DESAFIOS DOS PROFESSORES REGENTES NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

DANIELA MAGALHÃES DA SILVA

RESUMO

Este estudo investiga os desafios enfrentados por professores regentes no processo de inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular. O objetivo geral consiste em identificar as principais barreiras pedagógicas e estruturais que dificultam a prática docente inclusiva. A metodologia adotada é a revisão bibliográfica de caráter qualitativo, analisando obras de autores referência e legislações vigentes. Os resultados parciais indicam que, embora a legislação brasileira assegure o direito à educação inclusiva, os docentes enfrentam obstáculos significativos, como a carência de formação continuada específica, a superlotação das salas de aula e a escassez de recursos de apoio especializado. Conclui-se que a inclusão efetiva transcende a matrícula, exigindo uma reestruturação do suporte pedagógico e uma maior articulação entre o professor regente e a equipe multidisciplinar. A relevância da pesquisa reside em fomentar o debate sobre a necessidade de políticas públicas que ofereçam condições reais de trabalho para que o professor possa promover o desenvolvimento integral do aluno com TEA, mitigando o sentimento de despreparo e sobrecarga docente no ambiente escolar contemporâneo.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão Escolar; Transtorno do Espectro Autista; Prática Docente.

INTRODUÇÃO

O panorama da educação nacional sofreu alterações profundas com a consolidação de diretrizes que estabeleceram o ensino como um direito de todos. Esse movimento, impulsionado pela Constituição de 1988 e pela LDB 9394/96, exigiu que as escolas regulares deixassem de ser espaços homogêneos para se tornarem ambientes inclusivos, responsáveis por derrubar obstáculos e acolher a diversidade do aprendizado.

Nesse cenário, o aumento global de casos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) trouxe novos desafios para o cotidiano escolar. O aprimoramento das técnicas de avaliação e a maior circulação de informações sobre a neurodiversidade resultaram em salas de aula mais plurais, o que impõe a necessidade de reformular os métodos de ensino para atender às particularidades de cada estudante.

Entretanto, a prática docente revela uma distância significativa entre o que propõe a legislação e as condições reais de trabalho. Muitos educadores sentem-se desamparados por formações iniciais que não aprofundaram o manejo das especificidades do TEA, gerando um estado de insegurança e solidão institucional diante da carência de materiais adequados e suporte estrutural.

Este estudo pretende analisar como o professor regente lida, no dia a dia, com a adaptação do currículo e o controle de comportamentos desafiadores de alunos no espectro. A pesquisa busca mapear tanto as dificuldades encontradas quanto as alternativas criativas desenvolvidas pelos mestres para contornar a falta de recursos. É imperativo discutir essas lacunas na capacitação para evitar que a inclusão seja apenas física, gerando exclusões veladas que prejudicam o desenvolvimento do jovem.

A fundamentação deste trabalho deu-se por meio de uma revisão bibliográfica qualitativa, consultando bases de dados como Scielo, PubMed e o portal de periódicos da Capes. O levantamento incluiu legislações, livros e artigos produzidos entre 2014 e 2025, utilizando termos como "formação docente" e "inclusão escolar" para sustentar uma análise baseada na perspectiva dos próprios sujeitos da educação.

O texto está organizado em seções que percorrem a história das leis brasileiras, as características clínicas e pedagógicas do TEA, e o papel central do docente regente. Por fim, as considerações buscam oferecer caminhos para que o apoio aos instrutores seja mais prático e menos abstrato, transformando o respeito às diferenças em uma prática escolar efetiva.

HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO DA EDUCACIONAL ESPECIAL NO BRASIL

A trajetória da Educação Especial no Brasil evidencia transformações paradigmáticas que refletem as concepções sociais acerca da deficiência em distintos momentos históricos. O percurso iniciou-se com a fase da Exclusão e Segregação, período no qual pessoas com deficiência eram mantidas em instituições assistencialistas de caráter isolado, como o Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos, estabelecido em 1857 (ASSUMPÇÃO, 2015).

Tais organizações, embora representassem avanços para a época, consolidaram práticas de apartação social, concebendo o sujeito com deficiência como objeto de tutela e não como cidadão de direitos (CUNHA, 2016). Como abordou Lima et al. (2024), a lógica subjacente a esse modelo fundamentava-se na incapacidade e na dependência, perpetuando a invisibilidade desses indivíduos no espaço público e no sistema educacional regular.

