades propostas (Iocca; Negreiros, 2024). A literatura destaca que o planejamento pedagógico precisa considerar não apenas o conteúdo a ser ensinado, mas a forma como o estudante aprende. No caso do TEA, a previsibilidade e a clareza das instruções são fundamentais para favorecer a participação ativa (Gracio *et al.*, 2025).

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é instrumento estratégico nesse processo, pois orienta metas específicas, define adaptações necessárias e organiza o acompanhamento sistemático do desenvolvimento do aluno. Sua elaboração exige articulação entre diferentes profissionais da escola (Pinheiro *et al.*, 2025). O planejamento colaborativo fortalece a prática docente inclusiva ao integrar professor regente, profissional de apoio e equipe pedagógica. A troca de experiências amplia as possibilidades de intervenção e reduz a sobrecarga individual do docente (Silva *et al.*, 2026). A interdisciplinaridade também se mostra relevante na organização do trabalho pedagógico. A articulação entre diferentes áreas do conhecimento favorece abordagens mais contextualizadas e significativas para estudantes com TEA (Sewald; Portelinha; Rocha, 2023).

No campo da alfabetização, os desafios tornam-se ainda mais complexos. Estudantes com TEA podem apresentar dificuldades específicas relacionadas à linguagem, compreensão simbólica e interação social, exigindo estratégias diferenciadas no processo de letramento. A alfabetização deve considerar o ritmo individual do estudante, valorizando avanços progressivos e utilizando recursos concretos e visuais que facilitem a associação entre símbolos e significados (Antunes; Souza, 2025).

O uso de materiais estruturados, jogos pedagógicos e tecnologias assistivas pode ampliar o engajamento do aluno e favorecer a construção de habilidades de leitura e escrita (Gomes; Manjinski; Lima, 2024). O ensino estruturado constitui abordagem amplamente reconhecida na educação de estudantes com TEA. Essa estratégia organiza o ambiente, define rotinas claras e delimita espaços e atividades, promovendo maior autonomia e compreensão (Diomedes; Rocha, 2025). A organização visual do espaço da

sala de aula, com delimitação de áreas específicas para diferentes atividades, contribui para reduzir distrações e facilitar a concentração do estudante (Gracio *et al.*, 2025).

A clareza nas instruções e o uso de linguagem objetiva são aspectos fundamentais da prática docente inclusiva. Professores que estruturam suas explicações de forma sequencial favorecem a assimilação das informações por parte dos alunos com TEA (Almeida; Tortato, 2024). Outro ponto relevante refere-se à avaliação adaptada, que deve considerar os objetivos traçados no planejamento individualizado. Avaliar o progresso do estudante em relação a si mesmo é mais coerente do que compará-lo a padrões homogêneos (Ferreira; Fortuna, 2024). A prática docente inclusiva também envolve construção de vínculos afetivos e ambiente acolhedor. A segurança emocional favorece a aprendizagem e contribui para o desenvolvimento da autonomia (Muniz; Santos; Andrade, 2025).

Em contextos de vulnerabilidade social, a organização do trabalho pedagógico enfrenta limitações adicionais, como turmas numerosas e escassez de recursos. Ainda assim, estratégias colaborativas e planejamento intencional podem minimizar esses desafios (Silva *et al.*, 2025). A consolidação de uma prática inclusiva exige comprometimento institucional. A gestão escolar deve garantir tempo para planejamento coletivo, formação e acompanhamento sistemático das estratégias implementadas (Dalanesi; Junior, 2025). Assim, a organização do trabalho pedagógico e a prática docente inclusiva não são ações isoladas, mas processos estruturados que envolvem adaptação curricular, planejamento colaborativo, ensino estruturado e sensibilidade às necessidades do estudante com TEA. Quando articuladas de forma intencional, essas estratégias ampliam significativamente as possibilidades de aprendizagem e participação na educação básica (Gonçalves *et al.*, 2024).

