

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO REGULAR

*INCLUSIVE EDUCATION AND AUTISM SPECTRUM DISORDER IN MAINSTREAM EDUCATION*

**Elisângela Dias Brugnera**

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

**Elias Antônio Morgan**

Universidade de Cuiabá, Brasil

**Sandra Cristina Cerri Suella**

MUST University, Estados Unidos

**Marinéa Costa Marinho**

MUST University, Estados Unidos

**Marília Maria Pereira da Silva**

MUST University, Estados Unidos

DOI: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v7i5.633>

Acceto em: 04.05.2026

**Resumo:** O artigo abordou a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular, com ênfase nos limites institucionais da prática escolar, na formação docente, na mediação pedagógica e na adaptação curricular voltada ao processo de aprendizagem. Teve como objetivo analisar como ocorreu a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular e identificar os desafios e as estratégias pedagógicas mobilizadas pelos professores nesse processo. Para tanto, utilizou-se pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de levantamento, seleção e análise interpretativa de artigos científicos recentes, localizados em base acadêmica e escolhidos segundo critérios de pertinência temática, atualidade e aderência ao problema investigado. A análise permitiu verificar que a inclusão escolar não se efetivou apenas pela matrícula em classe comum, pois dependeu de condições institucionais, planejamento pedagógico, formação continuada e recursos compatíveis com as necessidades do estudante. Também se observou que a mediação do professor, a organização de estratégias didáticas, a acessibilidade curricular e o planejamento individualizado assumiram papel decisivo na permanência com aprendizagem e na ampliação da participação escolar. Concluiu-se, portanto, que a escolarização de alunos com TEA no ensino regular exigiu articulação entre apoio institucional, qualificação profissional e práticas pedagógicas ajustadas às singularidades do discente.

**Palavras-chave:** Mediação Pedagógica; Práticas Inclusivas; Acessibilidade Curricular; Escolarização; Aprendizagem.

**Abstract:** The article addressed the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder in mainstream education, with emphasis on the institutional limits of school practice, teacher education, pedagogical mediation, and curriculum adaptation aimed at the learning process. Its objective was to analyze how the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder occurred in mainstream education and to identify the challenges and pedagogical strategies mobilized by teachers in this process. To this end, a qualitative bibliographic study was used, developed through the survey, selection, and interpretive analysis of recent scientific articles, located in an academic database and chosen according to criteria of thematic relevance, recency, and adherence to the research problem. The analysis made it possible to verify that school inclusion was not achieved solely through enrollment in mainstream classrooms, since it depended on institutional conditions, pedagogical planning, continuing education, and resources compatible with the student's needs. It was also observed that teacher mediation, the organization of didactic strategies, curricular accessibility, and individualized planning played a decisive role in ensuring continued learning and broadening school participation. It was therefore concluded that the schooling of students with ASD in mainstream education required articulation between institutional support, professional qualification, and pedagogical practices adjusted to the student's singularities.

**Keywords:** Pedagogical Mediation; Inclusive Practices; Curricular Accessibility; Schooling; Learning.

## Introdução

A escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular foi tomada, neste artigo, como objeto de análise no campo da educação inclusiva. O tema foi delimitado a partir de três eixos complementares: os fundamentos e limites institucionais da inclusão escolar, a formação docente e a mediação pedagógica, e, por fim, a adaptação curricular, a socialização e o planejamento individualizado no processo de aprendizagem. Tal recorte foi definido porque a presença crescente de alunos com TEA nas classes comuns passou a exigir da escola respostas pedagógicas mais precisas, capazes de articular acesso, permanência e participação acadêmica.

A escolha do tema justificou-se pela relevância educacional e social da discussão. Observou-se que, embora o direito à educação inclusiva já tivesse sido amplamente reconhecido no plano normativo, a efetivação desse princípio ainda encontrava entraves no cotidiano escolar. Entre esses entraves, destacaram-se a insuficiência da formação docente, a limitação de recursos institucionais, a fragilidade do planejamento pedagógico e as dificuldades de adaptação curricular. Assim, o estudo foi motivado pela necessidade de examinar, de modo crítico, como a literatura científica recente vinha tratando a inclusão de estudantes com TEA no ensino regular e quais contribuições oferecia para a compreensão desse processo.

