

KAMILLE NIVEA DANTAS LIRA

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE CRIANÇAS
AUTISTAS: UMA REVISÃO DE LITERATURA**

CASCADEL – PR

2025



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS DE
ENSINO E APRENDIZAGEM**

KAMILLE NIVEA DANTAS LIRA

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE CRIANÇAS
AUTISTAS: UMA REVISÃO DE LITERATURA**

Cascavel – PR

2025



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROCESSOS DE
ENSINO E APRENDIZAGEM**

KAMILLE NIVEA DANTAS LIRA

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE CRIANÇAS
AUTISTAS: UMA REVISÃO DE LITERATURA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE, área de concentração Educação, linha de pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Maria Ester Rodrigues

**Cascavel – PR
2025**

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Dantas Lira, Kamille Nivea
Concepções de professores sobre o ensino de crianças
autistas: uma revisão de literatura / Kamille Nivea Dantas
Lira; orientadora Maria Ester Rodrigues. -- Cascavel, 2025.
135 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) --
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

1. Educação inclusiva. 2. Transtorno do Espectro Autista.
3. Concepções. I. Rodrigues, Maria Ester, orient. II.
Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO



12/06/2025 15:14:02

KAMILLE NIVEA DANTAS LIRA

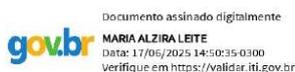
CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE CRIANÇAS AUTISTAS: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa Formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:



Orientador(a) - Maria Ester Rodrigues

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



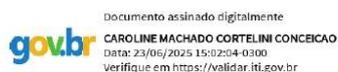
Maria Alzira Leite

Universidade Tuiuti do Paraná (UTP)



Isabel Cristina Correa Roesch

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)



Caroline Machado Cortelini Conceição

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão (UNIOESTE)

Cascavel, 10 de junho de 2025

DEDICATÓRIA

Dedico aos professores, que enfrentam inúmeros desafios cotidianos e, ainda assim, persistem com coragem, sensibilidade e comprometimento na nobre missão de educar. Que mesmo diante das adversidades, continuam sendo faróis na formação de tantas vidas, guiando com paciência, sabedoria e esperança.

Aos meus familiares, em especial aos meus pais e irmãos, que mesmo com a distância, estiveram presentes de forma constante e amorosa. Seu apoio silencioso, suas palavras de incentivo e a certeza de que eu nunca estive só foram fundamentais para que eu seguisse firme neste caminho. Sou grata por cada gesto de cuidado e por acreditarem em mim em todos os momentos.

Ao meu marido, companheiro incansável nesta jornada, que esteve ao meu lado em cada etapa, compreendendo meus momentos de ausência, acolhendo minhas inquietações e, acima de tudo, acreditando no meu potencial mesmo quando eu duvidava. Sua presença, paciência e incentivo foram fundamentais para que eu pudesse chegar até aqui.

À minha avó, Zulmira Borges Lira, que, apesar de não ter conseguido realizar o sonho de ser professora, sempre foi, para mim, uma verdadeira mestra. Seus conselhos, sua força e sua sabedoria me inspiram diariamente a ir em busca dos meus sonhos profissionais. Hoje, carrego em mim um pedaço do sonho que era dela e sigo adiante com orgulho, por nós duas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Capes, pelo financiamento desta pesquisa.

Agradeço, com sincera gratidão, aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), que contribuíram de forma significativa para a minha formação. Cada ensinamento, orientação e troca de saberes foi essencial neste processo, ampliando minha visão crítica e fortalecendo minha trajetória acadêmica e profissional. Levo comigo os aprendizados construídos ao longo desse percurso, certos de que deixarão marcas permanentes em minha caminhada.

Agradeço às minhas colegas de mestrado, pela parceria, escuta e companheirismo ao longo dessa intensa jornada. O compartilhamento de vivências, aprendizados e angústias do processo foi essencial para tornar essa caminhada mais leve, possível e significativa. Levo comigo não apenas os conhecimentos adquiridos, mas também os laços construídos ao longo do caminho.

Agradeço, com todo o meu carinho e admiração, aos meus pais, Fabiola e Jorge Vicente, que sempre acreditaram no poder da educação e fizeram dela um legado em minha vida. Seu incentivo constante, apoio incondicional e investimento nos meus estudos e no meu conhecimento foram fundamentais para que eu pudesse trilhar este caminho. Tudo o que conquistei até aqui também é fruto do amor e dedicação de vocês.

LIRA, Kamille Nivea Dantas. **Concepções de professores sobre o ensino de crianças autistas: Uma revisão de literatura.** 2025. (135 pág.). Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2025.

RESUMO

A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um direito assegurado por legislações nacionais e internacionais, mas sua implementação ainda enfrenta inúmeros desafios na prática educativa. Entre esses desafios, destacam-se as concepções que os professores têm sobre o autismo e o processo de ensino-aprendizagem, as quais influenciam diretamente as estratégias pedagógicas adotadas e a efetividade da inclusão. A discrepância entre os preceitos legais e as condições reais das salas de aula evidencia a necessidade de compreender melhor as percepções docentes para enfrentar os obstáculos que comprometem a aprendizagem e a participação desses alunos. Diante da crescente inclusão de alunos com necessidades específicas e da centralidade do professor como mediador do processo educativo, compreender as concepções docentes se mostra fundamental para subsidiar políticas públicas, programas de formação continuada e práticas pedagógicas mais eficazes e alinhadas às necessidades dos alunos com TEA. Além disso, conhecer essas percepções pode contribuir para o desenvolvimento de ambientes escolares mais inclusivos e acolhedores. Logo, o estudo busca responder o problema de pesquisa: Quais são as principais concepções de professores sobre o ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista presentes na produção científica nacional e internacional publicada entre 2018 e 2023, e de que modo tais concepções se relacionam com as abordagens pedagógicas, metodológicas e práticas inclusivas discutidas na literatura? Este estudo teve como objetivo geral analisar a produção científica nacional e internacional publicada entre 2018 e 2023 que aborda as concepções de professores sobre o ensino de crianças autistas. O estudo utilizou uma abordagem qualitativa, estruturada como uma revisão da literatura exploratória, nas bases de dados ERIC, Scopus, PsycArticles (APA) e Scielo. Foram aplicados critérios de seleção e exclusão dos trabalhos. Os dados extraídos foram organizados em categorias de análise previamente estabelecidas, bem como em categorias que emergiram do material analisado. Os estudos revelaram que, embora haja uma tendência geral de atitudes positivas em relação à inclusão escolar, os professores enfrentam fragilidades significativas na formação inicial e continuada para atender alunos com TEA. Destacaram-se também dificuldades no domínio e aplicação de práticas pedagógicas baseadas em evidências, assim como a escassez de suporte técnico e institucional adequado. Muitas práticas pedagógicas permanecem fundamentadas em concepções pessoais, carecendo de fundamentação científica e planejamento específico. A colaboração com famílias e profissionais de outras áreas, apesar de reconhecida como fundamental, ainda é pouco explorada e estruturada. A análise indica que a inclusão de alunos com TEA

transcende o mero cumprimento da legislação, exigindo investimentos contínuos na formação docente, no apoio técnico e na construção de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva e respeitosa à diversidade. A insuficiência de preparo dos professores gera insegurança, limita a adoção de estratégias pedagógicas eficazes e compromete os resultados educacionais dos alunos. A participação da família e a atuação interdisciplinar são elementos chave para o sucesso do processo inclusivo, mas ainda insuficientemente integrados nas práticas escolares. O estudo conclui que, apesar dos avanços na valorização da inclusão e do reconhecimento do papel central do professor, persistem lacunas importantes em relação à formação específica, às práticas pedagógicas efetivas e ao suporte institucional para a inclusão escolar de alunos com TEA. Recomenda-se que futuras pesquisas incorporem diferentes atores envolvidos no processo educativo, como familiares e gestores, e avaliem a efetividade de programas formativos e políticas públicas para fortalecer a inclusão escolar de alunos com TEA.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Transtorno do Espectro Autista; Concepções de docentes.

LIRA, Kamille Nivea Dantas. **Teachers' Conceptions about the Education of Autistic Children: A Literature Review**. 2025. (135 pages). Dissertation (Master's in Education). Graduate Program in Education. Area of Concentration: Education, Research Line: Teacher Training and Teaching-Learning Processes, Western Paraná State University – UNIOESTE, Cascavel, 2025.

ABSTRACT

The school inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) represents a right guaranteed by national and international legislation, but its implementation still faces numerous challenges in educational practice. Among these challenges, the conceptions that teachers hold about autism and the teaching-learning process stand out, as they directly influence the pedagogical strategies adopted and the effectiveness of inclusion. The discrepancy between legal precepts and the actual conditions of classrooms highlights the need to better understand teachers' perceptions to address the obstacles that compromise the learning and participation of these students. Given the increasing inclusion of students with specific needs and the central role of the teacher as a mediator of the educational process, understanding teachers' conceptions is essential to support public policies, continuing education programs, and pedagogical practices that are more effective and aligned with the needs of students with ASD. Moreover, understanding these perceptions can contribute to the development of more inclusive and welcoming school environments. Therefore, this study seeks to answer the research problem: What are the main conceptions of teachers about the teaching of children with Autism Spectrum Disorder present in the national and international scientific literature published between 2018 and 2023, and how are these conceptions related to the pedagogical, methodological, and inclusive practices discussed in the literature? This study aimed to analyze the national and international scientific production published between 2018 and 2023 that addresses teachers' conceptions about the education of autistic children. The study employed a qualitative approach, structured as an exploratory literature review, using databases such as ERIC, Scopus, PsycArticles (APA), and Scielo. Selection and exclusion criteria were applied to the works. The extracted data were organized into predefined categories of analysis, as well as categories that emerged from the material analyzed. The studies revealed that, although there is a general tendency toward positive attitudes regarding school inclusion, teachers face significant shortcomings in their initial and continuing education to serve students with ASD. Difficulties were also noted in mastering and applying evidence-based pedagogical practices, as well as the lack of adequate technical and institutional support. Many pedagogical practices remain grounded in personal conceptions, lacking scientific foundation and specific planning. Collaboration with families and professionals from other areas, although recognized as fundamental, is still insufficiently explored and structured. The analysis indicates that the inclusion of students with ASD goes beyond merely complying with legislation, requiring continuous investment in teacher training, technical support, and the construction of a school culture that is genuinely inclusive and respectful of diversity. The lack of teacher preparation generates insecurity, limits the adoption of effective pedagogical strategies, and compromises the educational outcomes of students. Family participation and interdisciplinary action are key elements for the success of the inclusion process but are still insufficiently integrated into school practices. The study concludes that, despite advances in valuing inclusion and recognizing the central role

of teachers, important gaps persist regarding specific training, effective pedagogical practices, and institutional support for the school inclusion of students with ASD. It is recommended that future research incorporate different actors involved in the educational process, such as family members and administrators, and evaluate the effectiveness of training programs and public policies to strengthen the school inclusion of students with ASD.

Keywords: Inclusive education; Autism Spectrum Disorder; Teacher conceptions.

LISTA DE QUADROS

Quadro	Título	Página
Quadro 1	Similaridades entre as Leis Brasileiras sobre Educação Inclusiva e o Atendimento ao TEA	26
Quadro 2	Modelo de quadro de pré-seleção	53
Quadro 3	Artigos selecionados	56
Quadro 4	Anos de publicação das obras	59
Quadro 5	Periódicos dos artigos	59
Quadro 6	Locais onde as pesquisas foram realizadas	60
Quadro 7	Autores dos artigos	61
Quadro 8	Natureza ou tipos dos estudos	62
Quadro 9	Coleta de dados dos artigos	63
Quadro 10	Análise dos dados usadas nos artigos	64
Quadro 11	Tipo de população estudada	64
Quadro 12	Escolaridade dos participantes dos estudos	65
Quadro 13	Número de participantes dos estudos	66
Quadro 14	Nível de ensino em que os professores trabalham	66
Quadro 15	Modalidades de ensino em que os professores dos estudos trabalham	67
Quadro 16	Ensino público x privado	68
Quadro 17	Contexto/ <i>Setting</i> da realização da pesquisa	68
Quadro 18	Categoria e Subcategoria das concepções	83
Quadro 19	Categorias e Subcategorias das justificativas das pesquisas	90
Quadro 20	Objetivos das pesquisas em consonância com os resultados	93

Quadro 21

Conclusões das pesquisas

98

LISTA DE IMAGENS/ FIGURAS

Figura	Título	Página
Figura 1	Fluxograma da sistematização da pesquisa	55

LISTA DE TABELAS

Tabela	Título	Página
Tabela 1	Relação de estudos analisados e selecionados no levantamento de dados	56

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

Siglas	Significados
ABA	Análise do Comportamento Aplicada
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Associação Americana de Psiquiatria
CF	Constituição Federal
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEEs	Necessidades Educativas Especiais
PAEE	Profissional do Atendimento Educacional Especializado
PBEs	Práticas Baseadas em Evidências
PEI	Plano Educacional Individualizado
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	17
1.1 LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	21
1.2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA OU TEA.....	28
1.3 PRÁTICAS BASEADAS EM EVIDÊNCIAS E TEA.....	32
1.4 CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE SALAS REGULARES.....	33
1.5 CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO AEE.....	45
2. METODOLOGIA.....	53
2.1 DOCUMENTOS	53
2.2 MATERIAIS E INSTRUMENTOS	53
2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	53
2.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS.....	60
3. ANÁLISE DE RESULTADOS.....	60
3.1 ANOS DE PUBLICAÇÃO DAS OBRAS.....	60
3.2 PERIÓDICOS EM QUE OS ESTUDOS FORAM PUBLICADOS	60
3.3 LOCAIS EM QUE FORAM REALIZADAS AS PESQUISAS.....	61
3.4 TODOS OS AUTORES DAS PESQUISAS.....	61
3.5 NATUREZA OU TIPO DOS TRABALHOS.....	62
3.6 COLETA DE DADOS UTILIZADAS.....	64
3.7 ANÁLISE DE DADOS UTILIZADAS.....	65
3.8 POPULAÇÃO ESTUDADA.....	65
3.9 ESCOLARIDADE DOS PARTICIPANTES DAS PESQUISAS.....	66
3.10 AMOSTRA DOS ESTUDOS.....	67
3.11 NÍVEL DE ENSINO TRABALHADO PELOS PROFESSORES.....	67
3.12 MODALIDADE DE ENSINO EM QUE OS PARTICIPANTES TRABALHAM.....	68
3.13 PÚBLICO X PRIVADO.....	68

3.14 CONTEXTO/SETTING DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	69
3.15 CONCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES.....	70
3.16 PRINCIPAIS JUSTIFICATIVAS.....	85
3.17 OBJETIVOS DAS PESQUISAS.....	91
3.18 CONCLUSÕES DAS PESQUISAS.....	95
4. DISCUSSÃO.....	103
5. CONCLUSÕES.....	112
6.REFERÊNCIAS.....	115
7. APÊNDICES.....	121

INTRODUÇÃO

A escolha do tema desta pesquisa não surgiu de uma inquietação isolada ou de uma decisão meramente acadêmica. Ela é fruto de um percurso marcado por experiências pessoais, afetivas e formativas que se entrelaçam ao longo da minha trajetória como estudante, pesquisadora e psicóloga em formação contínua.

Minha formação em Psicologia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) foi o ponto de partida para o mergulho em um campo de atuação que rapidamente me atravessou de forma significativa: a clínica com crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ainda durante a graduação, tive a oportunidade de realizar atividades de campo no Hospital Universitário Getúlio Vargas, especificamente na clínica de psicoterapia infantil. Foi ali, entre escutas, silêncios e encontros intensos, que comecei a perceber as nuances e os desafios de oferecer cuidado psicológico a sujeitos que, muitas vezes, não se encaixam nos moldes convencionais de comunicação e expressão.

Posteriormente, no mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), dei continuidade a esse movimento de aprofundamento ético e teórico, integrando o Grupo de Pesquisa em Psicologia e Educação (GP.PSIE), onde tive a oportunidade de partilhar experiências, debater práticas e repensar os modos de produção de conhecimento. Foi neste ambiente de trocas vivas e de escuta sensível que a temática da minha pesquisa começou a se delinear com mais nitidez, emergindo não como um objeto fixo, mas como uma questão viva, atravessada pela realidade concreta de sujeitos que, historicamente, têm seus acessos negados.

Essa trajetória formativa foi o que me conduziu, com sensibilidade e compromisso, à escolha do tema que aqui se apresenta. Mais do que uma escolha racional, trata-se de uma aposta ética na possibilidade de escutar outras formas de existência e de contribuir, ainda que modestamente, para a construção de caminhos mais acessíveis, respeitosos e humanos no cuidado em saúde mental e educacional.

Primeiramente, foi realizado um levantamento bibliográfico abrangente, com especial atenção às seções dedicadas às concepções de professores sobre

o ensino e a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Esse levantamento permitiu mapear compreensões recorrentes, tensionamentos e lacunas presentes na literatura recente, funcionando como ponto de partida para a organização e desenvolvimento das seções que compõem esta pesquisa.

O pressuposto da educação inclusiva se fundamenta no direito de todos à aprendizagem e à participação plena na vida escolar, porém encontra obstáculos significativos quando confrontada com a realidade cotidiana das salas de aula. Para muitos professores, a educação inclusiva se transforma em um desafio complexo, permeado por sentimentos de despreparo, falta de apoio institucional, escassez de recursos pedagógicos e ausência de formação específica. Quando se trata do ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tais desafios se intensificam, exigindo não apenas conhecimentos técnicos, mas também sensibilidade, adaptação constante e práticas pedagógicas alinhadas às necessidades singulares desses alunos. A tensão entre o ideal da inclusão e as condições reais de trabalho docente revela uma lacuna que precisa ser compreendida e enfrentada, especialmente a partir das concepções que os próprios professores constroem sobre o autismo e o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, compreender as barreiras enfrentadas pelos professores na inclusão de alunos com TEA torna-se essencial para refletir sobre os impactos que essas dificuldades produzem no processo de ensino e aprendizagem. Afinal, é na escola que se estabelece grande parte das interações sociais e cognitivas que moldam o repertório comportamental dos indivíduos. Por isso, analisar como os docentes percebem e interpretam o autismo e suas implicações pedagógicas é um passo fundamental para garantir que a aprendizagem, enquanto direito de todos, ocorra de forma significativa, acessível e equitativa.

Todo o repertório comportamental que estabelecemos ao longo da vida é consolidado por meio da aprendizagem. Alguns comportamentos são socialmente relevantes, pois promovem habilidades que nos permitem adaptar-nos e atuar de forma funcional na sociedade. A aprendizagem advinda das escolas desempenha um papel fundamental nesse processo, ao fornecer

conhecimentos, valores e práticas que favorecem tanto o desenvolvimento individual quanto a convivência coletiva.

De acordo com Skinner (2003), a educação consiste no desenvolvimento de comportamentos que trarão benefícios futuros tanto para o indivíduo quanto para a sociedade. Diversas instituições, como a família, a igreja e a escola, desempenham papéis educativos. No entanto, nas escolas, o processo educativo se distingue por ser intencional, planejado e focado, sobretudo, na transmissão e continuidade do conhecimento científico acumulado ao longo do tempo.

A educação possui um objetivo específico, a aprendizagem do aluno. Portanto, todas as atividades desenvolvidas nesse campo são encaradas como atividades-meio com o propósito da aprendizagem do aluno (Hübner *et al*, 2004). Os membros atuantes na escola agem de modo ético, onde ensinar não deve ser visto apenas para obtenção de salário, mas como meio para se obter aprendizagem, a finalidade da educação.

Ensinar é um desafio complexo, pois cada aluno possui características, ritmos e necessidades singulares, exigindo do educador flexibilidade, empatia e estratégias diversificadas. O ato de ensinar só se completa quando há aprendizagem, mas vai além disso: envolve criar condições para que o aluno desenvolva autonomia, pensamento crítico e habilidades que favoreçam seu crescimento pessoal e social. Ensinar é, portanto, um processo contínuo de mediação e construção de sentidos, no qual o professor não apenas transmite conhecimentos, mas também inspira, motiva e fomenta o potencial de cada estudante.

De acordo com Skinner (1972), ensinar consiste em organizar contingências que favoreçam a aprendizagem, destacando o papel ativo do educador nesse processo. Ele ressalta que o indivíduo exposto a um ensino adequado tende a aprender de forma mais eficiente do que aquele que não conta com esse suporte. Essa perspectiva reforça a importância do ensino, pois, sem ele, muitos comportamentos levariam muito mais tempo para serem adquiridos ou, em alguns casos, sequer seriam aprendidos. Esse entendimento dialoga com a ideia de que ensinar é uma ação intencional e indispensável para promover o desenvolvimento e a autonomia dos alunos.

O estudante não absorve passivamente o conteúdo na escola (ou outro ambiente), ao contrário, para que o comportamento de aprender se modifique o aprendiz deve operar ativamente sobre o mundo, produzindo consequências que retroagem sobre seu comportamento (Skinner, 1972).

A compreensão dos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem tem sido objeto de estudo de diversas abordagens teóricas. Entre elas, a Análise do Comportamento destaca-se por propor uma leitura científica do comportamento humano em contextos educativos. Skinner (1972), um dos principais representantes dessa abordagem, argumenta que a educação exige mais do que experiências empíricas ou práticas isoladas, defendendo a necessidade de uma base analítica para compreender e aprimorar o ensino. Conforme afirma:

Um sistema educacional realmente eficiente não pode ser estabelecido até que se compreendam os processos de aprendizagem e ensino. O comportamento humano é complexo demais para ser deixado à experiência casual, ou mesmo organizada no ambiente restrito da sala de aula. Os professores necessitam de auxílio. Em particular, necessitam da espécie de auxílio oferecida por uma análise científica do comportamento (Skinner, p. 91, 1972).

Dificuldades de aprendizagem podem ser relacionadas a diversos transtornos do neurodesenvolvimento, incluindo o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V TR) (APA, 2023) os transtornos do neurodesenvolvimento geralmente se manifestam no início do desenvolvimento, período anterior ao ingresso escolar, e são caracterizados por *déficits* do desenvolvimento ou diferenças de processos cerebrais, produzindo prejuízos no funcionamento social, pessoal, acadêmico ou ocupacional.

O TEA é caracterizado por *déficits* persistentes na comunicação e interação social e padrões de comportamentos, interesses ou atividades restritos e repetitivos (APA, 2023).

O TEA apresenta alguns especificadores, como o de gravidade (graus de suporte), o de associação a uma condição genética ou outra condição médica ou fator ambiental, com catatonia e com ou sem deficiência intelectual concomitante (que a maior das pessoas com TEA apresenta) (APA, 2023). As categorias descritivas da gravidade (apoio muito substancial, apoio substancial e exigindo apoio) não devem ser usadas para a delimitação de serviços. A

necessidade de serviços só podem ser determinadas em nível individual e por discussão das necessidades e metas individuais (APA, 2023).

Com o objetivo de atender as necessidades especiais dos alunos, a legislação brasileira passa recorrentemente por modificações, tendo como premissa a garantia dos direitos fundamentais previstos na Constituição Federal (CF). De acordo com a CF (Brasil, 1988), a educação deve atender às necessidades educacionais especiais preferencialmente nas classes comuns do sistema de ensino (o que não exclui o atendimento em instituições de ensino especializadas).

A inserção de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular tem sido impulsionada por legislações nacionais e internacionais que asseguram o direito à educação inclusiva, como a Resolução CNE/CEB nº 2/2001 no Brasil. Esse movimento tem resultado na progressiva substituição das escolas especiais, promovendo a matrícula de estudantes com TEA na rede comum de ensino. No entanto, estudos indicam que a presença de legislação, embora fundamental, não garante por si só uma inclusão efetiva. No contexto brasileiro, a inclusão ainda esbarra na ausência de formação específica de professores, na escassez de apoio institucional e na dificuldade de implementação de práticas pedagógicas adaptadas (Nunes; Alves, 2022).

No caso brasileiro indivíduos com TEA, anteriormente enquadrados dentro do Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), eram assegurados como detentores de direitos ao atendimento especial e inclusivo. No entanto, a partir de 2012, com a promulgação da Lei nº 12.764, conhecida como Lei Berenice Piana (Brasil, 2012), passaram a ser formalmente consideradas pessoas com deficiência. Essa mudança foi fruto da luta de pessoas com TEA e seus familiares, o que permitiu a ampliação de seus direitos, equiparando-os aos das demais pessoas com deficiência. Tudo que se aplica na legislação às pessoas com deficiência é assegurado também às pessoas com TEA, abrangendo a inclusão da pessoa com autismo no Atendimento Educacional Especializado (Lacerda, 2017).

Consoante à CF, o Ministério da Educação (MEC), nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação (Brasil, 2009), na Lei Berenice Piana (Brasil, 2012) e na Lei Brasileira de Inclusão

da Pessoa com Deficiência (LBI) (Brasil, 2015), o professor deve ter formação inicial e continuada que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

Como mediador do ensino está o professor, que assume o papel de mediador do conhecimento. Porém, apesar da lei, a formação desse profissional, mesmo quando especializado em Educação Especial, usualmente não o habilita para assumir os desafios em sala de aula, mesmo e principalmente quando se trata de atender alunos alvo da Educação Especial (Ribeiro *et al*, 2017).

Segundo os estudos de Minatel *et al* (2019) e Adurens *et al* (2018) as concepções que os professores apresentam diante de transtornos derivam suas práticas de ensino-aprendizagem. Por essa razão, consideramos fundamental a compreensão das concepções que os professores têm sobre o ensino dos alunos com TEA, que estão tanto em sala de aula regular como nos serviços prestados pelo AEE.

Por mais que as diretrizes do ensino especial e inclusivo sejam norteadoras para a educação, a perspectiva do professor diante do aluno e suas deficiências está ligada diretamente com as suas práticas de ensino, o que está mais relacionado à sua formação que às leis propriamente ditas.

Nas seções seguintes trataremos sobre as legislações brasileiras que permeiam a educação inclusiva, sobre as principais características do autismo e sobre concepções de professores de classes regulares e do AEE, do ponto de vista de alguns autores.

1.1 Legislação Brasileira e a Educação Inclusiva

As políticas, programas e ações de um país obedecem o sistema de proteção social ditado pelas leis. As leis e as políticas de atendimento são formatadas diante da síntese entre embates de forças sociais e econômicas. Entende-se que dois aspectos são primordiais para a configuração da Educação Especial e Inclusiva no Brasil, e um desses aspectos é interno, pertinente ao Governo brasileiro, o qual é encarregado da sua própria trajetória educacional, incluindo o processo da educação das pessoas com deficiências. Já o segundo aspecto é o de relações externas, formado pelo processo de globalização da educação, direcionado por acordos e compromissos internacionais (Kassar, 2011).

Em relação aos tratados internacionais, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) foi um marco no processo da Educação Inclusiva, não só por conta do seu poder global ao reunir grandes organizações mundiais, mas pelo conteúdo e pautas debatidas bem como sua influência na educação de um conjunto de países. Pontuando a individualidade da criança e respeitando as características, interesses e necessidades de aprendizagem de cada aluno, os programas educativos devem ser implementados.

No entanto, iremos nos centrar na legislação brasileira, focando nas legislações nacionais. Para isso, iniciaremos com a lei mais importante, com predominância sobre todas as demais, a Constituição Federal, a qual já passou por inúmeras formulações até alcançar a sua configuração atual. No ano de 1988 foi promulgada a CF vigente e entre os seus conteúdos encontram-se determinações diante da educação. Entre essas determinações pleiteia-se a educação, no artigo 6º do capítulo II, título II, como direito social do todo brasileiro.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015) (Brasil, 1988)

A CF ou Carta Magna (1988) apresenta um capítulo extenso sobre educação, pontuando que o ensino terá como princípio a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, bem como a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Inclui também, como dever do Estado, a garantia de atendimento educacional especializado aos deficientes, preferencialmente na rede regular de ensino.

Como entidades competentes para proporcionar os meios de acesso à educação, foram indicados, por meio da Carta Magna no artigo 23, Inciso V, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, devendo propiciar os meios para o acesso à educação, bem como à cultura, ciência, tecnologia, pesquisa e inovação.

Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:
[...]

V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 2015) [...] (Brasil, 1988)

Prosseguindo com o elóquio da educação perante à CF, podemos nos deparar com a seção I, exclusiva para essa temática. Em seu enunciado podemos constatar a ideia da educação como direito de todos e dever do Estado e da família, com colaboração da sociedade (artigo 205); igualitária em condições de acesso (artigo 206 inciso I); com liberdade para aprender e ensinar (artigo 206 inciso II); adotando o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (artigo 206 inciso III); com garantia de gratuidade (artigo 206 inciso IV) e direito à aprendizagem ao longo da vida (artigo 206 inciso IX).

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

[...]

IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

(Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020) (Brasil, 1988)

Nessa mesma seção (destinada à educação), no artigo 208, incisos III e VII, consta como dever do Estado a garantia de atendimento educacional especializado (AEE) aos portadores de deficiência, de preferência na rede regular de ensino e inclui o atendimento ao educando na rede básica de ensino, com garantia a programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

[...]

