



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FORMAÇÃO DOCENTE E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES NO COTIDIANO ESCOLAR

KELLY CRISTINA DA CRUZ SILVA DE ASSIS

SANTOS – SP
2026



KELLY CRISTINA DA CRUZ SILVA DE ASSIS

FORMAÇÃO DOCENTE E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES NO COTIDIANO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Guadalupe Corrêa Mota

Santos – SP
2026

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Viviane Santos da Silva - CRB 8/6746

A848f Assis, Kelly Cristina da Cruz Silva de
Formação docente e transtorno do espectro autista: desafios e
possibilidades no cotidiano escolar/ Kelly Cristina da Cruz Silva
de Assis; orientadora Guadalupe Corrêa Mota -- 2026.
274 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de
Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em
Educação, 2026.
Inclui bibliografia

1. Educação Inclusiva. 2. Educação Especial. 3. Transtorno
do Espectro Autista. 4. Formação Inicial e Formação Continuada.
I. Mota, Guadalupe Corrêa. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.3)

KELLY CRISTINA DA CRUZ SILVA DE ASSIS

Dissertação de Mestrado em Educação apresentado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Santos como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Guadalupe Corrêa Mota (UNISANTOS)
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Denise Regina da Costa Aguiar (UNISANTOS)
Membro Interno

Prof^a. Dr^a. Sylvania Maria da Silva Gil
Membro Externo

Santos, 12 de fevereiro de 2026

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores e eletrônicos.

Santos ____/____/____

Assinatura: _____

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance Code 001.

Agradecimentos

Chegar até aqui foi muito mais do que cumprir uma etapa acadêmica. Foi viver um processo de transformação cheio de desafios, aprendizados, perseverança, medos, incertezas e, principalmente, fé. Este trabalho não teria sido possível sem o apoio, o amor, a paciência e a presença de muitas pessoas especiais, a quem dedico estas palavras com todo meu coração.

À Universidade Católica de Santos e ao Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em educar com tanto cuidado e me proporcionar uma formação marcada pela reflexão crítica, pela pesquisa e pelo compromisso com uma educação mais humana e inclusiva.

À minha orientadora Prof^a. Dr^a Guadalupe Corrêa Mota, por sua generosidade, paciência (fundamental nesse processo) e sabedoria em cada etapa desta caminhada.

Às professoras que participaram da Banca de Qualificação e Defesa, pelas leituras atentas, pelas palavras encorajadoras e pelas contribuições que enriqueceram este trabalho.

Ao saudoso coordenador do Programa de Pós-graduação Prof^o. Dr^o. Alexandre Saul, por me ensinar de maneira prática que o problema da minha pesquisa é “o que me tira o sono.”

Aos professores da rede municipal de Praia Grande que participaram deste estudo, por compartilhar suas experiências e desafios, o que tornou possível dar voz às realidades quem moveram esta pesquisa. Agradeço também às diretoras das Escolas A e B pelo apoio e pelo empenho em escolher os professores e viabilizar os horários para as entrevistas nas escolas.

Aos colegas do grupo de pesquisa *Educação e Formação na Cibercultura: Pressupostos Teóricos na Perspectiva Decolonial*, companheiros de jornada: obrigada pelas trocas, pelas risadas e pelo companheirismo; especialmente Thaynara e Deyse, que começaram junto comigo este processo: cada conversa, cada incentivo e cada abraço tiveram um significado profundo e tornaram esta caminhada mais leve.

Aos funcionários da Secretaria de Educação de Praia Grande, por sempre me receberem bem e dispostos a me auxiliar em todos os procedimentos que necessitei realizar junto à Pasta.

Aos meus colegas de trabalho da unidade escolar Paulo Shigueo Yamauti, pelo apoio e pela compreensão diante das minhas ausências e pelas palavras de encorajamento.

À minha Assistente Técnico Pedagógico Cláudia e minha diretora Patrícia, por escolherem uma turma tão maravilhosa para este último ano de Mestrado. Lamento que, por motivos alheios à minha vontade, não pude permanecer até o final com as crianças.

À minha querida colega de trabalho Prof.^a Dr.^a. Silvia Cinelli Quaranta, por me convencer entrar para o PPGE e sobre a importância do meu tema.

Às professoras Luiza e Bárbara por, na minha ausência, cuidarem tão bem dos meus pequenos, me substituindo com excelência, atendendo sempre ao que eu solicitava relacionado às turmas.

Aos meus pais José Pascoal e Maria da Cruz, pelo exemplo de amor incondicional, que abriram mão de si para me apoiar e suprir; que não estudaram, mas sempre fizeram questão que eu trilhasse caminhos diferentes; por

compreender a importância e relevância que os estudos têm na vida do ser humano.

Aos meus irmãos Carlos Eduardo e Robson, que cuidaram de mim quando pequena e fizeram questão que eu estudasse, pois, igual aos nosso pais, devido às circunstâncias da vida, não o puderam fazer na idade certa.

Ao meu marido Luiz Fernando, companheiro fiel de todos os dias há 13 anos, obrigada por caminhar ao meu lado, por compreender quando eu não podia estar presente, por me compreender quando queria (e precisava) ficar em silêncio e por me ouvir quando queria “espantar os peixes”, sempre com bom humor, paciência e amor.

E, acima de tudo e de todos, agradeço a Deus, que me sustentou quando as forças faltaram, que me deu sabedoria quando o caminho parecia incerto e que transformou cada desafio em oportunidade de crescimento. Ao Autor e Consumador da fé (Hebreus 12:2), ao Primeiro e o Último (Apocalipse 1:18), ao Alfa e o Ômega, ao Princípio e Fim (Apocalipse 21:6), que é chamado Maravilhoso Conselheiro, Deus forte, Pai da Eternidade, Príncipe da Paz (Isaías 9:6). A Ele toda honra, toda glória e todo louvor pelos séculos dos séculos!

Resumo

Esta dissertação da pesquisa “Formação docente e Transtorno do Espectro Autista: desafios e possibilidades no cotidiano escolar”, no Mestrado em Educação Stricto Sensu da Universidade Católica de Santos, abordou a problemática das dificuldades formativas que os professores da Educação Básica, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental encontram ao atuar na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). De acordo com os dados do Censo Escolar de 2023, a quantidade de estudantes matriculados no ensino regular chegou a 1,7 milhão, sendo sua maior concentração no Ensino Fundamental. Desses, 636.202, (35,9%) são estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Diante desse cenário, a presente pesquisa, de abordagem qualitativa, crítico-humanista, teve como questão: quais são as dificuldades formativas que os professores da Educação Básica enfrentam na sua atuação no processo de inclusão de estudantes com TEA? O objetivo geral foi identificar as dificuldades formativas de professores da Educação Básica para trabalhar com esses estudantes. Os objetivos específicos foram: analisar a percepção sobre a formação de professores para trabalhar com os estudantes com TEA; identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes no cotidiano da inclusão; propor material formativo sobre o TEA para docentes em serviço. Usou-se para embasamento teórico a legislação sobre inclusão educacional e autores como Maria Teresa Eglér Mantoan, Lucelmo Lacerda de Brito, Paulo Freire, Claudio Roberto Baptista, Tiago Castro e Debora Kecher. Os dados foram produzidos por meio de Entrevista Semiestruturada, com 12 professores de duas escolas da rede pública municipal de ensino de Praia Grande – SP, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, selecionados pelas equipes gestoras. Para análise, utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo Temática de Bardin. Os resultados evidenciaram que os professores enfrentam desafios significativos na inclusão de estudantes com TEA, principalmente pela carência de formação inicial e continuada específica, pela ausência de recursos pedagógicos e pelo pouco apoio institucional. A elaboração do Plano Educacional Especializado (PEI), embora reconhecida a sua importância, ainda ocorre de forma isolada e sem o suporte técnico que os docentes gostariam. Observou-se também que a colaboração entre professores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e terapeutas é frágil, dificultando o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradas. Além disso, a relação escola-família ainda apresenta entraves, especialmente diante da resistência de alguns responsáveis em aceitar o diagnóstico da criança. Por outro lado, os docentes demonstraram interesse crescente por práticas pedagógicas e terapêuticas, bem como pela articulação entre saúde e educação. Conclui-se que a verdadeira inclusão escolar só será possível quando ciência, ética e criticidade se unirem em prol de uma educação verdadeiramente emancipadora e humanizadora. Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para a reflexão sobre a formação dos professores no que diz respeito à inclusão de estudantes com TEA, por meio da identificação das dificuldades formativas e dos obstáculos que os professores enfrentam ao trabalhar com esses estudantes.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Especial. Transtorno do Espectro Autista. Formação Inicial e Formação Continuada.

Abstract

This dissertation, part of the research project "Teacher Training and Autism Spectrum Disorder: Challenges and Possibilities in Daily School Life," conducted for a Master's degree in Education from the Catholic University of Santos, addressed the challenges faced by primary and secondary school teachers when working with the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). According to data from the 2023 School Census, the number of students enrolled in regular education reached 1.7 million, with the highest concentration in primary education. Of these, 636,202 (35.9%) are students with Autism Spectrum Disorder (ASD). Given this scenario, this qualitative, critical-humanistic research posed the following question: what are the training difficulties faced by primary and secondary school teachers in their work with the inclusion of students with ASD? The overall objective was to identify the training difficulties faced by primary and secondary school teachers in working with these students. The specific objectives were: to analyze the perception of teacher training for working with students with ASD; to identify the main challenges faced by teachers in the daily routine of inclusion; and to propose training material on ASD for teachers in service. The theoretical framework was based on legislation on educational inclusion and authors such as Maria Teresa Eglér Mantoan, Lucelmo Lacerda de Brito, Paulo Freire, Claudio Roberto Baptista, Tiago Castro, and Debora Kecher. Data were collected through semi-structured interviews with 12 teachers from two public schools in Praia Grande – SP, from the initial years of elementary school, selected by the management teams. Thematic content analysis (Bardin's technique) was used for analysis. The results showed that teachers face significant challenges in the inclusion of students with ASD, mainly due to a lack of specific initial and continuing training, the absence of pedagogical resources, and limited institutional support. The development of the Individualized Education Plan (IEP), although recognized for its importance, still occurs in isolation and without the technical support that teachers would like. It was also observed that collaboration between teachers, professionals from Specialized Educational Services (SEN), and therapists is weak, hindering the development of integrated pedagogical practices. Furthermore, the school-family relationship still presents obstacles, especially given the resistance of some parents to accepting the child's diagnosis. On the other hand, teachers demonstrated a growing interest in pedagogical and therapeutic practices, as well as in the articulation between health and education. It is concluded that true school inclusion will only be possible when science, ethics, and critical thinking unite in favor of a truly emancipatory and humanizing education. It is hoped that this research can contribute to reflection on teacher training regarding the inclusion of students with ASD, through the identification of formative difficulties and obstacles that teachers face when working with these students.