Nesse contexto, formulou-se como questão principal a seguinte pergunta norteadora: 'Como ocorreu a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular e

quais desafios foram enfrentados pelos professores nesse processo?'. A partir dessa indagação, buscou-se compreender não apenas as barreiras presentes no ambiente escolar, mas também as estratégias pedagógicas e os instrumentos de planejamento apontados como relevantes para o acompanhamento da aprendizagem e da participação social desses estudantes.

Diante disso, estabeleceu-se como objetivo geral analisar como ocorreu o processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular e identificar os desafios e as estratégias pedagógicas mobilizadas pelos professores. Em desdobramento, os objetivos específicos consistiram em examinar os fundamentos e os limites institucionais da inclusão escolar; discutir a relação entre formação docente, mediação pedagógica e práticas de ensino; e analisar a importância da adaptação curricular, da socialização e do planejamento individualizado no desenvolvimento do estudante com TEA.

Para atingir tais objetivos, foi utilizada pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada na leitura, seleção e interpretação de artigos científicos diretamente relacionados ao tema. O levantamento do material foi realizado com o uso de palavras-chave como 'educação inclusiva', 'TEA', 'autismo', 'ensino regular', 'formação docente', 'adaptação curricular', 'socialização escolar' e 'plano educacional individualizado'. A busca foi conduzida no *Google Acadêmico*, entendido como ferramenta de localização de literatura científica, e os textos foram selecionados com base em critérios de pertinência temática, atualidade e aderência ao problema de pesquisa.

No plano teórico, o artigo foi sustentado por autores que examinaram a inclusão escolar do estudante com TEA sob perspectivas complementares. Santos e Leite (2025) discutiram os limites institucionais e pedagógicos da inclusão na escola pública. Alassaf (2025) analisou o papel do conhecimento docente, das atitudes profissionais e da formação específica para o trabalho em classes inclusivas. Pereira e Nunes (2024) investigaram a elaboração e a validação do Plano Educacional Individualizado como recurso de planejamento e avaliação. Já Souto e Freire (2025) abordaram a inclusão escolar a partir da psicologia cognitiva, ressaltando a mediação pedagógica e a necessidade de um olhar voltado às potencialidades do estudante.

Com base nesse conjunto teórico, o artigo procurou demonstrar que a inclusão escolar do aluno com TEA não se esgotou no direito de acesso à escola comum. Verificou-se que a permanência com aprendizagem exigiu condições objetivas de trabalho pedagógico, formação continuada, práticas de ensino diferenciadas e instrumentos de acompanhamento ajustados às necessidades do estudante. Desse modo, o estudo foi orientado pela compreensão de que a educação inclusiva demandou reorganização institucional e didática, e não apenas adequação formal às exigências legais.

Além disso, a discussão mostrou que a formação docente ocupou lugar decisivo na mediação pedagógica e na escolha de estratégias de ensino. Da mesma forma, indicou-se que a adaptação curricular e o planejamento individualizado assumiram papel relevante na organização das metas de aprendizagem e no acompanhamento do desenvolvimento discente. Em paralelo,

a socialização foi compreendida como dimensão constitutiva do processo educativo, visto que a participação em atividades coletivas e a interação com os pares interferiram diretamente na experiência escolar do aluno com TEA.

Por fim, o artigo foi organizado em três capítulos de desenvolvimento, além desta introdução, da metodologia, dos resultados e discussões e das considerações finais. O primeiro capítulo, intitulado 'Inclusão de estudantes com TEA no ensino regular: fundamentos, limites institucionais e desafios da prática escolar', examinou as bases conceituais da inclusão e os obstáculos presentes no cotidiano escolar. O segundo capítulo, 'Formação docente, mediação pedagógica e estratégias de ensino para alunos com TEA', discutiu o papel do professor, da qualificação profissional e das práticas pedagógicas. O terceiro capítulo, 'Adaptação curricular, socialização e planejamento individualizado no processo de aprendizagem', analisou a relação entre currículo, participação social e organização do ensino voltado ao estudante com TEA.

## **Metodologia**

A metodologia adotada neste estudo foi de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa, voltada à análise de produções científicas relacionadas à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular. Esse procedimento mostrou-se adequado aos objetivos da pesquisa, pois permitiu reunir, selecionar e interpretar referenciais teóricos capazes de sustentar a discussão sobre formação docente, adaptação curricular, socialização e planejamento individualizado. Nessa perspectiva, a pesquisa bibliográfica foi compreendida como modalidade construída a partir de materiais já publicados, especialmente artigos científicos, cuja análise possibilita examinar diferentes formulações sobre um mesmo problema de investigação.