6. Ensino Colaborativo e Rede de Apoio na Inclusão

O ensino colaborativo tem sido apontado como uma das estratégias mais eficazes para a consolidação da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação básica. Essa abordagem pressupõe o trabalho conjunto entre o professor regente e o professor de apoio ou especialista, promovendo planejamento compartilhado e corresponsabilidade pelo processo de aprendizagem (Silva *et al.*, 2026). O trabalho articulado entre esses profissionais amplia as possibilidades de intervenção pedagógica,

permitindo que as atividades sejam adaptadas de maneira mais precisa às necessidades do estudante com TEA. A atuação conjunta favorece a troca de saberes e reduz a sobrecarga individual do docente regente (Diomedes; Rocha, 2025).

O professor de apoio desempenha papel estratégico ao auxiliar na mediação das atividades, na organização das rotinas e no acompanhamento individualizado do estudante. Contudo, sua atuação deve estar integrada ao planejamento pedagógico, evitando práticas isoladas ou paralelas ao currículo comum (Anchieta, 2022). A mediação escolar, quando realizada de forma qualificada, contribui para ampliar a participação do estudante nas interações sociais e nas atividades coletivas. O mediador atua como facilitador da comunicação e da autonomia, sem substituir o protagonismo do aluno (Gomes; Manjinski; Lima, 2024). Além do professor de apoio, a presença de profissionais especializados, como psicopedagogos e terapeutas ocupacionais, pode fortalecer a rede de suporte ao estudante com TEA. A articulação entre educação e outras áreas amplia a compreensão das necessidades do aluno (Gracio *et al.*, 2025).

A construção de uma cultura escolar colaborativa constitui fator determinante para o sucesso da inclusão. Quando a escola assume coletivamente a responsabilidade pelo estudante com TEA, as ações tornam-se mais consistentes e integradas (Sewald; Portelinha; Rocha, 2023). Essa cultura colaborativa envolve diálogo permanente entre equipe gestora, professores, profissionais de apoio e famílias. A comunicação transparente e a definição clara de papéis evitam conflitos e fortalecem o compromisso institucional com a inclusão (pinheiro *et al.*, 2025).

Estudos indicam que escolas que investem em planejamento coletivo apresentam melhores resultados na inclusão de estudantes com TEA. A reflexão compartilhada permite ajustes contínuos nas estratégias adotadas. Entretanto, a ausência de equipe multidisciplinar ainda é realidade em muitas redes públicas de ensino. A carência de profissionais especializados compromete a implementação de práticas colaborativas estruturadas (Oliveira; Santos, 2021; Ramos *et al.*, 2022).

Em contextos de maior vulnerabilidade social, como determinadas regiões do semiárido nordestino, essa ausência torna-se ainda mais evidente. A limitação de recursos humanos dificulta o acompanhamento individualizado e a construção de redes de apoio consistentes (Silva *et al.*, 2025). A falta de clareza sobre as atribuições do professor de apoio também pode gerar tensões no ambiente escolar. Quando não há definição institucional sobre funções e responsabilidades, o trabalho colaborativo tende a se

fragilizar (Almeida; Tortato, 2024). Outro desafio refere-se à sobrecarga de trabalho enfrentada pelos docentes. Turmas numerosas e múltiplas demandas administrativas dificultam o tempo destinado ao planejamento conjunto e à avaliação das estratégias implementadas (Ferreira; Fortuna, 2024).

Apesar dessas limitações, experiências exitosas demonstram que o ensino colaborativo fortalece a inclusão ao promover corresponsabilidade e compartilhamento de saberes. A cooperação entre profissionais amplia a capacidade de resposta às necessidades do estudante com TEA (Silva *et al.*, 2026). A formação continuada voltada ao trabalho em equipe é elemento essencial para consolidar essa prática. Professores precisam ser preparados não apenas para atuar individualmente, mas para integrar-se a redes de apoio estruturadas (Gonçalves *et al.*, 2024).

A consolidação de uma rede de apoio eficaz depende também do compromisso da gestão escolar e das políticas públicas locais. Investimentos em contratação de profissionais especializados e organização do trabalho colaborativo são fundamentais (Dalanesi; Junior, 2025). O ensino colaborativo e a construção de uma rede de apoio consistente representam pilares para a inclusão efetiva de estudantes com TEA. Quando articulados de forma planejada e institucionalizada, esses elementos contribuem significativamente para ampliar a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento integral no contexto da educação básica (Muniz; Santos; Andrade, 2025).