A década de 1970 Os anos setenta trouxeram o conceito de integração, onde o estudante com limitações precisava se moldar aos padrões rígidos dos colégios para ser aceito, criando uma dinâmica na qual o sucesso dependia apenas do esforço individual de adaptação aos currículos tradicionais, mantendo salas isoladas que funcionavam como guetos dentro do ambiente acadêmico e preservando uma lógica de exclusão maquiada por uma falsa proximidade física (CUNHA, 2016).

A virada de pensamento ocorreu no fim do século vinte, influenciada por marcos como a Declaração de Salamanca (ONU, 1994), que determinou que os centros de ensino devem receber cada jovem sem distinções físicas ou intelectuais, subvertendo a ordem antiga ao exigir que a pedagogia se transforme para servir aos discentes, o que impõe uma reorganização severa nas estruturas escolares e transfere o peso da acessibilidade para o poder público e gestores.

Atualmente, as leis nacionais consolidam o aprendizado como compromisso mútuo entre governo e parentes, baseando-se no texto constitucional de 1988 para garantir suporte técnico especializado prioritariamente no ensino comum, o que reflete um amadurecimento ético onde a sociedade busca eliminar entraves e assegurar que as diferenças humanas sejam respeitadas dentro de um sistema verdadeiramente democrático e plural (MATTOS, 2019).

Na esteira desse dispositivo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) dedicou um capítulo específico à Educação Especial, determinando que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às necessidades dos educandos (BRASIL, 1996). Esses instrumentos legais, conjugados com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), consolidaram um modelo que transcende a mera inserção física, exigindo transformações pedagógicas substantivas (BRASIL, 2008).

A Lei Berenice Piana (Lei 12.764/2012) representou conquista significativa para a comunidade autista ao instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo legalmente o TEA como deficiência para todos os efeitos legais e garantindo o direito a acompanhante especializado em contexto de sala de aula quando comprovada a necessidade (BRASIL, 2012). Complementarmente, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI - Lei 13.146/2015) reforçou o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, proibindo expressamente a cobrança de valores adicionais em instituições privadas para o atendimento de alunos com deficiência (BRASIL, 2015). Esses dispositivos, longe de representarem meras formalidades normativas, estabelecem parâmetros concretos para a atuação docente e para a organização institucional.

Como observa Prizant (2023), em análise sobre as políticas educacionais voltadas ao autismo:

A mudança legislativa, embora necessária, não garante por si só a transformação das práticas pedagógicas. O desafio contemporâneo consiste em traduzir os princípios inclusivos consagrados nas leis em ações cotidianas que respeitem a neurodiversidade e promovam o desenvolvimento pleno de

cada estudante. A mera presença física em sala de aula, desacompanhada de adaptações significativas e de formação docente adequada, pode configurar inclusão excludente, mantendo as barreiras invisíveis que impedem a participação efetiva (PRIZANT, 2023, p. 89).

A evolução legislativa transformou o fazer docente, exigindo do professor regente não apenas competências técnicas para transmissão de conteúdos, mas também sensibilidade ética e política para atuar como agente de garantia de direitos humanos. Nesse contexto, Reed e Osborne (2024) advertem sobre a carência de provas sólidas que coloquem o ensino regular num patamar de superioridade absoluta frente aos centros especializados no que tange ao ganho intelectual ou equilíbrio mental de alunos autistas, pontuando que alocações desastrosas em redes comuns geram danos severos, o que exige um exame minucioso dos traços particulares de cada jovem e das reais capacidades estruturais das unidades para definir onde o aprendizado ocorrerá com maior proveito.

O ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO ESCOLAR

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme definição da American Psychiatric Association (2014), caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, bem como por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. A nomenclatura "espectro" reveste-se de importância capital no ambiente educacional, pois sinaliza a heterogeneidade das manifestações clínicas e a diversidade dos níveis de suporte requeridos, que podem variar de leve a moderado e severo.

Vale pontuar que Francisco et al. (2019) esclarecem que o TEA engloba condições antes diagnosticadas separadamente, como autismo infantil, autismo atípico, síndrome de Asperger e transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, unificando-as em uma única categoria diagnóstica com especificadores clínicos.

A Organização Mundial da Saúde (WHO, 2023) estima que aproximadamente uma em cada cem crianças no mundo apresenta diagnóstico de TEA, configurando-se como uma condição relativamente frequente nos sistemas educacionais contemporâneos. Vilar (2019, p. 4) destaca que a elevação estatística dos diagnósticos recentemente advém de parâmetros clínicos mais abrangentes, somados ao preparo técnico aguçado e ferramentas de triagem eficazes, o que desmistifica a ideia de um surto e coloca sobre os estabelecimentos de ensino o dever de se adaptarem a um corpo discente plural.