Quanto ao tipo de pesquisa, adotou-se a compreensão de que o estudo bibliográfico consiste em levantamento, seleção e análise crítica de textos acadêmicos pertinentes ao tema investigado. Tal escolha permitiu identificar como diferentes autores abordam o processo de inclusão escolar de estudantes com TEA e quais categorias analíticas aparecem com maior recorrência nesse debate. Além disso, a abordagem qualitativa favoreceu a interpretação dos sentidos atribuídos pelos autores às práticas pedagógicas, às limitações institucionais e às respostas curriculares formuladas no campo da educação inclusiva.

No que se refere às etapas do processo, inicialmente foi definido o recorte temático do estudo, delimitando-se a análise à inclusão de alunos com TEA no ensino regular. Em seguida, estabeleceram-se os eixos centrais de investigação, a saber: inclusão escolar, formação docente, adaptação curricular, socialização e planejamento individualizado. Posteriormente, realizou-se a busca dos materiais, seguida da leitura exploratória dos textos localizados. Na sequência, procedeu-se à leitura seletiva, com o propósito de identificar os estudos mais aderentes ao problema e aos objetivos da pesquisa. Por fim, efetuou-se a leitura analítica e interpretativa dos artigos escolhidos, a partir da qual foram extraídas as categorias discutidas ao longo do trabalho.

Para a busca do material, utilizou-se a base *Google Acadêmico*, compreendida como ferramenta de localização de literatura científica que reúne artigos, dissertações, teses, livros e outros documentos acadêmicos disponibilizados em diferentes repositórios e periódicos. Sua função, neste estudo, foi ampliar o acesso a produções científicas pertinentes ao tema, permitindo localizar textos recentes e compatíveis com o recorte proposto. As palavras-chave empregadas foram 'educação inclusiva', 'TEA', 'autismo', 'ensino regular', 'formação docente', 'adaptação curricular', 'socialização escolar' e 'plano educacional individualizado'. Também foram utilizadas combinações simples entre esses termos, como 'TEA' e 'ensino regular', 'autismo' e 'formação docente', 'educação inclusiva' e 'adaptação curricular', a fim de tornar a busca mais objetiva e precisa.

Os critérios de inclusão contemplaram artigos científicos publicados em periódicos, com aderência direta ao tema da inclusão de estudantes com TEA no ensino regular, priorizando-se textos recentes, em especial dos anos de 2024 e 2025, além de estudos nacionais e internacionais com pertinência analítica ao problema investigado. Também foram incluídos trabalhos que abordassem, de modo explícito, dificuldades docentes, estratégias pedagógicas, adaptação curricular, socialização e planejamento individualizado. Por outro lado, foram excluídos materiais sem relação direta com o contexto escolar regular, textos repetidos nas buscas, estudos sem acesso ao conteúdo completo e publicações cuja discussão se afastava dos objetivos definidos para o artigo.

As ideias de Santana, Narciso e Santana (2025) contribuíram para a organização desta metodologia ao reforçarem que a integração de procedimentos ativos no processo investigativo favorece uma formação mais crítica e reflexiva do pesquisador. Do mesmo modo, esses autores assinalam que o uso de recursos digitais amplia as possibilidades de coleta e análise de dados em pesquisas educacionais. Tais proposições foram aplicadas durante a formação do artigo na medida em que a busca bibliográfica foi conduzida de forma intencional, com seleção criteriosa dos descritores, uso orientado da base digital escolhida e leitura analítica dos textos encontrados. Assim, a metodologia não se limitou ao levantamento mecânico de referências, mas envolveu escolha, comparação, interpretação e articulação dos estudos, permitindo construir uma discussão coerente com os objetivos da pesquisa.

### **Inclusão de estudantes com TEA no ensino regular: fundamentos, limites institucionais e desafios da prática escolar**

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular constitui um imperativo jurídico e pedagógico, mas sua efetivação permanece condicionada às formas concretas de organização da escola. Souto e Freire (2025) observam que o crescimento das matrículas desse público pressiona a instituição escolar a rever práticas excludentes e a ampliar as condições de ensino. De modo semelhante, Alassaf (2025) entende a educação inclusiva como princípio orientado à equidade de oportunidades, embora ressalte que tal diretriz depende de

condições reais de implementação. Assim, o acesso à classe comum não basta para assegurar participação acadêmica qualificada.