7. Desafios Estruturais e Perspectivas para uma Formação Docente Inclusiva

A consolidação da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação básica está diretamente relacionada aos desafios estruturais que permeiam o sistema educacional brasileiro. Apesar dos avanços normativos, muitas escolas públicas ainda enfrentam limitações físicas, escassez de recursos pedagógicos e ausência de profissionais especializados, o que compromete a efetividade das práticas inclusivas (Oliveira; Santos, 2021).

As barreiras estruturais manifestam-se na falta de salas de recursos adequadas, ambientes organizados para regulação sensorial e materiais didáticos adaptados. Tais limitações dificultam a implementação de estratégias pedagógicas coerentes com as necessidades específicas dos estudantes com TEA (Diomedes; Rocha, 2025). Além dos aspectos físicos, as barreiras atitudinais constituem entraves significativos à inclusão.

Posturas marcadas por preconceito, desinformação ou resistência à mudança podem gerar exclusão simbólica, mesmo quando o estudante está formalmente inserido na sala regular (Gracio *et al.*, 2025).

A literatura evidencia que a superação dessas barreiras depende de mudança cultural no interior das instituições escolares. A inclusão precisa ser compreendida como princípio ético e político, e não como obrigação burocrática imposta pela legislação. As políticas públicas de inclusão educacional tiveram impacto relevante ao ampliar o acesso de estudantes com TEA à escola regular. Contudo, a implementação dessas políticas nem sempre foi acompanhada de condições concretas para sua operacionalização no cotidiano pedagógico (Pinheiro *et al.*, 2025; Muniz; Santos; Andrade, 2025).

A ampliação das matrículas, sem planejamento estruturado, gerou sobrecarga para docentes e equipes gestoras. Em muitos casos, professores passaram a receber estudantes com TEA sem formação adequada ou suporte institucional suficiente (Almeida; Tortato, 2024). Os impactos das políticas públicas na prática docente revelam uma tensão entre discurso normativo e realidade escolar. Embora a legislação estabeleça direitos claros, a ausência de acompanhamento sistemático e avaliação contínua limita a eficácia das ações implementadas (Dalanesi; Junior, 2025).

Outro fator relevante diz respeito às desigualdades regionais que atravessam o sistema educacional brasileiro. Em regiões periféricas e no semiárido nordestino, por exemplo, a escassez de investimentos agrava os desafios estruturais e amplia a vulnerabilidade das escolas públicas (Silva *et al.*, 2025). Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de planejamento sistêmico que articule formação docente, infraestrutura adequada e políticas de financiamento consistentes. A inclusão não pode depender exclusivamente do esforço individual do professor (Ferreira; Fortuna, 2024). O investimento em formação continuada estruturada é elemento fundamental nesse processo. Políticas públicas que garantam capacitação permanente e acompanhamento pedagógico fortalecem a segurança profissional e ampliam a qualidade das intervenções inclusivas (Ramos *et al.*, 2022). Além disso, é necessário promover integração entre universidade e escola básica, garantindo que a formação docente dialogue com as demandas concretas das redes públicas de ensino (Gonçalves *et al.*, 2024).

A perspectiva de uma formação mais crítica implica compreender o autismo não apenas sob o viés clínico, mas também social e educacional. O professor precisa desenvolver sensibilidade para reconhecer a singularidade do estudante e construir

práticas fundamentadas na equidade (Iocca; Negreiros, 2024). A dimensão ética da docência inclusiva envolve compromisso com os direitos humanos e com a justiça social. A atuação pedagógica deve estar orientada pelo respeito à diversidade e pela promoção da autonomia dos estudantes com TEA (Muniz; Santos; Andrade, 2025). Uma formação humanizada pressupõe escuta ativa, empatia e disposição para aprender continuamente com a prática. O docente inclusivo é aquele que reconhece suas limitações e busca constantemente aprimorar sua atuação (Gomes; Manjinski; Lima, 2024).