Keywords: Inclusive Education. Special Education. Autism Spectrum Disorder. Initial and Continuing Training.

Lista de Abreviaturas e Siglas

- ABA – Análise do Comportamento Aplicada/Applied Behavior Analysis
- ADI – Ação de Inconstitucionalidade
- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- APAEs – Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNC-Formação – Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica
- BNC-Formação Continuada – Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CONEP – Conselho Nacional de Ética em Pesquisa
- CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- DSM-5-TR – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição, texto revisado
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EDIJ – Educador de Desenvolvimento Infanto Juvenil
- EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
- EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
- HEM – Habilitação Específica de Magistério
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
- MCTI – Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações
- MEC – Ministério da Educação
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- ONU – Organização das Nações Unidas

PAEE – Professora de Apoio Educacional Especializado / Plano de Atendimento Educacional Especializado

PEA - Projeto Espacial de Ação

PEI – Plano Educacional Individualizado

PECS – Sistema de Comunicação por Troca de Figuras/Picture Exchange Communication System

PHC – Psicologia Histórico-Cultural

PPP – Projeto Político Pedagógico

PSB – Partido Socialista Brasileiro

SCIELO – Scientific Electronic Library Online

SEDUC – Secretaria de Educação

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

SRC – Sarampo, Rubéola e Caxumba

STF – Supremo Tribunal Federal

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEECH – Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficit relacionados à Comunicação/ Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children

TEA – Transtorno do Espectro Autista

T.O. – Terapeutas Ocupacionais

UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Lista de Quadros

Quadro 1 – Dissertações encontradas na base da BDTD.....	30
Quadro 2 – Dissertações encontradas na base da CAPES.....	33
Quadro 3 – Artigos da base de dados de Artigos Scielo.....	39
Quadro 4 – Tese sugerida na Banca de Qualificação.....	41

Lista de Gráficos

Gráfico 1.....	89
Gráfico 2.....	90
Gráfico 3.....	90
Gráfico 4.....	92
Gráfico 5.....	93
Gráfico 6.....	95
Gráfico 7.....	96
Gráfico 8.....	98
Gráfico 9.....	99
Gráfico 10.....	101
Gráfico 11.....	102
Gráfico 12.....	104
Gráfico 13.....	105
Gráfico 14.....	106

Lista de Apêndices/Anexos

Quadro 1 – Resultados preliminares das dissertações da BDTD.....	150
Quadro 2 – Resultados preliminares das dissertações da CAPES.....	155
Quadro 3 – Resultados preliminares dos artigos da Scielo.....	157
Quadro 4 – Resultados preliminares dos artigos da Scielo.....	158
Roteiro de Entrevistas Semiestruturadas.....	161
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Escola A.....	162
TAI – Termo de Anuência Institucional: Escola A.....	165
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Escola B.....	166
TAI – Termo de Anuência Institucional: Escola B.....	169
Carta da Clínica de Psicologia da Universidade Católica de Santos.....	170
Entrevistas – parte escrita.....	171
Dados sobre a rede municipal de ensino de Praia Grande.....	245
Material Técnico-Pedagógico.....	247

Sumário

Lista de Abreviaturas e Siglas	122
Lista de Quadros	14
Lista de Gráficos	14
Lista de Apêndices/Anexos	15
1 INTRODUÇÃO	18
1.1 Minha trajetória.....	18
1.2 Contexto inicial	20
2 O Estado da Questão: o conhecimento sobre estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).	26
2.1 Descritores utilizados	26
2.2 Banco de Dados pesquisados	27
2.3 Resultados encontrados	30
Quadro 1 – Dissertações encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	30
Quadro 2 – Dissertações encontradas na base de Catálogos de Teses de Dissertações da CAPES	33
Quadro 3 – Artigos na Scientific Electronic Library Online (SciELO)	39
Quadro 4: Tese sugerida na Banca de Qualificação	41
3 Revisão da Literatura	43
3.1 O que é Transtorno do Espectro Autista (TEA)	43
3.2 Legislação sobre Educação Especial	48
3.3 Sobre a Formação de Professores.....	657
3.4 Sobre Educação Inclusiva	74
3.4.1 Perspectiva teórica de Maria Teresa Eglér Mantoan.....	74
3.4.2 Perspectiva teórica de Lucelmo Lacerda de Brito.....	77
3.4.3 Perspectiva teórica de Paulo Freire	80
4 Metodologia: os caminhos da pesquisa	83
4.1 Rede municipal de ensino de Praia Grande.....	83
4.2 Opção Metodológica.....	84
4.3 Tipo de Pesquisa	85
4.4 Participantes da Pesquisa	86
4.5 Técnica de Construção de Dados	86
4.6 Procedimentos Éticos.....	87

4.7 Método de Análise dos Dados	87
5 Resultados e Discussão	89
5.1 Análise de Dados – Perguntas do questionário.....	89
5.2 Categoria emergente 1: Lacunas na formação inicial e continuada dos professores.....	109
5.3 Categoria Emergente 2: Dificuldades enfrentadas no ensino de estudantes com TEA .	112
5.4 Categoria Emergente 3: Estratégias pedagógicas utilizadas e recursos disponíveis	115
5.5 Categoria Emergente 4: Relação escola-família e o envolvimento dos responsáveis....	119
5.6 Categoria Emergente 5: Colaboração multiprofissional e suporte especializado	122
5.7 Categoria Emergente 6: Práticas Pedagógicas e o papel das evidências científicas na inclusão escolar	128
5.8 Síntese das análises das categorias.....	133
6 Considerações Finais	137
Referências	141
Apêndices	150
Quadro 1 – Resultados Preliminares das dissertações encontradas na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Descritores utilizados: educação, Educação Especial e educação inclusiva	150
Quadro 2 – Resultados Preliminares das dissertações encontradas na base de Catálogos de Teses de Dissertações da CAPES. Descritores utilizados: “educação”, “Autismo” e “formação de professores”	155
Quadro 3 – Resultados Preliminares dos artigos encontrados na base de dados de Artigos SciELO. Descritores utilizados: “inclusão”, “Autismo” e “formação de professores”.	157
Quadro 4 – Resultados Preliminares dos artigos encontrados na base de dados de Artigos SciELO. Descritores utilizados: educação” e Transtorno do Espectro Autista	158
Roteiro de Entrevista Semiestruturada a ser desenvolvida com professor/a participante da Pesquisa	161
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ESCOLA A	162
Termo de Anuência Institucional – Escola A	165
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ESCOLA B	166
Termo de Anuência Institucional – Escola B	169
Carta da Clínica de Psicologia da Universidade Católica de Santos	170
Entrevistas - parte escrita.....	171
Dados sobre a rede municipal de ensino de Praia Grande	245
Material Técnico-Pedagógico	247

1 INTRODUÇÃO

1.1 Minha trajetória

Inicialmente, faz-se necessário situar-me neste tempo e espaço para que se compreenda como cheguei até aqui. Formada em Pedagogia, atuo na educação há 16 anos. Atualmente, sou professora da Educação Básica na rede municipal de ensino de Praia Grande – SP há 12 anos, trabalhando com crianças de 6 a 11 anos, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desde o período da graduação, já nutria o desejo de cursar o Mestrado, embora ainda não tivesse definido o tema que gostaria de investigar.

Ao longo da minha prática docente, vivi experiências que marcaram profundamente minha trajetória e me conduziram à escolha desta pesquisa. Em 2017, tive meu primeiro contato com um estudante diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o que se tornou um divisor de águas na minha vida profissional. Esse estudante era verbal, mas socializava apenas com uma criança da turma. Seu comportamento oscilava entre dois extremos: em alguns dias dormia profundamente durante as aulas, em razão da medicação, sendo difícil acordá-lo; em outros, levantava-se abruptamente, pegava suas coisas e saía correndo, dizendo que queria ir embora. Nessas ocasiões, ou durante o recreio, deitava-se no chão, rolava e não atendia a nenhum comando. Eu não contava com o apoio de um atendente educacional, o que tornava o trabalho ainda mais desafiador.

Na mesma turma, havia um estudante com deficiência intelectual moderada, que não apresentava dificuldades de comportamento, mas tinha dificuldades pedagógicas expressivas, o que demandava mais atenção para a criança em uma turma que era desafiadora. Entretanto, em uma das fugas do estudante com TEA, vivi uma das situações mais constrangedoras da minha carreira: a diretora da escola, acompanhada de uma funcionária da secretaria, entrou na sala de aula e, diante das crianças, elevou o tom de voz, afirmando que o estudante era minha responsabilidade e que eu deveria ir atrás dele. Após esse episódio, fui obrigada a assinar um relatório. Quando a situação se repetiu, comuniquei à direção que não deixaria a turma sozinha, pois isso colocaria os demais estudantes em risco. Expliquei que, se algo acontecesse com as outras crianças durante minha ausência, informaria às famílias que saí da sala para perseguir uma criança em fuga, por ordem da direção.