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação

dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

[...] (Brasil, 1988)

No ano de 1996 foi promulgada a Lei nº 9.394, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), com um capítulo inteiro dedicado à Educação Especial. Assim como a CF, a LDBEN (BRASIL, 1996), prevê o oferecimento de serviços de apoio especializado, coadunando-se com o preceito do AEE preconizado na CF. É previsto no primeiro parágrafo do artigo 58 que haverá, quando necessário, apoio especializado na escola regular e que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, por conta de condição específica do aluno, não for possível a sua total inclusão nas classes comuns.

No artigo 4º, no inciso III da LDBEN (BRASIL, 1996), consta o público ao qual é destinado o AEE, como sendo pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, sendo assegurado o serviço em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. O transtorno global do desenvolvimento era a nomenclatura utilizada para se referir ao autismo no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais em sua quarta edição (DSM IV) (APA, 1994). Hoje, na 5ª edição do manual, o autismo é denominado Transtorno de Espectro Autista (TEA) e considerado um transtorno do neurodesenvolvimento.

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;
(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

[...] (Brasil, 1996)

Além disso, a LDBEN (Brasil, 1996) promulga que, os sistemas de ensino assegurem aos educandos meios, como currículos, métodos, técnicas e recursos educativos para atender necessidades; professores com formação adequada para o atendimento especializado; uma educação que vise a efetiva inclusão com aprendizagem na escola.

No ano de 2012 foi promulgada a Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012), Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. Essa lei estabelece quais os critérios, de acordo com os manuais médicos, para a caracterização da pessoa que está dentro do Espectro

Autista. Estabelece, conforme já mencionado, o enquadramento da pessoa com TEA como uma pessoa com deficiência para todos os efeitos da lei.

[...]

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

[...] (Brasil, 2012)

Brasil (2012) ainda define diretrizes, no artigo 2o da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, como a intersetorialidade de ações e políticas de atendimento, a participação da comunidade em políticas públicas, atenção integral às necessidades de saúde, objetivando o diagnóstico precoce e o atendimento multiprofissional. Nos últimos parágrafos deste artigo, assim como previsto na LDBEN, há a menção à formação docente, ressaltando a necessidade de capacitação e formação de profissionais no atendimento de pessoas com TEA. Prevê, ainda, o incentivo de pesquisas científicas para dimensionar a magnitude e os problemas relativos ao TEA. Essas dimensões estão correlacionadas com a área da educação, tanto no atendimento em sala de aula como no consumo de pesquisas científicas produzidas no ambiente acadêmico *strictu sensu*.

[...]

Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

I - a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;

II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;

III - a atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes;

IV - (VETADO);

V - o estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades da deficiência e as disposições da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);

VI - a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;

VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis;

VIII - o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País.

Parágrafo único. Para cumprimento das diretrizes de que trata este artigo, o poder público poderá firmar contrato de direito público ou convênio com pessoas jurídicas de direito privado.

[...] (Brasil, 2012)

Outros incisos pertinentes à educação na Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012) estão no artigo 3º, como o inciso IV, no qual consta ser direito da pessoa com TEA o acesso à educação e ao ensino profissionalizante. Nesse mesmo artigo, o terceiro, em parágrafo único, há a garantia do direito ao acompanhante especializado, em casos de comprovada necessidade, da pessoa com TEA a em salas regulares de ensino. Ressalte-se que a lei não especifica quem comprova tal necessidade e nem em quais critérios se baseia. Ademais, o artigo 7º estabelece multa para o gestor escolar que negar a matrícula à pessoa com TEA.

[...]

Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.

[...]

Art. 7º O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.

[...] (Brasil, 2012)

Uma vez que o indivíduo TEA se enquadra como uma pessoa com deficiência em todos os seus aspectos legais, cabe mencionarmos BRASIL (2015). No ano de 2015 foi publicada a Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. A LBI (BRASIL, 2015) carrega consigo um capítulo destinado ao direito à educação, considerando-a um direito da pessoa com deficiência, sendo assegurado um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de aprendizado ao longo da

vida. É dever do Estado, família e sociedade garantir que essa educação seja de qualidade e combater todo tipo de violência e discriminação.

Brasil (2015) incumbe ao poder público diversas medidas para a garantia do atendimento de todas as necessidades dos alunos, ofertando serviços e recursos que eliminem as barreiras e promovam a inclusão. Assegura a adoção de medidas para maximizar o desenvolvimento acadêmico, incentivo à pesquisas que desenvolvem métodos e técnicas pedagógicas, participação da família na educação, disponibilização de professores para atendimento especializado.

De uma maneira geral, as leis “conversam” entre si, como quando ressaltam e propõe a importância da formação no ensino especializado, como possibilidade de maximização do atendimento das necessidades dos alunos, tornando o acesso à matrícula um acesso a uma inclusão eficiente em aspectos acadêmicos além dos sociais. No entanto, na prática, não se tem clareza se o tipo de conteúdo ensinado nos cursos de Educação Especial cumpra a função de formar professores que garantam esse tipo de inclusão.

Quadro 1. Similaridades entre as Leis Brasileiras sobre Educação Inclusiva e o Atendimento ao TEA

Legislação	Direito à Educação	Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Formação de Professores	Acesso à Escola Regular	Participação da Família e Sociedade	Incentivo à Pesquisa
Constituição Federal (1988)	Educação como direito social (Art. 6º e 205); igualdade de condições (Art. 206)	Atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular (Art. 208, III)	Dever do Estado (Art. 208)	Garantia de matrícula e permanência	Colaboração da sociedade (Art. 205)	
LDBEN (Lei nº 9.394/1996)	Educação para todos em todos os níveis e modalidades	Apoio especializado na escola regular;	Formação adequada para o AEE (Art. 59, III)	Preferência pela inclusão na escola comum		

	es	classes e serviços especializados quando necessário (Art. 58 e 59)				
Lei nº 12.764/2012 – Lei Berenice Piana	Direito à educação e ensino profissionalizante (Art. 3º, IV)	Atendimento multiprofissional e direito a acompanhante especializado (Art. 2º e 3º)	Incentivo à capacitação de profissionais especializados (Art. 2º, VII)	Garantia de matrícula e permanência em salas regulares; punição por negativa (Art. 7º)	Participação da comunidade e nas políticas públicas (Art. 2º, II)	Estímulo à pesquisa científica sobre o TEA (Art. 2º, VIII)
Lei nº 13.146/2015 – LBI	Direito à educação inclusiva em todos os níveis e ao longo da vida (Art. 27)	Oferecimento de serviços e recursos de apoio para superar barreiras (Art. 28)	Adoção de políticas de formação continuada e especializada (Art. 28, III e V)	Garantia de inclusão com igualdade e combate à discriminação	Participação da família e da sociedade na vida escolar (Art. 27, §1º)	Estímulo à pesquisa sobre métodos e técnicas pedagógicas (Art. 28, IV)

Fonte: A autora (2025)

Na próxima seção serão elucidadas as trajetórias percorridas para o conceito atual do autismo e os seus atuais critérios diagnósticos.

1.2 Transtorno do Espectro Autista ou TEA

O termo “autismo” foi utilizado pela primeira vez em 1911, pelo médico psiquiatra Eugen Bleuler. O termo era utilizado pelo médico para designar a perda de contato com a realidade, acarretando dificuldades de comunicação com outras pessoas. O quadro foi identificado em seus pacientes com problemas psiquiátricos, que sofriam com os sintomas da esquizofrenia. (Ajuriaguerra, 1977)

A partir de Leo Kanner, um médico psiquiatra, o autismo foi descrito, se desprendendo de um quadro relacionado à esquizofrenia. Em 1943, Leo Kanner, publicou um artigo intitulado “*Autistic disturbances of effective contact*”, onde ele especificou as características de 11 casos de crianças que ele acompanhou desde o ano de 1938, indicando que elas possuíam características essenciais e

comuns, desde a falta de comunicação até a alta habilidade para decorar listas, considerando se tratar de uma síndrome (Kanner, 1943).

Além das narrativas psiquiátricas sobre o autismo, surgiram narrativas psicanalíticas repletas de metáforas que indagavam a ausência, falta de comunicação, falta de interioridade, como, por exemplo, “Ovo de pássaro” de Margareth Mahler, “Fortaleza vazia” de Bruno Bettelheim, “Folha de papel” de Donald Meltzer. Todas essas teorias tratavam as crianças como seres sem capacidade de comunicação, de contato com a sociedade, as tratando de formas negativas e que desenvolviam o autismo na relação com a família, mais especificamente a mãe (Cavalcanti; Rocha, 2007).

A influência da psicanálise no autismo foi de tal proporção que, no final dos anos 60, o autismo foi incluído, pelo Grupo para o Avanço na Psiquiatria (GAP, 1966), no grupo de psicose de primeira e segunda infância, acarretados por dependência incomum à mãe, comprometendo o desenvolvimento, provocando comportamentos autísticos e indiferença social. Inclusive, a Classificação Internacional de Doenças - CID, na sua nona edição (CID-9), classificou o autismo como psicose infantil (Sella; Ribeiro, 2018).

O DSM II (1968) também se baseava na estrutura psicanalítica, se desprendendo do conceito de psicose e da esquizofrenia na sua terceira edição, no ano de 1980. O DSM desvela consensos científicos, por essa razão é reformulado periodicamente, em função de mudanças de consensos. Em 1952 e 1968, o DSM I e II respectivamente, traziam com eles uma ideia do autismo como uma condição psicológica, na qual a pessoa nos seus primeiros anos de vida passaria por experiências que a tornariam autista, baseadas na teoria psicanalítica e ultrapassada.

Em 1980 o DSM III apresenta um conteúdo diferente dos anteriores, mais baseado em evidências científicas e separando o autismo do conceito de psicose e esquizofrenia. Para fazer uma afirmação é necessário passar por um processo chamado de “falseamento”, um processo básico da ciência. Mediante esses processos, o autismo deixou de ser uma condição psicológica e passou a ser uma condição neurológica, uma condição do neurodesenvolvimento.

A nova noção de autismo se estendeu até 1994, com a publicação do DSM IV (APA, 1994), que manteve essa perspectiva, dividindo o autismo em

algumas condições diferentes, o Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação. O que atualmente é o TEA, na época era o “Transtorno Global do Desenvolvimento”. Nesta edição os critérios eram uma tríade de prejuízos: Na comunicação, na interação/socialização e nos comportamentos repetitivos ou estereotipados.

Atualmente, no DSM V-TR (APA, 2023), não se trata mais de uma tríade de critérios, passando a ser uma díade, unindo a comunicação e interação em um único critério, passando a ser comunicação social. Existindo duas áreas de prejuízo, na comunicação social e nos comportamentos estereotipados, repetitivos, com interesses fixos e restritos.

Uma mudança conceitual se iniciou na década de 90, por meio dos estudos do psiquiatra infantil Christopher Gillberg (1990), que destacou o autismo como proveniente de uma disfunção orgânica, criticando a visão do envolvimento entre o vínculo parental e o autismo, salientando ser o autismo de base biológica. O autor também passou a enfatizar se tratar de um distúrbio do desenvolvimento que acarretava *déficits* na interação social, alterações na linguagem e no comportamento (Sella; Ribeiro, 2018).

Atualmente, a base mais recente para a caracterização e critérios de diagnóstico está no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – Texto Revisado (DSMV-TR) (APA, 2023). Nele é possível identificar, além das características e critérios diagnósticos, os níveis de suporte, a prevalência do autismo, fatores de risco, prognóstico e diagnóstico diferencial.

Segundo a APA (2023), os critérios diagnósticos estão divididos em 5 categorias, sendo elas A, B, C, D e E. As duas primeiras categorias, A e B, são as características essenciais para o diagnóstico e que também definem o TEA, sendo elas, o comprometimento persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos e repetitivos (Critério B). Esses critérios devem estar presentes desde a infância (Critério C) e prejudicar na realização de atividades funcionais e sociais (Critério D). Além disso, o nível de comunicação social deve estar abaixo do esperado em comparação ao nível geral de desenvolvimento (Critério E).

As características do critério A, *déficits* persistentes na comunicação social e interação social, são subdivididas em três itens exemplificativos, de caráter ilustrativo e não exaustivo. O primeiro são os *déficits* na reciprocidade socioemocional, sendo abordagens sociais anormais e falhas nas conversas, falha em iniciar ou responder conversas, redução de interesse em emoções e afetos. O segundo item são os *déficits* em comportamentos comunicativos não verbais, podendo ser de comunicação verbal e não verbal mal integrada, anormalidades no contato visual e linguagem corporal, má compreensão do uso de gestos e falta de expressões faciais e comunicação não verbal. O terceiro critério refere-se às dificuldades no desenvolvimento, na manutenção e na compreensão de relacionamentos. Isso pode incluir problemas em adaptar o comportamento de acordo com diferentes contextos sociais, limitações em participar de brincadeiras ou em estabelecer amizades, além de um aparente desinteresse em interagir com os pares.

A. *Déficits* persistentes na comunicação social e interação social em vários contextos, manifestados por todos os seguintes, atualmente ou pela história [...]:

1. *Déficits* na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e falha de conversa normal de vai-e-vem; ao compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afetos; à falha em iniciar ou responder a interações sociais.
2. *Déficits* em comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal mal integrada; a anormalidades no contato visual e linguagem corporal ou *déficits* na compreensão e uso de gestos; a uma total falta de expressões faciais e comunicação não verbal.
3. *Déficits* no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldades em ajustar o comportamento para se adequar a diversos contextos sociais; a dificuldades em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos; à falta de interesse pelos pares (APA, p. 57, 2023).

As características do critério B, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, estão divididas em quatro itens, com exemplos ilustrativos. A primeira característica está nos movimentos motores estereotipados ou repetitivos, podendo ser estereotípias motoras, enfileiramento ou lançamento de objetos, ecolalia ou frases idiossincráticas. A segunda característica está na insistência em rotinas ou padrões ritualizados no comportamento verbal ou não verbal. A terceira característica está no interesse altamente restrito e fixo com grau anormal de foco. A quarta característica é a

hiper ou hiporreatividade à estímulos sensoriais ou interesse incomum em aspectos sensoriais do ambiente.

B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestados por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou pela história [...]:

1. Movimentos motores estereotipados ou repetitivos, uso de objetos ou fala (por exemplo, estereotípias motoras simples, enfileirar brinquedos ou lançar objetos, ecolalia, frases idiossincráticas).

2. Insistência na mesmice, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal.

3. Interesses altamente restritos e fixos que são anormais em intensidade ou foco (por exemplo, forte apego ou preocupação com objetos incomuns, interesses excessivamente circunscritos ou perseverantes).

4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum em aspectos sensoriais do ambiente (por exemplo, aparente indiferença à dor/temperatura, resposta adversa a sons ou texturas específicas, cheiro ou toque excessivo de objetos, fascínio visual por luzes ou movimento) (APA, p.57, 2023).

As principais características diagnósticas, como o comprometimento na comunicação social e o comportamentos restritos e repetitivos, devem ser avaliadas de forma individual, uma vez que o TEA não se apresenta exatamente da mesma forma em todos os indivíduos, dessa forma caracterizando-se como espectro.

Os níveis de suporte no autismo podem ser usados para descrever os níveis de apoio de que o indivíduo necessita. Tais níveis de suporte podem ser aumentados ou diminuídos de acordo com o contexto ou o desenvolvimento ao longo da vida. Esses níveis estão classificados como: Nível 1- exigindo apoio; Nível 2 – exigindo apoio substancial; Nível 3 – exigindo apoio muito substancial (DSM V-TR, 2023).

Na próxima seção iremos discorrer sobre as práticas baseadas em evidências, sua história e a sua relação com o TEA.

1.3 Práticas Baseadas em Evidências e TEA

Na década de mil novecentos e oitenta surgiu um movimento, dentro da medicina, de práticas baseadas em evidências (PBEs). O movimento, cunhado de Medicina Baseada em Evidências, tinha como objetivo o uso de técnicas

baseadas em evidências científicas para tratamento dos pacientes. Este movimento foi muito bem sucedido no ramo da medicina, aumentando a eficácia dos tratamentos, com evolução e expansão da prática baseada em evidências nas grades curriculares e nas legislações (Liberalesso; Lacerda, 2020).

Outras áreas como a psicologia também passaram a apoiar e desenvolver o uso de PBEs, com apoio da *American Psychological Association* (APA), adotando as melhores intervenções com suporte empírico (Nunes; Schmidt, 2019).

É necessário para os estudos baseados em evidências seguir rigor metodológico, pois quando a pesquisa se baseia por um delineamento de pesquisa forte, replicações com resultados semelhantes podem ser submetidas a metanálises, podendo-se afirmar então que são baseadas em evidências. Em outras palavras, é necessário que se comprove que tais práticas funcionam e garantem bons resultados para a maior parte da população por elas atendida. Ao nos certificarmos do processo metodológico rigoroso e ao se comparar os resultados de replicações, pode haver (ou não) a produção de evidência para qualquer prática ou intervenção (Liberalesso; Lacerda, 2020).

Na educação o movimento das PBEs também surgiu, com o apoio do governo americano, que instaurou a política da *scientifically based research*. Essa medida impactou diversos outros países, como Austrália e Inglaterra. Além disso, os norte-americanos promulgaram uma lei federal denominada *No Child Left Behind Act*, a qual passou a exigir que as escolas que recebiam recursos financeiros federais implementassem apenas práticas baseadas em evidências (Nunes; Schmidt, 2019).

Vários profissionais utilizam a Análise do Comportamento Aplicada (*Applied Behavior Analysis – ABA*) como principal abordagem para o tratamento de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista, pelo fato da maior parte das PBEs para pessoas com TEA serem advindas da ABA (Sella; Ribeiro, 2018).

A Análise do Comportamento é um campo, uma disciplina e uma prática. Como campo, compreende a disciplina e a prática, denominadas análise do comportamento. Como disciplina é composta por duas ciências, a análise experimental do comportamento, que é sua ciência básica, a análise aplicada do

comportamento, que é a sua ciência aplicada, e uma filosofia, que é o behaviorismo radical (Morris *et al*, 2013).

A pesquisa aplicada pelo menos no caso da ABA, trata de comportamentos socialmente relevantes (Baer; Wolf; Risley, 1968).

Nos últimos anos, as práticas baseadas em evidências (PBEs) se consolidaram como um pilar fundamental para a intervenção eficaz no Transtorno do Espectro Autista (TEA). As PBEs se originaram na medicina, se expandindo para outras áreas como a psicologia e a educação. Propõe que as intervenções sejam tomadas com base em pesquisas científicas que estabeleçam evidências de sua efetividade, como no caso das metanálises. No campo educacional, isso significa oferecer estratégias de intervenção educativa que tenham respaldo científico, além de também respeitar a diversidade e as necessidades específicas dos estudantes.

A publicação *Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism Spectrum Disorder (2020)*, do *National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice (NCAEP)*, identificou 28 práticas com comprovação empírica de eficácia para crianças e jovens com TEA. Essas práticas incluem uma diversidade de práticas, principalmente baseadas em ABA, como por exemplo, o ensino por tentativas discretas (DTT), o uso de reforçamento diferencial, estratégias de instrução direta, análise de tarefas, ensino com suporte visual, comunicação alternativa e aumentativa (CAA), entre outras, podendo ser utilizadas isoladamente ou em combinação, para o desenvolvimento de alguma necessidade isolada ou numa abordagem compreensiva (com construção de PEI), após uma avaliação das necessidades de cada indivíduo. A depender da avaliação comportamental pode-se escolher iniciar o trabalho com ensino de habilidades básicas pré-requisito para outras, comportamento verbal, comportamento adaptativo, autorregulação, habilidades sociais etc., fundamentais para a autonomia e inclusão escolar de crianças com TEA.

A adoção de PBEs no ambiente educacional, sejam provenientes da ABA ou não, traz inúmeros benefícios. Primeiramente, oferece um caminho seguro para os educadores, familiares e profissionais, reduzindo o uso de métodos não comprovados ou ineficazes. Em segundo lugar, permite que os

processos de ensino-aprendizagem sejam planejados com base em metas claras e mensuráveis, promovendo e avaliando a evolução contínua da criança, a partir das suas necessidades individuais. Além disso, tais práticas contribuem para a equidade no acesso à educação de qualidade, especialmente no contexto da inclusão escolar.

No entanto, é importante ressaltar que o sucesso dessas intervenções depende da formação adequada dos profissionais, da disponibilidade de recursos e do respeito às singularidades de cada criança. As PBEs não são "receitas prontas", mas instrumentos que, quando adequadamente utilizados, potencializam o desenvolvimento e favorecem a construção de trajetórias mais autônomas para os estudantes com TEA.

Assim, ao incorporar PBEs na rotina pedagógica, os profissionais da educação e da saúde reafirmam seu compromisso ético com uma atuação qualificada, inclusiva e orientada para resultados concretos, contribuindo significativamente para a transformação da realidade educacional de crianças com autismo no Brasil.

Na próxima seção será exposta uma análise da literatura sobre as concepções de professores de salas regulares.

1.4 Concepções de professores de salas regulares

Nesta seção apresentaremos artigos que tratam de concepções de professores da rede regular de ensino, quais sejam Lemos *et al* (2016), Ribeiro *et al* (2017), Adurens; Vieira (2018), Minatel *et al* (2019), Ponce; Abrão (2019) e Wizenmann *et al* (2021).

Quanto aos objetivos dos estudos Ponce; Abrão (2019), Weinzenman (2021) e Adurens; Vieira (2018) visam analisar as concepções de professores sobre o processo de inclusão de crianças com TEA, considerando concepção com similaridades com visão (Ponce; Abrão, 2019) e percepção (Weinzenman, 2021). Ribeiro *et al* (2017) também analisam a inclusão de estudantes sob a perspectiva de seus professores, no município de Maceió. Já Minatel *et al* (2019) objetivam compreender as concepções e práticas de profissionais de uma escola do Sergipe e seu processo de inclusão. Lemos *et al* (2016) analisam não somente a concepção de professores acerca da criança e o processo de inclusão

escolar, mas também dos pais, além da influência que tais concepções possam ter na inclusão, bem como a participação da família nesse processo.

Como justificativas dos estudos, Minatel *et al* (2019) defendem que concepções diferentes sobre TEA podem ter implicações diretas em políticas públicas voltadas a esse público. Porém, independente das políticas mais amplas, seria necessário compreender o modo como professores e profissionais de educação concebem o TEA, pois suas concepções direcionariam suas ações ao aluno, sua diferença ou deficiência. Adurens; Vieira (2018) também consideram as concepções dos educadores influenciadoras diretas de suas condutas em sala de aula, bem como de sua mediação do processo ensino-aprendizagem.

Ainda quanto às justificativas Minatel *et al* (2019), Adurens; Vieira (2018), Lemos *et al* (2016) igualmente destacam a relevância das concepções dos professores (e também dos pais) sobre crianças TEA, uma vez que tais concepções teriam implicações diretas nas práticas e interações com elas estabelecidas, bem como no seu desenvolvimento. Ribeiro *et al* (2017) consideram a necessidade de ampliação de estudos acerca de intervenções educacionais e inclusão para diferentes locais do Brasil. Para Ponce; Abrão (2019) a relevância do estudo das concepções se dá em vista de que a função do professor é essencial na estrutura e funcionamento do sistema educacional. Para Weizenmann *et al* (2021) a importância de conhecer as concepções dos professores está em conhecer fatores para estruturação de intervenções que possam melhor contribuir na melhora da inclusão escolar em diferentes contextos sociais, buscando compreender as vivências de inclusão de crianças com TEA matriculadas nas escolas públicas de uma escola no interior do RS.

Quanto ao tipo de estudo, Adurens; Vieira (2018) realizaram uma revisão de literatura. Minatel *et al* (2019) fizeram uso de uma pesquisa-ação para a elaboração da sua pesquisa. Os demais autores analisados realizaram estudos descritivos (Lemos *et al*, 2016; Ribeiro *et al*, 2017; Ponce; Abrão, 2019; Weizenmann *et al*, 2021).

Quanto à metodologia dos estudos no quesito “Participantes”, todos os estudos empíricos foram realizados, obviamente, com professores e profissionais da educação, exceto Adurens; Vieira (2018), que não realizaram

um estudo empírico e sim uma revisão bibliográfica. Lemos *et al* (2016) trabalharam também com pais, além de professores. Minatel *et al* (2019) trabalharam com oito professores de sala regular, dois da sala de recursos e com oito outros profissionais da escola em outros cargos (coordenadora pedagógica, diretor, secretários, merendeiras e até auxiliares de serviços gerais). Ribeiro *et al* (2017), além de vinte e seis professores, incluíram como participantes também dois auxiliares de ensino da rede municipal de ensino de Maceió.

Ponce; Abrão (2019) e Weizenmann *et al* (2021) tiveram como participantes apenas professores, o primeiro realizado com quatro professoras de uma escola municipal do município de Assis-SP e o segundo, também com quatro professoras que lecionavam em turmas do 1o ao 3o ano escolar de escolas públicas de um município ao noroeste do RS. Lemos *et al* (2016) tiveram como participantes seis professoras de escolas de João Pessoa - PB e oito genitores (seis mães e dois pais). Já Adurens; Vieira (2018) analisaram treze artigos encontrados nas bases de dados BVS e Scielo, sobre o tema: Quais são as concepções dos professores acerca da inclusão de estudantes com autismo?

Em metodologia - instrumentos utilizados nos estudos - temos: Minatel *et al* (2019), Ponce; Abrão (2019), Weizenmann *et al* (2021) e Lemos *et al* (2016) fizeram uso dos mesmos instrumentos para realizarem a coleta de dados, sendo eles: entrevistas semiestruturadas, gravação e transcrição das entrevistas. Ribeiro *et al* (2017) utilizaram um questionário semiestruturado, um gravador de voz para registrar as respostas e a escala *Childhood Autism Rating Scale* (CARS) com os professores. Adurens; Vieira (2018) utilizaram como instrumentos as bases de dados Scielo e BVS.

Quanto à metodologia - procedimentos de coleta de dados, Weizenmann *et al* (2021), Ponce; Abrão (2019) e Lemos *et al* (2016) realizaram entrevistas individuais, com duração de uma hora, no primeiro caso, e de meia hora, no último caso. Já Ponce; Abrão (2019) não dá detalhes da duração das entrevistas. Minatel *et al* (2019) realizaram a coleta de dados por meio de dois grupos de reflexão-ação, promovendo quatro encontros pela manhã e quatro encontros pela tarde, com duração média de uma hora. Ribeiro *et al* (2017) realizaram a coleta de dados por meio de uma entrevista semiestruturada e pelo preenchimento da escala CARS pelos professores, a respeito dos seus alunos.

Adurens; Vieira (2018) analisaram 13 artigos, coletados com o uso de descritores (professor, educador, pedagogo, autismo e autístico) nas bases de dados Scielo e BVS.

Quanto aos procedimentos de análise dos dados Minatel *et al* (2019), Lemos *et al* (2016) e Weizenmann *et al* (2021) utilizaram a análise temática de conteúdo para analisar os seus dados, nos dois primeiros casos com a técnica de Bardin (1977) e no último caso pela técnica de Braun; Clarke (2006). Já Ponce; Abrão (2019) apenas relataram utilizar conhecimentos da teoria psicanalítica para a análise dos dados. Ribeiro *et al* (2018) categorizaram os dados da entrevista em 1. Idade, diagnóstico e ano em que o estudante estava matriculado; 2. Apoio recebido pelo professor e estudante; 3. Atendimentos recebidos pelo estudante; 4. Formação dos professores para o ensino dos estudantes com autismo; 5. Planejamento de ensino, materiais e métodos de avaliação diferenciados para o estudante com autismo e frequência dos estudantes; 6. Comportamentos emitidos pelos estudantes. O resultado da CARS foi classificado como desenvolvimento normal, autismo leve/moderado ou autismo severo.

Já Adurens; Vieira (2018), no seu procedimento de análise de dados, criaram uma ficha de análise de dados contendo dados sobre identificação, objetivos, localização, características, procedimentos de estudo e principais resultados e conclusões. Os dados foram organizados em roteiros a partir da síntese das ideias centrais buscando confluências e divergências entre as pesquisas analisadas, além da relação com a literatura que aborda o tema.

Nos resultados, Adurens; Vieira (2018) encontraram predominância de pesquisas em instituições do estado de SP (7 dos 13 artigos). Os periódicos nos quais as pesquisas foram encontradas foram da área de Psicologia, Educação e Fonoaudiologia, com destaque para Psicologia, com oito produções. Todos os trabalhos apresentavam como objetivo a visão, representação, concepção e outros sinônimos, a respeito de pessoas TEA, principalmente alunos. Alguns autores se centraram no processo de intervenção com os professores, outros levantaram dados diversificados. Verificaram-se divergências nos estudos analisados quanto à perspectiva dos professores acerca da inclusão do aluno TEA mas, de modo geral, os olhares foram positivos. As dificuldades relatadas

pelos professores se centraram na aprendizagem, interação social e comportamentos do aluno TEA, porém, permanecem acreditando na possibilidade de desenvolvimento dos alunos incluídos em ensino regular, aparentemente sem que nenhuma intervenção adicional seja feita.