A consolidação de políticas públicas integradas, com financiamento adequado e planejamento a longo prazo, constitui passo essencial para superar os entraves estruturais. Sem investimento consistente, a inclusão tende a permanecer no campo das intenções (Pinheiro *et al.*, 2025). Assim, enfrentar os desafios estruturais e atitudinais da inclusão de estudantes com TEA exige articulação entre políticas públicas eficazes, formação docente qualificada e mudança cultural no interior das escolas. Somente por meio de planejamento sistêmico, investimento contínuo e compromisso ético será possível avançar na construção de uma educação básica verdadeiramente inclusiva, crítica e humanizada (Silva *et al.*, 2026).

8. Considerações Finais

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo evidenciou que a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação básica brasileira, embora respaldada por um arcabouço legal consistente, ainda enfrenta desafios significativos no plano estrutural, pedagógico e cultural. As lacunas na formação inicial, a insuficiência de formação continuada, a escassez de recursos materiais e humanos e as barreiras atitudinais configuram entraves recorrentes no cotidiano das escolas públicas.

Entre os principais desafios identificados, destaca-se a distância entre a legislação inclusiva e sua efetivação prática. A matrícula do estudante com TEA na classe comum representa avanço importante, mas não garante, por si só, aprendizagem significativa e participação ativa. A inclusão formal precisa ser superada por práticas pedagógicas planejadas, colaborativas e sensíveis às singularidades do espectro. Nesse cenário, reafirma-se a formação docente como eixo estruturante da inclusão escolar. Professores preparados, seguros e conscientes de seu papel social tendem a desenvolver estratégias

mais eficazes, adaptando currículos, organizando ambientes estruturados e promovendo interações que favoreçam a autonomia do estudante com TEA.

A formação, contudo, não pode ser compreendida de forma isolada. É imprescindível a articulação entre políticas públicas, instituições formadoras e redes de ensino, de modo a garantir coerência entre diretrizes legais, financiamento adequado e prática pedagógica cotidiana. Sem planejamento sistêmico e investimento contínuo, a responsabilidade recai excessivamente sobre o professor, fragilizando o processo inclusivo.

A consolidação de uma cultura escolar inclusiva exige também mudança de mentalidade. A inclusão deve ser entendida como valor ético e compromisso político com os direitos humanos, superando concepções assistencialistas ou meramente burocráticas. A escola inclusiva é aquela que reconhece a diversidade como constitutiva do processo educativo e promove ambientes de respeito e cooperação. Defender os direitos dos estudantes com TEA implica garantir condições concretas de aprendizagem, apoio especializado e participação ativa nas atividades escolares. Isso requer corresponsabilidade entre gestores, professores, famílias e poder público, fortalecendo redes de apoio e práticas colaborativas.

Como perspectiva futura, destaca-se a necessidade de aprofundamento de pesquisas que investiguem práticas pedagógicas exitosas, experiências regionais e impactos de políticas formativas na atuação docente. Estudos que articulem teoria e prática poderão subsidiar a construção de modelos mais eficazes de formação e intervenção educacional. Dessa maneira, fortalecer as redes de formação docente e investir em processos formativos críticos, éticos e humanizados constitui caminho indispensável para avançar na inclusão de estudantes com TEA na educação básica. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva não é tarefa pontual, mas compromisso permanente com a equidade, a justiça social e o reconhecimento da dignidade de cada sujeito no espaço educativo.