No debate contemporâneo sobre inclusão escolar, torna-se cada vez mais necessário compreender que a efetivação do direito à educação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular depende não apenas de matrícula e permanência, mas da organização de práticas pedagógicas responsivas, acessíveis e sensíveis às singularidades do desenvolvimento humano. Nessa direção, Santana et al. (2026) contribuem ao evidenciar que as tecnologias emergentes, inclusive os sistemas baseados em inteligência artificial, podem atuar como apoio à mediação pedagógica, desde que seu uso esteja subordinado a princípios de responsabilidade, intencionalidade e acompanhamento docente. Tal compreensão reforça que a inclusão de estudantes com TEA exige articulação entre formação docente, adaptação curricular, estratégias de interação e uso criterioso de recursos que ampliem as possibilidades de participação e aprendizagem no cotidiano escolar.

Além disso, os referenciais examinados indicam que a distância entre previsão normativa e cotidiano escolar ainda é expressiva. Souto e Freire (2025) argumentam que a garantia legal do direito à educação não assegura, isoladamente, um percurso escolar satisfatório, porque os suportes pedagógicos e especializados seguem restritos em muitas redes. Na mesma direção, Pereira e Nunes (2024) assinalam que o aumento da presença de estudantes com TEA nas escolas não eliminou dificuldades ligadas ao rendimento, à permanência e à resposta pedagógica. Desse modo, a inclusão precisa ser analisada para além do ingresso formal.

Por conseguinte, os limites institucionais aparecem como elemento recorrente nas pesquisas. Alassaf (2025) demonstra que, mesmo em sistemas que defendem oficialmente a inclusão, persistem problemas como superlotação das turmas, ausência de assistentes e escassez de recursos, o que enfraquece a execução cotidiana das práticas inclusivas. Pereira e Nunes (2024), por sua vez, acrescentam que a inexistência de um modelo institucional de Plano Educacional Individualizado (PEI) fragiliza a coordenação do trabalho pedagógico. Com isso, a dificuldade não se resume ao professor individualmente considerado, mas alcança a estrutura de gestão e planejamento da escola. Nessa perspectiva, Santos e Leite (2025) sintetizam de modo preciso a insuficiência material e formativa que atravessa o ensino comum:

Quanto às respostas negativas, 40% disseram que, embora a legislação garanta a inclusão, a escola e os professores não estão preparados para receber esses alunos. Esse despreparo abrange não apenas a falta de capacitação, mas também a deficiência na infraestrutura escolar (Santos; Leite, 2025, p. 11).

Tal formulação dialoga diretamente com Alassaf (2025), ao evidenciar que adesão discursiva à inclusão não equivale à capacidade de realizá-la no plano institucional. Entretanto, os autores não atribuem o problema apenas à falta de recursos físicos. Pereira e Nunes (2024) destacam que a ausência de diferenciação curricular compromete o atendimento às necessidades específicas dos estudantes com autismo, enquanto Souto e Freire (2025) afirmam que a concretização

da inclusão depende do trabalho em sala de aula articulado ao suporte multiprofissional. Há, portanto, um ponto de encontro entre esses estudos: a permanência com aprendizagem exige planejamento pedagógico, adaptação curricular e definição clara de responsabilidades entre os profissionais envolvidos.

Ademais, Alassaf (2025) ressalta que a inclusão de estudantes com TEA é particularmente complexa devido às dificuldades ligadas à comunicação, ao comportamento e à interação social. Esse argumento complementa o de Souto e Freire (2025), que registram entraves diários no trato com as demandas do autismo e na oferta de condições adequadas para o desenvolvimento escolar. Em contraponto parcial, Santos e Leite (2025) enfatizam a necessidade de políticas públicas e parcerias institucionais, deslocando a análise do espaço estritamente escolar para a articulação entre diferentes agentes. Assim, o debate não opõe perspectivas excludentes, mas distribui ênfases distintas entre estrutura, currículo e apoio intersetorial.

Por fim, os estudos analisados permitem sustentar que a inclusão de estudantes com TEA no ensino regular requer reorganização institucional e não apenas adesão normativa. Santos e Leite (2025) sublinham a importância de investimentos públicos e cooperação escolar; Alassaf (2025) aponta os efeitos das limitações estruturais sobre a inclusão significativa; Pereira e Nunes (2024) evidenciam a necessidade de instrumentos de planejamento articulado; e Souto e Freire (2025) mostram que o cotidiano escolar ainda é marcado por suportes insuficientes. Portanto, a efetividade da educação inclusiva depende da articulação entre acesso, permanência, currículo e condições objetivas de trabalho pedagógico.