Lima et al. (2024) argumentam que a percepção sobre o autismo nas instituições de ensino precisa abandonar clichês que ligam o quadro apenas a limitações mentais ou condutas inadequadas, uma vez que os estudantes exibem trajetórias cognitivas variadas, sendo perfeitamente capazes de demonstrar altas habilidades em temas específicos enquanto lidam com barreiras complexas no convívio coletivo e na percepção sensorial. Cunha (2016), por sua vez, corrobora essa perspectiva ao afirmar que o aluno com autismo não possui um déficit de inteligência por definição, mas sim uma forma distinta de aprender e de se relacionar com o ambiente, exigindo abordagens pedagógicas que valorizem seus potenciais e respeitem suas singularidades.

Em estudo comparativo, Aslan Bağcı, Karaca e Çelik (2025) observaram que regentes de turmas infantis constroem figuras de linguagem divergentes para descrever o transtorno, fenômeno que escancara as discrepâncias entre suas trajetórias acadêmicas e a vivência no giz, pois enquanto o grupo especializado enxerga o desenvolvimento como uma jornada constante de revelações e ajustes, os educadores do ciclo inicial manifestam um misto de otimismo e hesitação quanto ao futuro acadêmico desses pequenos. Essas diferenças perceptuais influenciam diretamente as estratégias adotadas em sala de aula e a qualidade das interações estabelecidas com os discentes autistas.

CARACTERÍSTICAS DO TEA E NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS

As necessidades educacionais do aluno com TEA derivam predominantemente de três dimensões interrelacionadas que constituem

a chamada tríade de comprometimentos: comunicação e linguagem, interação social, e flexibilidade comportamental com alterações sensoriais. Na dimensão comunicacional, Assumpção (2015, p. 67) esclarece que as dificuldades podem manifestar-se desde a ausência total de linguagem verbal até sutilezas como a compreensão literal de enunciados, incapacidade para interpretar ironias, metáforas ou duplos sentidos, e presença de ecolalia imediata ou tardia.

Muitos alunos não-verbais requerem sistemas alternativos de comunicação, como o PECS (Picture Exchange Communication System) ou pranchas com símbolos pictográficos, para expressar suas necessidades e interagir com o ambiente escolar. A esse respeito, McDougal, Riby e Hanley (2020, p. 5) notaram que as atitudes e aptidões individuais dos estudantes formam um dos pilares centrais que impulsionam ou travam o progresso escolar, revelando que traços como o interesse por temas peculiares, o ímpeto em participar das tarefas e as faculdades mentais desenvolvidas impactam diretamente no êxito das estratégias de ensino. Por outro lado, comportamentos desafiadores, rigidez cognitiva e sensibilidades sensoriais não adequadamente manejadas podem comprometer severamente o aproveitamento escolar.

A dimensão da interação social no TEA caracteriza-se por dificuldades em iniciar ou responder a interações, compartilhar interesses, compreender regras não explícitas das relações sociais e interpretar pistas contextuais como expressões faciais, prosódia e linguagem corporal. A esse respeito, Gradim, Pedro e Carrijo (2020, p. 142) apontam que essas dificuldades podem levar ao isolamento social durante intervalos e atividades em grupo, demandando mediação dirigida por parte do professor, que atua como facilitador das relações entre o aluno com TEA e seus pares neurotípicos.

A ausência dessa mediação pode perpetuar ciclos de exclusão que comprometem não apenas o desenvolvimento socioemocional, mas também as oportunidades de aprendizagem por observação e modelagem social.

Tabela 1: Comprometimentos do TEA e correspondentes adaptações pedagógicas

Dimensão do desenvolvimento	Manifestações comuns no contexto escolar	Adaptações pedagógicas necessárias
Comunicação e linguagem	Compreensão literal, ecolalia, dificuldade com instruções orais complexas	Uso de linguagem direta, suportes visuais, sistemas alternativos de comunicação
Interação social	Dificuldade com turnos de fala, isolamento no recreio, incompreensão de regras sociais implícitas	Mediação dirigida, ensino explícito de habilidades sociais, atividades cooperativas estruturadas
Flexibilidade comportamental	Resistência a mudanças na rotina, comportamentos repetitivos, interesses restritos intensos	Rotinas previsíveis, aviso prévio sobre transições, incorporação do hiperfoco no currículo
Processamento sensorial	Hipersensibilidade a ruídos, luzes, texturas ou odores; busca por estímulos sensoriais	Adequação ambiental, oferta de materiais alternativos, pausas sensoriais programadas

Fonte: Cunha (2016); Mattos (2019); Vilar (2019).