Referências

- ALMEIDA, Vitória Floriano; TORTATO, Cíntia Souza Batista. Desafios Da Docência No Processo De Inclusão De Estudantes Com O Transtorno Do Espectro Autista (TEA): Uma Revisão Bibliográfica. **Cadernos da Pedagogia**, v. 18, n. 42, 2024.
- ANCHIETA, Gabrielle Oliveira dos Santos. Professores E Demais Funcionários Sem Formação Especializada: Desafios Para A Educação Inclusiva De Alunos TEA. **Educação, Tecnologia E Inclusão**, p. 52, 2022.
- ANTUNES, Cleusa da Silva; SOUZA, Mariana Aranha. Desafios No Processo De Alfabetização De Alunos Com TEA:: uma proposição para a formação de professores. **Revistas Integradas Unifatea**, v. 1, n. 1, 2025.
- DALANESI, Viviane Teles Vidal; JUNIOR, Jair Lopes. Formação docente: desafios frente à escolarização dos estudantes com TEA. **Revista Educação Especial**, p. e30/1-21, 2025.
- DIOMEDES, Maria Eduarda Matos; DA ROCHA, Carlos José Trindade. Educação inclusiva para TEA: desafios, estratégias e perspectivas. **Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, v. 24, n. 55, p. 103-123, 2025.
- FERREIRA, Elizete Alves; FORTUNA, Antônia Alves Ferreira. Os principais desafios à inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista: a questão da formação de professores. **ISCI Revista Científica**, p. 50.
- GOMES, Barbara Couto; MANJINSKI, Everson; LIMA, Lucelia Mateus. A Prática docente e aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação básica: uma revisão literária. **Revista InCantare**, v. 20, n. 1, p. 1-24, 2024.
- GONÇALVES, Luciana Marinho Soares et al. A formação de professores para a inclusão de alunos com autismo: desafios e oportunidades. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 10, p. 4484-4500, 2024.
- GRACIO, Andréa Lucia Reis et al. Transtorno Do Espectro Autista Na Educação Inclusiva E Desafios Na Prática Docente. **International Contemporary Management Review**, v. 6, n. 2, p. e335-e335, 2025.
- IOCCA, Reginne Michelli Silva; NEGREIROS, Claudia Landin. Ensino Inclusivo: Um Olhar sobre a Educação Básica para Alunos com TEA. **REPECULT-Revista Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura-Qualis B1-(open access)**, v. 8, n. 12, p. 220-231, 2024.
- MUNIZ, Maiane Oliveira Muniz Oliveira; SANTOS, Betânia Fontana; ANDRADE, Camila de Mattos Lima. Direitos E Garantias Da Criança Com Transtorno Do Espectro Autista (TEA) Na Educação Básica. **Graduação em Movimento-Ciências Jurídicas**, v. 4, n. 3, p. 81-97, 2025.
- OLIVEIRA, Mariza da Gama Leite de; SANTOS, Raila Lara. Os desafios da inclusão para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade**, v. 14, n. 4, p. 647-661, 2021.

PINHEIRO, Adrielle Silva et al. A Inclusão De Estudantes Com Transtorno Do Espectro Autista (Tea) Na Educação Básica No Brasil: Uma Análise Das Práticas Docentes E Das Políticas Educacionais. **Aurum Revista Multidisciplinar**, v. 1, n. 10, p. 107-116, 2025.

RAMOS, Cláudia Costa da Rocha Cerqueira et al. Formação continuada de professores na perspectiva da inclusão com estudantes com transtorno do espectro autista. **Revista Internacional de Formação de Professores**, p. e022015-e022015, 2022.

SEWALD, Silvana; PORTELINHA, Ângela Maria Silveira; ROCHA, Margarette Matesco. A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico: desafios para educação dos alunos com TEA. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 25, p. e023002-e023002, 2023.

SILVA, Caroline Gisele Santos et al. Ensino Colaborativo: Perspectivas, Possibilidades E Contribuições Para A Inclusão De Alunos Com Transtorno Do Espectro Autista. **ARACÊ**, v. 8, n. 1, p. e11676-e11676, 2026.

SILVA, Marcelo Coelho et al. Impacto das políticas de inclusão educacional para estudantes com TEA no semiárido nordestino: desafios e perspectivas, uma revisão de literatura. **Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 13, p. 13-27, 2025.