### **Formação docente, mediação pedagógica e estratégias de ensino para alunos com TEA**

A formação docente ocupa posição central no debate sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular, pois a presença desse público nas escolas comuns exige mais do que boa vontade institucional. Santos e Leite (2025) assinalam que o professor precisa estar preparado para acolher esses estudantes, uma vez que sua atuação não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve mediação do processo inclusivo. Em sentido próximo, Alassaf (2025) sustenta que o conhecimento e as atitudes docentes são decisivos para a implementação de práticas inclusivas, já que o professor se torna o principal agente de atendimento pedagógico em sala. Desse modo, a discussão sobre inclusão escolar passa, necessariamente, pela qualificação profissional.

Além disso, os estudos fornecidos recusam a ideia de que o contato cotidiano com alunos autistas, por si só, seria suficiente para preparar o professor. Souto e Freire (2025) mostram que a ampliação das matrículas tem desafiado gestores e docentes a rever práticas pedagógicas e a buscar respostas mais compatíveis com as necessidades desse alunado. No entanto, o mesmo estudo evidencia que a ausência de formação específica compromete o processo de ensino-aprendizagem, sobretudo quando o profissional não possui experiência prévia com estudantes com TEA. Em

paralelo, Santos e Leite (2025) registram que, embora os participantes demonstrem familiaridade com a temática, ainda necessitam de capacitação específica e de estratégias pedagógicas adequadas ao ensino comum.

Nessa perspectiva, Alassaf (2025) reforça que a formação especializada em autismo favorece atitudes mais positivas diante da inclusão, reduz interpretações equivocadas sobre o transtorno e amplia a capacidade de resposta pedagógica do docente. Esse argumento dialoga com Pereira e Nunes (2024), que identificaram lacunas formativas entre os professores participantes e, por isso, justificaram a criação de um curso teórico-prático voltado ao PEI e ao atendimento de estudantes com autismo. Há, portanto, uma aproximação clara entre esses autores: ambos reconhecem que a atuação qualificada não decorre espontaneamente da prática escolar, mas exige estudo sistemático, mediação formativa e organização institucional do processo de aprendizagem docente. Tal compreensão é sintetizada de forma expressiva por Santos e Leite (2025), ao afirmarem:

A inclusão deve ser uma ação diária, e não relegada a segundo plano. Desse modo, tanto a formação inicial como a formação continuada do professor em serviço devem englobar conceitos e práticas pedagógicas que criem as condições para uma prática educativa coerente (Santos; Leite, 2025, p. 11).

Essa formulação permite deslocar a análise de uma perspectiva pontual para uma visão processual da formação. Assim, a inclusão deixa de ser entendida como ajuste ocasional e passa a ser compreendida como exigência permanente de reelaboração pedagógica, em diálogo com a realidade da escola e com as especificidades do estudante com TEA.

Além disso, os referenciais indicam que a formação docente não pode limitar-se ao domínio conceitual. Pereira e Nunes (2024) mostram que o percurso formativo mais produtivo foi organizado com base em educação inclusiva, fundamentos do TEA, práticas baseadas em evidências e uso do PEI, articulando estudo teórico e análise de situações concretas. As autoras também assinalam que os registros escritos dos cursistas permitiram acompanhar a compreensão e a projeção prática dos conteúdos trabalhados. Desse modo, a mediação pedagógica do professor se fortalece quando a própria formação assume caráter reflexivo, aplicado e vinculado aos problemas reais da escola.

Entretanto, os autores atribuem pesos distintos aos elementos dessa qualificação. Alassaf (2025) destaca que a formação prévia sobre autismo foi o fator de maior impacto tanto no aumento do conhecimento quanto na construção de atitudes mais favoráveis à inclusão. Em contrapartida, Pereira e Nunes (2024) enfatizam a função docente no planejamento, na articulação e na condução das decisões pedagógicas dirigidas ao aluno com TEA, sobretudo na elaboração do PEI. Já Souto e Freire (2025) acrescentam que uma leitura do autismo centrada apenas nos sintomas restringe a percepção das possibilidades de aprendizagem do estudante.