Após esses acontecimentos e o término do Estágio Probatório, solicitei minha remoção da escola e, desde então, pedi para não ser atribuída a turmas com estudantes autistas. Por alguns anos, consegui evitar essa atribuição. Contudo, em uma ocasião, por engano, acabei assumindo uma turma com um estudante com TEA. A Assistente Técnico Pedagógico (ATP) da escola me tranquilizou, dizendo que ele era tranquilo – e, de fato, era um menino participativo e afetuoso. O ano era 2020 e não pude ter mais contato com as crianças presencialmente, devido à Pandemia do Covid-19.

No entanto, no final do ano seguinte, em 2021, com o retorno gradual das aulas presenciais após a Pandemia do Covid-19, fui novamente designada para uma turma com um estudante com nível de suporte mais elevado. Percebendo a complexidade do caso e lembrando os acontecimentos passados, pedi para trocar de sala com uma colega, o que foi aceito. Mas, nos primeiros meses do ano letivo, um novo estudante autista foi matriculado na minha turma, e mais uma vez me asseguraram que ele era tranquilo — e realmente era.

A situação se transformou, porém, quando a atendente do outro estudante autista – da sala que pedi para trocar no dia da atribuição de classes – precisou se afastar para uma cirurgia. Esse estudante, que apresentava comportamentos mais desafiadores, foi remanejado para minha turma, pois as demais salas já contavam com duas crianças do quadro de inclusão cada uma, o que sobrecarregaria os outros professores. A atendente que o acompanhava não possuía preparo para lidar com ele e a rotina escolar passou a ser marcada por intervenções constantes, o que dificultava o andamento das aulas.

Em um desses momentos, quando a atendente saiu para encher a garrafa de água, posicionei-me à porta para evitar que ele saísse da sala, como costumava fazer para ir atrás dessa atendente quando se ausentava da sala. Diante da negativa, ele me empurrou com força contra a porta, machucando-me e deixando uma marca visível nas costas por vários dias. Após esse episódio, a direção decidiu transferi-lo para outra turma, até que a atendente licenciada pudesse retornar às suas atividades laborais e ele voltasse para sua turma de origem. Ainda assim, aquele acontecimento deixou em mim um trauma e um medo que se somaram às experiências anteriores.

No ano seguinte, continuei tentando evitar turmas inclusivas. Entretanto, em determinado momento, dois novos estudantes com TEA foram incluídos na minha

sala: um deles recebeu o diagnóstico durante o ano letivo, e outro foi remanejado de outra turma. Apesar do receio inicial, para minha grata surpresa, ambos se mostraram afetuosos, interessados e não apresentaram comportamentos desafiadores e, quando um deles apresentava, conseguia contornar. Essa vivência, tão diferente das anteriores, despertou em mim uma profunda reflexão sobre o quanto o medo e o despreparo moldam a percepção do professor diante da inclusão.

Ao longo dessa trajetória, percebi que o verdadeiro desafio não está na criança com autismo, mas na falta de formação, de suporte e de compreensão que muitas vezes nos cercam. As estratégias que tentamos aplicar nem sempre funcionam e o sentimento de impotência se mistura ao desejo de acertar. Foi a partir dessas vivências, ora frustrantes, ora transformadoras, que nasceu meu interesse em compreender as dificuldades formativas enfrentadas pelos professores dos Anos Iniciais no processo de inclusão de estudantes com TEA.

Esta pesquisa, portanto, não é apenas um exercício acadêmico, mas um movimento pessoal e profissional de busca por sentido, por respostas e por caminhos. É fruto de uma trajetória que me levou a reconhecer que a inclusão só se tornará real quando a formação docente for sólida, o apoio institucional efetivo e a escola um espaço de aprendizado também para o professor.

Assim, este trabalho nasce do entrelaçamento de vivência e reflexão, entre o medo e o aprendizado, entre a dor e o desejo de compreender. Busco, por meio dele, contribuir para o debate sobre a formação docente e a inclusão de estudantes com TEA, compreendendo que investigar essa realidade é também revisitar minha própria prática e ressignificá-la à luz da teoria e da esperança de uma educação mais humana, crítica e possível.

1.2 Contexto inicial

Nos últimos anos, muito se tem discutido a respeito da formação do professor da Educação Básica. O currículo das licenciaturas sofreu inúmeras modificações com o tempo, devido às mudanças sociais, de paradigmas, de correntes de pensamentos, visando a uma “melhor” formação para os futuros professores que adentrariam as salas de aula.

Como forma de organizar e padronizar a formação dos profissionais do Magistério da Educação Básica, e tendo em consideração o disposto em legislações anteriores, a Resolução Nº 2 de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015) trouxe definidas

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial, em nível superior, e Formação Continuada, para o exercício da docência na Educação Infantil, ensinos Fundamental e Médio em suas respectivas modalidades, incluindo, a Educação Especial. Essa legislação foi substituída pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, e CNE/CP, de 27 de outubro de 2020, muito criticadas por transformarem os docentes em meros reprodutores de conteúdos e técnicas pré-determinadas, favorecendo a uma formação tecnicista pautadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trazendo resultados prejudiciais tanto à formação quanto à atividade docente (Serra, 2022).

A temática Educação Especial já existia nos currículos de Formação Inicial, mas não é considerada como suficiente devido à sua amplitude. Conforme citado por Parizzi e Reali (2010), os modelos de formação de professores voltados à Educação Especial não evoluíram no mesmo ritmo das demandas e especificidades que o ensino nesta área passou a exigir ao longo do tempo.

Não são poucos os profissionais recém-formados que saem das faculdades de Licenciatura declarando se sentir incapazes de trabalhar com estudantes público-alvo de inclusão, por não saber como lidar com as mais diversas situações do dia-a-dia, além de não se sentirem preparados para exercer suas funções pedagógicas. Muitos deles evitam lecionar em turmas que tenham estudantes com deficiência, para não serem cobrados por um trabalho que julgam não ter capacidade para exercer, pois desconhecem as dificuldades que esses estudantes enfrentam (Rodrigues, 2006).

Não são apenas professores recém-formados que encontram dificuldades em trabalhar com estudantes com TEA. Professores que já são atuantes também têm encarado adversidades em seu cotidiano. Pesquisas realizadas por Sant'Ana (2005) e Capellini e Rodrigues (2009) apontam que os docentes sentem a necessidade da Formação Continuada para auxiliá-los em seu trabalho docente.

Por essas razões, professores têm procurado se especializar em cursos de formação, pós-graduação, seminários, incorporando saberes específicos à sua prática por meio da Formação Continuada, sobretudo para o atendimento a estudantes com deficiência, que se encontram no Transtorno do Espectro Autista (TEA). Conforme Cantanhêde e Oliveira ressaltam, “a formação docente é

indispensável no preparo do professor para os desafios e dinamicidades da escola na perspectiva inclusiva [...]” (2025, p. 7).

A Educação Especial começou a nortear suas ações a partir da Declaração de Salamanca (1994), considerada um marco por trazer o termo “Educação Inclusiva” pela primeira vez (Souza, 2021). No Brasil, a Constituição Federal (Brasil, 1988) já previa a Educação como um direito de todos, estabelecendo a igualdade de condições de acesso e permanência na escola e já trazia diretrizes para a Educação Especial, antes mesmo da Declaração de Salamanca.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA (Brasil, 1990), além de corroborar com a Constituição de 1988 sobre o acesso e a permanência dos estudantes na escola, também orienta que deve haver “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência¹ preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1990). Este trecho foi validado pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), no seu Capítulo V, artigos 58, 59, 60 e parágrafo único, que trata especialmente da Educação Especial.

Foram elaboradas resoluções e decretos – a exemplo da Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001 – a respeito da Educação Especial, mas um dos principais documentos que a norteiam é a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que tem por objetivo assegurar a inclusão escolar à pessoa com deficiência, além de orientar os sistemas de ensino com os parâmetros necessários para a Educação Especial, incluindo, a formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais para inclusão. E como o número de estudantes público-alvo da Educação Especial tem aumentado significativamente (Brasil, 2023) na rede básica de ensino, faz-se necessário que sejam feitas adequações tanto no ambiente físico, quanto na formação adequada dos profissionais que irão atender esses estudantes (Brasil, 2008).

Contudo, de acordo com Gatti (2010) há uma insuficiência de disciplinas e conteúdos ofertados nos currículos de licenciatura relacionados à Educação

¹ O termo “portadores de deficiência” foi utilizado porque estava de acordo com a legislação anterior ao ano de 2009.

Especial, o que pode fazer com que o profissional se sinta despreparado para lecionar (Garnica *et. al*, 2016)

Diante desse cenário, é de suma importância oferecer uma formação que embase os professores para que se sintam preparados a enfrentar os desafios diários da sala de aula com relação aos estudantes com TEA, pois, conforme afirmam Garnica *et al.*, “a inclusão escolar requer professores preparados para trabalhar com heterogeneidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada aluno de forma que as práticas de ensino atinjam a todos” (2016, p. 73).

Professores que foram capacitados para esse desafio, têm condições de atender os estudantes com deficiência adequadamente, pois eles se sentem capazes a “ensinar com qualidade e segundo a perspectiva inclusiva”, conforme diagnosticado por Mantoan (2015, p. 42). É necessário que se volte a atenção para os cursos de licenciatura e demais cursos de formação de professores, visto que, um profissional preparado é aquele que se capacita, que busca recursos para resolução de problemas, buscando o sucesso na aprendizagem de seus estudantes com deficiência ou não:

O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente acontece (Mantoan, 2015, p. 37).