CURRÍCULO DOS ORGANIZADORES

Antônio Veimar da Silva



Doutorado em Agronomia - Grandes Culturas (UFPB). Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (UNICSUL). Especialista em Engenharia de Segurança no Trabalho (Faculdade Única), Especialista em Gestão Escolar, em ABA - Análise do Comportamento Aplicada e em Psicopedagogia Clínica e Institucional, (Faculdade Prominas), Especialista em Ensino de Matemática (FINON), Docência do Ensino Superior (ISEPRO), Fitotecnia (IFPI), Proteção de Plantas (UFV). Graduado em Pedagogia (UFPI), Matemática (UESPI), Engenharia Agrônoma (UESPI) e Psicologia (FAMEP), Curso Técnico em Segurança no Trabalho. Participa do grupo de pesquisa ITESI/CNPq - Grupo de Pesquisa Itinerários Interdisciplinares em Estudos Sobre o Imaginário, Linguagens e Culturas. Tem experiência na área de Matemática, Pedagogia, Agronomia e Psicologia. E-mail: veimar74185@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2838002331726399>.

Jossiane Soares Santos



Mestre em Psicologia Educacional (UNIFIEO), especialista em Psicopedagogia (IESM), Intervenção ABA para autismo e deficiência intelectual (Celso Lisboa- CBI of Miami), Graduada em Pedagogia (UESPI), há mais de dez anos atua no atendimento clínico psicopedagógico e na formação de professores e orientação parental. E-mail: psicopedagogajossiane@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4137254101464907>.

Jackeline Cardoso Lemos



Doutoranda em Ciências da Educação pela Ivy Enber Christian University(IECU), Mestre em Ciências da Educação pela Absoulute Cristian University (ACU), Especialização em Vigilância em Saúde (Ambiental, Epidemiológica e Sanitária) (UESPI), Pós graduanda em Avaliação, Diagnóstico e Intervenção em Análise do Comportamento Aplicada – ABA (Faculdade MALTA). Graduada em Ciências Biológicas (UFPI), Graduada em Psicologia (UNINASSAU), Curso Técnico em Meio Ambiente (IFPI). E-mail: cardosojackelinepsico@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6350912930456656>.

José Leonardo Diniz de Melo Santos



Doutorando em Educação. Mestre em Educação, Culturas e Identidades. Advogado e Professor Universitário com formações em História, Pedagogia e Gestão Pública. Conselheiro Subseccional OAB/PE. Secretário da Comissão de Educação para Cidadania da OAB/PE. Pesquisador (UFRN). Formador certificado SECADI/MEC. Membro da Comissão de Direitos Humanos Dom Helder Câmara CDHHC/UFPE. Associado ReBeDH/PE. Associado do Centro Paulo Freire. Membro do Fórum de Universidades pela Paz (FOUP). Organizador de eventos acadêmicos e e-books. Palestrante. E-mail: dinizleonardo152@gmail.com. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5937490369052800>.

Clécio de Carvalho Abreu



Mestrado Profissional em Ensino de Física em 2025 pelo MNPEF-CAMPUS PICOS e graduação em Segunda Licenciatura em Matemática pelo Centro Universitário Internacional (2022) e graduação em Física pelo Instituto Federal do Piauí (2018). Atualmente é professor - Colégio São Judas Tadeu. Tem experiência na área de Física, com ênfase em Física, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Física, Ensino Superior, Formação Docente e Licenciatura. E-mail: cleciodca01@hotmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0102606508536040>.

Josiana Manuela da Silva Obnesorg



Mestre em Educação Inclusiva e docente efetiva nas redes estadual e municipal de ensino, em Itapeva (SP). Atua na modalidade EJA Flexível e na Sala de Recursos Multifuncionais do Ensino Fundamental I, desenvolvendo práticas pedagógicas fundamentadas nos princípios da educação inclusiva, da equidade e da garantia do direito à aprendizagem. Sua trajetória profissional articula ensino, formação continuada e compromisso com a consolidação de uma escola pública democrática, humanizada e socialmente referenciada. E-mail: manuelaobnesorguepg@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3691011103354065>.

CURRÍCULO DOS AUTORES

Aline de Deus do Bonfim

Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação Superior de Pernambuco – FAESPE.

E-mail: Alinededeus112@gmail.com

Ana Vitória da Conceição dos Santos

Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação Superior de Pernambuco – FAESPE.