A flexibilidade comportamental e o processamento sensorial constituem aspectos frequentemente negligenciados no planejamento pedagógico, mas que exercem impacto profundo na experiência escolar do aluno com TEA. Acerca desta questão, Mendonça et al. (2020) destacam que muitas crianças autistas apresentam respostas atípicas a estímulos sensoriais, podendo manifestar hiporresponsividade (ausência de reação a estímulos que tipicamente provocariam resposta) ou hiperresponsividade (reações exacerbadas a estímulos de baixa intensidade).

Vale frisar que a atmosfera dos colégios, repleta de barulhos inesperados, luzes artificiais intensas e aglomerações, torna-se hostil para quem possui hiperresponsividade sensorial, gerando desequilíbrios emocionais ou isolamento defensivo, visto que o excesso de estímulos concomitantes sobrecarrega o sistema nervoso de estudantes autistas que lutam para processar tantas informações do meio físico enquanto tentam realizar as tarefas pedagógicas solicitadas (MATTOS, 2019).

El-Setouhy et al. (2025), em estudo transversal com 870 professores na Arábia Saudita, verificaram que 74,8% dos participantes demonstravam compreensão substancial acerca das dificuldades de comunicação social enfrentadas por crianças autistas, e 76,2% reconheciam os desafios relacionados à atenção. Contudo, 87,8% dos docentes relataram ausência de formação prévia específica para atender adequadamente às necessidades dessa população, evidenciando a dissociação entre o reconhecimento

das dificuldades e o preparo efetivo para enfrentá-las.
Análises recentes como a de Caetano et al. (2024) sobre métodos de apoio indicam que mesclar táticas organizadas com maleabilidade individual gera avanços notáveis, enfatizando que o sucesso do aprendizado depende de um olhar atento que considere as particularidades da criança somadas ao ambiente em que ela vive, incluindo as posturas dos mestres e os recursos de acessibilidade disponíveis, transformando o suporte institucional em uma ferramenta dinâmica de inclusão que vai além de teorias estáticas.

A IMPORTÂNCIA DA ADAPTAÇÃO CURRICULAR INDIVIDUALIZADA (PEI)

A efetivação da inclusão escolar transcende a garantia de presença física do aluno com TEA na sala de aula regular, exigindo acesso qualificado ao conhecimento e participação substantiva nas atividades curriculares. O Plano de Ensino Individualizado (PEI) configura-se como instrumento técnico-pedagógico de vital importância para materializar esse princípio, funcionando como roteiro estruturado que orienta a prática docente a partir das necessidades específicas de cada educando. Sant'Anna e Pfeifer (2023, p. 287) definem o PEI como documento dinâmico que estabelece metas, objetivos, estratégias e critérios de avaliação diferenciados, construído colaborativamente pela equipe escolar em parceria com a família e, quando possível, com o próprio aluno.
Na dimensão da temporalidade, o PEI deve contemplar ajustes no ritmo de aprendizagem, considerando que muitos alunos com TEA necessitam de períodos mais extensos para processar informações, consolidar habilidades ou generalizar aprendizagens para contextos distintos. Nessa temática, Consolini et al. (2019) pontuam que o rigor dos horários acadêmicos tradicionais costuma colidir com o ritmo de quem está no espectro, provocando sentimentos de derrota e angústia, razão pela qual adaptar os prazos e a duração das atividades não significa reduzir a exigência intelectual, mas aceitar que percursos de maturação singulares pedem calendários customizados para assegurar que cada progresso seja sólido e respeite as janelas de aprendizado individuais sem gerar pressão desnecessária.
No aspecto metodológico, o PEI deve incorporar estratégias que utilizem os interesses restritos e intensos (hiperfoco) característicos do TEA como portas de entrada para conteúdos curriculares mais amplos. Prizant e Fields-Meyer (2023) argumentam que os interesses específicos, frequentemente vistos como sintomas a serem eliminados, podem funcionar como pontes para o engajamento acadêmico e social quando adequadamente aproveitados. Um aluno obcecado por trens, por exemplo, pode aprender conceitos de física (movimento, velocidade, atrito), matemática (cálculo de distâncias, horários), história (desenvolvimento das ferrovias) e geografia (trajetos, regiões atendidas) a partir desse tema gerador, que funciona como elemento motivador e organizador cognitivo.
A avaliação diferenciada constitui outro pilar do PEI, exigindo que o foco recaia sobre o progresso individual do aluno em relação a si mesmo, e não apenas na comparação com médias padronizadas da turma. Fagundes et al. (2024) pontuam que ajustar exames, tarefas e ferramentas de medição do saber longe de significar simplificação ou queda na exigência, constitui a remoção de obstáculos para que o aprendizado real aflore, podendo o professor lançar mão de formatos variados como exposições faladas, álbuns de imagens, coleções de trabalhos e registros detalhados do cotidiano, valorizando a trajetória percorrida pelo jovem em vez de focar apenas em uma nota final baseada em testes padronizados e engessados.
De modo geral, a elaboração do PEI precisa ancorar-se no olhar atento do docente em sintonia com os parentes e o suporte técnico, assegurando que o acesso ao saber ocorra plenamente, pois os responsáveis detêm uma visão detalhada sobre os gostos, habilidades e entraves do pequeno em variados cenários, de modo que o compartilhamento constante de dados entre o colégio e o lar viabilize correções permanentes nas metas traçadas, impedindo conflitos nas técnicas aplicadas e gerando uma harmonia necessária para que o progresso do pupilo seja sólido (SANTOS; PEREIRA, 2021).