As dificuldades ou limitações, quer sejam físicas ou intelectuais, não devem ser empecilho para o processo de ensino-aprendizagem. Elas devem ser devidamente trabalhadas em benefício do estudante, para que ele consiga se desenvolver. Pode-se, assim, buscar pela efetiva inclusão escolar com professores preparados, conhecendo bem os devidos saberes curriculares, além das estratégias corretas de ensino para as particularidades de cada estudante.

A partir do exposto, a presente pesquisa teve como questão: quais são as dificuldades formativas que os professores da Educação Básica enfrentam na sua atuação no processo de inclusão de estudantes com TEA? Tem como objetivo geral identificar as dificuldades formativas de professores da Educação Básica para trabalhar com estudantes com TEA. E como objetivos específicos: analisar a percepção sobre a formação de professores para trabalhar com os estudantes com

TEA; identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes no cotidiano da inclusão; propor material formativo sobre o TEA para docentes em serviço.

Na busca por respostas às problematizações deste trabalho, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, de natureza exploratória e descritiva, com o intuito de compreender as percepções, desafios e necessidades formativas de professores dos Anos Iniciais no atendimento aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Foram realizadas entrevistas com 12 professores que ministram aulas na rede municipal de ensino da Praia Grande - SP, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em duas escolas municipais distintas.

Os dados coletados nas entrevistas foram analisados a partir do referencial teórico escolhido para essa análise. O embasamento teórico, referencia-se em: Maria Teresa Eglér Mantoan, que defende a inclusão como um direito e um processo que exige mudanças estruturais e atitudinais na escola; Lucelmo Lacerda de Brito, que defende que a inclusão educacional deve estar embasada em práticas baseadas em evidências; Paulo Freire, com sua visão libertadora e emancipatória, defendendo o que ele chama de “educação problematizadora”; Claudio Roberto Baptista apresenta a inclusão como um direito de todos, independentemente da condição do estudante; Thiago Castro oferece uma visão abrangente sobre o Transtorno do Espectro Autista; Deborah Kerches traz discussões especializadas sobre o tema; legislações vigentes sobre Educação Inclusiva e Formação de Professores e material selecionado durante a construção do “estado da questão”. A análise dos dados foi feita com base na técnica de Análise de Conteúdo Temática, de Bardin (2016), envolvendo as etapas de transcrição categorização e interpretação dos dados dos discursos por meio do referencial teórico citado.

De acordo com a Carta Circular nº 1/2021 da CONEP e a Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709/2018), o pesquisador é responsável por garantir o sigilo, a confidencialidade e a privacidade dos dados coletados. As informações dos participantes foram armazenadas de forma segura. Antes da participação na pesquisa, os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Santos, garantindo a condução ética e sigilosa da investigação, conforme exigido pela legislação vigente para pesquisas com seres humanos. A pesquisa apresentou riscos mínimos, o que poderia causar desconforto durante as entrevistas, mas o

posicionamento dos participantes foi respeitado. A assistência psicológica, caso necessária, foi oferecida pela Clínica Psicológica UniSantos, conforme carta de anuência. Entretanto, não foi necessário. As entrevistas tiveram duração média de 60 minutos e seguiram um roteiro estruturado, com registro escrito e gravação em áudio, mediante consentimento.

No contexto da inclusão de estudantes com Transtorno no Espectro Autista (TEA), diversos estudos e relatos docentes apontam a presença de desafios significativos no cotidiano escolar. Entre os aspectos frequentemente mencionados estão a insuficiência de formação inicial e continuada específica, a limitação de recursos pedagógicos e o reduzido apoio institucional. A elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI), embora reconhecida como instrumento importante, nem sempre ocorre de forma colaborativa ou com o suporte técnico considerado necessário. Também se evidenciam fragilidades na articulação entre professores da sala comum, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e terapeutas, bem como tensões nas relações entre escola e família, especialmente quando há resistência quanto ao diagnóstico da criança. Ao mesmo tempo, observa-se um movimento crescente de interesse docente por práticas fundamentadas teoricamente e por maior diálogo entre os campos da educação e saúde, cenário que reforça a relevância de investigar as condições formativas e institucionais que atravessam a efetivação da inclusão escolar.

Espera-se que esta pesquisa possa contribuir para a reflexão sobre a formação dos professores no que diz respeito à inclusão de estudantes com TEA, por meio da identificação das dificuldades formativas e dos obstáculos que os professores enfrentam ao trabalhar com esses estudantes e a criação de um material informativo baseado no resultado da pesquisa, visando auxiliar os professores em seu fazer na sala de aula.

Este relatório está organizado da seguinte forma: Introdução, Revisão da Literatura (Estado da Questão, Revisão de Literatura, Legislação voltada à Educação Especial e Formação de Professores e Marco teórico), Metodologia, Resultados e Discussões, Síntese Geral das Análises das Categorias, Considerações Finais, Referências, Apêndices e Anexos.

2 O Estado da Questão: o conhecimento sobre estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O Estado da Questão diz respeito a uma análise das pesquisas sobre um tema específico, permitindo ao investigador ter uma visão clara do cenário científico atual e reconhecer lacunas ou oportunidades para novas investigações. De acordo com Nóbrega-Therrien; Therrien (2004), o objetivo do Estado da Questão “é de levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance” (p. 7). Essa fase é basilar na produção científica, pois ajuda o pesquisador a definir seu objeto de estudo, assegurando que esteja baseado em um entendimento autêntico das contribuições anteriores das pesquisas para o campo em questão.

Do mesmo modo, a construção do Estado da Questão é considerada de suma importância para acompanhar as transformações nas ciências e para delinear as várias correntes e aspectos que compõem a construção do conhecimento científico que tratam da formação docente voltada ao trabalho com crianças com deficiência, pois traz

uma contribuição original a respeito do tema pesquisado, apoiado em estudos, posições, discussões teóricas, além das evidências empíricas dos fatos, todo organizado e apresentado na argumentação própria do estudante/pesquisador (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2004, p. 7).

Para este trabalho, foi feito um levantamento de produções acadêmicas com o tema semelhante ao pesquisado, que tratam da formação de professores para trabalhar com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), incluindo teses, dissertações e artigos publicados em periódicos nacionais, denotando-se como Estado da Questão ou estudos correlatos.

2.1 Descritores utilizados

Inicialmente, faz-se necessário compreender o que são descritores. Descritores são “termos padronizados por pesquisadores para identificar temas de artigos científicos. Ou seja: são palavras-chave determinadas a partir de critérios para indexar artigos” (Coelho, 2024).

Os descritores utilizados para a construção deste Estado da Questão foram escolhidos por se tratar de termos que condizem com o tema principal da pesquisa, que é a formação docente para trabalhar com estudantes com Transtorno do

Espectro Autista (TEA). São eles: Educação, Educação Especial, Educação Inclusiva, Autismo e Formação de Professores.

Os descritores mencionados acima abrangem áreas interligadas que revelam a complexidade e a riqueza dos processos educativos. A educação, enquanto um campo amplo, serve como fundamento para o desenvolvimento tanto social quanto individual. A Educação Especial e a Educação Inclusiva ampliam essa visão ao atender às necessidades específicas de grupos frequentemente excluídos, pois eles ainda enfrentam barreiras significativas à inclusão. Segundo Manzini (2018), essa exclusão se expressa tanto na evasão escolar de estudantes com deficiência quanto na limitação das políticas públicas em contemplar a diversidade de necessidades educacionais. Muitas vezes, o próprio sistema educacional contribui para a exclusão ao estigmatizar estudantes cuja deficiência é socialmente construída pela ausência de suporte adequado.

A inclusão de termos como “autismo”, “Transtorno do Espectro Autista” e “crianças autistas”, no contexto da pesquisa educacional, destaca a relevância de compreender e aprimorar as práticas pedagógicas voltadas a esses estudantes, garantindo que todos tenham acesso a processos de ensino adequados às suas condições próprias.

De igual modo, o termo “formação de professores” surge como um ponto essencial nesta discussão, pois é necessário que se tenha professores bem-preparados para a adoção de práticas que sejam, ao mesmo tempo, inclusivas e adaptáveis. Investigar o processo de preparação docente, juntamente com a análise das especificidades do autismo no ambiente escolar, possibilita identificar desafios e propor estratégias que aprimorem a interação entre professores e estudantes, promovendo o desenvolvimento integral de cada um.

Assim, a correlação desses termos auxilia no recorte do objeto da pesquisa, orientando os estudos para questões que requerem maior compreensão da temática proposta – formação de professores para estudantes com TEA.

2.2 Banco de Dados pesquisados

As buscas por teses e dissertações que tratam dos termos escolhidos para esta pesquisa foram feitas, em janeiro e abril de 2025, via internet, nas seguintes bases: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI); Catálogo de Teses e

Dissertações da Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC); e no Catálogo de Artigos da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

Ao ser feita a pesquisa na base da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com os termos “educação, Educação Especial e Educação Inclusiva”, foram encontrados 38 resultados, sendo: 6 teses – 1 no idioma espanhol – e 32 dissertações, todas em língua portuguesa (Apêndice – Quadro 1). Mas os resultados eram muito abrangentes, muitos deles não condizentes com o tema proposto para a pesquisa, que é a formação de professores para trabalhar com estudantes com TEA.

Os resultados variavam entre temas como: interação entre escola e família para inclusão escolar, Atendimento Educacional Especializado (AEE), recursos educacionais digitais para Educação Inclusiva. Além de abranger outras especificidades da Educação Especial que não estão relacionados com Transtornos do Espectro Autista (TEA) e formação de professores. Em alguns casos, ou se tratava da formação de professores para todas as especificidades da Educação Especial ou tratava-se apenas do Transtorno do Espectro Autista de maneira isolada.

Após essa busca inicial, em que se aplicou a pré-análise da técnica da Análise de Conteúdo Temática de Bardin (2016), para identificar categorias emergentes acima descritas, foi feito o acréscimo dos termos “Autismo e formação de professores”. Com esse refinamento da busca, foram encontrados 2 resultados condizentes com o tema proposto, do tipo Dissertação. As duas produções estão em programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de universidades públicas. Em ambas as buscas, os resultados encontrados datavam a sua publicação entre 2015 e 2024.