Ainda quanto aos resultados, para Adurens; Vieira (2018), por outro lado, foram encontrados estudos que os autores acreditam explicitar uma visão negativa em relação à inclusão do aluno autista, quais sejam, os em que os participantes apresentam desconfiança e descrédito quanto à efetividade de suas práticas (que realmente não são efetivas, em sua maioria). Uma questão que se destaca, em conformidade com os estudos de outros pesquisadores apresentados neste trabalho (Ponce; Abrão, 2019; Minatel et al., 2019), é o sentimento de despreparo e desconhecimento do autismo por parte dos professores e insuficiência de sua formação/capacitação para efetivação da política de inclusão. Também consideram muito importante que a escola trabalhe em interlocução com uma equipe multiprofissional. Os professores não consideram que a mera inserção do aluno autista no ensino regular seja um avanço na inclusão. Os professores se interessam em conhecer mais sobre o assunto e sobre a possibilidade de alunos TEA se desenvolverem.

Os resultados de Minatel *et al* (2019) evocam mais concepções dos participantes em que as características comportamentais do TEA seriam “negativas”. A compreensão de inclusão escolar dos participantes, segundo os autores, se aproximaria de um ensino segregado e excludente, ressaltando a deficiência e dificuldade da criança atrelada a seus comprometimentos. Ressalte-se que os autores consideram salas especiais e sala de recursos “ensino segregado e excludente”. Os participantes deste estudo pedem por formação e ajuda, revelando sentimento de impotência frente ao aluno com TEA, não sabendo como ensiná-lo. Ressaltam a insuficiência das formações a eles oferecidas e a necessidade da prática bem como a necessidade de suporte e orientação. Sentem-se desgastados pela incumbência de diferentes papéis ao professor. Propuseram, ainda, estratégias junto aos profissionais de saúde que também atendem essas crianças, como um trabalho colaborativo, bem como parceria com a universidade local para ampliar o debate e fomento à inclusão.

Os resultados de Lemos *et al* (2016) são os de que a maioria das professoras estavam numa fase de reelaboração de concepções sobre crianças TEA a partir de experiências vividas no cotidiano escolar. As concepções abordam dificuldades mas, também, aspectos positivos como possibilidades e resultados de esforços do trabalho de inclusão. Quanto à concepção de inclusão escolar foram relatadas a necessidade de apoio de outros profissionais, formação profissional, características pessoais e integração da criança ao grupo. Metade das professoras mencionou a importância da família e da sociedade no processo de inclusão. Quanto às estratégias usadas para favorecer a inclusão, as professoras mencionaram práticas que favorecem a socialização das crianças com os outros alunos. Como estratégias que favorecem o ensino-aprendizagem dessas crianças foram citados o uso de músicas, imagens, jogos e materiais concretos (excetuando-se música, mais nada baseado em evidências).

Com relação às concepções dos pais sobre o transtorno do espectro autista, Lemos *et al* (2016) verificou que são influenciadas pelas características dos seus filhos, configurando-se em conceitos menos rígidos que o dos professores, compreendendo os esforços do filho para interagir e interpretando os comportamentos ao invés de simplesmente rotulá-los. Os pais também demonstram preocupações voltadas para a socialização dos filhos mas, não somente isso, pois mais da metade apresenta também expectativas voltadas para a aprendizagem acadêmica (alfabetização, por exemplo). Todas as mães demonstraram satisfação com o processo de inclusão do filho, assim como, admitiram a importância da participação da família para que a inclusão escolar se efetive.

Ribeiro *et al* (2017) encontraram predominância de estudantes do sexo masculino (90% de 30), com idade variando entre 3 e 13 anos. Os alunos estavam 50% na educação infantil, 47% no ensino fundamental e uma estudante apenas na sala de recursos. Dos trinta alunos estudados, vinte e quatro foram indicados pela SEMED como alunos TEA e seis foram indicados pela direção das escolas por diagnóstico já realizado, ou por suspeita. Porém, na aplicação da escala CARS pelos seus professores, dentre os vinte e quatro estudantes indicados pela SEMED, 25% não apresentaram pontuação para autismo. Na relação idade e ano escolar houve defasagem em 27% dos casos. Dos

professores da educação infantil, 93% afirmaram receber apoio para a realização do seu trabalho com estudantes TEA, o que diminuiu para 60% no caso dos professores de ensino fundamental. Esse apoio consistia em ajuda de auxiliares para toda a turma ou para o estudante TEA. Dos professores do Ensino Fundamental 33% recebiam apoio de familiares do estudante com autismo (mãe, irmã) ou de outros profissionais da escola (como merendeira). Das vinte e duas escolas participantes, 73% contavam com sala de recursos e 27%, apesar de terem equipamentos necessários, ou não as implementaram, ou os estudantes não as frequentavam.

Quanto aos atendimentos especializados fora da escola, a maioria dos estudantes frequentavam centros especializados. Apenas 13% dos professores da Educação Infantil e 40% dos de Ensino Fundamental disseram ter alguma formação específica para o ensino de estudantes com TEA e essa formação se resumia a palestras e cursos de curta duração. Surpreendentemente, a maioria dos alunos com TEA recebiam o mesmo ensino planejado para toda a turma, sem nenhuma adaptação e muitos professores mostraram desconhecer o conceito de planejamento de ensino individualizado (PEI). Apenas 13% dos alunos da Educação Infantil e Fundamental recebiam um planejamento diferenciado. Essa diferenciação, no caso da educação infantil consistia em ensino de atividades de vida diária e no caso do Ensino Fundamental consistia em atividades de alfabetização para um dos estudantes (Ribeiro *et al*, 2017).

Quanto aos materiais com que eram ensinados, 40% dos estudantes de Educação Infantil e 47% dos de Educação Fundamental realizavam atividades com materiais diferenciados (materiais concretos para matemática, agenda com atividades diárias, lápis emborrachado, pastas do TEACCH – *Treatment and Education of Autistic and Related Communication* - confeccionadas pelos professores). A avaliação consistiu no aspecto menos adaptado (7% para educação infantil e 30% para ensino fundamental). Quando questionados sobre a participação dos estudantes com autismo nas atividades propostas para a turma, responderam que apenas 20% dos estudantes de Ensino Fundamental sempre participam de todas as atividades da turma, ainda que com ritmo mais lento. A maioria participava das atividades às vezes. Os motivos declarados para a não participação eram dificuldades do aluno, comportamentos “difíceis” (gritar,

chorar, jogar-se no chão, morder, sair da sala de aula, empurrar, chutar, beliscar colegas), pouco tempo de concentração e efeitos de medicamentos.

Os resultados de Ponce; Abrão (2019), assim como os de Minatel *et al* (2019) apontam para dificuldades de ensino e sentimento de despreparo. Os professores pesquisados relataram necessitar de suporte e acreditam que a formação recebida não foi suficiente. Ponce; Abrão (2019) destacaram a importância da família na inclusão e desenvolvimento da criança com autismo, por serem elas que procuram tratamento e profissionais especializados para seus filhos. Acreditam que a agressão e as estereotípias são “atos comunicativos e expressivos”. Consideram a presença de acompanhante importante mas, ao mesmo tempo, criticam o baixo nível de instrução dos mesmos, o que pode comprometer sua atuação.

Wizenmann *et al* (2021) encontraram como resultados dificuldades das professoras em lidar com os comportamentos do aluno TEA. Por outro lado acreditam que após a adaptação inicial, o aluno TEA passa a se engajar mais com a rotina da escola. Com relação às dificuldades de inclusão, as professoras afirmam terem percebido preconceito durante o período de adaptação dos alunos à turma, relacionados à falta de conhecimento acerca do espectro. Afirmam que, em todos os casos, naquele momento, os colegas de turma já se encontravam receptivos e acolhedores aos colegas TEA. Outra dificuldade evidenciada foi a relativa às crises do aluno TEA, quando as professoras demoravam a acalmá-lo e o restante da turma se assustava. Com relação às possibilidades de inclusão afirmam que a inclusão do aluno TEA facilita que os demais aprendam a conviver com a diferença sem preconceito.

Em suas conclusões, Adurens; Vieira (2018) consideram os resultados como indicadores de fragilidade na inclusão escolar de pessoas com diagnóstico de TEA, uma vez que os professores relatam dificuldades e falta de suporte a eles e à escola. Questionam a falta de preparo dos educadores (assim como Minatel *et al*, 2019 e Ponce; Abrão, 2019) dependendo do profissional buscar ou não formação relacionada à temática, conforme seu interesse. Ressaltam o número reduzido de artigos brasileiros encontrados na revisão de literatura que efetuaram, o que contrasta com as estatísticas de aumento de casos de autismo. Indicam que o autismo incita os professores a saírem de aspectos apenas

pedagógicos e lidarem com aspectos como autocuidado, autonomia e comportamentos inadequados, o que faz os professores questionarem seu papel em sala de aula. Isso aumentaria a importância da formação destinada aos educadores bem como o fato de poder ser um espaço destinado a questões emocionais do professor. Como limitações do estudo indicam critérios de inclusão de artigos como idioma, obtenção de artigos gratuitos e sugerem ampliação para análise de teses e dissertações.

Quanto às conclusões dos estudos, Lemos *et al* (2016) iniciam dizendo que pretendiam com o estudo subsidiar orientações a pais e profissionais no que se refere à inclusão escolar de alunos autistas. Assim como outros autores, acreditam que as concepções influenciam as práticas em relação às crianças. Acreditam que o sucesso da inclusão depende da interação entre pais e professores (assim como Minatel *et al*, 2019). A inclusão necessita de conhecimento teórico, estratégias de ação e de uma predisposição positiva para o trabalho. Destacam o papel do psicólogo escolar na formação continuada dos professores sob forma de assessoria, acompanhamento psicopedagógico, treinamento para demais profissionais da instituição e apoio psicológico para os pais. Sugerem pesquisas envolvendo psicólogos escolares e suas práticas na área da inclusão, bem como suas concepções.

Ribeiro *et al* (2017) iniciam suas conclusões retomando o objetivo de seu estudo, que era verificar a inclusão de alunos TEA na rede municipal de ensino de Maceió sob a perspectiva de seus professores. Os dados que obtiveram estão alinhados com a literatura em alguns aspectos, dentre os quais: 1. Há disparidade entre a idade cronológica de tais estudantes e a série escolar em que se encontram, 2. Existe *déficit* na formação específica dos professores (assim como em Adurens; Vieira, 2018; Minatel *et al*, 2019 e Ponce; Abrão, 2019) e conseqüente ausência de adaptações curriculares, 3. Ausência de apoio recebido pelos professores (assim como em Weizenmann, 2021 e Ponce; Abrão, 2019). A defasagem entre a idade cronológica dos alunos com autismo e o ano escolar em que estavam matriculados, de 73% na educação infantil e 93% no ensino fundamental, é explicada pelo fato de que no ensino fundamental há conteúdos pedagógicos a serem aprendidos e avaliações quantitativas que

podem resultar em retenção. Já na Educação Infantil não há hipóteses para explicar a defasagem.

O *déficit* na formação de professores (nenhum dos professores tinha formação especializada na área) é considerado um dos dados mais importantes que resulta na quase ausência de planejamento, materiais e avaliações diferenciadas. Muitos professores sequer conheciam o conceito de planejamento diferenciado. Nos casos em que há planejamento, é realizado pela direção ou pelo AEE e o professor não participa, o que pode indicar ausência de trabalho colaborativo no espaço escolar. Nenhum dos professores mencionou o PEI (plano de ensino individualizado), uma importante adaptação curricular em nível individualizado que garante ao estudante o acesso ao currículo (Ribeiro *et al*, 2017).

A oferta insuficiente de AEE, a falta de formação específica e a pouca utilização de estratégias individualizadas de ensino indicam muitas dificuldades de promoção de aprendizagem para estudantes com NEEs (Necessidades Educativas Especiais) na educação inclusiva. As metas de promoção de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidas nas políticas educacionais não têm sido alcançadas por falta de apoio e formação especializada. O ensino promovido a estes estudantes ainda está muito distante do necessário. Sugerem estudos semelhantes em diferentes regiões do país com realização de observações diretas além de entrevistas (Ribeiro *et al*, 2017).

Minatel *et al* (2019), em suas conclusões, consideram ter atingido os objetivos de identificar as concepções e práticas dos profissionais de uma escola de ensino fundamental sobre o autismo, e desenvolver estratégias e ações de mudança dessa prática por meio da metodologia empregada (grupos de reflexão em 4 encontros). Consideram que a metodologia fomentou a busca pelo saber e o trabalho colaborativo. Foi possível identificar as concepções dos profissionais da escola sobre autismo e sua visão sobre inclusão escolar, estratégias de ação coletivas e individuais, reflexões sobre contradições vividas no cotidiano escolar e encaminhamentos sobre o planejamento diante da inclusão dos alunos TEA. A limitação do estudo é apontada como não poder acompanhar a execução das ações e avaliar sua eficácia.

Prosseguindo nas conclusões, Minatel et al (2019), mencionam que a literatura afirma que as concepções dos profissionais diante do TEA impactam o processo ensino-aprendizagem bem como a inclusão escolar propriamente dita. As concepções dos profissionais pesquisados estaria preso ao quadro clínico do transtorno em detrimento da complexidade inclusiva que envolveria também suas habilidades, além de outros fatores como o cotidiano escolar e questões políticas. A concepção encontrada sobre TEA seria negativista e a concepção sobre inclusão equivocada. A pesquisa evidenciou a importância da família e da inclusão da mesma no cotidiano escolar como colaboradores para o planejamento e efetivação de projetos individuais de aprendizado e desenvolvimento dos alunos com TEA. Destaca-se a necessidade formativa dos profissionais, com capacitação e aprimoramento, bem como a sobrecarga neles depositada pelos cuidadores e instituição escolar. O trabalho colaborativo e intersetorial foram destacados.

Minatel *et al*, 2019 destacam, ainda, o entendimento da inclusão como questão política que envolve questões macrossociais, além das ações dos profissionais da escola. O como lidar com as contradições de políticas educacionais e, ao mesmo tempo, responder a exigências do estado, dando conta da diversidade existente na escola, revelaria a necessidade de analisar criticamente a legislação e seu impacto na prática das escolas inclusivas. Os resultados, porém, revelaram uma inclusão limitada à sala de recursos, profissionais desanimados diante das exigências, inflexibilidade do trabalho e desafios constantes frente às contradições entre políticas e concretização de educação inclusiva. A representação sobre autismo se limitou a *déficits* e prejuízos da criança, o que retira a falha inclusiva do sistema de ensino, sem pensar em ações no ambiente educacional que possibilitem a essas crianças estar com as demais na escola (Minatel *et al*, 2019).

Ponce; Abrão (2019) acreditam que a inclusão no Brasil tem sido efetiva, de modo geral, porém, as especificidades do autismo têm colocado alguns desafios específicos, sendo necessária uma atenção especial. De modo geral os professores acreditam que a inclusão permite a diminuição de preconceitos e práticas de exclusão, mas que por si só não é capaz de romper paradigmas e resistências frente a essa nova realidade. Acredita que muito do que os

professores disseram provém de resistências e antigos paradigmas sobre normalidade e anormalidade, dando como exemplo a separação entre ensino regular e educação especial. Segundo os professores desta pesquisa (assim como para Minatel *et al*, 2019) a maior dificuldade para a inclusão é a falta de formação especializada, o que torna os professores despreparados para receber tais crianças. Há também relatos de boas experiências com inclusão. Acreditam que a experiência inclusiva seria menos angustiante se houvesse uma rede de apoio mais forte entre professores e Salas Multifuncionais Educacionais (SME) com suporte mais frequente e inclusão de estagiários nessa rede.

Weinzenmann *et al* (2021), em suas conclusões, acreditam que a inclusão é uma prática a ser construída no espaço escolar e social, com subsídios teóricos e técnicos que amparam tais práticas. Acreditam ainda que a investigação das concepções e experiências de professores sobre inclusão de alunos TEA aumenta a compreensão sobre o processo inclusivo, tornando possível a reflexão sobre desafios e possibilidades sob a perspectiva de seus principais protagonistas. Um dos principais desafios para a inclusão identificados na pesquisa foram os aspectos comportamentais como agitação e agressividade durante a fase de adaptação dos alunos. Isso seria consonante com a literatura (Mousinho *et al*, 2010; Silveira *et al*, 2012), mencionada no artigo, que aponta a melhora nas competências sociais e comportamentais dos alunos TEA ao longo do processo de escolarização.

Quanto ao relacionamento interpessoal da criança com autismo relataram haver acolhimento por parte dos colegas nos momentos de trabalho e de brincadeira. O apoio da equipe escolar foi citado como um dos fatores importantes para a prática educacional inclusiva. Os autores acreditam que a atuação do professor está imersa num contexto maior do qual fazem parte formação, tempo para planejamento, suporte da equipe e acesso a materiais especializados. Como sugestão de futuras pesquisas mencionam a investigação de registros de dificuldades relacionadas ao preconceito com a inclusão e de estratégias pedagógicas para lidar com essas situações. Como limitação da pesquisa mencionam aspectos metodológicos sugerindo em futuras pesquisas que se atente para critérios de qualidade de artigos de pesquisa qualitativa, incluindo diferentes fontes de dados, realização de triangulação de dados, busca

de dados discrepantes e evidências contrárias para complementar ou contrapor os achados (Weinzenmann *et al*, 2021).

Observamos que nenhum dos artigos analisados citou a ABA como uma abordagem para o ensino de crianças com TEA, mesmo que seja uma abordagem com as maiores evidências científicas para a intervenção com essa população. Como pode ser constatado na literatura por Smyth (2019), Lerman *et al* (2020), Sherman *et al* (2021) e Benitez *et al* (2021). Todos esses estudos tiveram o objetivo de avaliar o uso de ABA para o ensino e capacitação de professores, sendo a avaliação do impacto de em uma capacitação em ABA sobre o conhecimento e atitudes de professores (Smyth *et al*, 2019), avaliar a eficácia e a aceitabilidade da ABA em escolas públicas (Lerman *et al*, 2020), avaliar o uso de Treinamento de Habilidades Sociais (BST) para o ensinar os professores a implementação precisa da Instrução Direta (DI) e avaliar o impacto desse treinamento no ensino dos alunos (Sherman *et al*, 2021) e verificar a possibilidade de modificações de atitudes sociais de agentes educacionais em relação à inclusão por meio de capacitação em ABA (Benitez *et al*, 2021). Todos esses estudos tiveram resultados de melhora no processo de ensino e aprendizagem e tiveram impacto significativo.

Na próxima seção prosseguiremos analisando a literatura sobre concepções de professores, pelas partes de um estudo científico (justificativa, objetivo, metodologia, resultados e conclusões), mas serão estudos que apresentam as concepções dos professores do AEE.

1.5 Concepções de professores do AEE

Nesta seção apresentaremos artigos que tratam de concepções de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e PAEE, quais sejam Barbosa; Fumes (2016a), Barbosa; Fumes (2016b), Silva *et al* (2018), Silva *et al* (2019) e Yaegashi *et al* (2022).

Os cinco estudos (Silva *et al*, 2018; Barbosa *et al*, 2016a; Barbosa *et al*, 2016b; Silva *et al*, 2019; Yaegashi *et al*, 2022) tem objetivos específicos, no entanto, se assemelham em tratar de concepção de professores do AEE e PAEE (Profissional de Apoio Educacional Especializado). Barbosa; Fumes (2016a) tiveram como objetivo analisar a concepção docente sobre o AEE oferecido aos educandos com TEA. Silva *et al* (2018) objetivaram descrever as concepções

dos profissionais do AEE no que se refere aos processos de escolarização de uma criança com autismo. Barbosa; Fumes (2016b) teve como objetivo averiguar a concepção docente de uma professora do AEE sobre o TEA e os seus alunos com esse transtorno. Silva *et al* (2019) objetivou conhecer os discursos sobre a inclusão de alunos com TEA, estratégias utilizadas e as dificuldades apresentadas pelos Professores de Apoio Especializado do Núcleo Regional de Foz do Iguaçu – PR. Yaegashi *et al* (2022) também teve como objetivo analisar a concepção de professores sobre o trabalho oferecido aos alunos com TEA no AEE, no entanto, por meio da análise de teses e dissertações cujo foco era a educação infantil.

Quanto às justificativas dos trabalhos, Barbosa; Fumes (2016a) justificam seu trabalho pela necessidade de entender a concepção docente sobre AEE voltado a educandos com TEA, refletindo sobre o trabalho docente realizado. Barbosa; Fumes (2016b) consideram importante o estudo para compreender o ponto de vista de uma professora do AEE sobre o TEA e sobre os alunos com esse transtorno, identificando desafios e avanços educacionais desses alunos, bem como as possibilidades de inclusão no ensino regular. Já Silva *et al* (2018) justificam seu trabalho pela necessidade de entender a perspectiva dos professores de AEE para buscar estratégias que objetivem o desenvolvimento das crianças.

Silva *et al* (2019) justificam o trabalho pelas dificuldades encontradas para o trabalho do PAEE e sua importância na inclusão dos alunos TEA. Consideram importante entender, sob o ponto de vista do discurso dos profissionais, a inclusão de alunos TEA, as estratégias por eles utilizadas e as dificuldades encontradas pelos PAEES, uma vez que a lei 12.764/2012 (BRASIL, 2012) não define com clareza suas atribuições e a normativa paranaense (PARANÁ, 2016) estabelece um conjunto de 19 funções.

Yaegashi *et al* (2022) justificam a importância do trabalho pelo fato da inclusão dos alunos com TEA ser um desafio para o sistema educacional brasileiro, o que torna necessário verificar o que dificulta e o que contribui para a inclusão desses alunos na escola. Para tanto, se propôs a investigar o que estava sendo produzido em teses e dissertações em relação ao AEE e inclusão de alunos com TEA na Educação infantil.

Dos cinco estudos, quatro são descritivos (Silva *et al*, 2018, Barbosa; Fumes, 2016a, Barbosa; Fumes, 2016b, Silva *et al*, 2019). Silva *et al* (2018) realizou uma pesquisa exploratória descritiva e Barbosa e Fumes (2016a) uma pesquisa descritiva do tipo estudo de caso. Já a pesquisa de Yaegashi *et al* (2022) é uma revisão de literatura, se diferenciando dos demais estudos.

Quanto à metodologia, os participantes das pesquisas foram professores, obviamente, porém o único estudo que não trabalhou com participantes, por se tratar de uma revisão bibliográfica, foi de Yegashi *et al* (2022), que fez uso da literatura dissertações e teses. Silva *et al* (2018) teve como participantes da sua pesquisa duas professoras da sala de recursos, ambas com muitos anos de função, sendo uma com trinta anos de experiência e a outra com dezenove anos de experiência, as duas do Rio Grande do Norte, onde a pesquisa foi realizada. Os estudos de Barbosa; Fumes (2016a) e Barbosa; Fumes (2016b) foram realizados com o mesmo padrão de participantes. Em ambas as pesquisas participaram uma professora do AEE com doze anos de experiência na área, com a observação de três de seus alunos TEA. Os participantes da pesquisa de Silva *et al* (2019) foram seis professores de alunos TEA do Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu - PR. Já Yaegashi *et al* (2022), por se tratar de uma revisão bibliográfica, analisou dezesseis teses e dissertações.

A maioria dos estudos (Silva *et al*, 2018, Barbosa; Fumes, 2016a, Barbosa; Fumes, 2016b, Silva *et al*, 2019) fizeram uso de questionários e entrevistas como instrumentos. Os estudos de Barbosa; Fumes (2016a) e Barbosa, Fumes (2016b) utilizaram os mesmos instrumentos, consistindo em pesquisa documental; observação com registro em caderno de anotações, videogravações dos atendimentos na SRM, de uma palestra dada pela docente observada, entrevista semiestruturada e autoconfrontação simples. Silva *et al* (2018) utilizaram questionário. Silva *et al* (2019) descreveram que as suas entrevistas foram realizadas com seis perguntas abertas, tendo sido precedidas por entrevista piloto. Yaegashi *et al* (2022) foi o único que utilizou como instrumentos bases de dados, a saber, Banco de teses e dissertações do Portal da CAPES, Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações - BDTD e *Google Scholar*.

Quanto à metodologia de coleta de dados, Barbosa; Fumes (2016a) não mencionam o procedimento de coleta de dados. Barbosa; Fumes (2016b) utilizaram entrevistas semiestruturadas e recorrentes, escuta de palestra e observações com videogravação, durante seis meses. Silva *et al* (2018) utilizaram a entrevista como procedimento de coleta de dados. Silva *et al* (2019) coletaram dados em nove municípios da região oeste do PR por meio de entrevistas com os PAEE de alunos diagnosticados com TEA, num roteiro de 6 perguntas abertas validadas em estudo piloto. Yaegashi *et al* (2022) utilizaram revisão de literatura com descritores, critérios de inclusão e exclusão de trabalhos.

Quanto à metodologia de análise de dados, Silva *et al* (2018) não menciona o procedimento de análise de dados. Barbosa; Fumes (2016a) utilizaram-se análise de conteúdo (Bardin, 1977), com pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Barbosa; Fumes (2016b) também utilizou a análise de conteúdo de Bardin como procedimento de análise. Silva *et al* (2019) analisou as entrevistas por meio da técnica do discurso do sujeito coletivo (DSC) de Lefèvre e Lefèvre (2014), uma técnica que permite captar representações sociais intermediadas pela linguística, como discurso coletivo. Yaegashi *et al* (2022) analisaram os trabalhos selecionados com categorias previamente determinadas (título, autor, região, instituição, objetivo, metodologia, resultados e conclusão) e critério cronológico.

Quanto aos resultados das pesquisas analisadas, Barbosa; Fumes (2016a) relata os resultados obtidos com uma participante. A professora acredita que o AEE é um serviço de atendimento voltado ao público da educação especial que contribui com a inclusão escolar quando feito na escola regular, remetendo-se ao decreto que regulamenta o AEE no Brasil (BRASIL, 2011) e funciona como mediador da aprendizagem. Relatou que, além das atividades na SRM, observa o aluno em sala de aula regular. Afirmou trabalhar comunicação, aspectos psicomotores e memória numa mediação definida como não fazer pelo aluno e nem deixar que não faça, indicando setas do caminho. A análise do plano do AEE revelou que os objetivos do plano individualizado do aluno eram:

Estimular o processo de autonomia e socialização do aluno; Interceder na integração de N. em sala de aula regular juntamente com seus colegas de sala; Orientar a família de N. a respeito dos novos

procedimentos adotados. Desenvolver a melhoria da comunicação, compreensão e expressão de N. Mediar junto aos professores de sala de aula regular na criação e elaboração de atividades/tarefas onde a participação do aluno seja possível (Barbosa; Fumes, 2016a, p. 96).

Os planos de ensino individualizados de outros dois alunos eram, no entanto, iguais aos do aluno N. (diferenças apenas na identificação do educando). Apesar disso, a professora afirma que os planos eram alinhados às dificuldades individuais de cada criança e além disso, algumas das atividades contidas no plano não foram observadas na prática (Barbosa; Fumes, 2016a).

Barbosa; Fumes (2016a) relataram que a professora participava de reuniões com os outros professores e se informava sobre a aprendizagem dos alunos nos diferentes locais. No entanto, as reuniões eram esparsas e havia dificuldades em estabelecer parcerias com os professores da sala regular, pela existência de muitas solicitações e cobranças dos colegas em funções que são da sala regular. Portanto, a parceria não era efetivada na prática. A professora acreditava ser o trabalho com crianças autistas no AEE o maior desafio do professor, por não haver uma “receita” para a criança. Havia rotina nas atividades de cunho psicopedagógico da professora. Afirma, ainda, que algumas atividades, como jogos, não surtiam efeito com a criança, mas não acredita ter sido uma escolha equivocada de atividade, havendo pouca flexibilidade para modificar o planejamento em função dos efeitos, porém, havendo flexibilidade a partir do recebimento de materiais (recursos norteando as atividades da SRM e não os efeitos).

Barbosa; Fumes (2016b) também pesquisou uma professora de AEE, com três educandos TEA. Os resultados são que conviviam com a professora duas concepções sobre TEA antagônicas, uma científica e outra sobrenatural. A concepção científica era a de um transtorno global do desenvolvimento, salientando não existirem “receitas” (regras ou fórmulas) para o trabalho com o aluno TEA ou mesmo forma única para o feito. A outra visão era a de que o TEA seria uma doença ou transtorno da “alma”, que teria alguma função na passagem de tais crianças pela terra (mesmo tendo dois cursos de especialização na área de educação especial). Na professora também predominavam concepções de senso comum sobre o transtorno. Ela apontava a possibilidade de aprendizagem de tais educandos, de evolução focando na possibilidade de aquisição de

autonomia. Admitia o diagnóstico de TEA de dois educandos e a hipótese diagnóstica do terceiro (também com síndrome de Down), porém, com dúvidas. Falava sobre as dificuldades encontradas no cotidiano com o terceiro estudante (não permanência em sala, não execução das atividades). Estimulava a professora regular e as auxiliares a participarem de palestras e formação da SEMED. As dúvidas em relação ao diagnóstico de um dos alunos teriam modificado a forma de atuação da professora para com o mesmo e suas orientações para a comunidade da escola.