O PROTAGONISMO E AS ANGÚSTIAS DO PROFESSOR REGENTE

O instrutor titular ocupa o ponto focal na viabilização da inclusão, vivenciando as trocas didáticas diretas e os atritos entre as normas legais e o cotidiano escolar precário, sendo que estudos recentes sobre autoeficácia revelam um forte desejo dos profissionais em realizar ajustes curriculares, embora admitam baixíssima segurança técnica para executá-los, descompasso que deflagra um desgaste emocional profundo nos mestres que se veem culpabilizados por demandas para as quais não obtiveram o treinamento adequado (BAEK et al., 2024).

Investigações como de Silva (2024) apontam que o sentimento de abandono é um tema recorrente nas falas de quem atua com crianças autistas nos ciclos iniciais, evidenciando que a liderança esperada do docente se choca com o isolamento dentro da própria unidade de ensino, onde as tarefas recaem apenas sobre os ombros de quem está na frente da turma, enquanto as redes de apoio e os recursos estruturais seguem sendo promessas distantes da prática real.

Como apontam McDougal et al. (2020), o sofrimento dos educadores brota quando a meta de um ensino universal bate de frente com a carência de recursos físicos, pedagógicos e instrucionais, convertendo a utopia da acolhida em cansaço solitário, sendo que pesquisas reforçam que o preparo técnico somado à aptidão em criar vínculos de segurança e afeto figura como um dos pilares determinantes para o avanço dos pupilos no espectro, mostrando que o sucesso acadêmico depende diretamente da saúde emocional e da bagagem metodológica de quem comanda a sala de aula. Tal achado reforça a importância do investimento no desenvolvimento profissional docente como política prioritária para a efetivação da inclusão escolar.

FORMAÇÃO ACADÊMICA COMO LACUNA ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA INCLUSIVA

A formação inicial nas licenciaturas brasileiras permanece predominantemente ancorada em concepções de aluno ideal ou homogêneo, negligenciando a diversidade neurobiológica que caracteriza as salas de aula contemporâneas. As matérias de inclusão nas universidades costumam ser teóricas e distantes da realidade, operando de forma isolada sem conexão com as outras áreas do ensino, o que motiva críticas sobre como esse modelo abstrato falha em instrumentalizar o mestre para enfrentar os desafios reais do TEA em sala, deixando quem educa desamparado diante das manifestações comportamentais e cognitivas que surgem no dia a dia escolar (CUNHA, 2016).

Através de seu estudo, El-Setouhy et al. (2025) encontraram que 87,8% dos regentes jamais passaram por treinamentos focados em necessidades especiais, um vácuo instrutivo que prejudica as intervenções didáticas e abala o equilíbrio emocional dos profissionais. Tal lacuna formativa gera o fenômeno denominado "pedagogia da incerteza", caracterizada pela aprendizagem por tentativa e erro, pela improvisação constante e pelo sentimento de insuficiência profissional.

Baek et al. (2024), por sua vez, testaram pequenas capacitações digitais que focam no relato direto de quem vive o espectro mostraram avanços na confiança dos tutores, sugerindo que cursos centrados na experiência humana geram impactos positivos imediatos, embora a transformação profunda do agir pedagógico demande programas de longa duração que dialoguem estreitamente com o cenário onde o educador atua, unindo a fundamentação científica às demandas práticas da rotina docente.