Na base de Catálogos de Teses e Dissertações da CAPES, quando utilizado apenas o termo “Educação Especial”, foram encontrados 2.013 resultados, entre teses e dissertações, datados entre os anos de 2018 a 2023. Após o refinamento da pesquisa, com a inclusão dos termos “Autismo e formação de professores”, foram encontrados 14 resultados, apenas para Mestrado, sendo um deles para Mestrado Profissional, datados entre os anos de 2021 a 2019 (Apêndice – Quadro 2).

Desses resultados, 4 se adequaram ao tema proposto. Após a leitura dos resumos dos trabalhos encontrados, os demais resultados não se enquadraram por não serem condizentes com a temática “formação de professores para trabalhar com estudantes com TEA”, pois tratavam de assuntos como: educação profissional tecnológica inclusiva, Educação de Jovens e Adultos com TEA, relações entre família e escola, ensino de matemática para estudantes TEA. As produções escolhidas estão em programas de Pós-Graduação Stricto Sensu, dos quais 3 são de universidades públicas e 1 de universidade particular.

Ao ser feita a pesquisa por Artigos no Catálogo da SciELO com os termos ‘inclusão’, ‘autismo’ e ‘formação de professores’, foram encontrados 3 resultados, sendo que 1 produziria efeito na pesquisa, datado de 2020, pois os outros artigos não abordavam a formação de professores para trabalhar com crianças autistas, mas sobre o ensino de ciências para estudantes com deficiência ou autismo e a neurodiversidade na vida acadêmica, desviando-se do tema proposto para esta pesquisa. Os resultados obtidos de toda a pesquisa abrangeram de 2015 a 2024 (Apêndice – Quadro 3).

Para ampliar o resultado da pesquisa na base de dados da SciELO, foi feita uma combinação variada dos descritores não utilizada anteriormente, com os termos “educação” e “Transtorno do Espectro Autista” – este último pela primeira vez – e foram encontrados 19 resultados, 1 produzindo efeito para a pesquisa, de 2024. Os demais artigos abordavam temas variados como efeitos da pandemia de COVID-19 para estudantes TEA, situações de brincadeiras na Educação Infantil, a terceirização dos serviços de Educação Especial, o cuidado da pessoa com TEA em centros especializados de reabilitação, neurodiversidade na vida acadêmica e políticas públicas, o que não condiz com o tema proposto para esta pesquisa. Os resultados obtidos dessa pesquisa na plataforma SciELO abrangeram os anos de 2023 e 2024 (Apêndice – Quadro 4).

Os trabalhos encontrados e selecionados nas bases de busca têm em comum a formação de professores e suas concepções sobre o trabalho docente com crianças autistas. Contudo, dos 7 trabalhos encontrados, a abordagem de 4 é voltada para o público inserido na Educação Infantil, 1 é voltado para o público inserido no Ensino Fundamental e 2 trabalhos para toda a rede de ensino de forma geral, não especificando o segmento.

Pode-se notar que há uma carência de trabalhos que tratam da formação dos docentes para trabalhar com crianças autistas no segmento das Anos Iniciais Ensino Fundamental, principalmente, de teses de doutorado, já que não foi encontrado nenhum trabalho nessa margem de tempo, que aborde a temática e apenas dissertações que, em sua maioria, abordam a Educação Infantil.

2.3 Resultados encontrados

A busca por trabalhos nos bancos de dados citados foi baseada, especificamente, em produções que abordassem a formação de professores para trabalhar com estudantes com TEA, que abrangessem sua Formação Inicial e continuada, identificando possíveis dificuldades formativas que os professores enfrentam na Educação Básica.

Para melhor entendimento das dissertações encontradas, foram elaborados quadros-síntese com as informações de cada produção selecionada:

Quadro 1 – Dissertações encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Ano	Título	Autor	Instituição	Grau	Palavras-chave	Categorias Emergentes	Data da pesquisa
2017	Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: o desafio da formação de professoras	Roberta Flavia Alves Ferreira	Universidade Federal de Minas Gerais	Mestrado	Inclusão escolar. Educação Infantil. Transtorno do Espectro Autista. Formação docente.	1. Formação de Professoras da Educação Infantil Formação Inicial e Formação Continuada: <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação da formação pelas próprias professoras; - Lacunas na formação específica para a inclusão de crianças com TEA. 2. Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) Desafios da prática docente com crianças autistas: <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão das necessidades educativas específicas; - Intervenções pedagógicas para a inclusão. 3. Políticas Públicas e Documentos Legais Referências internacionais, nacionais e locais sobre inclusão: <ul style="list-style-type: none"> - Base normativa que fundamenta o direito à educação inclusiva. 	22/01/2025

						<p>4. Práticas Pedagógicas e Curriculares na Educação Infantil:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Papel da professora na promoção da interação social; - Necessidade de adequação curricular e planejamento educacional individualizado; - Recursos pedagógicos específicos para o trabalho com crianças autistas. <p>5. Produção de Materiais de Apoio Didático:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criação de uma cartilha orientadora como produto da pesquisa; - Estratégias práticas para o trabalho pedagógico com crianças com TEA. 	
2019	Inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) do Ensino Fundamental no município de Presidente Getúlio	Priscila Regina Dallabona Meneghelli	Universidade Regional de Blumenau	Mestrado	Rede Municipal de Ensino. Transtorno do Espectro Autista. Atendimento Educacional Especializado.	<p>1. Processo de inclusão de estudantes com TEA na rede municipal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mapeamento da quantidade de estudantes TEA na rede de ensino; - Caracterização das políticas locais; - Compreensões dos professores e gestores sobre o processo de inclusão; <p>2. Trabalho com estudantes com TEA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Importância da parceria de familiares de estudantes TEA e a escola; <p>3. Formação Continuada de professores</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoio da administração pública com Formação Continuada; <p>4. Contribuições da pesquisa</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reflexões sobre o trabalho em equipe de todos os envolvidos na inclusão educacional. 	22/01/2025

Fonte: Elaboração Própria. Fevereiro/2025.

A dissertação *“Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: o desafio da formação de professoras”* explora a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) na cidade de Belo Horizonte – MG. A pesquisa investiga os desafios enfrentados pelas professoras, principalmente, em relação à formação profissional e ao suporte recebido. O estudo analisa políticas públicas e práticas pedagógicas, buscando compreender as concepções das professoras e suas necessidades para promover uma inclusão eficaz. Inclui ainda uma cartilha com informações básicas sobre TEA e orientações para docentes. A dissertação utiliza uma metodologia qualitativa, empregando-se estudo de caso, utilizando entrevistas, questionários e análise documental para obter uma visão abrangente do tema. O objetivo final é contribuir para a melhoria do atendimento e inclusão de crianças com TEA na rede municipal de ensino.

Este trabalho e a pesquisa proposta convergem em identificar as lacunas na Formação Inicial e Continuada no processo de formação dos professores, por meio de pesquisa qualitativa e análise documental da legislação em vigência. As entrevistadas afirmaram que não receberam formação específica em como incluir crianças com TEA, desconhecendo as características da deficiência e, portanto, não se sentem preparadas para trabalhar com essas crianças. Ambos apontam para a confecção de um material informativo que visa auxiliar o docente em sua prática diária. O diferencial é contexto educacional, já que um trata da rede municipal de ensino de Belo Horizonte – MG, enquanto a proposta desta pesquisa é para a rede municipal de ensino de Praia Grande – SP.

A dissertação *“Inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) do Ensino Fundamental no município de Presidente Getúlio”* explora as políticas de inclusão, as compreensões de professores e gestores sobre o tema e mapeia os estudantes com TEA na rede municipal de ensino. A metodologia utilizada foi a qualitativa, envolve questionários e entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo. O estudo demonstra a importância da colaboração entre escola, família e administração pública, assim como a necessidade de Formação Continuada para os profissionais da educação. O trabalho também discute as dificuldades e desafios enfrentados, como, por

exemplo, a formação e conhecimento especializado em TEA (ou a falta dele) no processo de inclusão.

A pesquisa proposta e a dissertação citada compartilham a necessidade de capacitar os professores para trabalhar com estudantes com TEA para haver uma inclusão mais efetiva.

Quadro 2 – Dissertações encontradas na base de Catálogos de Teses de Dissertações da CAPES

Ano	Título	Autor	Instituição	Grau	Palavras-chave	Categorias Emergentes	Data da pesquisa
2021	Concepções docentes sobre a inclusão de crianças com Autismo na Educação Infantil	Adelia Carneiro da Silva Rosado	Universidade Federal de Campina Grande	Mestrado	Autismo. Aprendizagem e desenvolvimento. Concepções docentes. Educação Infantil. Inclusão.	1. Formação de professores na Educação Infantil - Necessidade de formação para lidar com estudantes autistas de maneira mais eficaz; - Ressignificação da concepção do Autismo ocorre a partir da prática e da experiência cotidiana; 2. Atuação com estudantes TEA - Os processos de mediação são baseados no vínculo afetivo, respeito e cooperação; - As salas de aula não possuem professores de apoio, o papel é desempenhado pelas mães dos estudantes; - A presença das mães das crianças autistas gera tanto desconforto em relação às decisões a serem tomadas quanto alívio nos momentos de crise; 3. Embasamento Legal - Políticas Públicas e legislação relacionada; 4. Conclusão principal - Criação de estratégias para promoção de um espaço inclusivo.	22/01/2025
2021	O Autismo na Educação Infantil: elaboração de um e-book para professores da Educação Profissional	Veronica Rodrigues de Souza Santos	Universidade Federal Fluminense	Mestrado	Autismo. Curso Normal. Formação de Professores. Primeira Infância.	1. Inclusão de crianças com TEA - Reconhecimento do aumento de matrículas de crianças TEA no ensino regular; - Uma parcela significativa desse aumento é na	22/01/2025