Silva *et al* (2018) relatam resultados de entrevistas com duas professoras, denominadas A e B, sobre sua atuação com uma criança não falante, sem controle de esfíncteres, sem contato visual e com comportamentos-problema. A professora A, da sala regular, relata lacunas na formação inicial; não explicita características do transtorno; utiliza leituras coletivas como forma de integrar o aluno com TEA ao grupo, não havendo diferenciação de rotina desta criança e das demais. Articula seu trabalho com a professora de SRM mas, no que se refere à professora auxiliar, limita-se a deixá-la cuidar do aluno como em sua higiene pessoal. A professora B, da sala de recursos multifuncional, desconhece as especificidades do TEA (classificações, diagnóstico), questiona o laudo médico acreditando não se tratar de um caso de autismo, relata falhas na formação inicial, afirma ser flexível no planejamento e acredita que a aprendizagem do aluno seja lenta.

Em suas conclusões, Yaegashi *et al* (2022) mencionam que seus resultados têm em comum o fato de que professores não se sentem preparados para trabalharem com crianças TEA e sentem que não têm formação para atender esse público. A pesquisa também teria revelado a quase ausência de SRM no AEE, além de falta de suporte aos docentes. Considera urgente que as escolas preparem espaços de atendimento às crianças TEA, o que demanda adaptações curriculares, PEI, recursos pedagógicos e específicos além de formação contínua de professores.

As conclusões de Barbosa; Fumes (2016a) são as de que a proposta do AEE realizada na escola é adequada, e que sua ação não deve ser negligenciada, sob pena de se tornar um fator responsável pelo fracasso escolar. É necessário que os professores de AEE reconheçam seu papel na educação

dos alunos. Quanto à professora pesquisada concluem que tinha formação mas, que esta não a auxiliava na resolução dos desafios do AEE para os alunos. Ela privilegiava a execução aleatória de atividades de cunho psicopedagógico sem levar em consideração o planejamento de ensino para os educandos. Os objetivos do PEI (comunicação, autonomia) não foram desenvolvidos ao longo das observações, ou seja, o plano não se materializava nas ações da professora.

Barbosa; Fumes (2016b) concluíram que a professora tinha diversos pontos de vista acerca do TEA e que sua prática não materializava uma ação voltada às dificuldades ocasionadas pelo transtorno (interação social, linguagem e problemas de comportamento), ou seja, não voltada para as necessidades individuais dos educandos.

Silva *et al* (2018) concluem que existem muitas concepções equivocadas acerca da possibilidade de aprendizagem das crianças com TEA e que se constitui num desafio à permanência dessas crianças na escola a criação de estratégias para tal. O aluno TEA não é alguém que deva ser matriculado na escola e apenas esteja em sala de aula sem que haja planejamento dinâmico e inclusivo para que aprenda. As professoras revelaram lacunas no conhecimento sobre TEA e, portanto, não sabem criar estratégias individualizadas para cada criança. Para suprir isso, deveríamos repensar a formação inicial e continuada dos professores, para que as crianças possam aprender.

Silva *et al* (2019) concluíram pela existência de uma formação superficial por parte dos professores que não permite o reconhecimento das características da pessoa com TEA. Existiria foco, por parte do PAEE, em problemas de comportamento como as estereotípias e não no aprendizado dos alunos. Não utilizariam estratégias efetivas que estejam coadunadas com as dificuldades e potencialidades do aluno com TEA. O TEA é um espectro, portanto as ações devem ser individualizadas e as formas de intervenção diversificadas. A formação inicial e continuada necessita de maior atenção. As dificuldades dos professores com TEA seriam: inadequação da formação, não respeito às leis, falta de estrutura de apoio à inclusão, ausência da família.

Yaegashi *et al* (2022) concluem pela necessidade de investimentos para concursos públicos de contratação de profissionais de Educação Especial, uma

vez que existiria um grande contingente de estagiários e professores temporários na função. Também haveria a necessidade de investimentos em mais salas de recursos equipadas com recursos pedagógicos para essa população (educação infantil). Consideram imprescindível a questão da formação inicial e continuada do professor de educação especial e professores em geral, com foco na atuação com o público da Educação infantil.

Houve um predomínio de pesquisas descritivas de campo, de cunho qualitativo, e apenas três dos dezesseis estudos se dedicaram a efetuar propostas de intervenção voltadas ao atendimento de crianças com TEA, o que aponta para a necessidade de mais estudos acerca da formação de professores.

Assim como na seção anterior, nenhum dos estudos citou a ABA como uma abordagem, apesar de ser a abordagem com o maior número de PBEs para TEA, mesmo se tratando de estudos com professores trabalhando no ensino educacional especializado.

As concepções do professor direcionam suas ações em sala de aula, sua mediação do processo ensino e aprendizagem, o trabalho docente como as práticas e interações estabelecidas entre professores e alunos capazes de promover aprendizagem e desenvolvimento do aluno (ou não) (Lemos *et al*, 2016, Adurens; Vieira, 2018, Barbosa; Fumes, 2018a, Minatel *et al*, 2019). Isso justifica a realização de trabalhos que analisem concepções de professores e profissionais de educação em geral.

Além disso, o professor é detentor de uma função essencial para o funcionamento do sistema educacional (Ponce; Abrão, 2019) e o estudo de concepções fomenta a possibilidade de utilizá-las na criação de políticas públicas voltadas a esse público (Minatel *et al*, 2019).

Em vista do exposto acima o nosso problema de pesquisa é: Quais são as concepções mais recorrentes entre professores da educação básica sobre o ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), segundo estudos publicados entre 2018 e 2023, e de que forma essas concepções influenciam práticas pedagógicas inclusivas? O objetivo do trabalho é de revisar artigos nacionais e internacionais publicados no período de 2018 a 2023 sobre concepções de professores acerca do ensino de crianças autistas.

Na próxima seção iremos apresentar o percurso metodológico da pesquisa, elucidando os documentos, instrumentos, procedimentos de coleta e de análise de dados a serem desenvolvidos.

2. METODOLOGIA

Este estudo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, tendo como estratégia principal a revisão da literatura exploratória em bases acadêmicas nacionais e internacionais.

2.1. Documentos

Quinze artigos publicados em periódicos revisados por pares.

2.2. Materiais e Instrumentos

As buscas foram desenvolvidas em bases de dados indexadas de referência nas áreas de educação e psicologia a partir do Periódicos Capes. As buscas foram realizadas de 02 de maio de 2024 a 13 de junho de 2024 nas seguintes bases de dados indexadas: ERIC¹, Scopus², PsycArticles (APA)³ e Scielo⁴.

2.3. Procedimentos de coleta de dados

Pela profusão de artigos encontrados com o tema, foi delimitado um recorte temporal dos anos de 2018 a 2023, ou seja, os últimos cinco anos.

Os idiomas escolhidos para a realização das buscas foram o inglês e o português. Foram utilizados os descritores “*perspectives*”, “*perceptions*”, “*perspectivas*”, “*percepções*”, “*teachers*”, “*professores*”, “*educators*”, “*educadores*”, “*autism*” e “*autismo*”. Os operadores *booleanos* usados foram “*AND*” e “*OR*”.

Foi realizada triagem prévia de descritores e *strings* de busca nas bases de dados que geraram os melhores resultados, bem como o maior número de pesquisas. Os *strings* de busca utilizados para a pesquisa foram “*Perspectives and teachers or educators and autism*”, “*perceptions AND teachers OR educators*”

¹ <https://eric.ed.gov/>

² <https://www.scopus.com/home.uri>

³ <https://www.apa.org/pubs/databases/psycarticles>

⁴ <https://www.scielo.br/>

AND autism”, “Percepções and professores or educadores and autismo” e “Perspectivas and professores or educadores and autismo”.

Foram utilizados critérios de inclusão e exclusão de artigos para a seleção, abaixo relacionados:

Critérios de inclusão: artigos que contivessem no seu objetivo e conteúdo as concepções de professores sobre o ensino de crianças com autismo, publicados nos anos de 2018 a 2023.

Critérios de exclusão: pesquisas que fossem teses, dissertações, pesquisas publicadas em anais de eventos; trabalhos de conclusão de curso; pesquisas com concepções voltadas para assuntos muito específicos como matemática, sexualidade, período de transição escolar; artigos sem objetivos ou com objetivos não coerentes e pesquisas que contivessem múltiplos sujeitos (professores e outros).

Para o delineamento da pesquisa foi realizada uma pré-seleção de pesquisas nas bases de dados. Para essa pré-seleção foi organizado um quadro contendo: identificação da fonte e data da busca; forma de busca completa (descritores, filtros de pesquisa; principais critérios de busca; operadores booleanos ou de truncagem); número de textos encontrados; número de textos selecionados; referência completa, resumo e palavras chave além de uma mini-análise englobando os seguintes critérios de pré-seleção: Abordagem teórica; Tema/Assunto pesquisado; Diagnóstico; Participantes; Nível de Ensino; Modalidade de ensino; Tipo de Estudo e se a pesquisa seria inserida na pré-seleção ou não inserida na pré-seleção, conforme o Quadro 2. Em todas as buscas, em caso de dúvidas quanto aos textos selecionados, consultamos o trabalho completo.

Quadro 2: Modelo de quadro de pré-seleção

Fonte: Ex: Eric- Centro de Informação de Recursos Educacionais
Data da busca:

BUSCA COMPLETA Descritores; Filtros, período de busca; operadores booleanos ou de truncagem)	Nº DE TEXTOS ENCONTRADOS	Nº DE TEXTOS SELECIONADOS	REFERÊNCIA COMPLETA, RESUMO E PALAVRAS CHAVE	MINI- ANÁLISE Abordagem teórica; Tema/Assunto pesquisado; Diagnóstico; Participantes; Nível de Ensino; Modalidade de ensino; Tipo de Estudo. Inserido na pré-seleção ou não inserido na pré- seleção.
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------	------------------------------	----------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: A autora (2025)

Primeiramente, foi realizada a busca na base de dados ERIC (*Education Resources Information Center*). Nessa base foram utilizadas duas buscas com os descritores organizados em um *string* de busca ligados pelos operadores booleanos “AND” e “OR”: “*perspectives AND [teachers OR educators] AND autism*” e “*perceptions AND [teachers OR educators] AND autism*”. O primeiro *string* de busca resultou em 83 pesquisas encontradas e o segundo *string* de busca resultou em 78 pesquisas encontradas, resultando em duas selecionadas.

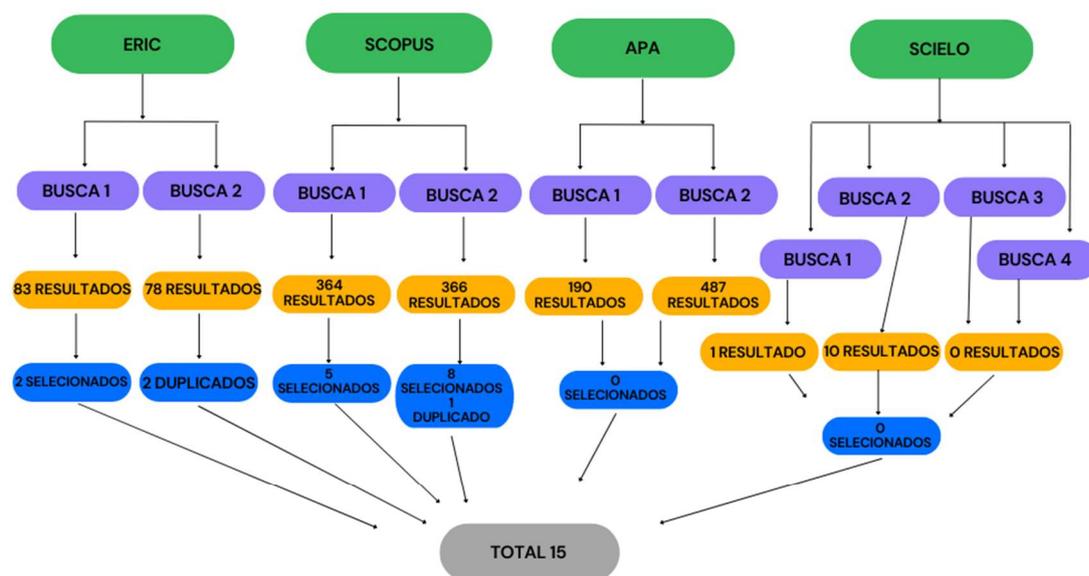
A segunda busca realizada foi na base de dados Scopus. Foram realizadas duas buscas por descritores e operadores booleanos organizados em dois strings de busca: “*perspectives AND [teachers OR educators] AND autism*” e “*perceptions AND [teachers OR educators] AND autism*”. Os resultados dessas buscas foram 364 pesquisas no primeiro *string* de busca e 366 pesquisas no segundo *string* de busca, com 12 pesquisas selecionadas.

A terceira busca foi na base de dados Scielo. Nessa base de dados foram realizadas quatro buscas, com descritores em inglês e descritores em português, por se tratar de uma base de dados com estudos nacionais incluídos na base. A organização dos descritores e dos operadores booleanos foram estruturados da seguinte forma: “*perceptions AND [teachers OR educators] AND autism*”; “*perspectives AND [teachers OR educators] AND autism*”; “Percepções AND [professores OR educadores] AND autismo” e “Perspectivas AND [professores

OR educadores] AND autismo”. Essas buscas resultaram em uma pesquisa encontrada na base de dados e nenhuma selecionada.

E, por último, foram realizadas buscas na base de dados *PsycArticles* (APA). Foram realizadas duas buscas mediante a organização dos descritores e dos operadores *booleanos*: “*perspectives AND [teachers OR educators] AND autism*” e “*perceptions AND [teachers OR educators] AND autism*”. O primeiro *string* de busca resultou em 190 pesquisas e o segundo *string* resultou em 487 pesquisas encontradas na base de dados e nenhuma pesquisa selecionada.

Figura 1. Fluxograma da sistematização da pesquisa



Fonte: A autora (2025)

No total foram encontrados 1.569 estudos analisados e 15 selecionados, de acordo com os critérios de inclusão e exclusão estipulados. Essa seleção dos estudos está estruturada conforme indica a tabela 1:

Tabela 1 – Relação de estudos analisados e selecionados no levantamento de dados

BASE DE DADOS	TOTAL DE ESTUDOS ENCONTRADOS	TOTAL DE ESTUDOS SELECIONADOS
ERIC	161	2
Scopus	730	13
Scielo	1	0
<i>PsycArticles</i>	677	0
Total	1.569	15

Fonte: A autora (2025)

O quadro 3 apresenta os 15 artigos selecionados pelos critérios de inclusão e exclusão da pesquisa.

Quadro 3: Artigos selecionados

N°	Fonte de coleta	Ano de publicação	Periódico	Referência completa
T1	Scopus	2019	Opción	Selvaganapathi G., Jinat Ahmed J., Mathialagan AG., Azra N., Kularaja K., MHM Nazmul, Kumaraswamy K., Thirupatharao V., Dinesh M., Harikrishnan T. Teachers' knowledge and perception towards children with an autism spectrum disorder. Opción , v.35, n.24, p. 690-712, 2019.
T2	Scopus	2020	Journal of Research in Special Educational Needs.	Allan D., Hallet F., Hallet G. Armenian teachers' dichotomous perspectives on children with high functioning autism. Journal of Research in Special Educational Needs , v.30, n. 2, p. 1-36, 2020.
T3	Scopus	2020	International Journal of Environmental Research and Public Health	Jung M., Lee E. Specialized Teachers' Perceptions on the Management of Aggressive Behaviours in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders. International Journal of Environmental Research and Public Health , v.17, n.23, p. 1-13, 2020.

T4	Scopus	2021	International Journal of Special Education	Bariffe C., Pittas E. Early childhood teachers' beliefs and practices about the inclusion of children with Autism in Jamaica: An exploration study. International Journal of Special Education , v.36, n.2, p. 66-77, 2021.
T5	Scopus	2019	The Education and Science Journal	Р. М. Айсина, А. А. Нестерова, Т. Ф. Сулова, В. В. Хитрюк. Teachers' attitudes towards inclusive education of children with ASD: A review of Russian and foreign research. The Education and Science Journal , v.21, n.10, p.189-210, 2019.
T6	Scopus	2021	Education and Training in Autism and Developmental Disabilities	Kerrigan K., Christy D. Practices and experiences of general education teachers educating students with autism. Education and Training in Autism and Developmental Disabilities , v.56, n.2, p. 158-172, 2021.
T7	Scopus	2021	Specijalna edukacija i rehabilitacija	Sakarneh M., Katanani H., Alrahamneh A. Inclusion of students with autism spectrum disorder in the Jordanian regular classrooms: Teachers perspectives. Specijalna edukacija i rehabilitacija , v. 20, n.2, p. 79-91, 2021.
T8	ERIC	2021	Early Childhood Education Journal	D'Agostino S., Douglas S. Early Childhood Educators' Perceptions of Inclusion for Children with Autism Spectrum Disorder. Early Childhood Education Journal , v.49, n.4, p. 725-737, 2021.
T9	ERIC	2021	World Journal of Education	Almutlaq H. Saudi Special Educators' Perceptions of Applied Behavior Analysis for Students with Autism. World Journal of Education , v.11, n.4, p.18-30, 2021.

T10	Scopus	2022	BioScience Trends	Li M., Lin Y., Bao T., Zhao Q., Wang Y., Li M., Chen Y., Qian Y., Chen L., Zhu D. Inclusive education of elementary students with autism spectrum disorders in Shanghai, China: From the teachers' perspective. BioScience Trends , v.16, n.2, p.142-150, 2022.
T11	Scopus	2022	Journal of Autism and Developmental Disorders	Bolourian Y., Losh A., Hamsho N., Eisenhower A., Blacher J. General Education Teachers' Perceptions of Autism, Inclusive Practices, and Relationship Building Strategies. Journal of Autism and Developmental Disorders , v.52, n.9, p. 3977-3990, 2022.
T12	Scopus	2023	Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal	Martínez Y., Rueda C., Blázquez M. How to facilitate the educational inclusion of students with autism: learning from the experience of teachers in Spain. Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal , v.42, n.6, p. 787-804, 2023.
T13	Scopus	2023	Irish Educational Studies	Barry L., Holloway J., McMahon J. 'It's up to the teacher': a qualitative study of teachers' use of autism EBPs. Irish Educational Studies , v.43, n.4, p. 1-17, 2023.
T14	Scopus	2023	European Journal of Special Needs Education	Coscolluela C., Torres P., Orús M. Exploring teachers' perceptions of effective inclusive practices with students with ASD: a structural equation modelling approach. European Journal of Special Needs Education , v.38, n.4, p. 466-481, 2023.
T15	Scopus	2023	International Journal of Developmental Disabilities	Almughyiri S. Saudi teachers 'knowledge and implementation of evidence-based practices to improve students with autism' social skills. International Journal of Developmental Disabilities , v.0, n.0, p. 1-8, 2023.

Fonte: A autora (2025)

2.4. Procedimentos de análise de dados

A partir da imersão nas produções revisadas, foram selecionados elementos fundamentais para a composição da ficha de análise dos estudos (Apêndice I), que serviu como instrumento sistemático de registro e interpretação das informações coletadas. Importante destacar que a estrutura básica dessa ficha de análise é fruto de pesquisas anteriores desenvolvidas pelo grupo de pesquisa ao qual este trabalho está vinculado, tendo sido elaborada inicialmente a partir do estudo intitulado Teses e dissertações em Análise do Comportamento e Educação no Brasil – De 1970 a 2002 (Rodrigues; Hilleshein; Semicheche, 2017). Assim, sua utilização neste projeto não apenas resgata uma ferramenta consolidada na trajetória investigativa do grupo, mas também fortalece o compromisso com uma metodologia consistente, articulada com referenciais teóricos que orientam o campo da Psicologia e da Educação.

As pesquisas selecionadas foram analisadas inicialmente por meio de categorias:pré-estabelecidas organizada e sistematizada como a ficha analítica (Apêndice I) (dados de identificação dos artigos, local da realização da pesquisa, resumo, palavras-chave, natureza ou tipo de trabalho, materiais e instrumentos, quantidade e sub-tipo de participantes,nível de ensino, modalidade de ensino, público x privado, contexto ou *setting*, concepções encontradas nos resultados dos trabalhos, principais justificativas, principais resultados, objetivo do trabalho, estudo atingiu objetivo ou não, principais conclusões dos trabalhos , conforme o apêndice I) e, posteriormente, por meio de categorias que emergiram do material selecionado.

3. ANÁLISE DE RESULTADOS

3.1 Anos de publicação das obras

Quanto aos anos de publicação das obras temos a maior frequência das publicações no ano de 2021, com cinco obras publicadas nesse ano. Após, podemos verificar a frequência do ano de 2023 com quatro publicações. Com o mesmo número de obras estão os anos de 2019, 2020 e 2022, todos com duas obras publicadas.

Quadro 4: Anos de publicação das obras

Anos	Trabalhos	Frequência
2021	T04, T06, T07, T08, T09	5
2023	T12, T13, T14, T15	4
2019	T01, T05	2
2020	T02, T03	2
2022	T10, T11	2
2018		0

Fonte: A autora (2025)

3.2 Periódicos em que os estudos foram publicados

Os artigos foram publicados em 15 periódicos distintos, não ocorrendo a publicação em um periódico mais de uma vez.

Quadro 5: Periódicos dos artigos

Periódicos	Trabalhos
1. <i>Opción</i>	T01
2. <i>Journal of Research in Special Educational Needs</i>	T02
3. <i>International Journal of Environmental Research and Public Health</i>	T03
4. <i>International Journal of Special Education</i>	T04
5. <i>The Education and Science Journal</i>	T05
6. <i>Education and Training in Autism and Developmental Disabilities</i>	T06
7. <i>Specijalna edukacija i rehabilitacija</i>	T07
8. <i>Early Childhood Education Journal</i>	T08
9. <i>World Journal of Education</i>	T09
10. <i>BioScience Trends</i>	T10
11. <i>Journal of Autism and Developmental Disorders</i>	T11
12. <i>Diversity and Inclusion: An International Journal</i>	T12
13. <i>Irish Educational Studies</i>	T13
14. <i>European Journal of Special Needs Education</i>	T14
15. <i>International Journal of Developmental Disabilities</i>	T15

Fonte: A autora (2025)

3.3 Locais em que foram realizadas as pesquisas

Quanto aos locais de pesquisa, os Estados Unidos teve o maior número de trabalhos, com três artigos. Em seguida, com duas obras cada, ficaram a Espanha e a Arábia Saudita. Os demais locais, Malásia, Armênia, Coreia do Sul,

Jamaica, Rússia, Jordânia, China e Irlanda, publicaram um artigo cada dentro do período de análise.

Quadro 6: Locais onde as pesquisas foram realizadas.

Local da pesquisa	Trabalhos
Estados Unidos	T06, T08, T11
Arábia Saudita	T09, T15
Espanha	T12, T14
Malásia	T01
Armênia	T02
Coreia do Sul	T03
Jamaica	T04
Rússia	T05
Jordânia	T07
China	T10
Irlanda	T13

Fonte: A autora (2025)

3.4 Todos os autores das pesquisas

As quinze obras totalizaram a junção de 54 autores, sendo a maior parte em coautoria. Apenas dois artigos não foram escritos em coautoria. Não foi detectada nenhuma ocorrência de um autor em mais de uma obra.

Quadro 7: Autores dos artigos

Autores em co-autoria	Frequência
SELVAGANAPATHI, G. AHMED, J. J.	1
MATHIALAGAN, A. G. AZRA, N.	1
KULARAJA, K.	1
NAZMUL, M. H. M. KUMARASWAMY, K.	1
THIRUPATHARAO, V. DINESH, M.	1
HARIKRISHNAN, T.	1
	1
	1
	1
	1
ALLAN, D.	1
HALLET, F.	1
HALLET, G.	1
JUNG, M.	1
LEE, E.	1
BARIFFE, C.	1
PITTAS, E.	1
АЙСИНА, Р. М. НЕСТЕРОВА, А. А.	1
СУСЛОВА, Т. Ф. ХИТРЮК, В. В.	1
	1
	1
KERRIGAN, K.	1
CHRISTY, D.	1
САКАРНЕН, М. КАТАНАНИ, Н.	1
АЛРАНАМНЕН, А.	1

	1
D'AGOSTINO, S.	1
DOUGLAS, S.	1
ALMUTLAQ, H.	1
LI M.	1
LIN Y.	1
BAO T.	1
ZHAO Q.	1
WANG Y.	1
LI M.	1
CHEN Y.	1
QIAN Y.	1
CHEN L.	1
ZHU D.	1
BOLOURIAN Y.	1
LOSH A.	1
HAMSHO N.	1
EISENHOWER A. BLACHER J.	1
	1
MARTINEZ Y.	1
RUEDA C.	1
BLÁZQUEZ M.	1
BARRY L.	1
HOLLOWAY J.	1
MCMAHON J.	1
COSCULLUELA C. TORRES P.	1
ORÚS M.	1
	1
ALMUGHYRI S.	1

Fonte: A autora (2025)

3.5 Natureza ou tipo dos trabalhos

Quanto a natureza ou tipo do trabalho, os trabalhos são todos de natureza empírica e descritiva, dentre os quais os sub-tipos se dividem em sete (T06, T07, T10, T11, T13, T14, T15) de levantamento ou survey, quatro (T02, T03, T05, T08) se enquadram em outros tipos de estudo, três trabalhos (T04, T09, T12) são estudos de caso e um (T01) é um trabalho de tipo correlacional.

Quadro 8: Natureza ou tipos dos estudos

Natureza ou tipos dos estudos	Estudos	Quantitativo
-------------------------------	---------	--------------

Empírico			T01, T02, T03, T04, T05, T06, T07, T08, T09, T10, T11, T12, T13, T14, T15	15 ou 100%
	Descritivo		T01, T02, T03, T04, T05, T06, T07, T08, T09, T10, T11, T12, T13, T14, T15	15 ou 100%
		Levantamento ou survey	T06, T07, T10, T11, T13, T14, T15	7
		Estudo de caso	T04, T09, T12	3
		Correlacional	T01	1
		Outros	T02 (Fenomenográfico; Análise de caso fictício), T03 (Design descritivo qualitativo), T05 (Revisão de literatura), T08 (Método misto sequencial explicativo)	4
		Não mencionado		0
		Não se aplica		0

Fonte: A autora (2025)

3.6 Coleta de dados utilizadas

Para a coleta de dados cinco (T04, T07, T09, T12, T13) estudos optaram por realizar roteiro de entrevista, três estudos (T01, T14, T15) utilizaram escalas, inventários e questionários, três estudos (T06, T08, T10) utilizaram métodos mistos para a coleta de dados, outros três estudos (T02, T03, T11) usaram outro método de coleta de dados e um estudo (T05) não mencionou a forma de coleta de dados.

Quadro 9: Coleta de dados dos artigos

Métodos usados na coleta	Estudos	Quantitativo
Roteiro de Entrevista - entrevistas semi estruturadas	T04, T07, T09, T12, T13	5
Escalas, Inventários, Questionários	T01, T14, T15	3
Misto	T06 (Entrevistas e vinhetas hipotéticas), T08 (Formulário e protocolo de entrevista), T10 (grupos focais e entrevistas)	3
Grupo focal	T03 (Entrevista em grupo focal), T11 (Grupo focal)	2
Outro	T02 (Uso de vinheta fictícia),	1
Não mencionado	T05	1
Não se aplica		0

Fonte: A autora (2025)

3.7 Análise de dados utilizadas

Para a análise dos dados sete estudos (T02, T06, T08, T09, T12, T13, T14) usaram de métodos mistos, cinco estudos usaram outro tipo de método para a análise (T03, T04, T05, T10, T11) e três estudos fizeram uso de software para a análise. Dos 7 estudos mistos 4 se utilizaram de software também (T02, T08, T13, T14).

Quadro 10: Análise dos dados usadas nos artigos

Misto	T02 (Software e fenomenografia), T06 (Codificação aberta, Análise Temática e Codificação Colaborativa), T08 (Software e abordagem de comparação constante), T09 (Análise indutiva, com estratégias de comparação, contraste, agregação e ordenação), T12 (Software e Análise temática indutiva), T13 (Análise temática e triangulação de dados), T14 (Software e modelagem de equações estruturais com variáveis latentes)	7
Outro	T03 (Análise Estatística de Strauss e Corbin), T04 (Análise de conteúdo), T10 (Categorizações), T11	4

	(Adaptação de Cohen e Miguel, 2018; Grinker <i>et al</i> 2015)	
Software	T01, T07, T15	3
Não mencionado	T05	1
Não se aplica		0

Fonte: A autora (2025)

3.8 População estudada

Quanto ao tipo de população estudada, cinco estudos (T02, T03, T04, T08, T10, T12, T14) utilizaram sujeito misto, seis estudos (T01, T06, T07, T11, T13, T15) foram compostos apenas por professores da rede regular de ensino, um estudo (T09) foi composto por apenas professores do AEE, dois estudos utilizaram professores regulares e AEE. Em estudo (T05) não se aplica o enquadramento do tipo de população. Dos resultados mistos todos incluíram professores, mas também professores de AEE (T03, T04, T14); professores gestores (T08, T10, T14), estudantes T02, T08; psicólogos escolares (T10), professores de orientação educacional (T14), professores de apoio (T12).