Sendo assim, a desarticulação entre o saber acadêmico e o fazer pedagógico atinge diretamente os pupilos, que acabam submetidos a métodos ineficazes enquanto ferramentas consagradas, como o apoio visual e a organização do espaço, são ignoradas por simples falta de domínio técnico, configurando um cenário onde o despreparo dos instrutores fere o direito constitucional de acesso a um ensino de excelência baseado em evidências concretas (GRADIM et al., 2020).

A RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR REGENTE E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

A qualidade da articulação entre o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui fator determinante

para o sucesso da inclusão escolar de alunos com TEA. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define o AEE como serviço de apoio especializado que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos no ambiente escolar. Todavia a operacionalização dessa proposta enfrenta obstáculos significativos, notadamente a ausência de horários comuns na jornada de trabalho para planejamento colaborativo entre professores regentes e especialistas.

A mistura de papéis entre os educadores que atendem jovens com TEA acaba provocando um isolamento dentro dos colégios, situação na qual o instrutor da turma transfere toda a tarefa de ensinar para o assistente ou para o especialista do suporte especializado, quebrando o pacto de auxílio mútuo e fragmentando o aprendizado da criança que pula de mão em mão sem uma estratégia única, quando na verdade o AEE deveria servir como base técnica para quem comanda a classe e não como uma rede paralela distante das lições comuns (REED; OSBORNE, 2024).

Já McDougal et al. (2020) identificaram vínculos de confiança e parcerias sólidas entre os mestres potencializam o avanço dos pupilos, permitindo que os saberes específicos sejam aplicados na rotina pesada do giz. Entretanto, a falta de momentos formais para essa troca de figurinhas mantém o regente solitário em suas escolhas didáticas, exigindo diretrizes que garantam períodos remunerados para reuniões e o desenho conjunto de planos de ação. Como salientam Lima (2024), sem esse diálogo frequente o apoio técnico vira apenas um acessório e o professor continua carregando o peso da inclusão sem as ferramentas necessárias.

SOBRECARGA DE TRABALHO E A FALTA DE RECURSOS DIDÁTICOS ADAPTADOS

O cotidiano nos colégios nacionais, sejam estatais ou particulares, impõe aos mestres jornadas exaustivas e turmas cheias que barram o olhar detalhado exigido por quem está no espectro, sendo que o acúmulo de tarefas e a falta de períodos para organizar as lições detonam o vigor das práticas inclusivas, enquanto evidências recentes mostram que o amparo dos gestores funciona como motor para a autoconfiança docente, revelando que profissionais que sentem as costas quentes pela direção demonstram muito mais ímpeto e segurança para moldar o ensino às necessidades de cada pupilo (BAEK et al., 2024).

El-Setouhy et al. (2025, p. 8) destacam que 77,7% dos participantes de seu estudo reconheceram o papel central da comunicação aberta entre professores e famílias para facilitar experiências educacionais de qualidade e melhorar os resultados acadêmicos de alunos com TEA. Contudo, o acúmulo de tarefas rotineiras costuma aniquilar os períodos vagos para esse intercâmbio, que termina acontecendo de maneira rasa e infrequente, prejudicando a harmonia indispensável entre as ações conduzidas no lar e no ambiente acadêmico.

Em estudo sobre implementação de práticas baseadas em evidências durante a pandemia de COVID-19, Hernandez et al. (2023) identificaram quatro temas recorrentes nas entrevistas com educadores: desafios do ambiente remoto para inclusão e uso de práticas baseadas em evidências; adaptações dessas práticas para contextos remotos; benefícios inesperados do período pandêmico; e considerações para o uso futuro. Os autores observaram que, mesmo em condições extremamente adversas, muitos professores demonstraram criatividade e compromisso para adaptar materiais e estratégias, utilizando recursos próprios e tempo pessoal para garantir a continuidade do atendimento aos alunos com TEA.

Cabe frisar que a escassez de recursos didáticos adaptados nas escolas constitui fonte adicional de angústia para o professor regente, que frequentemente utiliza seu tempo de descanso e recursos financeiros pessoais para confeccionar materiais específicos, construir rotinas visuais e preparar adaptações curriculares. A esse respeito, Fagundes, Simões de Farias e Andrade (2024, p. 18) argumentam que essa realidade transfere os deveres governamentais para os ombros do mestre, que carrega solitário o ônus de uma integração que deveria ser garantida pelo

Estado, criando um ambiente propício ao esgotamento mental e ao estresse profissional severo, pois o docente nota que seu empenho individual esbarra em obstáculos físicos e organizacionais que restringem qualquer avanço pedagógico real.