	Técnica Pedagógica					<p>Educação Infantil;</p> <p>2. Embasamento Legal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análise documental do das diretrizes curriculares do Curso Normal em relação às teorias e práticas da Educação Inclusiva; - O Documento curricular do curso atende às novas legislações vigentes da Educação Especial na perspectiva inclusiva; <p>3. Formação de professores inicial e técnica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dicotomia entre disciplinas pedagógicas e gerais, encontrando-se desconectadas das demais disciplinas; - A presença de conteúdos voltados à inclusão encontram-se sob o domínio do professor interessado em Educação Especial; <p>4. Material de apoio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criação de um E-book destinados aos professores formadores do Curso de Formação de Professores de Nível Médio; - Abordagem de assuntos didático-pedagógicos e contribuições da fonoaudiologia educacional para o desenvolvimento infantil. 	
2021	Transtorno do Espectro Autista e Educação Infantil: desafios da Educação Inclusiva	Tatiana Lemes de Araujo Batista	Universidade Estadual de Maringá	Mestrado	Profissionais da Educação. Transtorno do Espectro Autista. Educação Infantil. Psicologia Histórico-Cultural.	<p>1. Inclusão de crianças com TEA</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento do aumento de matrículas de crianças TEA no ensino regular; - Uma parcela significativa desse aumento é na Educação Infantil; <p>2. Embasamento Legal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análise documental do das diretrizes curriculares do Curso Normal em relação às teorias e práticas da Educação Inclusiva; - O Documento curricular do curso atende às novas 	22/01/2025

						<p>legislações vigentes da Educação Especial na perspectiva inclusiva;</p> <p>3. Formação de professores inicial e técnica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dicotomia entre disciplinas pedagógicas e gerais, encontrando-se desconectadas das demais disciplinas; - A presença de conteúdos voltados à inclusão encontram-se sob o domínio do professor interessado em Educação Especial; <p>4. Material de apoio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Criação de um E-book destinados aos professores formadores do Curso de Formação de Professores de Nível Médio; - Abordagem de assuntos didático-pedagógicos e contribuições da fonoaudiologia educacional para o desenvolvimento infantil. 	
2023	A Formação Continuada de professores da rede municipal de ensino de Curitiba para a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista	Ester Cardoso de Moraes Galter	Universidade Tuiuti do Paraná	Mestrado	Formação Continuada. Políticas públicas. Inclusão escolar. TEA.	<p>1. Formação Continuada de professores</p> <ul style="list-style-type: none"> - Deve contemplar estratégias, metodologias e adaptações que favoreçam a aprendizagem e a inclusão efetiva; - Deve promover o desenvolvimento integral, autonomia e criticidade nos estudantes TEA; - É uma política pública considerando aspectos da Educação Especial e políticas de formação docente, focado para a inclusão de estudantes TEA; <p>2. Inclusão de estudantes TEA</p> <ul style="list-style-type: none"> - É um tema recorrente e desafiador devido à variedade de sintomas e comportamentos que apresentam; <p>3. Embasamento Legal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudo das Diretrizes 	22/01/2025

						<p>Curriculares seguidas em Curitiba para inclusão, juntamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que se refere à Formação Continuada;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Análise das legislações nacionais: LDB, Lei Berenice Piana, Lei Brasileira de Inclusão; - Consideração da Declaração de Salamanca; <p>4. Conclusões</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estabelecimento de políticas públicas que assegurem a formação adequada dos professores; - Necessidade de compreensão ampla e aprofundada da diversidade humana; - Superação de desafios existentes para garantir uma inclusão para todos. 	
--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaboração Própria. Fevereiro/2025.

A dissertação *“Concepções Docentes Sobre A Inclusão De Crianças Com Autismo Na Educação Infantil”* investiga as práticas pedagógicas e desafios enfrentados por duas professoras da rede municipal de Guarabira-PB, que atuam sem Professoras de Apoio (PA), papel esse desempenhado pelas mães das crianças. A pesquisa utiliza entrevistas semiestruturadas e a análise de "núcleos de significação" (Aguiar e Ozella, 2006) para compreender as experiências das docentes. O objetivo é contribuir para o debate sobre inclusão, oferecendo novas perspectivas e reflexões sobre o tema.

O trabalho citado e a pesquisa proposta buscam identificar e compreender as dificuldades e desafios enfrentados pelos professores, sendo o primeiro direcionado ao público da Educação Infantil e o segundo ao público do Ensino Fundamental. Principais desafios encontrados foram a falta de recursos, formação específica e a falta de professoras de apoio.

A dissertação *“O Autismo na Educação Infantil: Elaboração de um E-Book para professores da Educação Profissional Técnica Pedagógica”* analisa o currículo

da formação docente profissional técnica da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) em relação às práticas inclusivas para crianças com TEA (Transtorno do Espectro Autista). A pesquisa resulta em um e-book para auxiliar professores formadores, abordando desde a concepção da criança como ser social até a educação inclusiva e as teorias e práticas pedagógicas inclusivas. Contudo, este e-book não consta nos anexos da dissertação. Por meio da metodologia de pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico documental, o estudo busca contribuir para a Formação Continuada de docentes, promovendo uma práxis mais inclusiva e informada.

A pesquisa proposta e a dissertação em questão convergem na intencionalidade de auxiliar professores com um material informativo sobre Autismo, buscando contribuir para a formação docente, mas divergem no público-alvo: a pesquisa proposta é direcionada aos professores do Ensino Fundamental atuantes na sala de aula regular, enquanto a dissertação é direcionada à professores formadores do curso técnico normal, voltado à Educação Infantil.

A dissertação *“Transtorno do Espectro Autista E Educação Infantil: Desafios Da Educação Inclusiva”*, de abordagem qualitativa, utiliza como instrumento de coleta de dados, o questionário sociodemográfico, entrevista semiestruturada e roteiro de observação das práticas das profissionais entrevistadas. Analisa entrevistas e observações realizadas em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) em Mandaguari, Paraná. Explora as dificuldades e desafios enfrentados na inclusão de crianças com TEA, investigando a formação dos docentes e as práticas pedagógicas utilizadas. A pesquisa visa contribuir para a melhor compreensão do TEA e promover práticas mais inclusivas.

A dissertação apresentada e a pesquisa proposta procuram destacar a importância da formação de professores da Educação Básica. Entretanto, a dissertação examina a formação dos docentes da Educação Infantil, caracterizada por lacunas e deficiências, que geram insegurança e despreparo nos profissionais, enquanto a pesquisa proposta busca examinar a formação dos docentes do Ensino Fundamental.

Na dissertação *“A Formação Continuada De Professores Da Rede Municipal De Ensino De Curitiba Para A Inclusão Escolar De Alunos Com Transtorno do Espectro Autista”* é feita uma pesquisa documental, de abordagem qualitativa, cujo

objetivo é indagar a importância da Formação Continuada de professores para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular. O conjunto de documentos apresentados explora a temática da inclusão escolar, com foco na educação de estudantes com TEA. Os textos abrangem desde a legislação federal e estadual, que garantem direitos e políticas de proteção para pessoas com TEA, até diretrizes municipais de Curitiba direcionadas à Formação Continuada de professores. Há também discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seu impacto na educação inclusiva, juntamente com reflexões sobre a história e as diferentes abordagens na Educação Especial no Brasil. A análise detalhada de diversos autores e documentos busca compreender e aprimorar as práticas pedagógicas para promover a inclusão efetiva de estudantes com TEA no ensino regular.

Os resultados desta pesquisa revelam a importância de entendermos a diversidade humana de maneira mais ampla e profunda, para que se possa enfrentar os desafios atuais e oferecer a todos as condições necessárias para sua plena inclusão, tanto no âmbito social quanto educacional.

Tanto esta dissertação quanto a pesquisa proposta compartilham a importância da Formação Continuada de professores para o alcançar seu principal objetivo, que é a inclusão de estudantes com TEA. Alguns aspectos importantes em comum com a pesquisa são o conhecimento sobre o TEA e suas características, subsídio para o trabalho com concepções teóricas, além da preparação para a docência de estudantes com deficiência.

As dissertações analisadas evidenciam, de forma clara, que as pesquisas sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) se desenvolvem em múltiplas dimensões, partindo da análise das práticas pedagógicas e das concepções dos educadores, até o exame das políticas públicas e dos currículos de formação docente. Em comum, as dissertações ressaltam a importância da Formação Inicial e Continuada dos professores, demonstrando que, independentemente do nível de ensino ou da localidade, a capacitação profissional é de suma importância para enfrentar os desafios da inclusão educacional.

Enquanto algumas pesquisas se concentram em estudos de caso em unidades específica (apontando dificuldades como a ausência de apoio especializado e a sobrecarga dos educadores), outras ampliam o debate para

analisar o impacto das diretrizes legais e dos programas de Formação Continuada. Essas abordagens revelam não apenas a complexidade do tema, mas também a necessidade de uma articulação entre teoria, prática e políticas públicas para que a inclusão se torne efetiva.