Quadro 11: Tipo de população estudada

Subtipo	Estudos	Quantitativo
Professores regulares e AEE	Professores regulares e AEE	Professores regulares e AEE
Misto	T02 (Professores e professores em formação), T08 (professores, professores em formação e professores gestores), T10 (Professores, professores gestores e psicólogos escolar), T12 (Professores de apoio e professores regulares), T14 (professores regulares, professores AEE, professores de orientação educacional e professores gestores)	5
Professor	T01, T06, T07, T11, T13, T15	6
Professores regulares e AEE	T03 (Professores regulares e AEE), T04 (Professores regulares e AEE)	2
Professor AEE	T09	1

Não se aplica	T05	1
---------------	-----	---

Fonte: A autora (2025)

3.9 Escolaridade dos participantes das pesquisas

A escolaridade dos participantes em sete estudos (T03, T04, T06, T09, T10, T12, T13) não foi mencionada, em cinco estudos (T01, T02, T08, T14, T15) os sujeitos estudados tinham a escolaridade mista. Em um estudo (T07) investigou-se sujeitos com ensino superior completo, um estudo (T11) realizou a pesquisa com sujeitos com pós-graduação de mestrado completo e um estudo (T05) não se aplica essa categoria. Dos estudos mistos temos ensino superior completo e incompleto (T01, T02, T08), mestrado (T08, T14) e doutorado (T08).

Quadro 12: Escolaridade dos participantes dos estudos

Escolaridade dos participantes	Estudos	Quantitativo
Não mencionado	T03, T04, T06, T09, T10, T12, T13	7
Misto	T01, T02 (Ensino superior completo e incompleto), T08 (Pós-Graduação - Mestrado e doutorado, Ensino superior completo e incompleto), T14 (Ensino superior completo e pós-graduação mestrado), T15 (?)	5
Ensino Superior Completo	T07	1
Pós-Graduação – Mestrado Completo	T11	1
Não se aplica	T05	1

Fonte: A autora (2025)

3.10 Amostra dos estudos

Em relação ao número de participantes dos estudos, a maior frequência de participantes está entre 10 a 20 (T02, T03, T06, T11, T13), após esse número está presente a frequência de 5 a 10 participantes (T04, T07, T09), com a mesma frequência de participantes estão os estudos que reúnem de 20 a 50

participantes (T10, T12) e os estudos com mais de 400 participantes (T01, T14). Com a mesma frequência, apresentando apenas um trabalho cada, estão o número de 50 a 100 (T08), de 100 a 200 (T15) e não se aplica (T05).

Quadro 13: Número de participantes dos estudos

Estimativa de participantes	Estudos	Quantitativo
10 a 20	T02, T03, T06, T11, T13	5
5 a 10	T04, T07, T09	3
20 a 50	T10, T12	2
+ 400	T01, T14	2
50 a 100	T08	1
100 a 200	T15	1
Não se aplica	T05	1

Fonte: A autora (2025)

3.11 Nível de ensino trabalhado pelos professores

O nível de ensino em que o professor trabalha em cinco estudos (T03, T06, T11, T12, T13) foi misto, em cinco estudos (T01, T02, T07, T09, T14) não houve menção ao nível de ensino em dois estudos (T04, T08) os professores trabalhavam na Educação Infantil, em um estudo (T10) no Ensino Fundamental, um estudo (T15) no Ensino Médio e um estudo (T05) não se aplica essa categoria. Dos estudos mistos o nível de ensino mencionado inclui educação infantil em todos (T03, T06, T11, T12, T13), ensino fundamental está incluído nos trabalhos T,03, T06, T11, T12, T13, o que também equivale a todos e ensino médio foi incluído em T03, T12.

Quadro 14: Nível de ensino em que os professores trabalham

Nível de ensino trabalhado	Estudos	Quantitativo
Não mencionado	T01, T02, T07, T09, T14	5
Misto	T03 (Educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), T06 (educação infantil e	5

	ensino fundamental), T11 (Educação Infantil e ensino fundamental), T12 (Educação infantil até ensino médio), T13 (Educação Infantil e ensino fundamental)	
Educação Infantil	T04, T08	2
Ensino Fundamental	T10	1
Ensino Médio	T15	1
Não se aplica	T05	1

Fonte: A autora (2025)

3.12 Modalidade de ensino em que os participantes trabalham

Na modalidade de ensino em que o professor trabalha, em cinco estudos (T06, T07, T10, T12, T13) os professores trabalham na rede regular de ensino inclusiva; em quatro estudos (T03, T04, T11, T14) a modalidade de ensino era Ensino regular e AEE. Em quatro estudos (T01, T02, T08, T15) a modalidade de ensino não foi mencionada e um estudo (T05) não se aplica essa categoria.

Quadro 15: Modalidades de ensino em que os professores dos estudos trabalham

Modalidade de ensino	Estudos	Quantitativo
Ensino regular inclusivo	T06, T07, T10, T12, T13	5
Ensino regular e AEE	T03 (Ensino regular e AEE), T04 (Ensino regular e AEE), T11 (Ensino regular e AEE), T14 (Ensino regular e AEE)	4
Não mencionado	T01, T02, T08, T15	4
Ensino especial/AEE ou Equivalente	T09	1
Não se aplica	T05	1

Fonte: A autora (2025)

3.13 Público x Privado

Em relação ao trabalho do professor ser realizado no contexto público ou privado, nove estudos (T01, T02, T03, T04, T07, T10, T12, T13, T15) não mencionaram esses dados. Em dois estudos (T09, T11) os professores lecionavam na rede pública e em dois estudos (T06, T14) os professores trabalhavam em escolas públicas e privadas. Um estudo (T08) foi realizado na rede privada e um estudo (T05) não se aplica essa categoria.

Quadro 16: Ensino público x privado

Público x Privado	Estudos	Quantitativo
Não mencionado	T01, T02, T03, T04, T07, T10, T12, T13, T15	9
Professores de escolas públicas e privadas	T06 (Professores de escolas públicas e privadas), T14 (Professores de escolas públicas e privadas)	2
Público	T09, T11	2
Privado	T08	1
Não se aplica	T05	1

Fonte: A autora (2025)

3.14 Contexto/*Setting* de realização da pesquisa

Em se tratando do Contexto/*setting* onde foi realizada a pesquisa, seis estudos (T01, T06, T07, T08, T14, T15) foram realizados de forma *online*, três estudos (T04, T10, T13) foram realizados dentro da escola, sendo um (T13) dentro da sala de aula, um (T10) em ambientes mistos dentro da escola e um (T04) não mencionou o ambiente usado na escola. Três estudos (T02, T03, T12) não mencionaram o *setting* da pesquisa. Em estudo (T11) foi em ambientes mistos, dentro e fora da escola, um estudo (T09) foi em outro contexto e em um estudo (T05) não se aplica essa categoria.

Quadro 17: Contexto/*Setting* da realização da pesquisa

Contexto/ <i>Setting</i>	Estudos	Estudos	Quantitativo
Online	T01, T06, T07, T08, T14, T15		6

Escola	T04, T10, T13		3
	Sala de aula	T13	
	Misto	T10 (Escritório da escola e sala de conferências)	
	Não mencionado	T04	
Não mencionado	T02, T03, T12		3
Misto (Escola e fora da escola)	T11		1
Outro	T09		1
Não se aplica	T05		1

Fonte: A autora (2025)

3.15 Concepções dos participantes

Durante a análise do item 15, emergiram novas categorias além das contidas na ficha de análise (Apêndice 1), havendo um processo de recategorização, da seguinte forma, com subcategorias: a. Conhecimento dos professores sobre TEA; b. Políticas públicas e inclusão; c. Desafios e barreiras na inclusão; d. Atitudes e percepções dos educadores; e. Colaboração e suporte multidisciplinar; f. Concepções errôneas e fatores culturais; g. Formação inicial e continuada de professores; h. Estratégias utilizadas pelos professores na inclusão de alunos autistas em sala de aula; i. Ausência de Práticas Baseadas em Evidência (PBEs)

Categorias e Subcategorias das Concepções sobre Ensino de Alunos com TEA

a. Conhecimento dos Professores sobre o TEA: Desenvolvimento Típico vs. TEA

Entre os resultados da pesquisa de T1 foi observado que os professores possuíam um bom conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, pois são instruídos sobre o assunto, mas não possuíam conhecimento sobre o TEA. Para ilustrar a categoria, dois exemplos do texto; "A maioria dos professores não

conseguiu fornecer respostas precisas aos itens do questionário relacionados ao TEA." (Selvaganapathi et al, 2019, p.708, tradução nossa)

Os resultados mostram que os professores têm um bom conhecimento sobre o desenvolvimento infantil normal. Isso se deve ao fato de que os professores na Malásia são instruídos sobre as capacidades de aprendizado necessárias das crianças no currículo de formação. Portanto, eles são bem treinados para ensinar crianças normais, mas não estudantes com TEA. (Selvaganapathi et al, 2019, p.708, tradução nossa)

b. Políticas Públicas e Inclusão

Direitos dos Alunos com TEA

Há visões divididas sobre a inclusão de alunos com TEA em escolas regulares, com um número significativo de professores considerando que devem ser atendidos por especialistas. Há uma crescente consciência sobre os direitos legais dos alunos com TEA como em T02.

Embora rejeitando qualquer envolvimento direto com Elena, os professores em serviço foram capazes de expressar uma visão mais benevolente das possibilidades educacionais disponíveis para alunos com NEE do que poderia ter sido o caso anteriormente. Aqui, Elena tem o direito de 'estudar em uma escola especial', um ambiente com vantagens distintas para ela, onde profissionais especializados irão entendê-la e não limitarão sua liberdade. (Allan et al, 2020, p. 15, nossa tradução)

Suporte Administrativo

Nessa subcategoria duas pesquisas (T06 e T07) demonstraram que a falta de suporte da administração é um empecilho para a implementação e eficiência no ensino de crianças com TEA. A colaboração entre escolas e especialistas é crucial, como em T06 e T07 respectivamente.

Os professores mencionaram as percepções e ações da administração como barreiras. Por exemplo, vários professores descreveram como seus distritos não entendiam o nível de apoio que o aluno precisava para ter sucesso no ensino regular e como tiveram que se esforçar para provar que o aluno tinha necessidades adicionais de suporte. (Kerrigan et al, 2021, p. 169, nossa tradução)

Os professores relataram que havia muitas coisas necessárias para implementar a educação inclusiva. Um participante indicou que não era fácil organizar uma sala de aula inclusiva, incluindo o fornecimento do suporte necessário para professores e alunos. (Sakarneh et al, 2021, p.86 , nossa tradução)

c. Desafios e Barreiras na Inclusão

Desafios de Sala de Aula Regular

Turmas grandes e a falta de apoio especializado são barreiras significativas para a inclusão de alunos com TEA, além da resistência de pais e colegas, como em T09 e T12. Nessa categoria os professores relatam quais as barreiras encontradas nas salas regulares, por exemplo em T09 “Um ambiente de sala de aula desorganizado pode influenciar alguns alunos a exibir comportamentos inadequados.” (Almutlaq, 2021, p. 24, nossa tradução)

A estrutura e organização da sala de aula podem afetar o comportamento do aluno. Por exemplo, a sala de aula para autistas deve ser livre de materiais distrativos, porque as crianças com autismo podem se distrair facilmente por muitos objetos ao redor delas. (Almutlaq, 2021, p. 24, nossa tradução)

E em T12:

Houve muitos conflitos, porque ele queria estar o tempo todo com seus colegas, mas não sabia como interagir com eles, e eles não conheciam as características dessa criança. Diziam coisas como: “ele é muito chato e não queremos ficar com ele...”. (Martínez *et al*, 2023, p. 796, nossa tradução)

Percepções de Comportamentos Desafiadores

Comportamentos como agressividade, falta de regulação emocional e dificuldades de socialização são frequentemente observados em alunos com TEA, como em T09 e T11 respectivamente, tornando o ensino mais complexo.

Eu vejo comportamentos agressivos em relação a si mesmos ou aos outros. Pode ser um comportamento inadequado comum entre os alunos com autismo. Quais são as razões que causam esses comportamentos inadequados, na sua opinião? Eu acredito que a criança quer alguma coisa; ele/ela não consegue expressar seus sentimentos ou necessidades, e como resultado, pode exibir comportamentos inadequados. (Almutlaq, 2021, p. 23, nossa tradução)

Essa [resposta classificada] tratava de controle de impulsos, o que acontece quando a estrutura é quebrada, com a regulação emocional e os surtos de comportamento. A dificuldade de desescalar uma vez que já houve uma escalada. (Bolourian *et al*, 2022, p. 3.981, nossa tradução)

d. Atitudes e Percepções dos Educadores

Atitudes Positivas vs. Negativas em Relação ao TEA

Embora a maioria dos professores tenha uma atitude positiva em relação à inclusão de alunos com TEA, existe uma divisão entre os que acreditam que eles devem ser atendidos exclusivamente por profissionais especializados e os que defendem a inclusão em escolas regulares, como em T02 e T06.

Nos dados, os professores pareciam reconhecer a possível presença de alunos com NEE, sem aceitar total responsabilidade por sua educação; ao contrário, as respostas pareciam focar em distanciar Elena, tornando-a responsabilidade de outros profissionais. (Allan et al, 2020, p. 16, nossa tradução)

Os professores frequentemente expressaram preocupações em relação às características dos alunos com autismo que podem interferir na inclusão bem-sucedida. Vários professores mencionaram preocupações com comportamentos disruptivos, como fugir e 'explosões'. (Kerrigan e Christy, 2021, p. 169, nossa tradução)

Postura Inclusiva

A crença em uma educação inclusiva é forte entre muitos professores, especialmente os de educação especial, mas existem limitações em relação ao treinamento específico necessário para implementar práticas inclusivas eficazes, como em T04.

A inclusão é como ensinar uma criança a falar, é importante. Facilita a criação de vínculos entre os colegas. Muitas vezes faz com que as crianças com autismo queiram falar e se comportar melhor. (Bariffe e Pittas, 2021, p. 72, nossa tradução)

Eu acho que é um tanto apropriado no nível da educação infantil, acho que é um tanto apropriado, especialmente quando se considera a proporção, se for uma proporção pequena, acho que pode funcionar. (Bariffe e Pittas, 2021, p. 72, nossa tradução)

E em T07:

A definição de inclusividade foi avaliada pelos participantes por meio da avaliação de sua conscientização sobre práticas e legislação. Os professores geralmente indicaram que o conceito exigia que eles tivessem alunos com deficiências e sem deficiências nas mesmas salas de aula para garantir igualdade. (Sakarneh et al, 2021, p. 84, nossa tradução)

e. Colaboração e Suporte Multidisciplinar

Apoio Multidisciplinar

A colaboração com psicólogos, terapeutas ocupacionais e outros especialistas é essencial para lidar com os alunos com TEA, mas nem todas as escolas oferecem esse suporte de forma consistente, como em T03, T06 e T07 respectivamente.

Os participantes descreveram a falta de diretrizes lideradas pela escola, a ausência de responsabilidade conjunta e o número insuficiente de assistentes de ensino como problemas no nível escolar. (Jung e Lee, 2020, p. 10, nossa tradução)

Os professores mencionaram a falta de apoio adicional de adultos na sala de aula como uma barreira à inclusão. Eles mencionaram que os alunos com autismo frequentemente precisavam de apoio individualizado que nem sempre conseguiam fornecer. (Kerrigan e Christy, 2021, p. 169, nossa tradução)

Para que a educação inclusiva seja aplicável e bem-sucedida, os participantes destacaram que precisavam de experiência, suporte administrativo, recursos financeiros e um suporte maior. (Sakarneh *et al*, 2021, p. 86, nossa tradução)

Apoio Familiar

A colaboração com as famílias é vista como um elemento crucial para o sucesso da inclusão, com a necessidade de envolvimento dos pais em estratégias educacionais e comportamentais para os alunos com TEA, como em T06 e T12.

Uma professora disse que, sem ter outro adulto na sala, seria desafiador lidar com um aluno com autismo que sai da sala quando está chateado. Uma professora descreveu como, sem o apoio de adultos, seu foco no aluno com autismo às vezes prejudica os outros alunos na turma. (Kerrigan e Christy, 2021, p. 169, nossa tradução)

De fato, as famílias são fundamentais; se não trabalharmos com as famílias, é muito difícil trabalhar com o aluno, porque, no final das contas, o aluno vive com sua família. (Martínez *et al*, 2023, p.798, nossa tradução)

f. Concepções Errôneas e Fatores Culturais

Percepções Negativas e Estigma

Estigmas associados ao TEA, como a crença de que todos os alunos com TEA têm deficiências intelectuais, influenciam a forma como pais e professores lidam com esses alunos. A educação e sensibilização sobre a diversidade são cruciais para mudar essas atitudes. Vejamos T10 e T12, “Os professores acreditavam que a evasão por parte dos pais estava relacionada às suas

concepções errôneas sobre o LRC, que derivavam da estigmatização de deficiências intelectuais e TEA. (Li *et al*, 2022, p.146, nossa tradução)”.

Houve muitos conflitos, porque ele queria estar o tempo todo com seus colegas, mas não sabia como interagir com eles, e eles não conheciam as características dessa criança. Diziam coisas como: “ele é muito chato e não queremos ficar com ele.... (Martínez *et al*, 2023, p. 796, nossa tradução)

Uma das categorias que mais se destacaram nos estudos foi a formação dos professores, diante disso, essa categoria necessitou de um debruçamento maior, gerando novas subcategorias.

g. Formação inicial e continuada de professores

Esta categoria refere-se às lacunas percebidas na formação dos professores, seja na formação inicial ou no desenvolvimento profissional contínuo, especificamente no que se refere ao ensino de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As falhas na preparação dos professores para trabalhar com essas crianças limitam a eficácia da inclusão e o suporte adequado.

Subcategorias:

g.1 Falta de Formação Inicial Específica para TEA

Em T13 a formação inicial dos professores muitas vezes não inclui conteúdo específico sobre autismo ou metodologias inclusivas para lidar com alunos com TEA. Os professores relatam um baixo nível de preparação nas universidades ou cursos iniciais, o que os deixa despreparados para os desafios do ensino inclusivo.

Ainda em T13, os professores reconhecem que a falta de conhecimento específico sobre autismo e PBEs (Práticas Baseadas em Evidências) é uma lacuna importante em sua formação inicial.

Este tema representa os sentimentos de despreparo dos professores para apoiar crianças com autismo devido à falta de conhecimento sobre autismo e PBEs. Falta de preparação na formação inicial e na continuada. (Barry *et al*, 2023, p. 6, nossa tradução)

Relacionado à falta de conhecimento, os professores relataram níveis relativamente baixos de educação e preparação específicas sobre autismo em sua formação inicial de professores (FIP). (Barry *et al*, 2023, p. 6, nossa tradução)

g.2 Necessidade de Formação Prática e Experiencial

A necessidade de treinamentos específicos em práticas inclusivas, como o uso de ABA, e no manejo de comportamentos desafiadores de alunos com TEA é amplamente reconhecida, mas o treinamento prático muitas vezes falta, como em T06.

Em T13, embora alguns professores tenham recebido formação continuada, muitos afirmam que a formação teórica não é suficiente, sendo necessário um desenvolvimento mais prático, com experiências em sala de aula ou estágios supervisionados. A formação continuada é vista como inadequada, principalmente porque ocorre em períodos como o de férias, o que dificulta sua aplicabilidade direta no contexto escolar, como em T06

Os professores raramente mencionaram estratégias que se encaixassem em oferecer opções para funções executivas, e quando mencionaram, os professores pareciam não entender muito bem o que isso significava. (Kerrigan e Christy, 2021, p. 167, nossa tradução)

E em T13

Quatro professores perceberam que o modelo atual de Desenvolvimento Profissional Contínuo (DPC) era inadequado, já que a maioria dos DPCs é realizada durante o verão, com Laura comentando que muitos professores estão "no modo férias" nesse momento, o que pode afetar a eficácia dos cursos. (Barry *et al*, 2023, p. 7, nossa tradução)

g.3 Capacitação Insuficiente para Lidarem com Comportamentos Desafiadores

Muitos professores mencionam que, mesmo ao enfrentarem comportamentos agressivos ou disruptivos de alunos com TEA, não possuem o conhecimento adequado sobre como gerenciá-los efetivamente. A falta de formação em estratégias específicas, como a ABA (Análise Comportamental Aplicada), contribui para um sentimento de impotência, como em T03.

Em T09 a lacuna no treinamento dos professores para lidar com comportamentos desafiadores de alunos com TEA, como a falta de formação em intervenções comportamentais, é uma grande barreira para a inclusão bem-sucedida dessas crianças.

Como em T03

Os participantes enfatizaram a importância de mitigar a agressão em crianças e adolescentes com TEA e afirmaram que os esforços para mitigar a agressão estão faltando em casa e na escola, o que representa uma barreira para a mitigação da agressão. (Jung e Lee, 2020, p. 8, nossa tradução)

E em T09

Eu acredito que primeiro precisamos entendê-los e depois ajudá-los. Se houver treinamento obrigatório para todos os professores, seria mais fácil para aqueles que ensinam alunos com autismo. (Almutlaq, 2021, p. 23, nossa tradução)

g.4 Falta de Apoio Multidisciplinar e Formação Interprofissional

Em T06, T03, T13, respectivamente, embora os professores reconheçam a importância do apoio de psicólogos, terapeutas ocupacionais e outros especialistas na educação de alunos com TEA, a formação que recebem não inclui uma abordagem interprofissional suficiente, o que limita sua capacidade de trabalhar eficazmente em equipe para apoiar esses alunos.

Na maioria das escolas, os professores especializados lidam com os comportamentos agressivos dos alunos sozinhos e recebem quase nenhum apoio de sua escola, mesmo quando enfrentam problemas durante o curso de sua educação. (Jung e Lee, 2020, p. 8, nossa tradução)

Isso sugere que é importante fornecer aos professores estratégias eficazes, treinamento contínuo e apoio para lidar com comportamentos disruptivos. Os professores também relataram consistentemente a necessidade de pessoal de apoio adicional. (Kerrigan e Christy, 2021, p. 170, nossa tradução)

É quase como se houvesse uma divisão entre o lado da saúde (e o lado da educação). Seja fonoaudiologia, terapia ocupacional, seja o acesso a psicólogos, tudo é feito fora do ambiente escolar, então há uma comunicação muito limitada com o professor. (Barry *et al*, 2023, p. 10, nossa tradução)

As lacunas na formação, capacitação e treinamento dos professores sobre como educar e apoiar alunos com TEA são uma preocupação central. A falta de formação inicial adequada, a insuficiência de treinamento prático e a falta de capacitação específica para lidar com comportamentos desafiadores comprometem a inclusão efetiva desses alunos. Além disso, a colaboração interprofissional e a implementação de práticas baseadas em evidências necessitam ser melhor integradas na formação contínua dos educadores.

Outra temática que com grande recorrência é nos estudos foram as estratégias usadas pelos professores para o ensino de pessoas com TEA. Por conta dessas recorrências, a categoria gerou diversas subcategorias.

h. Estratégias Utilizadas pelos Professores na Inclusão de Alunos Autistas em Sala de Aula

Esta categoria destaca as diferentes estratégias adotadas por professores para promover a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas salas de aula. A categoria enfoca as táticas que os educadores implementam para apoiar o desenvolvimento dos alunos com TEA, visando uma experiência educativa mais inclusiva e eficaz.

Subcategorias:

h.1 Uso de Métodos Visuais e Suportes

Em T06 e T11 o uso de suportes visuais, como cronogramas para regulação emocional, é uma estratégia citada. Esses recursos ajudam os alunos com TEA a entender melhor a estrutura do dia, facilitando a organização e reduzindo a ansiedade.

Outra professora explicaria claramente o cronograma visual para seus alunos antes do dia começar para que eles soubessem o que esperar. (Kerrigan e Christy, 2021, p.168, nossa tradução)

Minha aluna atual [no espectro do autismo], ela tem uma agenda visual com velcro, e sempre organizo isso para refletir exatamente o que vai acontecer no dia, e se houver um evento especial, temos um cartão especial para evento especial, e eu sempre mostro isso para ela quando entramos na sala de aula de manhã, e isso é muito útil. (Bolourian *et al*, 2022, p.3982, nossa tradução)

h.2 Integração e Trabalho Cooperativo entre Alunos

Estratégias de trabalho em grupo e parceria entre os alunos são aplicadas para promover a interação social dos alunos com TEA com seus colegas. Atividades em grupo, como “virar e conversar”, ajudariam a desenvolver as habilidades sociais de alunos com TEA por meio de interações supervisionadas e suportadas por pares, como em T12 e T11. “Uma criança que

trabalha ao lado de um colega irá trabalhar melhor, independentemente das suas necessidades”. (Martínez *et al*, 2023, p. 797, nossa tradução)

Tanto os professores quanto os alunos autistas mais velhos reconheceram a importância de incorporar os talentos e forças dos alunos como uma estratégia inclusiva. (Bolourian *et al*, 2022, p. 3984, nossa tradução)

h.3 Adaptação de Atividades e Currículo

Para T04, T14, T06, nessa ordem, a adaptação do currículo e das atividades, de forma que atendam às necessidades individuais dos alunos com TEA, é uma estratégia citada. Professores criam planos de aula diferenciados que levam em consideração as habilidades e limitações de cada aluno, com um foco em tornar as atividades acessíveis e participativas.”A maioria dos educadores acredita que, para alcançar cada aluno em sua sala de aula, as instruções devem ser diferenciadas e adaptadas às habilidades dos alunos”. (Bariffe e Pittas, 2021, p. 76, nossa tradução), “Antes de a atividade começar, eu iria até meu aluno e perguntaria a ele a questão e então ajudaria a prepará-lo ou dar-lhe opções.” (Kerrigan e Christy, 2021, p. 163, nossa tradução)

h.4 Promoção de Vínculos Sociais e Relacionamentos

Em T11, T12, T13, nessa ordem, a construção de relacionamentos sociais é considerada uma prioridade. Os professores incentivam atividades que promovem a aceitação e a interação entre alunos com TEA e seus colegas neurotípicos, como atividades de almoço ou jogos que favorecem a socialização.

‘Construir relacionamentos’ é simplesmente ter um tempo especial com os professores e talvez com alguns colegas que você pode escolher. Eu já fiz, no passado, como grupos de almoço, como pegar aquele aluno e talvez um ou dois outros colegas para o almoço, e deixá-los comer na sala de aula comigo, dando-lhes tempo para construir esses relacionamentos de uma forma um pouco mais descontraída. (Bolourian *et al*, 2022, p.3983, nossa tradução)

O aluno vai no ônibus com um de seus colegas e ele só falava sobre um tópico, então conversamos com ele e explicamos que ele tende a levar a conversa para sua zona de conforto, e o apoiamos para que ele se esforçasse para sair dela. (Martínez *et al*, 2023, p.797, nossa tradução)

h.5 Gestão de Comportamentos Desafiadores

Os professores adotam várias práticas para gerenciar comportamentos desafiadores de alunos com TEA, como intervenções baseadas em estratégias comportamentais e uso de contenção física (o que pode ser necessário, mas com preparação adequada em gerenciamento de crises). Além disso, as pausas, as atividades físicas e utilização de brinquedos sensoriais também são citadas como utilizadas para ajudar os alunos a regular suas emoções e comportamentos. Ver T06 e T03: “Professores também mencionaram permitir que alunos com autismo fizessem pausas para apoiar a autorregulação.” (Kerrigan e Christy, 2021, p. 164, nossa tradução)

Deixo o aluno fazer uma pausa de 10 a 15 minutos na sala de conforto ou em uma sala de aula vazia próxima, sem usar restrição física. Tento ajudar o aluno a se acalmar apagando a luz, tocando música ou colocando almofadas, que estão disponíveis na sala de conforto. (Jung e Lee, 2020, p. 6, nossa tradução)

h.6 Capacitação e Formação Continuada

Em T07 e T15 a formação continuada sobre práticas inclusivas e métodos de ensino específicos para alunos com TEA é uma estratégia chave.