Caetano et al. (2024) enfatizam que o sucesso escolar de jovens no espectro depende de aportes financeiros vultosos em prédios acessíveis, ferramentas didáticas específicas, treinamentos recorrentes e grupos de apoio interdisciplinares, pois a carência desses recursos revela o descaso do poder público com a cidadania, jogando sobre os mestres encargos que superam sua missão pedagógica, razão pela qual se conclui que o acolhimento real exige diretrizes governamentais integradas que olhem para todas as frentes, unindo o preparo acadêmico inicial ao suporte cotidiano nas unidades de ensino.

Conforme sintetizam Reed e Osborne (2024):

A inserção de crianças com TEA em escolas regulares pode não representar sempre a melhor alternativa para atender às necessidades educacionais desses alunos e garantir seu direito a uma educação efetiva. Estratégias para apoiar essas inserções devem contemplar múltiplos aspectos: preparação docente adequada, metodologias de ensino específicas, sensibilização da comunidade escolar e suporte direto à criança. Contudo, mesmo com todos esses componentes, algumas crianças podem beneficiar-se mais de contextos especializados que ofereçam maior estrutura e recursos concentrados. A decisão sobre o tipo de inserção deve basear-se na avaliação cuidadosa das características individuais e das condições disponíveis em cada contexto (REED; OSBONE, 2024, p. 462).

Sendo assim, a liderança do docente titular na inclusão precisa de validação real através de diretrizes governamentais de valorização e treinamentos práticos, somados ao fornecimento de materiais e redes de ajuda mútua, pois o desespero de quem ensina sinaliza falhas generalizadas do sistema que empurra para o instrutor as incoerências de uma meta mal planejada. Em última instância, enfrentar esse quadro exige compromisso coletivo com a transformação das estruturas educacionais, para que a inclusão deixe de ser ideal normativo e torne-se realidade cotidiana.

CONCLUSÃO

O exame realizado ratificou a suspeita de que existe um abismo entre as regras que pregam o ensino inclusivo e o que os mestres vivem no giz, percorrendo a história das normas, os traços do autismo e as dores de quem comanda a classe para provar que colocar a criança na escola comum sem suporte não gera saber, de modo que o protagonismo do tutor se choca com o abandono estatal, alcançando o objetivo de listar os entraves que impedem as vitórias jurídicas de virarem realidade prática.

Ao longo da pesquisa, ficou claro que a falha na instrução acadêmica e técnica é o que mais trava o trabalho com jovens com TEA, pois dados globais mostram que a maioria dos profissionais nunca teve aulas focadas nessas demandas mesmo entendendo as dificuldades dos pupilos, vácuo que gera angústia no educador e priva o pequeno de métodos científicos sérios, mantendo condutas antigas que não conversam com a neurodivergência e terminam em fracasso para ambos os lados dessa relação pedagógica tão complexa.

A falta de diálogo entre a sala comum e o reforço especializado fragmenta as ações e prejudica o crescimento do corpo discente, já que sem horários fixos para que regentes e técnicos planejem juntos as metas viram colchas de retalhos, somando-se ao peso de turmas lotadas e falta de material que adoecem quem ensina, confirmando que a inclusão exige um pacto da gestão com os parentes e grupos interdisciplinares em vez de ser um fardo carregado apenas por quem está na frente do quadro.

Ao final, caminhos vindouros pedem pesquisas que monitorem por longo tempo o impacto de cursos práticos no progresso dos estudantes, testando modelos de treinamento unidos à redução de alunos por grupo e verbas adequadas para nortear governos, pois vencer tais barreiras requer um pacto ético com a dignidade profissional e com escolas que enxerguem a diferença como ganho coletivo, concretizando enfim a

democracia escolar onde a diversidade humana deixe de ser vista como um problema insuperável para se tornar um valor.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASLAN BAĞCI, Ö.; KARACA, M. A.; ÇELIK, O. T. Teachers' perceptions of children with autism spectrum disorder: a comparison between special education and preschool teachers. BMC Psychol, v. 13, n. 252, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.1186/s40359-025-02580-9. Acesso em: 13 fev. 2026.

ASSUMPÇÃO, F. B. J. Autismo infantil: novas tendências e perspectivas. 2. ed. [S.l.]: Atheneu, 2015.

BAEK, Clare; AGUILAR, Stephen J.; WARSCHAUER, Mark. Exploring teachers' self-efficacy and willingness to provide accommodations in teaching students with autism: an intervention study. Teaching and Teacher Education, [S.l.], v. 140, 104488, abr. 2024. DOI: 10.1016/j.tate.2024.104488.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf. Acesso em: 11 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 23 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 16 jan. 2026.