E-mail: annavsantos276@icloud.com

Antônio Veimar da Silva

Doutorado em Agronomia - Grandes Culturas (UFPB). Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (UNICSUL). Especialista em Engenharia de Segurança no Trabalho (Faculdade Única), Especialista em Gestão Escolar, em ABA - Análise do Comportamento Aplicada e em Psicopedagogia Clínica e Institucional, (Faculdade Prominas), Especialista em Ensino de Matemática (FINON), Docência do Ensino Superior (ISEPRO), Fitotecnia (IFPI), Proteção de Plantas (UFV). Graduado em Pedagogia (UFPI), Matemática (UESPI), Engenharia Agrônoma (UESPI) e Psicologia (FAMEP), Curso Técnico em Segurança no Trabalho. Participa do grupo de pesquisa ITESI/CNPq - Grupo de Pesquisa Itinerários Interdisciplinares em Estudos Sobre o Imaginário, Linguagens e Culturas. Tem experiência na área de Matemática, Pedagogia, Agronomia e Psicologia. E-mail: veimar74185@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2838002331726399>.

Carla Michelle da Silva

Graduada em Ciências Biológicas (Universidade Iguaçu), em Engenharia Agrônoma (UESPI) e em Pedagogia (Faculdade Única de Ipatinga). Especialista em Gestão Ambiental (FINOM), em Biologia e Química (URCA) e em Consultoria e Licenciamento Ambiental (Faculdade Única de Ipatinga). Mestre em Agronomia/Fitotecnia (UFPI). Doutora em Fitotecnia (UFV), com ênfase em Tecnologia e Produção de Sementes. E-mail: carla.mic@hotmail.com

Célia Felizardo da Silva

Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação Superior de Pernambuco – FAESPE e Curso Técnico em Secretaria Escolar – EAD Pernambuco. E-mail: celiafelizarda@hotmail.com

Chris Danielly Alves dos Santos

Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação Superior de Pernambuco – FAESPE. E-mail: chrisdanielly17@gmail.com

Clécio de Carvalho Abreu

Mestrado Profissional em Ensino de Física em 2025 pelo MNPEF-CAMPUS PICOS e graduação em Segunda Licenciatura em Matemática pelo Centro Universitário Internacional (2022) e graduação em Física pelo Instituto Federal do Piauí (2018). Atualmente é professor - Colégio São Judas Tadeu. Tem experiência na área de Física, com ênfase em Física, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Física, Ensino Superior, Formação Docente e Licenciatura. E-mail: cleciodca01@hotmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0102606508536040>.

Deanilma Dantas dos Santos

Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação Superior de Pernambuco – FAESPE. E-mail: Deanilmadantas@gmail.com.

Débora Carvalho de Araújo

Graduada em Serviço Social (Universidade Tiradentes) . Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação Superior de Pernambuco – FAESPE E-mail: debora1998carvalho@hotmail.com

Elivania de Souza Galvao

Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação Superior de Pernambuco – FAESPE. E-mail: elivania78@live.com

Erika de Souza Martins da Silva

Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação Superior de Pernambuco – FAESPE.

E-mail: em3859531@gmail.com

Izabela Borges Dias Nunes

Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação Superior de Pernambuco – FAESPE.

E-mail: izabela_borges15@hotmail.com

Jackeline Cardoso Lemos

Doutoranda em Ciências da Educação pela Ivy Enber Christian University(IECU), Mestre em Ciências da Educação pela Absoulute Cristian University (ACU), Especialização em Vigilância em Saúde (Ambiental, Epidemiológica e Sanitária) (UESPI), Pós graduanda em Avaliação, Diagnóstico e Intervenção em Análise do Comportamento Aplicada – ABA (Faculdade MALTA). Graduada em Ciências Biológicas (UFPI), Graduada em Psicologia (UNINASSAU), Curso Técnico em Meio Ambiente (IFPI). E-mail: cardosojackelinepsico@gmail.com. Currículo Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/6350912930456656>.

Jackeline de Queiroz Santos Siqueira

Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação Superior de Pernambuco – FAESPE.