Um tema comum entre os professores do ensino geral foi a falta de preparação para implementar de forma eficaz as salas de aula inclusivas. Eles argumentaram que uma formação específica sobre como implementar salas de aula inclusivas era necessária em sua formação pós-serviço. (Sakarneh *et al*, 2021, p. 85, nossa tradução)

O treinamento contínuo das EBPs ainda é necessário para garantir que os educadores tenham as estratégias e o conhecimento de que precisam para implementar com sucesso as práticas de EBP. (Almughyri, 2023, p.5, nossa tradução)

h.7 Atitudes Positivas e Empatia

Em T04 e T11 encontramos que atitudes positivas e empáticas dos professores são fundamentais para o sucesso da inclusão. Os professores, estranhamente, numa concepção de senso comum, destacam o amor pelas crianças como estratégia. Relatam a importância de uma postura acolhedora, que valorize as diferenças e promova a aceitação dentro da sala de aula. T04 “Em primeiro lugar, amo crianças e acredito na disciplina, não importa quão jovens sejam. Acredito que as crianças podem se adaptar a qualquer situação

apresentada.” (Bariffe e Pittas, 2021, p.72, nossa tradução). E em T11 "Ter paciência e também entender que às vezes leva tempo para construir relacionamentos com essas crianças [no espectro do autismo]. Eles não vão se aproximar rapidamente." (Bolourian *et al*, 2022, p. 3984, nossa tradução)

h.8 Apoio Familiar e Parceria com os Pais

A colaboração com as famílias é uma estratégia central. Os professores reconhecem a importância do envolvimento dos pais no processo de ensino e aprendizagem, promovendo uma comunicação aberta e constante, o que facilita o apoio contínuo ao aluno fora da escola. Ver T12 e T08

Acho que, idealmente, ser capaz de fazer parceria com os pais é a coisa mais importante e ter uma linha de comunicação aberta com eles é provavelmente o que será mais útil. (D'Agostino e Douglas, 2021, p.733, nossa tradução)

Com as famílias, temos muito contato, interação, empatia, e, assim, dependendo de cada família, precisamos trabalhar com objetivos diferentes. De fato, as famílias são fundamentais; se não trabalharmos com as famílias, é muito difícil trabalhar com o aluno, porque, no final das contas, o aluno vive com sua família. (Martínez *et al*, 2023, p. 798, nossa tradução)

As estratégias utilizadas pelos professores para a inclusão de alunos com TEA envolvem uma abordagem multifacetada, que vai desde a adaptação do currículo até a promoção de relacionamentos sociais e a gestão de comportamentos desafiadores. A utilização de recursos visuais, o trabalho em grupos, o apoio contínuo à formação profissional dos professores, a colaboração com as famílias e a promoção de atitudes empáticas são elementos-chave para garantir um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz para alunos com TEA, na opinião desses professores.

i. Ausência de Práticas Baseadas em Evidência (PBEs)

Esta categoria identifica as lacunas na implementação de práticas baseadas em evidências para o ensino de alunos com TEA. A ausência de metodologias adequadas pode impactar negativamente a eficácia das intervenções e a qualidade da educação inclusiva.

Subcategorias:

i.1 Falta de Conhecimento e Formação Específica

Muitos professores relatam a falta de formação específica em autismo e práticas baseadas em evidências, o que dificulta a implementação de estratégias educacionais eficazes. A ausência de treinamento adequado nos primeiros anos de formação pedagógica é uma das razões apontadas para essa lacuna. Ver T06 e T07:

Uma descoberta encorajadora foi que os participantes identificaram várias práticas que usam para apoiar seus alunos com autismo que estão alinhadas com as práticas baseadas em evidências para o autismo, incluindo modelagem, preparação, apoio visual, contingências de "se/então", apoio mediado por colegas e reforço. (Kerrigan e Christy, 2021, p. 169, nossa tradução)

Eles argumentaram que uma formação específica sobre como implementar salas de aula inclusivas era necessária em sua formação pós-serviço. Isso foi especialmente relevante, já que alguns relataram não ter conhecimento do que os alunos com TEA precisavam para aprender de forma eficaz. (Sakarneh *et al*, 2021, p.85, nossa tradução)

i.2 Uso de Práticas Não Baseadas em Evidência (PNAs)

Em T13 muitos professores utilizam práticas que não são apoiadas por evidências científicas consistentes, o que pode reduzir a eficácia do ensino e a inclusão dos alunos com TEA.

A maioria das práticas (n = 14) relatadas pelos professores era PNAs. Essas incluíam técnicas de respiração, pausas para movimento, brinquedos sensoriais/caixa sensorial, estrutura/rotina, pausas cerebrais [...] (Barry *et al*, 2023, p.6, nossa tradução)

i.3 Falta de Estratégias Específicas para Comportamentos Desafiadores

Em T03 e T10 vemos que em algumas escolas, os professores não utilizam abordagens baseadas em evidências para lidar com comportamentos disruptivos de alunos com TEA. Isso resulta na aplicação de técnicas não estruturadas e, muitas vezes, ineficazes, que não consideram as especificidades do transtorno. Em T10 “Durante as aulas, eles tentavam várias estratégias, como conforto, incentivos, dar mais atenção, pausas e ignorar pequenos comportamentos inadequados.” (Li *et al*, 2022, p. 147, nossa tradução).

E em T03:

A segunda estratégia que os professores utilizam em caso de comportamentos agressivos é um processo gradual em que o aluno em questão é continuamente e repetidamente lembrado de que a agressão física não deve ser usada como meio para alcançar um objetivo, e os professores buscam melhorar a estabilização psiquiátrica através da interação contínua com o aluno. (Jung e Lee, 2020, p. 6, nossa tradução)

i.4 Desconhecimento das PBEs e de Intervenções Eficazes

Em T07, embora a pesquisa sobre autismo e práticas baseadas em evidências seja ampla, muitos professores ainda têm acesso limitado a esses recursos, o que pode comprometer a qualidade do ensino para alunos com TEA.

Em T13, os professores frequentemente relatam um baixo nível de familiaridade com intervenções baseadas em evidências, como o ensino por tentativas discretas (Discrete Trial Training - DTT) ou sistemas de comunicação alternativa. Isso contribui para o uso de abordagens menos eficazes e não fundamentadas.

Como em T07

Outro professor relatou que a educação inclusiva em sua escola não era clara e que não havia processos de apoio para aprimorar sua implementação. A ausência de estratégias eficazes para serem implementadas no apoio aos alunos com TEA foi citada como um grande desafio e discrepância entre a prática e a teoria. (Sakarneh, 2021, p. 85, nossa tradução)

Os professores perceberam que faltava conhecimento sobre PBEs. Dos 14 professores questionados "Você está familiarizado com o termo prática baseada em evidências?", três responderam que não conheciam o termo, e os outros onze professores estavam inseguros sobre o que constitui práticas baseadas em evidências. (Barry *et al*, 2023, p.7, nossa tradução)

A implementação de práticas baseadas em evidências (PBEs) é crucial para garantir que a inclusão de alunos com TEA seja eficaz. Embora muitos professores estejam adotando abordagens que promovem a interação social, adaptação curricular e gestão de comportamentos desafiadores, ainda há uma lacuna significativa na aplicação de estratégias baseadas em evidências. A formação inadequada, a falta de conhecimento sobre práticas científicas e o uso

de técnicas não fundamentadas contribuem para essa deficiência. O treinamento contínuo, a colaboração com profissionais especializados e o acesso a recursos educacionais baseados em evidências são essenciais para melhorar a inclusão de alunos com TEA nas escolas.

Quadro 18: Categoria e Subcategoria das concepções das pesquisas

Categoria	Subcategoria	Estudos
a. Conhecimento dos professores sobre o TEA	a.1 Desenvolvimento típico vs. TEA	T01
b. Políticas públicas e inclusão	b.1 Direitos dos alunos com TEA	T02
	b.2 Suporte Administrativo	T06, T07
c. Desafios e Barreiras na inclusão	c.1 Desafios da sala de aula regular	T09, T12
	c.2 Percepções de comportamentos desafiadores	T09, T11
d. Atitudes e percepções de educadores	d.1 Atitudes positivas vs. negativas em relação ao TEA	T02, T06
	d.2 Postura inclusiva	T04, T07
e. Colaboração e suporte multidisciplinar	e.1 Apoio multidisciplinar	T03, T06, T07
	e.2 Apoio familiar	T06, T12
f. Concepções errôneas e fatores culturais	f.1 Percepções negativas e estigma	T10, T12
g. Formação inicial e continuada de professores	g.1 Falta de formação inicial específica para o TEA	T13
	g.2 Necessidade de formação prática e experiencial	T06, T13
	g.3 Capacitação insuficiente para lidarem com comportamentos desafiadores	T03, T09
	g.4 Falta de apoio multidisciplinar e formação interprofissional	T03, T06, T13
h. Estratégias utilizadas pelos professores na inclusão de alunos	h.1 Uso de métodos visuais e suporte	T06, T11

autistas em sala de aula		
	h.2 Integração e trabalho cooperativo entre alunos	T11, T12
	h.3 Adaptação de atividades e currículo	T04, T06, T14
	h.4 Promoção de vínculos sociais e relacionamentos	T11, T12, T13
	h.5 Gestão de comportamentos desafiadores	T03, T06
	h.6 Capacitação e formação continuada	T07, T15
	h.7 Atitudes positivas e empatia	T04, T11
	h.8 Apoio familiar e parceria com os pais	T08, T12
i. Ausência de práticas baseadas em evidências (PBES)	i. a Falta de conhecimento e formação específica	T06, T07
	i.b Uso de práticas não baseadas em evidências (PNAs)	T13
	i.c Falta de estratégias específicas para comportamentos desafiadores	T03, T10
	i.d Desconhecimento das PBEs e de intervenções eficazes	T07, T13

Fonte: A autora (2025)

3.16 Principais justificativas

Diante das justificativas dos estudos analisados, podemos identificar que são marcados por uma busca comum de melhorar a inclusão de alunos com TEA no sistema educacional. A falta de conhecimento, a preparação insuficiente dos professores, barreiras organizacionais e a necessidade de apoio institucional são temas recorrentes que justificam as pesquisas realizadas. Além desses temas, ainda surgiram justificativas ligadas à crescente prevalência de TEA e a falta de formação específica sobre práticas baseadas em evidências e reforçam a urgência dessas pesquisas. Também é discutida a necessidade de adaptação das práticas de ensino às realidades culturais e sociais, com alguns estudos apontando a escassez de recursos e apoio como um fator crítico para a implementação da inclusão escolar.

a. Falta de Conhecimento e Formação dos Professores

Vários estudos destacam a lacuna de conhecimento entre os professores sobre o TEA, que é vista como um impedimento crucial para a inclusão efetiva dos alunos com autismo.

a.1 Falta de capacitação profissional

A falta de treinamento adequado e de conhecimento sobre TEA, bem como a necessidade de capacitação contínua, são citadas como fatores limitantes para a inclusão educacional eficaz nos estudos T01, T02, T06, T08 e T11. Muitos desses estudos ressaltam a importância do conhecimento de práticas baseadas em evidências e como a falta de preparação afeta a eficácia do ensino.

Como em T01:

Dentro das escolas, psicólogos escolares foram treinados nas novas informações, mas o treinamento pode ou não ter alcançado os professores de sala de aula. Se um professor estiver trabalhando com uma criança ou crianças com autismo, ele ou ela pode não ter o conhecimento necessário para intervir com essas crianças. O nível de conhecimento que os professores possuem deve ser determinado para ajudá-los a compreender e auxiliar seus alunos. (Selvaganapathi *et al*, 2019, p. 692, nossa tradução)

Em T02 e T08:

A formação de professores precisa ir além da simples conscientização sobre a diversidade em sala de aula para se concentrar na aquisição das habilidades necessárias para apoiar as necessidades individuais (Allan *et al*, 2020, p. 9, nossa tradução). É importante que possuam conhecimento sobre práticas baseadas em evidências relacionadas ao TEA para apoiar o progresso das crianças em ambientes de sala de aula inclusiva (D'Agostino; Douglas, 2021, p. 725, nossa tradução)

a.2 Falta de formação em PBEs

Os estudos T09, T10 e T15 abordam a falta de formação específica sobre práticas baseadas em evidências (PBE) como uma barreira importante, especialmente em países como a Arábia Saudita, onde a implementação de

práticas para o TEA é ainda incipiente. Como em T09 e T15:

Estudos atuais indicam que os professores na Arábia Saudita têm conhecimento insuficiente em ABA devido à formação inadequada. (Almutlaq, 2021, p. 18, nossa tradução) Poucos estudos foram realizados na Arábia Saudita desde a introdução e implementação de PBEs no sistema educacional para promover o desenvolvimento social desses alunos. (Almughyri, 2023, p. 2, nossa tradução)

a.3 Falta de formação inicial

Os estudos T08 e T13 fazem um foco especial na falta de conhecimento durante a formação inicial dos professores e como as práticas específicas para o TEA ainda não são amplamente implementadas nas escolas.

Como em T08, os resultados indicaram uma falta de conhecimento sobre o TEA, associada à idade, experiências passadas e à quantidade de fontes de informação sobre TEA que esses professores receberam. (D'Agostino; Douglas, 2021, p. 726, nossa tradução)

a.4 Apoio de uma equipe capacitada

Embora os estudos T12 e T14 mencionem a falta de preparação, há uma ênfase maior na importância de um apoio contínuo e de uma liderança forte para promover uma educação inclusiva.

Como em T12:

No nível escolar, as pesquisas mais recentes indicam que as escolas que apoiam efetivamente alunos com TEA são aquelas que têm uma cultura escolar inclusiva promovida por uma forte liderança inclusiva e nas quais práticas baseadas em evidências são incorporadas em toda a escola (Martínez *et al*, 2022, p.789, nossa tradução)

b. Desafios para a Implementação de Educação Inclusiva

A implementação de práticas inclusivas na educação de crianças com TEA é um tema recorrente, com desafios apontados em termos de atitudes dos professores, recursos limitados e barreiras organizacionais.

b.1 Atitudes dos professores e barreiras institucionais

Os estudos T02, T04, T06 e T12 discutem como as atitudes dos professores, as barreiras institucionais e a falta de apoio adequado afetam a implementação de práticas inclusivas. Eles destacam que, mesmo que os professores reconheçam a importância da inclusão, a falta de recursos e treinamento adequado pode dificultar a aplicação dessas práticas.

Como em T04 e T06:

Também foi revelado que fatores pessoais e profissionais impactam a maneira como os educadores desenvolvem suas práticas apropriadas ao desenvolvimento para a sala de aula. (Barrife; Pittas, 2021, p.68, nossa tradução) As atitudes e percepções de muitos professores e pessoal escolar em relação ao autismo e à inclusão podem influenciar o sucesso de colocações inclusivas. (Kerrigan e Christy, 2021, p. 166, nossa tradução)

b.2 Dificuldades para o ensino

Os estudos T05 e T07 apontam que a disposição dos professores para ensinar alunos com TEA depende de diversos fatores, como treinamento adequado, práticas inclusivas e apoio institucional.

Como em T05:

O sucesso da educação inclusiva para crianças com transtornos do espectro autista (TEA) depende, em primeiro lugar, da competência dos educadores nessa área, bem como de sua capacidade e disposição para entender e considerar as necessidades educacionais específicas desses alunos em sua prática. (Айсина *et al*, 2019, 189, nossa tradução)

b.3 Resistência à mudanças pelos profissionais

Os estudos T10, T11, T13 e T14 observam que as práticas inclusivas são frequentemente limitadas pela resistência à mudança e pela falta de confiança dos professores na implementação de abordagens eficazes. Além disso, os desafios comportamentais e a percepção de que a inclusão pode prejudicar outros alunos são mencionados.

Como em T11

Embora professores de educação geral e especial compreendam a importância da inclusão, os primeiros são menos propensos a relatar o uso de boas práticas de educação inclusiva para estudantes com deficiências. Isso sugere que a eficácia da inclusão é amplamente influenciada pelas opiniões dos professores sobre deficiências e sua receptividade à inclusão. (Bolourian *et al*, 2021, p. 3977, nossa tradução)

c. Aumento no Número de Diagnósticos de TEA

A crescente prevalência do TEA é um argumento importante para a necessidade de mais pesquisa e preparação dos professores.

Os estudos T01, T07, T15 relatam o aumento global no número de crianças diagnosticadas com TEA e como isso torna a inclusão educacional uma prioridade urgente. A crescente prevalência reforça a justificativa para um maior conhecimento dos educadores sobre o transtorno.

Como em T07:

As altas taxas de prevalência de TEA e a transição de uma educação exclusiva para um paradigma inclusivo criaram uma necessidade significativa para professores e formuladores de políticas identificarem maneiras eficazes de tornar as aulas mais inclusivas e identificarem barreiras potenciais e facilitadores para esses alunos. (Sakarneh *et al*, 2021, p. 80, nossa tradução)

d. Fatores Culturais e Contextuais

Alguns estudos abordam como fatores culturais e contextuais influenciam as práticas e atitudes dos professores em relação ao TEA.

Os estudos T02, T07, T08 abordam os desafios em diferentes contextos culturais e como as percepções sobre o TEA podem variar dependendo da história social e política local. Por exemplo, a abordagem à educação inclusiva na Jordânia e outros países árabes é fortemente influenciada por fatores culturais e políticas públicas.

Como em T02: "Os professores, por exemplo, podem ser atores poderosos, especialmente quando os estudantes com deficiência são frequentemente medidos contra práticas normativas e "rotulados como 'não comuns' " (Allan *et al*, 2019, p.5, nossa tradução)

e. Falta de Apoio Institucional e Recursos

Vários estudos destacam como a falta de apoio institucional e de recursos impacta negativamente a educação inclusiva de crianças com TEA.

e.1 Escassez de recursos e apoio administrativo

Os estudos T06, T09 e T10 apresentam a discussão sobre a escassez de recursos e apoio por parte dos administradores escolares, o que torna difícil para os professores implementarem práticas eficazes.

Com em T10:

Fatores organizacionais, como o tamanho da turma e a disponibilidade/presença de assistentes educacionais, também podem impactar o desenvolvimento de habilidades sociais dos alunos, a gestão comportamental e a inclusão social. Atitudes sociais também podem impedir que os professores criem um ambiente inclusivo. (Li *et al.*, 2022, p. 143, nossa tradução)

e.2 Falta de suporte financeiro e institucional

Nos estudos T11, T12 e T15 a falta de suporte financeiro e institucional é identificada como uma barreira para a implementação eficaz de práticas de inclusão.

No entanto, embora a inclusão tenha demonstrado apoiar altos níveis de realização para muitos alunos, inclusive estudantes autistas, a adoção de práticas inclusivas em salas de aula integradas ainda é limitada, destacando a necessidade de aprimorar o desenvolvimento profissional voltado para a educação inclusiva. (Bolourian *et al.*, 2021, p. 3977, nossa tradução)

f. Estratégias para Melhorar a Educação Inclusiva

A melhoria da educação inclusiva para alunos com TEA envolve a adoção de práticas baseadas em evidências e abordagens educacionais inovadoras.

f.1 Aplicação de métodos para a melhoria

Os estudos T06, T12 e T14 discutem como a aplicação de métodos comprovados, como as práticas baseadas em evidências (PBEs) e o Design Universal para Aprendizagem (UDL), pode melhorar a qualidade da inclusão.

Como em T12:

As pesquisas mais recentes indicam que as escolas que apoiam efetivamente alunos com TEA são aquelas que têm uma cultura escolar inclusiva promovida por uma forte liderança inclusiva e nas quais práticas baseadas em evidências são incorporadas em toda a escola. (Martínez *et al*, 2023, p.789, nossa tradução)

f.2 Necessidade de estratégias

Os estudos T13, T14, T15 apontam para a necessidade de estratégias educacionais eficazes que possam ser adaptadas ao contexto escolar e às necessidades específicas dos alunos com TEA.

Como em T13:

Intervenções baseadas na escola para o autismo são fundamentais para ajudar as crianças com autismo a superar desafios relacionados à escola, como dificuldades para navegar no mundo social escolar. (Barry *et al*, 2023, p. 2, nossa tradução).

Quadro 19: Categorias e Subcategorias das justificativas das pesquisas

Categoria	Subcategoria
a. Falta de conhecimento e formação de professores	a.1 Falta de capacitação profissional
	a.2 Falta de formação em PBEs
	a.3 Falta de formação inicial
	a.4 Apoio de uma equipe capacitada
b. Desafios para a implementação da educação inclusiva	b.1 Atitudes dos professores e barreiras institucionais
	b.2 Dificuldades para o ensino
	b.3 Resistência à mudança pelos profissionais
	b.4 Aumento no número de diagnósticos de TEA
d. Fatores culturais e contextuais	
e. Falta de apoio institucional e recursos	e.1 Escassez de recursos e apoio administrativo
	e.2 Falta de suporte financeiro e institucional

f. Estratégias para melhorar a educação inclusiva	f.1 Aplicação de métodos para a melhoria
	f.2 Necessidade de estratégias

Fonte: A autora

3.17 Objetivos das pesquisas

Os objetivos dos estudos evidenciam tanto convergências quanto distinções relevantes na abordagem da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar. De modo geral, observa-se uma concentração significativa de trabalhos voltados à investigação dos conhecimentos, percepções e atitudes docentes, além da inclusão escolar como eixo transversal. Os estudos também exploram, em diferentes níveis, o uso de práticas pedagógicas baseadas em evidências e o manejo de comportamentos desafiadores em sala de aula. No entanto, distinguem-se pela diversidade de contextos geográficos e socioculturais, pela complexidade metodológica adotada e pelos perfis docentes investigados, variando entre professores em formação inicial, docentes da educação regular e especialistas. Essa diversidade de focos e abordagens reflete a pluralidade de desafios e possibilidades envolvidas na construção de práticas educacionais verdadeiramente inclusivas para alunos com TEA.

Análise Comparativa dos Objetivos dos Trabalhos Científicos (T01 a T15)

A análise dos objetivos dos trabalhos T01 a T15 revela convergências e divergências. A seguir, apresenta-se uma sistematização das similaridades e diferenças entre os estudos.

a. Similaridades entre os Objetivos

a.1. Conhecimentos, percepções e atitudes docentes

Um número expressivo de trabalhos concentra-se na análise das representações cognitivas e afetivas dos professores sobre o TEA, ou seja, investigam o conhecimento, percepção de preparo, atitudes e crenças docentes em contextos diversos, os trabalhos T01, T04, T06, T07, T10, T12, T13. O trabalho T07 se destaca por seu desenho longitudinal, incluindo diferentes perfis

(formandos, mentores, gestores). Já T13 explora a relação entre percepção de eficácia e uso de práticas inclusivas.

a.2. Inclusão escolar como eixo transversal

A temática da inclusão de estudantes com TEA aparece de forma explícita nos estudos T05, T06, T09, T11, T13, T15, que abordam desde a disposição e experiências docentes até os facilitadores da inclusão e sua percepção de eficácia.

a.3. Práticas pedagógicas e uso de Estratégias Baseadas em Evidências (PBEs)

Os trabalhos T06, T08, T12, T14, T15 tratam da aplicação de intervenções e estratégias fundamentadas cientificamente, explorando o uso de PBEs, como ABA, e sua relação com o desenvolvimento de habilidades sociais.

a.4. Manejo de comportamentos e experiências em sala de aula

A gestão de comportamentos desafiadores é foco dos estudos T03, T08, T14, que investigam percepções sobre manejo de agressividade e aplicação de técnicas comportamentais.

b. Diferenças entre os Objetivos

b.1. Inserção geográfica e sociocultural

Vários estudos contextualizam suas investigações com base em particularidades culturais e históricas: T02 considera a história sociopolítica da Armênia. Os estudos T04 e T09 exploram contextos educacionais locais (Jamaica e Xangai). Já T11 e T12 inserem-se em contextos europeus e T01, T06, T08, T14, T15, em contextos asiáticos e do Oriente Médio.

b.2. Complexidade metodológica e analítica

Alguns trabalhos adotam um enfoque mais analítico. T07 é o mais complexo, com abordagem multidimensional e longitudinal e T13 relaciona três variáveis: percepção de eficácia, uso de práticas e percepção de inclusão.

b.3. Perfil docente investigado

A maioria foca professores em serviço, mas T07 inclui estudantes em formação inicial. Investigam docentes especializados T03 e T08, enquanto a maioria dos estudos se refere ao ensino regular.

A análise dos objetivos evidencia que a literatura internacional converge em torno de três eixos principais: (1) compreensão docente sobre o TEA, (2) condições para a inclusão escolar, e (3) aplicação de práticas educativas fundamentadas. As diferenças metodológicas, regionais e de recorte populacional enriquecem a produção e apontam para a necessidade de formação continuada que considere os desafios concretos vividos por professores em contextos distintos e culturalmente localizados.

Quadro 20: Objetivos das pesquisas em consonância com os resultados

Estudos	Objetivos	Se os objetivos foram alcançados
T01	Avaliar o conhecimento e a percepção dos professores em relação a crianças com transtorno do espectro autista (TEA) na Malásia.	Sim
T02	Explorar as perspectivas de professores sobre o autismo na República da Armênia, oferecendo uma visão sobre o impacto de sua história social, cultural e política	Sim
T03	Explorar e descrever a percepção de professores especializados em relação ao manejo de comportamentos agressivos em crianças e adolescentes com transtornos do espectro autista	Sim
T04	Examinar a atitude, crenças e práticas de educadores da primeira infância em um ambiente inclusivo estabelecido na Jamaica, em relação a crianças pequenas com autismo	Sim
T05	Identificar e especificar as atitudes dos educadores em relação à inclusão educacional de crianças com TEA e revelar os determinantes que definem o grau de disposição dos professores para ensinar essa parte do corpo discente.	Sim
T06	Compreender como os professores percebem que as estratégias baseadas em evidências para o autismo se encaixam no contexto de suas salas de aula de GE e como essas intervenções se alinham às iniciativas e diretriz.	Sim
T07	Investigar as perspectivas dos professores sobre a inclusão de estudantes com TEA em salas de aula regulares jordanianas	Sim

T08	O objetivo deste estudo foi expandir a pesquisa existente explorando mais a fundo o (a) conhecimento dos professores em formação de educação infantil sobre o TEA, (b) opiniões e atitudes em relação à inclusão, (c) percepções sobre comportamentos em sala de aula e (d) consciência das práticas em sala de aula, bem como como esses fatores mudam ao longo do tempo e como se comparam às percepções de professores mentores e administradores.	Sim
T09	Examinar as perspectivas de professores de educação especial sobre estratégias de gerenciamento de comportamento, como as da ABA, na Arábia Saudita.	Sim
T10	Explorar as experiências dos professores na implementação da educação inclusiva para alunos com TEA em Xangai.	Sim
T11	Reunir informações sobre as percepções dos professores sobre o TEA e suas práticas que afetam a educação inclusiva e as relações aluno-professor nos primeiros anos escola	Sim
T12	Identificar e explorar quais facilitadores são percebidos pelos professores de alunos com TEA em seu processo de inclusão educacional em contexto espanhol.	Sim
T13	Explorar qualitativamente o seguinte: Perspectivas dos professores sobre sua preparação para ensinar crianças com autismo. Perspectivas dos professores sobre as PBEs na educação do autismo.	Sim
T14	Analisar as possíveis relações entre a eficácia percebida pelos professores em relação a um conjunto de práticas inclusivas para alunos com TEA, o uso atual dessas práticas e, por fim, a percepção da inclusão educacional alcançada.	Sim
T15	Investigar a perspectiva dos educadores sobre a implementação de PBEs para o desenvolvimento de habilidades sociais em alunos com TEA em idade escolar na Arábia Saudita. Além disso, o estudo busca fornecer uma compreensão mais aprofundada das práticas atuais que os professores estão utilizando com esses alunos	Sim

Fonte: A autora (2025)

3.18 Conclusões das pesquisas

As conclusões dos estudos revelam pontos de convergência relevantes entre elas. Diversas pesquisas (T01, T07, T11, T15) apontam a ausência ou insuficiência de formação inicial e continuada específica como uma barreira recorrente para a implementação de práticas pedagógicas eficazes, resultando

em sentimentos de despreparo e insegurança por parte dos professores. Em contrapartida, estudos como T08, T13 e T15 destacam a importância da formação continuada e da adoção de práticas baseadas em evidências (PBEs) como pilares fundamentais para o sucesso da inclusão, embora ressaltem a necessidade de uma aplicação mais ampla e sistemática dessas estratégias.

A colaboração entre escola e família, evidenciada em T09 e T12, também se mostra essencial, sendo reconhecida como um fator estratégico para a construção de ambientes pedagógicos mais responsivos às necessidades dos estudantes com TEA. Além disso, pesquisas como T02, T04 e T10 enfatizam a influência de fatores contextuais e culturais, tais como políticas públicas, condições institucionais e a cultura escolar, na viabilidade e na efetividade das ações inclusivas. Tais achados reforçam a complexidade do processo de inclusão, que exige ações intersetoriais, investimento em formação docente e sensibilidade às dinâmicas socioculturais locais.

Os estudos apresentam similaridades nas conclusões, como a falta de formação e treinamento específico. Estudos como T01, T07, T11 e T15 convergem ao apontar a ausência ou insuficiência de capacitação específica dos professores para o ensino de alunos com TEA. Essa lacuna impacta negativamente as práticas pedagógicas inclusivas.