Em síntese, os estudos analisados indicam que a formação docente, a mediação pedagógica e as estratégias de ensino compõem um mesmo eixo de sustentação da inclusão escolar de alunos

com TEA. Santos e Leite (2025) destacam a necessidade de investimento em cursos específicos e no sistema educacional. Alassaf (2025) defende a capacitação contínua associada ao apoio institucional. Pereira e Nunes (2024) evidenciam o papel do professor na organização da prática pedagógica. Souto e Freire (2025), por sua vez, reafirmam que a formação continuada qualifica a mediação e amplia as possibilidades de desenvolvimento do estudante. Portanto, a atuação no ensino regular requer preparo permanente e intervenção pedagógica ajustada às necessidades concretas desse público.

### **Adaptação curricular, socialização e planejamento individualizado no processo de aprendizagem**

A adaptação curricular, a socialização e o planejamento individualizado constituem eixos centrais para a escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular. Souto e Freire (2025) sustentam que a acessibilidade curricular, nesse campo, requer adaptações e flexibilizações compatíveis com as necessidades educacionais do aluno. De modo semelhante, Pereira e Nunes (2024) definem o PEI como recurso colaborativo de planejamento e avaliação voltado à organização de metas acadêmicas e funcionais em articulação com o currículo comum. Assim, a discussão não se restringe ao acesso à escola, mas alcança a forma pela qual o ensino é ajustado às possibilidades concretas de aprendizagem.

Além disso, os autores indicam que a adaptação curricular não pode ser tratada como medida periférica ou improvisada. Santos e Leite (2025) assinalam que a inclusão no ensino comum exige respeito aos limites impostos pelo transtorno, associado ao uso de recursos e estratégias pedagógicas adequadas. Na mesma direção, Alassaf (2025) mostra que instrução diferenciada, apoios visuais, organização da rotina e colaboração com pais e especialistas compõem medidas relevantes para sustentar o processo de aprendizagem. Portanto, a resposta pedagógica eficaz depende de escolhas didáticas intencionais, e não apenas da presença do estudante em sala de aula. Nesse sentido, Pereira e Nunes (2024) descrevem, com precisão, o alcance pedagógico do planejamento individualizado:

[...] aluno com deficiência tem direito a um currículo adaptado [...] pra quê? Porque, assim, será possível avaliá-lo a partir dele mesmo para ter um documento que embasa minha prática e ajude a avaliar o aluno e as intervenções realizadas na escola. Para quem? Para que o aluno e equipes que atuam com ele possam juntos elaborar metas coerentes e complementares. O que conter: essa é umas das mais difíceis de pensar. Deve conter os conteúdos, objetivo de cada conteúdo, possibilidades do aluno, recursos necessários e estratégias avaliativas. Quem deve participar? Na medida do possível, o aluno, professor(es), equipe escolar, multiprofissionais (caso tenha) e família (Pereira; Nunes, 2024, p. 12).

Com efeito, esse entendimento amplia o papel do PEI para além de um formulário burocrático, pois o vincula à definição de metas, recursos, avaliação e corresponsabilidade entre os agentes escolares. Pereira e Nunes (2024) verificaram que o instrumento precisa ser centrado

no aluno, contemplando identificação, habilidades, necessidades educacionais e participação da família e da escola. Já Souto e Freire (2025) acrescentam que o PEI é pertinente para organizar objetivos de curto e médio prazo, revisar metas e ajustar o currículo ao ritmo de desenvolvimento do estudante. Há, portanto, uma aproximação evidente entre esses estudos, embora o primeiro enfatize a arquitetura do instrumento e o segundo destaque sua funcionalidade no cotidiano pedagógico.

Por outro lado, a literatura também evidencia que a socialização integra o processo de aprendizagem e não deve ser separada da dimensão curricular. Santos e Leite (2025) registram que os profissionais consultados consideraram possível a realização de atividades escolares entre alunos com e sem deficiência, destacando a socialização como estratégia relevante e dependente do envolvimento da comunidade escolar. Em paralelo, Alassaf (2025) observou maior familiaridade dos professores com práticas voltadas à interação entre pares, reconhecendo nelas potencial para ampliar a participação social de estudantes com autismo. Contudo, Souto e Freire (2025) mostram que, na prática observada, a interação do aluno era restrita, o que revela que a convivência escolar não se transforma automaticamente em participação social efetiva.