Quadro 3 – Artigos na Scientific Electronic Library Online (SciELO)

Ano	Periódico	Qualis	Título	Palavras-chave	Autoria	Categorias Emergentes	Data da pesquisa
2020	Educação em Revista. Volume 36, nº 1, 22 páginas, 2020. Link de acesso em: scielo.br/j/edur/a/*-6vvZKMSMcz*-y9w5fDqfN65hd/*-?format=pdf&lang=pt .	A1	Desafios no processo de escolarização de crianças com Autismo no contexto inclusivo: diretrizes para Formação Continuada na perspectiva dos professores	Inclusão; Autismo; Formação Continuada de professores.	CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; SILVA, Gabrielle Lenz Da; CRESPO, Renata Oliveira; OLIVEIRA, Calleb Rangel De; MAGALHÃES, Suelen Lessa.	1. Formação de professores - Necessidade de fornecer atividades de Formação Continuada; - Deve ser menos geral e mais focada nas necessidades específicas dos professores; - As áreas de maior necessidade são os aspectos comportamentais e pedagógicos; - O objetivo é criar condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento de estudantes com TEA; 2. Conclusões - Professores enfrentam diversas dificuldades; - Importância de oferecer Formação Continuada mais específica	22/01/2025
2024	Revista Brasileira de Educação Especial. Volume 30, e0097, 16 páginas, 2024. Link de acesso em: https://www.scielo.br/*-j/rbee/a/*-ys4rZdfs88-VJjxWkqSDf3DS	A1	Necessidades formativas do professor frente à demanda de alunos da Educação Especial em classes comuns	Inclusão escolar. Professores da Educação Básica. Necessidades formativas.	RODRIGUES, Sandra Regina de Moraes Cunha; SALES, Luis Carlos.	1. Formação de professores - 86,5% dos professores declararam possuir necessidades formativas de nível moderado a alto. 2. Inclusão de Estudantes TEA - Crescimento de 7,4% no percentual de matrículas de estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades em classes comuns; - O público da Educação Especial ainda necessita travar muitos embates em prol de uma escola mais justa e inclusiva	17/04/2025

Fonte: Elaboração Própria. Abril/2025.

No artigo “Desafios no processo de escolarização de Crianças com Autismo no contexto inclusivo: diretrizes para Formação Continuada na perspectiva dos professores”, os dados foram coletados através de um roteiro de entrevistas

semiestruturado e analisados a partir da análise de conteúdo. O estudo, realizado com 19 professores em Pelotas/RS, identificou dificuldades comportamentais, de comunicação e pedagógicas como barreiras significativas. Os resultados apontam para a necessidade de Formação Continuada mais focada em prática para os professores, abordando aspectos comportamentais e pedagógicos específicos para estudantes com TEA. Essa formação deveria priorizar o ensino de estratégias práticas para o manejo de comportamentos desafiadores e para a implementação de adaptações pedagógicas eficazes, distanciando-se de abordagens puramente teóricas, focando em conhecimentos que possam ser imediatamente aplicados na prática.

A pesquisa também destaca a importância do apoio da escola e da família, além do uso de práticas baseadas em evidências para promover a inclusão efetiva. O artigo enfatiza a necessidade de qualificação dos professores para que se sintam mais preparados e confiantes ao lidarem com as necessidades específicas dos estudantes com TEA, contribuindo assim para o seu desenvolvimento e progresso escolar.

Pode-se deduzir que tanto este artigo quanto a pesquisa proposta buscam compreender os desafios enfrentados pelos professores ao trabalharem com estudantes com TEA, apontando para a necessidade de Formação Continuada, objetivando contribuir com a prática docente.

O artigo *“Necessidades formativas do professor frente à demanda de alunos da Educação Especial em classes comuns”* é um estudo quantiqualitativo e analisa o progresso da inclusão de estudantes da Educação Especial em salas de aula regulares no Brasil e as necessidades de formação dos professores nessa área. Utilizando microdados da Prova Brasil de 2021, a pesquisa revela um aumento de matrículas desses estudantes entre 2013 e 2019, mas também demonstra que uma grande maioria dos professores pesquisados reporta necessitar de mais treinamento. O artigo discute a legislação e a história da Educação Especial no Brasil, apontando que, apesar dos avanços legais e do aumento das matrículas, a formação docente ainda é uma barreira significativa para a verdadeira inclusão. No que tange à Formação Inicial e continuada, é necessário o aprofundamento do conhecimento sobre as especificidades dos estudantes com TEA, desenvolvimento

de estratégias pedagógicas inclusivas, a articulação entre teoria e prática, aprimoramento contínuo dos currículos das formações, dentre outros aspectos.

Este artigo e a pesquisa proposta convergem na identificação das lacunas na formação dos professores para atender às necessidades de estudantes com TEA e na necessidade de aprimorar a formação docente inicial e continuada.

Durante o processo de Qualificação, outro trabalho foi sugerido por uma componente da banca, descrito no quadro-síntese abaixo:

Quadro 4: Tese sugerida na Banca de Qualificação

Ano	Título	Autor	Instituição	Grau	Palavras-chave	Categorias Emergentes	Data da pesquisa
2019	Formação de professores para a inclusão de pessoas com deficiência, a perspectiva freireana: em busca de uma escola democrática e inclusiva	Mônica Alves Feliciano Rasoppi	Universidade Católica de São Paulo	Doutorado	Paulo Freire. Formação Permanente. Justiça social. Inclusão Escolar. Pessoas com deficiência.	1. Formação de professores - Descontextualizadas da realidade escolar; - Formação para humanização e como práxis; - Diálogo e respeito aos saberes; - Desenvolvimento de consciência crítica; 2. Inclusão de estudantes com TEA - Integração ao grupo e desenvolvimento da autonomia; - Atividades de rotina; - Participação da família no processo educativo; - Planejamento de ações e intervenções do professor da sala de aula junto com o Professor de AEE e o Professor de Recuperação Paralela; 3. Práticas Pedagógicas - Relação entre teoria e prática; - Número excessivo de alunos; - Falta de recursos pedagógicos de acessibilidade; 3. Embasamento Legal - Legislação nacional e internacional.	16/10/2025

Fonte: Elaboração Própria. Novembro/2025.

A tese “*Formação de professores para a inclusão de pessoas com deficiência, a perspectiva freireana: em busca de uma escola democrática e inclusiva*” trata da

temática da formação de professores para a inclusão de pessoas com deficiência na perspectiva de Paulo Freire. A pesquisa se concentra em uma escola municipal de Ensino Fundamental (EMEF) na cidade de São Paulo-SP e investiga como a formação de professores, baseada em conceitos freireanos como o diálogo, conscientização e justiça social, influenciam práticas pedagógicas inclusivas. O trabalho utilizou metodologia qualitativa, empregando análise documental, observação participante e entrevistas para analisar a eficácia do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do Projeto Espacial de Ação (PEA) da escola na construção de um ambiente democrático e mais justo. O texto também fornece um histórico detalhado da Educação Especial e Inclusiva no Brasil e no mundo, contextualizando a importância dessa formação.

A tese analisada reforça o objetivo desta pesquisa ao evidenciar que a formação docente é um elemento importante para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. Dessa forma, este trabalho confirma a pertinência do objeto, ao mostrar que lacunas na formação de professores comprometem a inclusão escolar e limitam o desenvolvimento de práticas que atendam às necessidades específicas dos estudantes com TEA.

Como se pode observar, tanto as dissertações como os artigos explanam a mesma problemática: a de que docentes têm a necessidade de um melhor aperfeiçoamento para trabalhar com estudantes com TEA, pois não se sentem preparados para lidar com as demandas diárias. A tese reafirma a necessidade de uma formação crítica e dialógica e da importância de teoria e práticas estarem conectadas.

As pesquisas possuem um objetivo comum: contribuir para a formação dos professores para que haja uma inclusão mais efetiva, conforme está previsto na legislação, além de fazer uma reflexão mais profunda sobre o tema. Desta forma, nota-se que os trabalhos selecionados podem oferecer contribuições significativas para a pesquisa proposta, visto que abordam a problemática da Formação Inicial e Continuada dos professores para desenvolver seu trabalho com estudantes com TEA de maneira efetiva.

3 Revisão da Literatura

A presente pesquisa fundamenta-se na compreensão da inclusão escolar como um direito garantido legalmente e como um desafio cotidiano vivenciado por professores da Educação Básica. A proposta da inclusão de estudantes com deficiência, especialmente o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular desafia profundamente a formação docente no Brasil, pois é necessário “formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções” (Mantoan, 2015, p. 33).

Assim, os assuntos relacionados à “Educação Inclusiva” e “Educação Especial” têm conquistado maior relevância no ambiente acadêmico, em função do aumento da necessidade de atendimento a esse grupo. Entretanto, é importante compreender claramente a diferença entre esses dois conceitos.

A Educação Inclusiva é uma abordagem pedagógica que busca assegurar que todos os estudantes, incluindo os que possuem deficiência e transtornos de aprendizagem participem do mesmo ambiente de aprendizagem. O objetivo é que todos possam desenvolver-se e aprender juntos, no mesmo ambiente escolar (E-docente, 2025). Por outro lado, a Educação Especial é voltada para o ensino de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Essa modalidade de ensino tem como principal serviço o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com função de complementar ou suplementar a formação do estudante, buscando assim, eliminar obstáculos e assegurar que todos possam aprender dentro do sistema regular de ensino (E-docente, 2025).

Compreender essas definições é necessário para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que assistam às diferentes necessidades dos estudantes, contribuindo para a construção de ambientes mais acessíveis e inclusivos.

3.1 O que é Transtorno do Espectro Autista (TEA)

De acordo com American Psychiatric Association (2022), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades persistentes na comunicação e na interação social, nos mais diversos contextos. Os critérios para diagnósticos do TEA são divididos em suas áreas principais que são o déficit na comunicação e interação social – que incluem dificuldade na reciprocidade social e emocional; problemas na comunicação não

verbal usada para interação social; dificuldade no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamento – e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestadas por pelo menos dois dos seguintes: movimentos motores, uso de objetos ou fala repetitivos (como ecolalia); insistência em rotinas ou padrões ritualizados de comportamento; interesses intensos e altamente restritos; hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais (sons, texturas, luzes, etc). Além disso, o diagnóstico requer que os sintomas causem prejuízo clinicamente significativo nas áreas social, ocupacional ou outras áreas importantes do funcionamento e que não possam ser explicados melhor por deficiência intelectual isolada ou atraso global do desenvolvimento.