CAETANO, Maria Clara de Paula; ESPÍRITO SANTO, Giovanna Lopes do; ANDRADE, Geovana Fernandes. Intervenções em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA): Revisão de literatura. Revista Brasileira de Medicina de Excelência, São José dos Pinhais, v. 2, n. 3, 2024.

CONSOLINI, M.; LOPES, E. J.; LOPES, R. F. F. Terapia Cognitivo-comportamental no Espectro Autista de Alto Funcionamento: revisão integrativa. Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, v. 15, n. 1, jan./jun. 2019.

CUNHA, E. Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar: ideias e práticas pedagógicas. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

EL-SETOUHY, Maged et al. Teacher preparedness regarding autism spectrum disorder in the Jazan region, Saudi Arabia: a cross-sectional study. PeerJ, [S.l.], v. 13, e20044, 26 set. 2025. DOI: 10.7717/peerj.20044.

FAGUNDES, Ana Cléia Nascimento; SIMÕES DE FARIAS, Cláudia Cristiane Verçosa; ANDRADE, Lucianne Oliveira Monteiro. A Terapia Ocupacional no Desenvolvimento de Crianças com TEA: Papel da Família, Escola e Equipe Multidisciplinar. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, São Paulo, v. 10, n. 12, p. 27, dez. 2024.

FRANCISCO, L. et al. Transtorno do Espectro do Autismo. Sociedade Brasileira de Pediatria, v. 5, p. 1-24, 2019.

GRADIM, Luma Carolina Câmara; PEDRO, Tamara Neves Finarde; CARRIJO, Débora Couto de Melo. Práticas em Terapia Ocupacional. 1. ed. Barueri: Editora Manole, 2020.

LIMA, W. E. et al. A inclusão escolar de crianças autistas: desafios e perspectivas da prática pedagógica docente. Revista Contemporânea, v. 4, n. 12, p. 1-20, 2024.

MATTOS, Jací Carnicelli. Alterações sensoriais no Transtorno do Espectro Autista (TEA): Implicações no desenvolvimento e na aprendizagem. Revista Psicopedagogia, v. 36, p. 87-95, ago. 2019.

MCDOUGAL, Emily; RIBY, Deborah M.; HANLEY, Mary. Teacher insights into the barriers and facilitators of learning in autism. Research in Autism Spectrum Disorders, [S.l.], v. 79, 101674, out. 2020. DOI: 10.1016/j.rasd.2020.101674.

MENDONÇA, F. S. et al. As principais alterações sensório-motoras e a abordagem fisioterapêutica no Transtorno do Espectro Autista. In: COSTA, E. F.; SAMPAIO, E. C. (org.). Desenvolvimento da criança e do adolescente: evidências científicas e considerações teóricas-práticas. [S.l.]: Editora Científica, 2020. p. 227-252.

PRIZANT, B. M.; FIELDS-MEYER, T. Autismo: Humano à sua maneira - Um novo olhar sobre o Autismo. Tradução de Marcelo Cipolla. 1. ed. São Paulo: Edipro, 2023.

REED, P.; OSBORNE, L. A. Mainstream education for children with autism spectrum disorder. In: DIXON, D. R.; STURMEY, P.; MATSON, J. L. (ed.). Handbook of early intervention for autism spectrum disorders: research, policy, and practice. 2. ed. [S.l.]: Springer Nature Switzerland AG, 2024. p. 439-470. DOI: 10.1007/978-3-031-64499-3_22.

SANT'ANNA, Maria Madalena Moraes; PFEIFER, Luzia Iara. Terapia Ocupacional na Infância: procedimentos na prática clínica. 1. ed. São Paulo: Memnon, 2023.

SANTOS, Mariana Oliveira; PEREIRA, Rita Martins. O Papel da Família no Desenvolvimento de Crianças com TEA: Uma Abordagem Terapêutica. 1. ed. Rio de Janeiro: Editora ABC, 2021.

SILVA, L. G. N. da. A inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil: uma análise dos anais de três edições do congresso brasileiro de educação especial (CBEE). 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2024.

UNESCO. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394/PDF/139394por.pdf.multi. Acesso em: 02 fev. 2025.

VILAR, A. M. A. Transtornos autísticos e estratégias promotoras de cuidados: revisão integrativa. Revista Baiana de Enfermagem, v. 33, p. e28118, 1-15, 2019.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Autism. 2023. Disponível em: https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders. Acesso em: 12 jan. 2026.