Ademais, os referenciais examinados apontam que o planejamento individualizado ainda encontra limites na prática docente. Alassaf (2025) identifica fragilidades no domínio de instrumentos pedagógicos mais específicos, como os planos educacionais individualizados, o que compromete a qualidade do acompanhamento e da intervenção. De modo semelhante, Souto e Freire (2025) verificaram ausência de plano de aula individualizado para o aluno observado, fato que restringiu a definição de metas e o monitoramento sistemático de seu progresso. Portanto, a adaptação curricular, a socialização e o planejamento individualizado devem ser compreendidos como dimensões articuladas: quando uma delas falha, reduzem-se as condições de participação, aprendizagem e desenvolvimento do estudante com TEA no ensino regular.

## **Resultados e discussões**

Os resultados indicam que a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular permanece vinculada a condições pedagógicas e institucionais que excedem a matrícula em classe comum. Santos e Leite (2025) mostram que a efetividade desse processo depende do uso de recursos, estratégias e condições escolares compatíveis com as necessidades do aluno. Na mesma direção, Pereira e Nunes (2024) evidenciam que a escolarização desse público ainda sofre impacto da fragilidade curricular e da insuficiência de instrumentos de planejamento. Assim, os achados apontam que o acesso, isoladamente, não assegura permanência qualificada nem aprendizagem satisfatória.

Além disso, tais resultados revelam que a inclusão só produz efeitos consistentes quando associada à reorganização do trabalho pedagógico. Alassaf (2025) demonstra que a instrução diferenciada, os apoios visuais, a organização da rotina e a colaboração com especialistas fortalecem o percurso formativo do estudante com TEA. De modo semelhante, Souto e Freire

(2025) sustentam que a acessibilidade curricular exige adaptações e flexibilizações ajustadas às necessidades educacionais do aluno. Desse modo, o significado das descobertas reside na confirmação de que a resposta escolar precisa ser planejada, contínua e pedagogicamente orientada.

Por conseguinte, os achados mantêm relação estreita com o que a literatura já vinha indicando acerca da centralidade da formação docente. Santos e Leite (2025) assinalam que o preparo do professor interfere diretamente na condução do ensino e no uso de estratégias adequadas. Em complemento, Alassaf (2025) observa que a insegurança docente em adaptar métodos de ensino limita o alcance das práticas inclusivas, mesmo quando há reconhecimento dos benefícios acadêmicos e sociais da inclusão. Já Pereira e Nunes (2024) acrescentam que o planejamento individualizado amplia a capacidade de organização da intervenção pedagógica, sobretudo quando vinculado ao currículo regular.

Entretanto, as descobertas também apresentam limitações que precisam ser consideradas. Alassaf (2025) trabalha com dados de percepção docente, o que permite identificar tendências, mas não descreve integralmente a prática diária em sala de aula. Pereira e Nunes (2024) reconhecem que não foi possível avaliar, de maneira direta, os efeitos do PEI sobre a prática pedagógica e sobre a escolarização dos estudantes, em razão das condições em que a pesquisa foi desenvolvida. Além disso, Souto e Freire (2025) analisam um estudo de caso, o que favorece leitura detalhada do contexto, mas restringe generalizações mais amplas.

Ademais, alguns resultados que parecem contraditórios podem ser explicados pela distância entre aceitação teórica da inclusão e possibilidade real de executá-la. Alassaf (2025) mostra que os participantes reconhecem benefícios da inclusão, mas ainda apresentam insegurança quanto à adaptação do ensino. Tal quadro dialoga com Souto e Freire (2025), que identificam insuficiência de planejamento individualizado e limites no apoio escolar. Em paralelo, Santos e Leite (2025) destacam que a defesa da inclusão convive com dificuldades relacionadas à infraestrutura, à formação e ao uso de estratégias pedagógicas. Portanto, resultados inconclusivos não decorrem apenas de indefinição conceitual, mas também de restrições objetivas do contexto escolar.

Por fim, os estudos examinados sugerem novas frentes de pesquisa voltadas à análise dos efeitos das adaptações curriculares, do PEI e das estratégias de mediação sobre o desempenho acadêmico e a participação social de estudantes com TEA. Pereira e Nunes (2024) indicam a necessidade de avaliar o impacto do planejamento individualizado na prática docente e no percurso escolar do aluno. Do mesmo modo, Souto e Freire (2025) apontam a importância de incluir outros agentes no exame do processo inclusivo, especialmente família e profissionais da saúde. Já Alassaf (2025) sinaliza que investigações futuras podem examinar, com maior precisão, a relação entre formação específica, confiança docente e qualidade da inclusão escolar.