E-mail: jackeline2016queiroz@gmail.com

Jaqueline Rodrigues dos Santos

Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação Superior de Pernambuco – FAESPE.

E-mail: theliciasbarepetiscaria@gmail.com

José Leonardo Diniz de Melo Santos

Doutorando em Educação. Mestre em Educação, Culturas e Identidades. Advogado e Professor Universitário com formações em História, Pedagogia e Gestão Pública. Conselheiro Subseccional OAB/PE. Secretário da Comissão de Educação para Cidadania da OAB/PE. Pesquisador (UFRN). Formador certificado SECADI/MEC. Membro da Comissão de Direitos Humanos Dom Helder Câmara CDHHC/UFPE. Associado ReBeDH/PE. Associado do Centro Paulo Freire. Membro do Fórum de Universidades pela

Paz (FOUP). Organizador de eventos acadêmicos e e-books. Palestrante. E-mail: dinizleonardo152@gmail.com. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5937490369052800>.

Josiana Manuela da Silva Obnesorg

Mestre em Educação Inclusiva e docente efetiva nas redes estadual e municipal de ensino, em Itapeva (SP). Atua na modalidade EJA Flexível e na Sala de Recursos Multifuncionais do Ensino Fundamental I, desenvolvendo práticas pedagógicas fundamentadas nos princípios da educação inclusiva, da equidade e da garantia do direito à aprendizagem. Sua trajetória profissional articula ensino, formação continuada e compromisso com a consolidação de uma escola pública democrática, humanizada e socialmente referenciada. E-mail: manuelaobnesorguepg@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3691011103354065>.

Jossiane Soares Santos

Mestre em Psicologia Educacional (UNIFIEO), especialista em Psicopedagogia (IESM), Intervenção ABA para autismo e deficiência intelectual (Celso Lisboa- CBI of Miami), Graduada em Pedagogia (UESPI), há mais de dez anos atua no atendimento clínico psicopedagógico e na formação de professores e orientação parental. E-mail: psicopedagogajossiane@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4137254101464907>.

Joyce Kelly Gomes Bezerra

Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação Superior de Pernambuco – FAESPE. E-mail: joycekelly1729@gmail.com

Joyce Rackel de Araújo Sá

Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação Superior de Pernambuco – FAESPE. E-mail: joycerackeldearaujo@gmail.com

Juscione Francisca da Silva

Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação Superior de Pernambuco – FAESPE. E-mail: jusci.silva135@gmail.com

Marcos Roberto Ramos

Graduando em Pedagogia pela Faculdade de Educação Superior de Pernambuco – FAESPE.

E-mail: mr.amos.com.br2@gmail.com

Maria Eliane De Sousa Nascimento

Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação Superior de Pernambuco – FAESPE.

E-mail: elianesousa00@hotmail.com

Maria Lucicleide de Barros

Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação Superior de Pernambuco – FAESPE.

E-mail: cleidebarros331@gmail.com

Mayara Gabriela Borges dos Santos

Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação Superior de Pernambuco –

FAESPE. E-mail: mbmayaragabriela@icloud.com

Mônica Cristina Pereira Rosa

Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação Superior de Pernambuco – FAESPE.

E-mail: rosamonica490@gmail.com

Natália da Silva Lima

Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação Superior de Pernambuco – FAESPE

Ruth Késsia Vieira dos Santos

Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação Superior de Pernambuco – FAESPE.

E-mail: ruthkessia3107@gmail.com

Valdiro Alves da Conceição Junior

Graduando em Pedagogia pela Faculdade de Educação Superior de Pernambuco – FAESPE.

E-mail: Valdirojuniorjr28@gmail.com

Veronica Alves Mota

Graduada em Secretariado Executivo (FACAPE). Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Educação Superior de Pernambuco – FAESPE. E-mail: Ve_motta12@hotmail.com

Zoytsa Cristina Santos Nunes

Graduando em Pedagogia pela Faculdade de Educação Superior de Pernambuco – FAESPE. E-mail: cristinazoytsa@gmail.com



ISBN 978-656009230-3



9 786560 092303