Outra similaridade apontada é a importância da formação contínua e das PBEs. Os estudos T08, T13 e T15 destacam que a formação continuada e o uso de práticas baseadas em evidências são essenciais para a eficácia da inclusão. T13 e T15, em particular, reconhecem avanços, mas ressaltam a necessidade de implementação mais ampla e sistemática.

Ainda como similaridade nas conclusões está a colaboração escola-família. Os estudos T09 e T12 sublinham o papel estratégico da parceria entre professores e famílias na construção de ambientes inclusivos e planos pedagógicos bem-sucedidos.

Também como similaridade foi identificada a influência de fatores contextuais e culturais. Os estudos T02, T04 e T10 evidenciam que políticas locais, aspectos históricos e a cultura escolar influenciam significativamente a receptividade e a aplicação de práticas inclusivas.

As divergências entre os estudos analisados evidenciam a multiplicidade de aspectos adotados nas investigações sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), revelando particularidades importantes nas abordagens metodológicas e contextuais. Estudos como T04 e T14 destacam que as atitudes dos professores e o clima institucional exercem influência significativa na efetividade das práticas inclusivas, muitas vezes indo além da formação técnica formal. Em contraste, T08 e T15 atribuem maior relevância ao domínio teórico e prático, especialmente no que diz respeito à formação continuada e à aplicação sistemática de Práticas Baseadas em Evidências (PBEs), reforçando a centralidade do conhecimento especializado no processo de inclusão.

Outra distinção relevante está presente no estudo T03, que foca especificamente na gestão de comportamentos agressivos, propondo estratégias individuais e contínuas que se diferenciam da abordagem mais generalista e formativa adotada nos demais trabalhos. Além disso, a cobertura geográfica e populacional dos estudos também se modifica: enquanto T04 e T13 se concentram em contextos locais, como Jamaica e Irlanda, respectivamente, o estudo T10 amplia o escopo ao explorar a realidade chinesa, ainda que de forma limitada. Essas variações ressaltam a importância de considerar os fatores culturais, institucionais e pedagógicos específicos ao interpretar os dados e formular políticas educacionais mais sensíveis à diversidade de contextos.

Diferenças nas Conclusões foram detectadas na ênfase em atitudes versus estrutura institucional, como pode ser visto em T04 e T14, que apontam que atitudes positivas dos professores e o clima institucional são mais determinantes do que a formação formal para a eficácia inclusiva. Já T08 e T15 enfatizam mais o aspecto técnico da formação e da aplicação de PBEs como elementos-chave.

Quanto ao foco em Gestão Comportamental, T03 traz uma abordagem específica sobre gestão de comportamentos agressivos, enfatizando estratégias individuais e contínuas, o que difere da abordagem mais formativa dos demais estudos.

Acerca da cobertura Geográfica e Populacional, T04 e T13 se restringem

a contextos locais (Jamaica e Irlanda, respectivamente), T10 aborda o contexto chinês com uma tentativa mais ampla, ainda que limitada.

As limitações relatadas nos estudos analisados revelam desafios importantes que afetam a robustez e a aplicabilidade dos resultados no campo da educação inclusiva. Uma das limitações mais frequentes refere-se ao uso de amostras pequenas e geograficamente restritas, como observado em T04, T10, T13 e T15, o que compromete a generalização dos achados para contextos mais amplos. Além disso, o uso exclusivo de instrumentos baseados em autorrelato, identificado em T08 e T14, levanta preocupações quanto à confiabilidade dos dados, uma vez que respostas podem estar influenciadas por características de deseabilidade social. A falta de diversidade nas amostras, evidenciada em T06 e T12, também limita a validade externa dos estudos, reduzindo a representatividade dos grupos analisados quanto a gênero, localização geográfica e experiências profissionais. Por fim, questões relacionadas à tradução e barreiras linguísticas, apontadas por T03 e T09, podem comprometer a fidelidade da interpretação dos dados, sobretudo em estudos transnacionais. Tais limitações reforçam a necessidade de cautela na extrapolação dos resultados e a importância de metodologias mais robustas e diversificadas em futuras pesquisas.

Os estudos também apontam limitações metodológicas recorrentes, como amostras pequenas e geograficamente restritas, comuns em T04, T10, T13 e T15, comprometendo a generalização dos resultados. O uso de autorrelato, como em T08 e T14, que apontam que o uso exclusivo de autorrelato limita a confiabilidade dos dados, pois podem estar enviesados por deseabilidade social. A falta de diversidade na amostra, que T06 e T12 mencionam ausência de variabilidade de gênero, geográfica ou de experiências, o que enfraquece a validade externa. Também as traduções e barreiras linguísticas, como T03 e T09 que relatam que a tradução pode comprometer a interpretação fiel dos dados.

Os estudos analisados apontam direções relevantes para pesquisas futuras que possam contribuir de forma mais significativa. Uma recomendação recorrente, destacada em T04, T08, T10 e T13, é a ampliação das amostras e da diversidade dos participantes, incluindo diferentes instituições, regiões e

perfis profissionais, a fim de aumentar a robustez e a generalização dos resultados.

Além disso, T03 e T12 sugerem a incorporação de outras perspectivas, como a de familiares e de professores que não atuam diretamente com a inclusão, para ampliar a compreensão das práticas e desafios enfrentados nas escolas. Por fim, T08, T09 e T15 destacam a necessidade de estudos com abordagem prática e longitudinal, especialmente voltados à implementação e acompanhamento de práticas baseadas em evidências (PBEs) e à avaliação da efetividade de programas de formação continuada, o que permitiria uma análise mais aprofundada do impacto dessas ações ao longo do tempo.

Como estudos sugeridos os estudos identificaram a ampliação de amostra e diversidade em T04, T08, T10 e T13, que sugerem incorporar múltiplas instituições, regiões e perfis profissionais para maior robustez. O enfoque em outras perspectivas também foi sugerido nos estudos T03 e T12, que propõem a inclusão de visões de familiares e professores não engajados com inclusão, enriquecendo a compreensão da realidade escolar. Também há a sugestão de aplicação prática e longitudinal em T08, T09 e T15, que apontam a necessidade de estudos longitudinais e de intervenção prática, especialmente no uso de PBEs e no acompanhamento da eficácia das formações.

O conjunto de estudos demonstra um consenso quanto à necessidade de formação continuada, apoio institucional e integração entre professores, famílias e políticas públicas para a inclusão efetiva de alunos com TEA. Há uma clara orientação para que futuras pesquisas superem limitações metodológicas, avancem para modelos mistos e longitudinais, e explorem mais contextos culturais diversos. A psicologia educacional, nesse sentido, pode contribuir na mediação de práticas formativas, análise de atitudes e gestão de comportamentos complexos, fortalecendo a inclusão escolar como um processo colaborativo e sustentado.

Quadro 21: Conclusões das pesquisas

Estudo	Conclusão	Limitações	Estudos sugeridos
T01	O estudo concluiu que há uma falta de conscientização e	Não mencionado	Não menciona

	<p>conhecimento sobre TEA na população geral da Malásia. Identificaram uma relação entre o conhecimento sobre TEA dos professores e o nível de escolaridade e experiência dos profissionais. também identificaram o interesse dos professores no aumento da capacitação, mas há o descaso do governo.</p>		
T02	<p>Concluíram que há divergências nos princípios e ensinamentos dos professores da Armênia por questões políticas e históricas, o que afeta as concepções diante da inclusão.</p>	Não mencionado	Não mencionado
T03	<p>Concluíram que os comportamentos agressivos devem ser mitigados ou eliminados por meio de uma abordagem consistente e de longa duração. Constatando que a gestão de crises agressivas devem iniciar pela identificação de padrões comportamentais e adaptadas de forma individual. Ainda, que a união entre a gestão escolar e os professores é crucial para a melhoria e mitigação da agressão.</p>	<p>O estudo explorou somente percepções de professores, não explorando percepções diversas.</p>	<p>Estudos podem explorar a concepção de familiares sobre a agressividade, também podendo investigar a concepção de professores de diferentes níveis de escolaridade. Também menciona o idioma, Pois a pesquisa foi realizada em coreano e depois traduzida para o português, sugerindo a pesquisa em outros idiomas.</p>
T04	<p>Concluíram que a formação formal em Educação Especial não é tão determinante para as atitudes dos professores quanto o treinamento do serviço E a cultura escolar positiva em relação a inclusão. Além disso, concluíram que o estudo é contributivo para a tomada de decisão política na facilitação de treinamento dentro das instituições de</p>	<p>A limitação apresentada é em relação a metodologia empregada na pesquisa, com o resultado refletindo apenas uma instituição, não refletindo a educação infantil em toda Jamaica.</p>	<p>Foi sugerido pesquisas que realizem estudo de caso e fazer pesquisa em diversas instituições para um estudo comparativo.</p>

	educação infantil		
T05	Não menciona	Não menciona	Não menciona
T06	Não menciona	Identificou limitação geográfica e de gênero da amostra, acredita que a respostas de professores pode não refletir com fidedignidade o que os professores sentem ou suas experiências por conta da desejabilidade social.	Sugerem que pesquisas futuras Realizem treinamento em práticas baseadas em evidências para autismo.
T07	Concluíram que há necessidade de fornecimento de treinamento específico para os professores de educação geral.	Indicaram limitações em relação a amostra e os métodos de coleta e análise de dados, pois não foram capazes de ser generalizados.	Não menciona
T08	Concluíram que os programas de preparação de preparação contribuem no conhecimento, atitudes e as percepções dos professores em formação em relação ao TEA.	Identificaram como limitação a coleta de dados apenas autorrelatados, não coletando dados de terceiros sobre as atitudes da amostra. Também consideram a amostra pequena e homogênea.	Sugerem que novas pesquisas usem uma amostra maior e mais equilibrada de forma longitudinal. Também incluir professores da educação infantil, explorar apoios familiares e usar outros métodos para contatar os sujeitos da pesquisa.
T09	Concluíram que uma compreensão mais profunda das perspectivas dos professores sobre comportamentos de alunos com TEA podem fornecer aos administradores informações relevantes, além de fornecer conhecimento sobre o apoio que os professores precisam. Também identificando a inclusão das famílias de estudantes com autismo em conjunto com os professores para alcançar planos comportamentais bem-sucedidos.	Relatam o idioma como uma limitação, pois foi realizado em árabe e necessitou de tradução. A forma de coleta, por meio telefônico, também foi apontado como limitação. E a amostra pequena.	Foi sugerido a parte prática para novos estudos, com práticas baseadas em evidências e ABA.

T10	Concluíram que é necessário um esforço coletivo para ensinar alunos com TEA. Relataram o estudo como importante para o entendimento da Educação inclusiva na China. Identificam que os professores são receptivos a inclusão de alunos com TEA.	Indicaram como limitações o tamanho pequeno da amostra, professores de instituições diversas não foram incluídos, limitações geográficas e limitação de nível de ensino que os professores lecionavam.	Sugere pesquisas que incluam os nove anos de educação obrigatória da China.
T11	Concluíram a necessidade de programas de desenvolvimento profissional voltados para a promoção de práticas inclusivas, pois mais da metade dos participantes indicaram não ter treinamento específico sobre autismo, evidenciando a necessidade.	Foi revelado como limitações locais restritos da pesquisa, sendo apenas dois locais dos Estados Unidos e o caráter voluntário dos participantes.	Sugerem que os dados fornecidos na pesquisa sejam usados em formações e estratégias em pesquisas futuras.
T12	Identificaram estratégias e recursos para a facilitação da aprendizagem e inclusão de alunos com TEA, assim como barreiras enfrentadas. Além disso, concluíram que a família pode ser uma aliada para uma sala de aula inclusiva.	Tem como limitação a escuta restrita de professores que atuam com práticas mais inclusivas.)	Sugerem que novas pesquisas sejam realizadas ampliando a escuta para professores que não tenham experiência com educação inclusiva.
T13	Concluíram que o estudo preencheu uma lacuna sobre o entendimento das PBEs no contexto irlandês. Identificaram que há muito ainda a ser feito para as PBEs no ensino regular.	As limitações apontadas estão na duração curta das entrevistas, amostra pequena e restrição geográfica. E a falta de pesquisa observacional das práticas.	Sugerem que novos estudos devem ter uma amostra mais ampla, contemplando mais áreas da Europa. Também sugerindo a promoção de implementação das PBEs.
T14	observaram uma relação positiva entre a confiança e as práticas inclusivas dos professores. A confiança está ligada com a decisão de utilização das práticas. Relatando que professores que promovem A inclusão são sensíveis as	Limitações apontadas estão no dados restritivo dos autorrelatos, diante disso certas práticas inclusivas não podem ser analisadas como com sucesso ou fracasso exclusivamente pela prática.	Não Mencionado

	necessidades de aprendizagem individual.		
T15	Concluíram que houve uma melhora na aplicação das PBEs em comparativa com outros estudos. A melhora foi atribuída à maior dedicação aos alunos com TEA e a disponibilidade e acessibilidade de cursos de treinamentos. Mesmo assim acreditam que os treinamentos devem ser contínuos e implementados na formação de professores.	Identificaram limitações na coleta de dados, por ter sido de forma virtual, alguns professores podem ter ficado fora da amostra. Também encaram a restrição geográfica uma limitação para a generalização dos dados.	Sugerem que novos estudos sobre PBEs sejam desenvolvidos para a implementação da área, analisando os desafios e utilizando diversos métodos e abordagens.

Fonte: A autora (2025)

4. DISCUSSÃO

Os resultados referentes aos anos de publicação das obras demonstram concentração de estudos publicados entre 2021 e 2022 e uma intensificação recente da produção científica sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). No caso brasileiro esse dado poderia refletir, provavelmente, o impacto de políticas públicas inclusivas e da crescente visibilidade do TEA no contexto escolar. Porém, não conhecemos as políticas públicas de todos os países em que os artigos foram publicados. Além disso, essa tendência pode acompanhar o fortalecimento das discussões sobre a necessidade de práticas pedagógicas sustentadas por evidências científicas, conforme já destacado na introdução. A atualidade das produções também indica que os desafios enfrentados pelos professores permanecem relevantes em qualquer local do planeta e demandam constante atualização na formação docente.

Quanto aos periódicos em que os estudos foram publicados, os estudos analisados foram publicados em 15 periódicos distintos, sem repetição, o que evidencia a amplitude e a disseminação do tema da inclusão de alunos com TEA em diferentes áreas do conhecimento, como educação, psicologia e desenvolvimento humano. Essa dispersão de publicações confirma a natureza interdisciplinar do debate, e que no caso brasileiro, é coerente com a perspectiva

de articulação entre saúde, educação e assistência social apontada na Lei nº 12.764/2012. A diversidade de periódicos também reflete o reconhecimento do papel do professor como elemento central para o sucesso da inclusão.

Acerca dos locais em que foram realizadas as pesquisas, a maioria dos estudos foi desenvolvida nos Estados Unidos, com destaque também para investigações realizadas na Espanha e Arábia Saudita. Essa predominância de países do hemisfério norte, enriquece a análise com outras experiências, algumas mais próximas do caso brasileiro e outras nem tanto. Porém, a ausência de estudos brasileiros nas bases de dados consultadas levanta preocupações quanto à ausência de estudos brasileiros indexados segundo os critérios adotados. Como apontado por Ribeiro et al. (2017), a realidade educacional brasileira possui especificidades estruturais e formativas que tornam essencial o desenvolvimento de pesquisas nacionais.

Sobre os autores, tratou-se de um conjunto de 54 autores distintos envolvidos nas 15 pesquisas analisadas, demonstrando uma produção acadêmica descentralizada e colaborativa. Essa diversidade autoral reforça o caráter coletivo da construção do conhecimento sobre inclusão escolar e TEA. A inexistência de repetição de autores entre os estudos evidencia a pluralidade de perspectivas. Essa multiplicidade, segundo Lemos et al. (2016), é benéfica para a análise das concepções docentes, pois contribui para a identificação de padrões recorrentes e de particularidades contextuais relevantes.

Os dados quanto à natureza ou tipo dos trabalhos mostram que a totalidade dos estudos incluídos na revisão é de natureza empírica, com predominância de abordagens qualitativas e descritivas. Essa escolha metodológica é coerente com a proposta de compreender as concepções, atitudes e práticas de professores diante do desafio da inclusão de alunos com TEA. Como apontam Adurens e Vieira (2018), a investigação qualitativa permite o acesso a percepções subjetivas e à interpretação de sentidos atribuídos pelos docentes às suas vivências pedagógicas. O tipo de estudo adotado nos artigos analisados valoriza a experiência docente e possibilita a escuta sensível dos profissionais, o que contribui para diagnósticos mais profundos e contextualizados da realidade escolar.

A análise da coleta de dados utilizada revelou o uso majoritário de entrevistas, questionários e escalas como técnicas de coleta de dados, além da presença de estudos com metodologias mistas. O uso dessas estratégias está alinhado à busca por dados subjetivos e à compreensão aprofundada das crenças e práticas dos professores. Ponce e Abrão (2019), que utilizaram entrevistas semiestruturadas em suas investigações, destacaram a eficácia dessa técnica na captação das concepções dos docentes sobre o TEA. A diversidade metodológica observada nas pesquisas reforça o compromisso com a triangulação de dados e a valorização das diferentes formas de expressão e reflexão dos sujeitos envolvidos.

Quanto ao tipo de análise de dados utilizada despontou a técnica de análise de conteúdo temática, como sendo a mais adotada pelos estudos revisados. Essa opção metodológica permite organizar, categorizar e interpretar os dados de forma sistemática, o que favorece a identificação de padrões nas concepções e práticas docentes. Conforme Minatel et al. (2019), a análise temática possibilita compreender o significado das falas dos professores, especialmente quando se trata de temas complexos como o TEA. Essa técnica também contribui para dar visibilidade aos desafios enfrentados pelos docentes no cotidiano escolar, orientando futuras ações de formação continuada e intervenção pedagógica.

Acerca da escolaridade dos participantes das pesquisas, as pesquisas revisadas revelam que a maioria dos professores participantes possuíam escolaridade mínima de ensino superior completo, sendo recorrente a presença de licenciados em pedagogia e de áreas específicas da educação. Esse dado provavelmente mostra conformidade com exigências legais que tratam da formação mínima para o exercício da docência em diferentes países. No entanto, conforme já sinalizado por Adurens e Vieira (2018), essa formação inicial nem sempre contempla conteúdos específicos sobre educação especial ou TEA, o que limita a atuação docente em contextos inclusivos, mesmo quando os requisitos formais de escolaridade são atendidos.

As amostras dos estudos variaram entre pequenos grupos e recortes mais amplos, com predominância de investigações qualitativas de natureza exploratória. Essa abordagem é coerente com o objetivo de compreender

concepções, sentimentos e práticas, o que exige proximidade com os sujeitos da pesquisa. A opção por amostras reduzidas, embora limite a generalização dos resultados, permite aprofundamento analítico e interpretação contextualizada, como recomendado por Minatel et al. (2019) em estudos qualitativos voltados à escuta de professores.

Acerca do nível de ensino trabalhado pelos professores, a maioria dos participantes atua na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse achado reforça o foco dos estudos na etapa em que a inclusão tende a ocorrer com maior frequência e visibilidade, muitas vezes por se tratar do momento de ingresso do aluno com TEA na escola. Ribeiro et al. (2017) já destacavam a relevância de investigar essas etapas educacionais, em que o desenvolvimento de habilidades sociais e de linguagem ainda está em construção, exigindo maior preparo dos docentes e apoio especializado.

Sobre a modalidade de ensino em que os participantes trabalham observa-se que a maior parte dos estudos concentra-se na modalidade de ensino regular, o que, no caso brasileiro, estaria em consonância com a legislação que preconiza a inclusão de alunos com deficiência, incluindo o TEA, nas classes comuns do ensino regular (Brasil, 2012; 2015). Essa concentração também reflete o desafio enfrentado pelas escolas e professores na adaptação de práticas e estruturas para acolher adequadamente esses estudantes no início da vida escolar. Porém, como discutido por Ponce e Abrão (2019), a presença do aluno com TEA na sala regular exige mais do que a matrícula: impõe a necessidade de revisão curricular, capacitação docente e trabalho colaborativo.

Os estudos analisados apresentam uma predominância de investigações em instituições públicas de ensino. Essa concentração está associada à maior representatividade no atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, no caso brasileiro também na rede pública. No Brasil isso ocorreu especialmente após a promulgação de legislações como a LBI e a Lei nº 12.764/2012. Lemos et al. (2016) e Ribeiro et al. (2017) também conduziram suas pesquisas em redes públicas, onde as dificuldades de formação continuada, estrutura física e apoio institucional são frequentemente mais evidentes, agravando os desafios enfrentados pelos docentes na implementação da inclusão.

O contexto ou *setting* das pesquisas revisadas concentra-se no ambiente escolar, especialmente em salas de aula regulares e, em alguns casos, em salas de recursos multifuncionais. Essa escolha metodológica é fundamental para captar as práticas e concepções diretamente no espaço onde a inclusão se materializa (ou fracassa). Conforme discutido por Minatel et al. (2019), é nesse ambiente que se revelam tanto os limites institucionais quanto as possibilidades de construção de práticas inclusivas mais eficazes. A realização das pesquisas nesses contextos favorece o diagnóstico realista dos obstáculos e potencialidades da escola inclusiva.

Quanto às concepções dos professores investigados nos estudos analisados revelam um conjunto de percepções complexas, muitas vezes contraditórias, em relação à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). De modo geral, os docentes expressam atitudes favoráveis à inclusão, reconhecendo a importância da convivência e da diversidade no ambiente escolar. No entanto, essa disposição positiva nem sempre se traduz em segurança ou domínio técnico para atuar de maneira eficaz com esses alunos. Essa contradição entre atitude e prática já havia sido identificada por Lemos et al. (2016), que observaram uma postura acolhedora por parte das professoras da educação infantil, mas acompanhada por sentimentos de insegurança e dúvidas quanto às estratégias pedagógicas a serem aplicadas. Os dados da presente revisão mundial confirmam essa tendência, ao evidenciar que os professores valorizam o direito à inclusão, mas sentem-se despreparados para concretizá-la de forma qualificada.

Outro ponto que emerge com frequência nas concepções analisadas é a ideia de que o aluno com TEA exige atenção especializada, o que reforça a percepção de que a responsabilidade por sua aprendizagem não deve ser exclusivamente do professor da sala comum. Essa concepção, embora compreensível diante da ausência de formação específica e de apoio institucional, pode enfraquecer o compromisso coletivo com a inclusão e perpetuar práticas de exclusão disfarçadas de acolhimento. Como argumentam Minatel et al. (2019), a crença de que o atendimento especializado deve substituir a atuação inclusiva do professor regular é uma barreira significativa à implementação das políticas inclusivas.

Além disso, observa-se a presença de visões sobre o TEA, com foco nos comportamentos disruptivos, nas dificuldades de socialização e na ideia de que esses alunos "não aprendem como os demais", o que é um fato, embora alguns autores como Adurens e Vieira (2018) possam não assumir.

Por outro lado, alguns estudos também indicam avanços importantes no modo como os professores percebem o autismo, destacando a importância da adaptação das estratégias de ensino, da escuta ativa e da mediação das interações sociais. Esses relatos positivos se aproximam dos achados de Ribeiro et al. (2017), que identificaram professores sensíveis às necessidades dos alunos e interessados em aprender mais sobre como apoiá-los. Isso evidencia que, apesar das limitações, há um potencial significativo de crescimento e transformação das práticas docentes a partir de experiências bem-sucedidas e formações continuadas qualificadas.

Em síntese, as concepções dos professores analisados oscilam entre o desejo de inclusão e a insegurança quanto à sua execução, reforçando a importância de políticas formativas que dialoguem com a realidade vivida pelos docentes e que promovam práticas fundamentadas em evidências. As percepções reveladas apontam não apenas para as dificuldades enfrentadas, mas também para a possibilidade de avanços reais, desde que haja investimento em apoio técnico, planejamento coletivo e escuta respeitosa dos profissionais que estão na linha de frente da inclusão. Tais concepções não diferem das apresentadas na introdução do presente trabalho.

Sobre as justificativas apresentadas pelos autores dos estudos analisados revelam um padrão recorrente: a ênfase na falta de formação específica dos professores como fator central para a dificuldade em implementar práticas inclusivas voltadas aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa ausência de preparo aparece tanto na formação inicial quanto na formação continuada, sendo relacionada diretamente à insegurança profissional, ao uso limitado de práticas pedagógicas efetivas e à reprodução de estereótipos sobre o transtorno.

Essa justificativa é coerente com o que foi discutido por Adurens e Vieira (2018), que destacam que a formação docente em muitos cursos de licenciatura ainda negligencia conteúdos sobre educação inclusiva, especialmente aqueles

relacionados ao espectro autista. A carência de formação especializada compromete a autoconfiança dos professores diante de comportamentos desafiadores e necessidades específicas de aprendizagem, o que gera sentimentos de frustração e resistência à inclusão.

Além disso, a insegurança dos professores também está vinculada à ausência de estratégias didáticas bem fundamentadas. Os estudos indicam que muitos docentes afirmam não saber como adaptar conteúdos, como interagir com os alunos com TEA ou como lidar com situações de crise ou desorganização comportamental. Essa dificuldade operacionaliza o conceito de inclusão apenas no nível legal e formal, mas não garante sua efetivação no cotidiano escolar, como alertado por Minatel et al. (2019), que associam a prática pedagógica ao nível de conhecimento e suporte que os professores recebem.

Outra justificativa recorrente diz respeito à percepção de que os professores da educação regular não deveriam ser os principais responsáveis pelo ensino de alunos com TEA. Essa posição revela tanto um distanciamento em relação à proposta de inclusão plena quanto uma sobrecarga de funções atribuídas ao docente sem os devidos recursos. Essa justificativa é frequentemente apresentada em tom crítico, como forma de apontar a desproporção entre a expectativa legal e a realidade institucional, sobretudo nas escolas públicas.

Uma justificativa amplamente mencionada nos estudos analisados refere-se à falta de apoio institucional e estrutura escolar inadequada. Muitos professores relatam que, embora a responsabilidade pela inclusão esteja sob sua incumbência, faltam-lhes recursos materiais, acompanhamento técnico e suporte pedagógico para executar essa função de maneira efetiva. Tal constatação ecoa as análises de Ribeiro et al. (2017), que identificaram a ausência de suporte da gestão escolar como um dos fatores que intensificam a sobrecarga emocional e pedagógica dos docentes da educação regular.

O *déficit* de infraestrutura escolar também aparece como elemento justificativo recorrente. Os relatos apontam a inadequação dos espaços físicos, a inexistência de salas de recursos multifuncionais ou a sua má utilização, e a falta de tecnologias assistivas ou materiais adaptados. Esses entraves estruturais são mencionados como barreiras objetivas que comprometem a

permanência e o desenvolvimento dos alunos com TEA na escola comum. Essa perspectiva reforça o argumento de Lemos et al. (2016), que chamam atenção para o papel do ambiente escolar na consolidação de práticas inclusivas efetivas.

Outro aspecto citado como justificativa diz respeito ao aumento do número de diagnósticos de TEA nas últimas décadas, o que tem exigido das escolas um processo acelerado de adaptação que nem sempre é acompanhado por políticas públicas de suporte. Essa justificativa evidencia a percepção de que os sistemas educacionais foram surpreendidos por uma demanda crescente sem o devido planejamento institucional. Embora o crescimento dos diagnósticos seja um reflexo positivo da maior atenção à saúde mental e ao desenvolvimento infantil, ele também desafia a escola a responder de forma mais qualificada e estruturada.

Por fim, uma justificativa que chama atenção pela sua ausência nos estudos é a quase ausência de menção explícita às práticas pedagógicas baseadas em evidências (PBEs). A ABA, principal PBE para o TEA, não foi mencionada. Mesmo quando os estudos reconhecem sua importância, muitos professores afirmam desconhecer metodologias validadas cientificamente, ou não saber como implementá-las. Essa ausência revela uma lacuna entre a produção acadêmica e a formação continuada ofertada aos docentes, o que já havia sido problematizado por Ponce e Abrão (2019), ao destacarem a desconexão entre teoria e prática na formação docente para a inclusão.

Quanto aos objetivos das pesquisas analisadas nesta revisão revelam um interesse convergente em compreender as concepções de professores da educação regular frente à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa ênfase no olhar docente confirma o reconhecimento da centralidade do professor no processo de implementação das políticas inclusivas e no enfrentamento das barreiras que ainda impedem a efetivação do direito à educação para todos.

A escolha por investigar as concepções e experiências dos professores está alinhada ao entendimento de que as crenças, valores e conhecimentos que orientam suas ações influenciam diretamente a forma como o aluno com TEA é recebido e incluído no cotidiano escolar. Essa perspectiva já havia sido destacada por Lemos et al. (2016), ao demonstrar que as atitudes dos

professores podem funcionar tanto como facilitadoras quanto como obstáculos à inclusão, dependendo do nível de informação, preparo e suporte recebido.