## Conclusão

O estudo permitiu analisar a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular, com atenção aos desafios enfrentados pelos professores e às estratégias pedagógicas mobilizadas nesse processo. A análise confirmou que a inclusão escolar não se efetiva apenas pelo acesso à matrícula, pois depende de condições institucionais, organização didática, formação docente e planejamento ajustado às necessidades do estudante. Assim, respondeu-se à questão central da pesquisa ao demonstrar que a presença do aluno com TEA na escola comum ainda convive com entraves estruturais, curriculares e formativos.

Além disso, o objetivo geral foi alcançado ao se examinar o processo de inclusão e identificar, de forma articulada, os principais desafios e as práticas utilizadas no cotidiano escolar. Entre os obstáculos mais recorrentes, destacaram-se a insuficiência da formação inicial e continuada dos professores, a fragilidade do apoio institucional, a limitação de recursos pedagógicos e as dificuldades de adaptação curricular. Em paralelo, a investigação evidenciou a relevância de medidas como diferenciação do ensino, organização da rotina, uso de recursos visuais, interação entre pares e planejamento individualizado.

Do mesmo modo, os objetivos específicos foram atendidos ao se demonstrar que a formação docente exerce papel decisivo na mediação pedagógica e na qualidade da resposta educacional oferecida ao aluno com TEA. Verificou-se que o professor ocupa posição central na articulação entre currículo, estratégias de ensino, avaliação e acompanhamento do desenvolvimento discente. Também se constatou que o Plano Educacional Individualizado constitui instrumento pertinente para orientar metas, intervenções e adequações, sobretudo quando elaborado de forma colaborativa e vinculado às necessidades concretas do estudante.

Ademais, o estudo indicou que a socialização deve ser compreendida como dimensão constitutiva da aprendizagem escolar, e não como elemento secundário da inclusão. A participação do estudante com TEA em atividades coletivas, interações mediadas e experiências de convivência mostrou-se relevante para ampliar pertencimento, comunicação e envolvimento com o ambiente escolar. Contudo, também ficou evidente que essa participação social não ocorre de forma automática, exigindo ação pedagógica intencional, acompanhamento contínuo e articulação entre escola, família e profissionais de apoio.

Por fim, as lacunas identificadas apontaram a necessidade de novas pesquisas voltadas à avaliação dos efeitos das adaptações curriculares, do PEI e das estratégias de mediação sobre o desempenho acadêmico e a participação social de estudantes com TEA. Também se mostraram pertinentes investigações que incluam diferentes etapas da Educação Básica, maior diversidade de contextos escolares e a escuta de familiares, gestores e profissionais especializados. Da mesma forma, estudos longitudinais poderão contribuir para examinar, com maior precisão, os impactos da formação continuada e das intervenções pedagógicas ao longo do percurso escolar.

## Referências

- ALASSAF, M. A. Conhecimento e atitudes dos professores em relação à educação inclusiva para crianças com autismo em escolas regulares. **Frontiers in Education**, v. 10, p. 1630710, 2025.
- PEREIRA, D. M.; NUNES, D. R. de P. Elaboração e validação de um Plano Educacional Individualizado para alunos com autismo: contribuições de um programa de formação docente. **Revista Educação em Questão**, v. 62, n. 71, p. e33958, 2024.
- SANTANA, A. C. de A. *et al.* Inteligência artificial na educação contemporânea: apoio, mediação e responsabilidade. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 25, n. 74, p. e8109, 2026.
- SANTANA, A. N. V. de; NARCISO, R.; SANTANA, A. C. de A. Transformações imperativas nas metodologias científicas: impactos no campo educacional e na formação de pesquisadores. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 1, p. e13702, 2025.
- SANTOS, A. A. S. dos; LEITE, D. S. Inclusão de alunos com autismo no ensino regular: análise em uma escola de ensino fundamental. **Educação em Revista**, v. 41, p. e41278, 2025.
- SOUTO, P. D. A. D.; FREIRE, K. R. L. C. A inclusão escolar do estudante com transtorno do espectro autista: um estudo pela ótica da psicologia cognitiva de Feuerstein. **Saberes: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação**, v. 25, n. 1, p. EE03, 2025.