Além disso, os objetivos dos estudos analisados também apontam para a necessidade de identificar quais estratégias pedagógicas estão sendo utilizadas pelos docentes e em que medida essas práticas são adaptadas ou pensadas a partir das especificidades do aluno com TEA. Trata-se, portanto, de um esforço investigativo voltado não apenas para o campo das concepções, mas também para a prática concreta e cotidiana do fazer pedagógico. Essa articulação entre concepção e prática está presente na análise proposta por Adurens e Vieira (2018), que ressaltam que a formação docente deve estar em sintonia com os desafios reais enfrentados em sala de aula, de modo a promover mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem.

Outro ponto recorrente nos objetivos das pesquisas é a preocupação com a formação dos professores, seja na sua etapa inicial ou na formação continuada. Os estudos se propõem a diagnosticar lacunas, identificar demandas e propor caminhos para o aperfeiçoamento dos processos formativos, reconhecendo que a ausência de preparo específico compromete não apenas o desempenho docente, mas também o desenvolvimento dos alunos com TEA. Essa preocupação está diretamente relacionada às constatações de Ribeiro et al. (2017), que apontam a necessidade de políticas formativas contextualizadas, que superem modelos genéricos e desconectados da realidade escolar.

Por fim, alguns estudos buscaram, como objetivo complementar, analisar os fatores institucionais e contextuais que interferem na inclusão, como o papel das equipes gestoras, a infraestrutura das escolas e a relação com as famílias. Embora essa abordagem seja menos frequente, ela é fundamental para compreender a inclusão como um processo coletivo e institucional, e não como responsabilidade isolada do professor. Tal visão está de acordo com Minatel et al. (2019), que defendem a análise ampliada das condições de trabalho dos docentes como elemento chave para o sucesso das políticas inclusivas.

Os objetivos dos estudos selecionados refletem um compromisso com a escuta do professor como sujeito ativo do processo de inclusão, e com a construção de diagnósticos situados que possam subsidiar políticas públicas e práticas pedagógicas mais eficazes e coerentes com a realidade das escolas.

Sobre as conclusões apresentadas pelos estudos analisados nesta revisão revelam um cenário ambíguo: por um lado, destacam avanços na percepção dos professores sobre a importância da inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA); por outro, evidenciam fragilidades estruturais, formativas e institucionais que ainda limitam a efetivação desse direito nas escolas regulares.

Grande parte dos estudos conclui que os professores demonstram atitudes favoráveis à inclusão, com disposição para acolher alunos com TEA e reconhecendo o valor da convivência com a diversidade no ambiente escolar. No entanto, essas atitudes, embora positivas, não são suficientes para garantir práticas pedagógicas adequadas. Essa constatação reforça o que já havia sido apontado por Lemos et al. (2016), ao evidenciarem que o sentimento de empatia e acolhimento, apesar de necessário, não substitui o conhecimento técnico sobre autismo e PBEs bem o planejamento pedagógico voltado às especificidades do autismo.

Além disso, os estudos concluem que há um *déficit* persistente na formação inicial e continuada dos professores, especialmente no que diz respeito à aplicação de práticas baseadas em evidências. A ausência de preparo específico compromete a autoconfiança docente e contribui para a reprodução de práticas intuitivas ou centradas no senso comum, o que foi igualmente problematizado por Adurens e Vieira (2018). Assim, a formação se configura não apenas como uma necessidade recorrente, mas como condição estruturante para o êxito da inclusão.

As conclusões apontam, ainda, para a insuficiência de políticas públicas efetivas que garantam suporte técnico, pedagógico e emocional aos professores. A ausência de equipes multidisciplinares, a falta de recursos didáticos adequados e o despreparo das instituições escolares são elementos destacados como impeditivos da inclusão plena. Esse diagnóstico converge com o levantamento realizado por Ribeiro et al. (2017), que identificaram a sobrecarga dos professores da rede pública como um fator que dificulta a implementação de práticas inclusivas sistemáticas e sustentáveis.

Outro ponto relevante nas conclusões dos estudos é o reconhecimento da escola como espaço privilegiado para a transformação das práticas

educacionais e das visões sociais sobre o TEA. Ainda que permeadas por desafios, as escolas são vistas como locais onde é possível desenvolver estratégias inclusivas inovadoras, desde que exista o compromisso coletivo e o apoio institucional necessário. Essa perspectiva dialógica também é sustentada por Minatel et al. (2019), ao sugerirem que a mudança na cultura escolar depende de formação, acompanhamento e trabalho colaborativo contínuo.

Em síntese, as conclusões dos estudos analisados indicam que, embora haja avanços no discurso e na atitude docente frente à inclusão de alunos com TEA, ainda persistem entraves relacionados à formação, ao suporte institucional e ao uso de práticas fundamentadas. Esses resultados apontam para a necessidade urgente de políticas educacionais articuladas e sustentáveis, que promovam não apenas a presença, mas a participação e a aprendizagem efetiva dos alunos com TEA no ensino regular. Por último, mas não menos importantes, os principais resultados provenientes de fontes estrangeiras, não diferem do apresentado na introdução realizada com base na literatura nacional.

5. CONCLUSÕES

A partir da análise da produção científica sobre as concepções de professores acerca do ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), foi possível identificar avanços significativos no entendimento do tema, assim como persistentes desafios para a efetivação da inclusão escolar. As concepções docentes, embora geralmente favoráveis à inclusão, revelam fragilidades quanto à formação inicial e continuada, à aplicação de práticas pedagógicas baseadas em evidências e à disponibilidade de suporte institucional adequado (Adurens; Vieira, 2018; Minatel et al., 2019; Ponce; Abrão, 2019; Ribeiro et al., 2017).

Além disso, a pesquisa evidencia que as práticas pedagógicas ainda são, em muitos casos, fundamentadas em concepções pessoais e intuições docentes, em detrimento de estratégias cientificamente validadas, o que compromete a qualidade do atendimento e da aprendizagem dos alunos com TEA. O contexto escolar, permeado por limitações de recursos, falta de apoio técnico e desafios relacionados ao comportamento dos estudantes, interfere

diretamente na atuação do professor e na efetividade da inclusão (Weinzenmann et al., 2021; Ribeiro et al., 2017).

A colaboração entre escola, família e profissionais de diferentes áreas aparece como elemento fundamental para potencializar a inclusão, porém permanece subutilizada. O estudo reforça o papel central do professor no processo inclusivo e destaca a necessidade urgente de políticas públicas que garantam formação docente específica, apoio intersetorial e valorização do trabalho colaborativo entre os atores envolvidos, para que a inclusão se realize de forma ética, eficiente e sustentada (Brasil, 2012; Brasil, 2015).

Apesar dos estudos analisados serem todos estrangeiros é possível dizer que a natureza das concepções encontradas se aproxima bastante das principais concepções encontradas na revisão de literatura inicial, realizada com estudos nacionais, indicando uma espécie de transculturalidade desse fenômeno educacional que são as concepções de professores sobre o ensino de alunos com TEA. Ou seja, é possível afirmar que existem mais semelhanças entre as inquietações e concepções de professores de diferentes locais do que diferenças propriamente ditas. Como possível limitação do presente estudo, pode-se dizer que frequentemente apresentam amostras reduzidas, restritas a determinadas regiões e com predominância de metodologias qualitativas, o que pode limitar a generalização dos resultados (Adurens; Vieira, 2018; Minatel et al., 2019; Ribeiro et al., 2017).

Uma possível limitação seria também a escassez de trabalhos que abordem perspectivas de familiares, gestores e demais profissionais envolvidos no ensino de crianças autistas, o que restringe a visão ampla e intersetorial necessária para a análise do fenômeno da inclusão (Lemos et al., 2016; Ponce; Abrão, 2019).

Existe uma concentração dos estudos em autorrelatos, como não poderia deixar de ser num estudo que pretende estudar concepções. É sabido que autorrelatos podem conter vieses de percepção e memória, não refletindo necessariamente as práticas reais em sala de aula. Porém, tal limitação seria insuperável num estudo sobre concepções (não se trata de um estudo observacional e sim baseado em autorrelatos), restando-nos sugerir estudos

futuros que confrontem os autorrelatos com as práticas dos professores em sala de aula.

Diante dos achados deste estudo, recomenda-se que futuras pesquisas aprofundem a investigação sobre práticas pedagógicas fundamentadas em evidências científicas voltadas ao ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista. Estudos que avaliem a efetividade de intervenções específicas ou abrangentes, programas de formação continuada e estratégias inclusivas adaptadas a diferentes contextos educacionais podem contribuir significativamente para reduzir as lacunas entre o conhecimento acadêmico e a prática cotidiana dos professores.

Também se sugere estudos longitudinais que acompanhem a implantação e o impacto de programas de formação continuada e de práticas pedagógicas baseadas em evidências são importantes para avaliar a sustentabilidade e eficácia dessas ações ao longo do tempo (Adurens; Vieira, 2018).

6. REFERÊNCIAS

- ADURENS, Fernanda Delai Lucas; VIEIRA, Camila Mugnai. Concepção de professores sobre a inclusão do aluno com autismo: uma pesquisa bibliográfica. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento** São Paulo, v. 18, n. 2, p. 94-124, jul./dez. 2018.
- AJURIAGUERRA, J. **Manual de Psiquiatria Infantil**. Barcelona, Toray-Masson, 1977.
- ALLAN D., HALLET F., HALLET G. Armenian teachers' dichotomous perspectives on children with high functioning autism. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v.30, n. 2, p. 1-36, 2020.
- ALMUGHYIRI S. Saudi teachers 'knowledge and implementation of evidence-based practices to improve students with autism' social skills. **International Journal of Developmental Disabilities**, v.0, n.0, p. 1-8, 2023.
- ALMUTLAQ H. Saudi Special Educators' Perceptions of Applied Behavior Analysis for Students with Autism. **World Journal of Education**, v.11, n.4, p.18-30, 2021.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **DSM: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 1ª Edição. 1952.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **DSM-II: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 2ª Edição. 1968.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **DSM-III: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 3ª Edição. 1980.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **DSM-IV: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 4ª Edição. 1994.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **DSM-V TR: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Texto Revisado**. Porto Alegre: Artmed, 2023.
- BAER, D. M.; WOLF, M. M.; RISLEY, T. R. Some current dimensions of applied behaviour analysis. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v.1, n.1, 1968.
- BARBOSA, Marily Oliveira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Atividade docente em cena: o foco no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.7, n.19, p.88-108, 2016a.
- BARBOSA, Marily Oliveira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Pontos e contrapontos no universo do atendimento educacional especializado para educandos com transtorno do espectro autista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n.1, p. 467–477, 2016b.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BARIFFE C., PITTAS E. Early childhood teachers' beliefs and practices about the inclusion of children with Autism in Jamaica: An exploration study. **International Journal of Special Education**, v.36, n.2, p. 66-77, 2021.

BARRY L., HOLLOWAY J., MCMAHON J. 'It's up to the teacher': a qualitative study of teachers' use of autism EBPs. **Irish Educational Studies**, v.43, n.4, p. 1-17, 2023.

BENITEZ, P.; PAULINO, V. C.; OLIVEIRA JR., A. P.; DOMENICONI, C.; OMOTE, S. Atitudes Sociais de Agentes Educacionais em Relação à Inclusão e à Formação em Análise do Comportamento Aplicada. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.27, n.125, 2021.

BOLOURIAN Y., LOSH A., HAMSHO N., EISENHOWER A., BLACHER J. General Education Teachers' Perceptions of Autism, Inclusive Practices, and Relationship Building Strategies. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v.52, n.9, p. 3977-3990, 2022.

BRASIL. **Constituição Federal 1988**. Brasília: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394**. Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Resolução nº4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, MEC/CNE, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. **Lei nº12.764**. Lei da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Lei Berenice Piana. Brasília: Senado, 2012

BRASIL. **Lei nº 13.146**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Senado, 2015.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v.3,n.2, p.77-101, 2006.

- CAVALCANTI, Ana Elizabeth; ROCHA, Paula Schmidtnauer. **Autismo: Construções e desconstruções**. 3ª Edição. Casa do Psicólogo. São Paulo, 2007.
- COSCULLUELA C., TORRES P., ORÚS M. Exploring teachers' perceptions of effective inclusive practices with students with ASD: a structural equation modelling approach. **European Journal of Special Needs Education**, v.38, n.4, p. 466-481, 2023.
- D'AGOSTINO S., DOUGLA S. Early Childhood Educators' Perceptions of Inclusion for Children with Autism Spectrum Disorder. **Early Childhood Education Journal**, v.49, n.4, p. 725-737, 2021.
- GILLBERG, C. Infantile autism: Diagnosis and treatment. **Acta Psychiatrica Scandinavica**, v.81, n.3, p. 209- 215, 1990.
- HÜBNER, Maria Martha Costa. **Análise do Comportamento para a Educação: Contribuições recentes**. 13ª Edição. ESETec Editores Associados. São Paulo, 2004.
- JUNG M., LEE E. Specialized Teachers' Perceptions on the Management of Aggressive Behaviours in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v.17, n.23, p. 1-13, 2020.
- KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, v.2, n.3, p. 217-250, 1943.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira da educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p.41-58, 2011.
- KERRIGAN K., CHRISTY D. Practices and experiences of general education teachers educating students with autism. **Education and Training in Autism and Developmental Disabilities**, v.56, n.2, p. 158-172, 2021.
- LACERDA, Lucelmo. **Transtorno do Espectro Autista: uma brevíssima introdução**. Curitiba: CRV, 2017
- LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. Discurso do Sujeito Coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. **Revista Texto e Contexto Enfermagem**, v. 23, n.2, p. 502-507, 2014.
- LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AQUINO, Fabiola de Souza Braz; RAMOS, Cibele Shirley Agripino. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. **Fractal, Rev. Psicol.** v.28, n.3, 2016
- LERMAN, D. C.; LUCK, K. M.; SMOTHERMON, S. et al. Training of Paraprofessionals by Their Classroom Teachers: A Descriptive Evaluation of

Pyramidal Training Outcomes. **Journal of Behavioral Education**, v.29, p. 675–698, 2020.

LI M., LIN Y., BAO T., ZHAO Q., WANG Y., LI M., CHEN Y., QIAN Y., CHEN L., ZHU D. Inclusive education of elementary students with autism spectrum disorders in Shanghai, China: From the teachers' perspective. **BioScience Trends**, v.16, n.2, p.142-150, 2022.

LIBERALESSO, Paulo; LACERDA, Lucelmo. **Autismo: Compreensão e Práticas Baseadas em Evidências**. 1ª Edição. Curitiba, 2020.

MARTÍNEZ Y., RUEDA C., BLÁZQUEZ M. How to facilitate the educational inclusion of students with autism: learning from the experience of teachers in Spain. Equality, **Diversity and Inclusion: An International Journal**, v.42, n.6, p. 787-804, 2023.

MINATEL, Martha Morais; DUARTE, Alaíse Macêdo; OLIVEIRA, Raíssa Vasconcelos; SOUZA, Rita de Cacia Santos; SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. 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

MORRIS, E. K.; ALTUS, D. E.; SMITH, N. G. A study in the founding of applied behavior analysis through its publications. **Behav Anal**, v.36, n.1, 2013.

MOUSINHO, R., SCHMID E., MESQUITA, F., PEREIRA, J., MENDES, L., SHOLL, R., NÓBREGA, V. Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Revista Psicopedagogia**. v.27, n.82, p.92-108, 2010.

NUNES, Izabel Cristina da Silva; ALVES, Débora Cristina Ferreira. A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA): concepções de professoras do ensino fundamental I. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 8, n. 5, p. 2002–2016, 2022.

NUNES, Débora R P; SCHMIDT, Carlo. Educação Especial e Autismo: Das Práticas Baseadas em Evidências à Escola. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 84-104, 2019.

P. M. Айсина, А. А. Нестерова, Т. Ф. Сулова, В. В. Хитрюк. Teachers' attitudes towards inclusive education of children with ASD: A review of Russian and foreign research. **The Education and Science Journal**, v.21, n.10, p.189-210, 2019.

PARANÁ. **Instrução normativa nº001/2016**. SEED/SUED, Curitiba, 2016.

PONCE, Joice Otávio; ABRÃO, Jorge Luis Ferreira. Autismo e inclusão no ensino regular: o olhar dos professores sobre esse processo. **Estilos da Clínica**, V.24, nº 2, p.342-357, 2019.

RIBEIRO, Daniela Mendonça; MELO, Nínive Rodrigues Cavalcanti de; SELLA, Ana Carolina. A Inclusão de Estudantes com Autismo na Rede Municipal de Ensino de Maceió. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 58, p. 425-440, maio/ago. 2017

RODRIGUES, M. E.; HILLESHEIN, D.; SEMICHECHE, R. Teses e dissertações em análise do comportamento e educação no Brasil - De 1970 a 2002. **Educere et Educare**, v. 12, n.25, 2017.

SAKARNEH M., KATANANI H., ALRAHAMNEH A. Inclusion of students with autism spectrum disorder in the Jordanian regular classrooms: Teachers perspectives. **Specijalna edukacija i rehabilitacija**, v. 20, n.2, p. 79-91, 2021.

SHERMAN, J.; RICHARDSON, J.; VEDORA, J. The Use of Behavioral Skills Training to Teach Components of Direct Instruction. **Behavior Analysis Practice**, v.14, p. 1085–1091, 2021.

SELVAGANAPATHI G., JINAT Ahmed J., MATHIALAGAN AG., AZRA N., KULARAJA K., MHM NAZMUL, KUMARASWAMY K., THIRUPATHARAO V., DINESHI M., HARILRISHNAN T. Teachers' knowledge and perception towards children with an autism spectrum disorder. **Opción**, v.35, n.24, p. 690-712, 2019.

SELLA, Ana Carolina; RIBEIRO, Daniela Mendonça. **Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista**. 1ª Edição. Appris Editora. Curitiba, 2018.

SILVA, Anna Karina Braga Bezerra; FONSECA, Géssica Fabiely; BRITO, Max Leandro de Araújo. O estudante com autismo na educação infantil: concepções dos profissionais da sala de aula regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). **Textura**, v. 20 n.43, 2018

SILVA, Amós de Souza; MORALES, Paulo Cesar Mayer; ALMEIDA, Maria de Lourdes de; SILVA, Rosane Meire Munhak da; SOBRINHO, Reinaldo Antonio Silva; ZILLY, Adriana. Discursos dos professores do apoio educacional especializado sobre inclusão de alunos com transtorno do espectro autista. **Revista SUSTINERE**, Rio de Janeiro, v.7, n.1, p.73-95, 2019.

SILVEIRA, K. A., ENUMO, S. R. F., ROSA, E. M. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.18, p.695-708, 2012.

SKINNER, Burrhus Frederic, 1904-1990. **Ciência e comportamento humano**, 1ª Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Tecnologia do Ensino**. 1972

SMYTH, S.; READING, B. E.; MCDOWELL, C. The impact of staff training on special educational needs professionals' attitudes toward and understanding of applied behavior analysis. **Journal of Intellectual Disabilities**, v.23, n.4, p.541-551, 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, 1994.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szarecki; ZANON, Regina Basso; BACH, Franciele Moser. Inclusão de Crianças com Autismo: Percepções de Professores. **Revista de Psicologia da IMED**, Passo Fundo, v. 13, n. 2, p. 75-91, 2021.

YATEGASHI, Solange Franci Raimundo; CAETANO, Luciana Maria; BATISTA, Tatiana Lemes de Araújo; PEIXOTO, Jhonatan Phelipe. O Atendimento Educacional Especializado no Contexto da Educação Infantil: Um Estudo Sobre a Inclusão Escolar de Alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v.8, n.3, p. 774 - 796, 2022

7. APÊNDICE

Apêndice I - Modelo de ficha de análise

FICHA DE ANÁLISE Nº __

1. REFERÊNCIA COMPLETA:

2. ANO DE PUBLICAÇÃO:

3. AUTOR(ES):

4. PERIÓDICO (NOME E ÁREA DO PERIÓDICO):

5. LOCAL DA PESQUISA:

6. RESUMO COM OBJETIVO GRIFADO:

7. PALAVRAS-CHAVE:

8. NATUREZA OU TIPO DO TRABALHO

() EMPÍRICO

() Experimental

() Descritivo

() Descritivo correlacional – Levantamento de possíveis relações entre variáveis (não causais)

() Levantamento ou *Survey* – Informações sobre práticas, opiniões, concepções

() Histórico – Dados obtidos por fontes indiretas

() Estudo de caso – Um caso (fenômeno ou situação) individual é estudado em profundidade

- Documental – Baseado na análise de documentos como legislação, a própria literatura ou outros documentos
- Metodológico
- Outros (empíricos). Quais? _____
- OUTROS
 - Teórico conceitual
 - Ensaio
 - Outros (de outros). Quais? _____

9. MATERIAIS E INSTRUMENTOS (DESCRITIVOS)

9.1. PARA COLETA DE DADOS

- Protocolo de avaliação de pré e pós teste
- Teste padronizado
- Escalas, Inventários, Questionários
- Roteiro de Entrevista
- Folha de Registro de Observação
- Filmagens
- Computadores
- Observadores
- Software*. Nomear: _____
- Misto. Nomear: _____
- Outro. Qual? _____
- Não mencionado
- Não se aplica

9.3. PARA A ANÁLISE DOS DADOS

- Software*. Nomear: _____
- Misto. Nomear: _____
- Outro. Qual? _____
- Não mencionado
- Não se aplica

10. QUANTIDADE E SUBTIPO DE PARTICIPANTES

<input type="checkbox"/> PROFESSOR(A)	SUBTIPO (FUNÇÃO OU PROFISSÃO)	QUANTIDADE DE PARTICIPANTES ⁵
	<input type="checkbox"/> Professor. Nomear de que disciplina: _____	
	<input type="checkbox"/> Professor AEE. Nomear de que disciplina: _____	
	<input type="checkbox"/> Monitor. Nomear de que disciplina: _____	
	<input type="checkbox"/> Tutor. Nomear de que disciplina: _____	
	Misto. Nomear _____	
	<input type="checkbox"/> Outros. Nomear: _____	
	<input type="checkbox"/> Não mencionado	
	<input type="checkbox"/> Não se aplica	

10.1 ESCOLARIDADE DOS PARTICIPANTES (DESCRITIVOS)

- Ensino Médio Completo (formação docente ou magistério)
- Ensino Superior Incompleto
- Ensino Superior Completo. Nomear o curso: _____
- Pós-Graduação - Especialização Completa. Nomear o curso: _____
- Pós-Graduação - Mestrado Completo. Nomear o curso e se Acadêmico ou Profissionalizante: _____
- Pós-Graduação - Doutorado Completo. Nomear o curso: _____
- Misto. Nomear: _____
- Não mencionado
- Não se aplica

11. NÍVEL DE ENSINO (EM QUE O PROFESSOR TRABALHA)

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio

⁵ 1 participante; 2 a 5 participantes; 6 a 10 participantes; 11 a 20 participantes; 21 a 50 participantes; 51 ou mais participantes; Não mencionado; Não se aplica

- Ensino Superior
- Misto. Nomear: _____
- Outro. Qual? _____
- Não mencionado
- Não se aplica

12. MODALIDADE DE ENSINO (EM QUE O PROFESSOR TRABALHA)

- Ensino Regular Inclusivo
- Educação Especial/AEE ou Equivalente
- Misto
- Não mencionado
- Não se aplica

13. PÚBLICO X PRIVADO (TODOS OS TIPOS DE ESTUDOS)

- Público
- Privado
- Misto
- Não mencionado
- Não se aplica

14. CONTEXTO/SETTING (DESCRITIVOS)

- Escola
 - Sala de aula
 - Outro local na escola. Nomear: _____
 - Misto
 - Não mencionado
- Fora da escola. Qual? _____
- Online
- Misto (Escola e fora da escola)
- Outro
- Não mencionado
- Não se aplica

15. CONCEPÇÕES ENCONTRADAS NOS RESULTADOS NO TRABALHO?

15.1 CONCEPÇÕES GERAIS SOBRE:

- () Conhecimento sobre desenvolvimento típico
- () TEA: conhecimento dos professores sobre o transtorno do espectro autista. As estatísticas mostram que cerca de 50% ou menos dos professores possuem algum conhecimento adequado sobre o transtorno do espectro autista.
- () Políticas públicas para inclusão de alunos autistas: Mais financiamento governamental para a contratação de pessoas para o trabalho exclusivo das crianças e para o treinamento de professores.
- () Formação do professor em metodologias de trabalho inclusivas (Insuficiência, suficiência ou tipo de formação/capacitação, Necessidade de formação prática)
- () Apoio recebido pelo professor (Equipe multidisciplinar, necessidade de suporte e orientação, Necessidade de apoio de outros profissionais, intersetorialidade, etc..)
- () Percepções e Apoio da Administração
- () Sentimento de despreparo, impotência e desconhecimento do autismo por parte dos professores.
- () Desgaste pela incumbência de diferentes papéis ao professor (autocuidado, autonomia e comportamentos inadequados).
- () Questionamento do laudo médico.
- () Possibilidade de desenvolvimento e aprendizado do aluno.
- () Diferenças nas Atitudes de Educadores de diferentes países em Relação à Educação Inclusiva de Crianças com TEA
- () Concepções errôneas dos pais sobre o LRC

15.2 ASPECTOS RELATIVOS AOS ESTUDANTES

- () Comportamentos emitidos pelos estudantes (Gritar, chorar, jogar-se no chão, morder, sair da sala de aula, empurrar, chutar, beliscar colegas, não execução das atividades, não falar, sem controle de esfíncteres, sem contato visual, etc.).
- () Fatores que influenciam comportamentos problemáticos
- () Características do aluno
- () Tempo de concentração.
- () Uso de medicamentos.
- () Defasagem entre idade cronológica e série escolar.

- Integração da criança ao grupo.
- Participação nas atividades da turma.

15.3 ATENDIMENTO RECEBIDO PELO ALUNO

- Mera inserção no ensino regular.
- AEE (interlocução com a sala regular e SMRS).S)
- Salas especiais e salas de recursos (como ensino segregado e excludente ou outros).
- Acompanhante especializado.
- Importância da família e da sociedade no processo de inclusão.
- Práticas e estratégias que favorecem a socialização das crianças com os outros alunos.
- Práticas e estratégias que favorecem a comunicação das crianças.
- atendimentos especializados fora da escola.
- Adaptação curricular.
- Adaptação de materiais.
- PEI ou PDI
- Planejamento de ensino, materiais e métodos de avaliação diferenciados para o estudante com autismo.
- Outras práticas e intervenções educacionais (confiança, descrédito, efetividade, etc.).

15.4 PRÁTICAS BASEADAS EM EVIDÊNCIAS

- PBES
- ABA
- Adoção de práticas não (necessariamente) baseadas em evidências
- Opinião contraditória (nem boa e nem ruim) sobre ABA/PBEs
- Práticas mistas

15.5 Aspectos relativos aos educadores

- Atitudes
- Atitudes positivas em relação ao TEA
- Atitudes negativas em relação ao TEA

- () Interesse próprio em lidar com crianças autistas ou opinião de que deve haver professores de educação especial na comunidade
- () Autoeficácia percebida positiva
- () Autoeficácia percebida negativa
- () Concepção segregacionista, excludente do aluno TEA (não deve ser atendido em escolas
- () Alunos TEA tem o direito de estudar apenas em escolas especiais
- () Alunos TEA podem frequentar escolas desde que outros profissionais que não os professores se responsabilizem pelos mesmos e/ou necessidade de acompanhamento do processo educacional por especialistas de áreas afins.
- () Reconhecimento de tratados internacionais
- () Preocupação com os direitos legais do aluno TEA (mais do que com o aluno)
- () Valorização de postura inclusiva
- () Concepções de senso comum sobre natureza e causas comportamentos agressivos no TEA (amor pela criança, empatia)
- () Concepções de senso comum ao gerenciar comportamento agressivo no TEA
- () Opinião sobre tratamento farmacológico na intervenção em comportamentos agressivos no TEA
- () Opinião sobre contenção física na intervenção em comportamentos agressivos no TEA
- () Apoio e formação recebida da escola no gerenciamento de comportamentos agressivos de crianças TEA
- () Diferenças de concepção entre professores de educação regular e educação especial
- () Experiências dos professores com alunos com autismo
- () Desafios da Sala de Aula Regular
- () Opiniões sobre a inclusão de crianças com TEA

15.6 OUTROS BASE

- () Descrever

16. PRINCIPAIS JUSTIFICATIVAS:

17. PRINCIPAIS RESULTADOS

18. OBJETIVO DO TRABALHO:**19. A PARTIR DOS RESULTADOS EXPRESSOS PELO(S) AUTOR(ES) E EM CONSONÂNCIA COM O OBJETIVO DO TRABALHO:**

- () O estudo atingiu o objetivo proposto
- () O estudo atingiu parcialmente o objetivo proposto
- () O estudo não atingiu o objetivo proposto
- () Não mencionado

20. PRINCIPAIS CONCLUSÕES DO ESTUDO

20.1. LIMITAÇÕES APONTADAS

20.2. ESTUDOS SUGERIDOS

21. COMENTÁRIOS ADICIONAIS (SE HOUVER)