O DSM-5-TR™, Documento elaborado pela American Psychiatric Association, traz os níveis de gravidade para o transtorno, indicando a intensidade do apoio necessário para cada indivíduo, reconhecendo assim, a variabilidade do espectro autista. Finalmente, recomenda que o diagnóstico especifique a presença de déficits intelectuais, comprometimentos de linguagem, condições médicas associadas ou outros transtornos comórbidos, como TDAH ou ansiedade, com o intuito de descrever com maior precisão o quadro clínico do indivíduo (American Psychiatric Association, 2022).

Antes de tudo, é necessário que se esclareça como surgiram os primeiros casos de Autismo. No período do pré-iluminismo, antes do advento da ciência, existia a crença que está registrada nos contos de fada irlandeses, que fadas ou gnomos trocavam as crianças, sendo elas batizadas ou não, por crianças-fadas, que seria uma criança idêntica à original, mas não seria uma criança afetiva, que gritaria e seria agressiva com a mãe. Esses casos ocorreriam apenas em meninos. Histórias com essas narrativas também estariam presentes em países como Escócia, Normandia Francesa e China. Mesmo após o surgimento da ciência, o Autismo até foi mencionado por diversos indivíduos, mas não foi distinguido como uma condição própria até a metade do século XX (Brito, 2017).

A explicação sobre o Autismo surgiu apenas no final da década de 1930, quando o médico Leo Kanner começou um trabalho com 11 crianças que tinham comportamento similar e diferente das condições psiquiátricas que já se tinha conhecimento. Em 1943, o médico publicou seu primeiro estudo científico que reconhecia a típica natureza do Autismo, que se tornou a primeira referência de

todos os estudos científicos sobre o tema. Neste estudo, o médico descrevia 11 casos de crianças das quais sua condição “não era explicada pelas categorias diagnósticas formuladas até então” (Brito, 2017, p. 17). Somando-se a isso, Hans Asperger expôs um quadro diferente do autismo precoce infantil, em que se manifestava na criança um pouco mais velha, não trazia danos à linguagem (mesmo trazendo à comunicação), seguida de inteligência na média ou superior. Mais tarde, esse perfil do autismo foi nomeado como “Síndrome de Asperger”. Inicialmente, essa condição era específica, não se enquadrando no autismo clássico (Brito, 2017).

Mais tarde, Bruno Bettelheim, em 1967, em seu livro “A fortaleza vazia”, facultou o autismo à frieza das mães, que foi nomeado com o termo “mãe-geladeira” e que trouxe muito prejuízo psicológico e social à essas mães. O autor comparou as mães de autistas com soldados nazistas (o autor foi prisioneiro em campos de concentração na Europa). O resultado dessas ideias foi tratar as mães ou tirar a guarda dos seus filhos. Essas medidas foram desastrosas e responsáveis por internações desnecessárias, sofrimento e culpa, desencadeadoras de depressão, suicídio e, até mesmo, em algumas vezes, o assassinato dos filhos. Devido à esses fatos, revoltadas com a ideia de que elas provocaram o autismo em seus filhos, criaram o movimento Pais do Autismo (Donvan; Zucker, 2016 *apud* Brito, 2017).

Somente a partir dos estudos de Bernard Rimland, nos anos 1960 e 1970, os estudos neurológicos evoluíram e essa ideia foi definitivamente afastada, pois foi constatado que o TEA havia causas neurológicas, banindo completamente a ideia de que relação afetiva com a mãe era a causadora do transtorno. A partir do exposto, pais de autistas financiaram pesquisas para mapear a genética do autismo, ampliando assim, as evidências que a causa do autismo era orgânica (Donvan; Zucker, 2016 *apud* Brito, 2017).

Em 1970, Lorna Wing publicou o livro "Autistic Children: A Guide for Parents and Professionals", o primeiro livro a se dirigir diretamente aos pais sobre os desafios de criar um filho com autismo, marcando uma mudança de foco da culpabilização dos pais para o apoio familiar. Assim, “o livro de Wing foi recebido como um raio de luz nos lares das famílias que o leram” (Donvan; Zucker, 2016, p. 349). Em 1981, ela publicou um importante trabalho sobre a "Síndrome de Asperger:

Um Relato Clínico", introduzindo o trabalho de Asperger ao mundo de língua inglesa.

A década de 1980 viu o desenvolvimento de importantes modelos teóricos, como a “teoria da mente” proposta por Simon Baron-Cohen, Alan Leslie e Uta Frith, que sugeria uma dificuldade em entender os estados mentais de outras pessoas. Assim,

os psicólogos usavam a expressão “teoria da mente” para designar o conhecimento do indivíduo de que os outros possuem estados mentais independentes pensamentos, sonhos, crenças — diferentes dos dele. Uma pessoa desprovida de teoria da mente passaria a vida toda sem entender que os outros vivem percepções e perspectivas próprias. Ela tenderia a enxergar as demais como objetos sem vontade, como folhas levadas pelo vento (Donvan; Zucker, 2016, p. 339).

Uta Frith também desenvolveu o conceito de coerência central, descrevendo uma capacidade superior de processar detalhes, mas dificuldade em integrar informações em um todo.

O campo da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) ganhou destaque como uma abordagem terapêutica, com Ivar Lovaas alegando sucesso no tratamento de crianças com autismo. No entanto, o uso de métodos aversivos na ABA gerou controvérsia, como explanam Donvan; Zucker, (2016):

Durante toda a década de 1980, a chamada questão dos aversivos, que se concentrou na disposição da ABA a usar a punição para mudar o comportamento, foi o aspecto mais controverso da prática. Deixou para trás a discussão da mãe geladeira — que perdera o ímpeto nos anos 1970 — para se tornar o grande conflito definidor do Autismo. Na Science, o psicólogo Johnny Matson, da Universidade Estadual da Louisiana, o definiria como “a questão talvez mais frequentemente discutida no campo das deficiências de desenvolvimento (p. 248).

Após adaptações, como a não utilização dos métodos aversivos, o método ABA foi introduzido e popularizado por meio da experiência pessoal e da publicação do livro de Catherine Maurice, intitulado “Let me hear your voice”. O livro relata a experiência da autora com o método ABA e a melhora dos seu filhos dentro do quadro do autismo. Embora ela tenha se esforçado para apresentar uma perspectiva realista, esclarecendo que o método não era garantia de cura, o livro inspirou famílias e tornou-se influente no mundo do autismo, atingindo diversas áreas da sociedade, como escolas, lares, laboratórios de pesquisa e tribunais. Os

relatos do livro tiveram impacto na forma como o autismo era compreendido e tratado.

O autismo foi formalmente incluído no Manual de Diagnósticos e Estatísticos de Transtornos Mentais (DSM) em 1980. As definições e critérios no DSM passaram por várias revisões significativas ao longo das décadas seguintes. Dessa forma,

ao longo desse processo, a extensão da definição aumentou e diminuiu. O número de palavras em sua lista de sintomas, cerca de setenta a princípio, saltou para mais de seiscentas em uma edição, encolheu para trezentas na seguinte e então voltou a se expandir para quase novecentas palavras duas edições depois. O nome também mudou com frequência: de *Autismo infantil* para *transtorno autista* para *Transtorno do Espectro Autista* ((Donvan; Zucker, 2016, p. 418, grifo do autor).

A década de 1990 e o início dos anos 2000 foram marcados pelo aumento da atenção pública ao autismo, impulsionado em parte pela narrativa de uma “epidemia de autismo”, como explicam Donvan; Zucker, (2016):

O espectro perturbador de uma epidemia de autismo veio a ser, por relutante consenso popular, mais um dos fatores psicológicos de estresse do século XXI — mais um motivo pelo qual o mundo era um lugar perigoso para criar filhos. A revista *Child* apreenderia perfeitamente essa ansiedade ao chamar o autismo de “transtorno que define uma época (p. 471).

Esse período também viu a ascensão da controvérsia sobre uma possível ligação entre vacinas (especialmente a MMR) e o autismo, desencadeado pelo artigo de Andrew Wakefield em 1998. Em estudo conduzido pelo médico gastroenterologista, foram analisadas doze crianças com autismo e infecções intestinais graves. A equipe identificou vestígios do vírus do sarampo no intestino dessas crianças e sugeriu uma possível relação entre os sintomas do autismo, os problemas gastrointestinais e a vacina tríplice viral (MMR – SRC no Brasil), que havia sido aplicada em onze dessas crianças. Segundo o relato, os sintomas surgiram pouco tempo após a vacinação, baseado na observação dos pais (Donvan; Zucker, 2016).

Nesse mesmo período, há o surgimento e crescimento do movimento da neurodiversidade, que defende a aceitação e valorização das diferenças neurológicas, incluindo o autismo, em vez de se buscar por “cura”. Finalmente, no

ano de 2013, o DSM-5 removeu a Síndrome de Asperger como um diagnóstico separado do autismo, incorporando-o ao Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Diante desse percurso histórico, nota-se que o entendimento sobre o autismo passou por transformações significativas, saindo de concepções baseadas em mitos e julgamentos infundados para uma compreensão fundamentada em evidências científicas. O avanço das pesquisas, a reformulação dos critérios diagnósticos e o fortalecimento de movimentos como o da neurodiversidade contribuíram para a construção de uma visão mais inclusiva, respeitosa e precisa sobre o TEA. Esse progresso reforça a importância de se promover o conhecimento contínuo, combatendo estigmas e garantindo o acolhimento e os direitos das pessoas autistas em diferentes contextos sociais.

Devido ao crescente quadro de diagnósticos de autismo e de outros transtornos, deficiências ou síndromes surgindo, foi necessário a criação de políticas públicas voltadas à Educação Especial, para garantir os direitos básicos de aprendizagem dos estudantes que necessitam desse atendimento especializado e para que lhes seja ofertado um ensino de qualidade, incluindo a formação adequada dos professores para que pudessem atender a esse público. Em vista disso, foi feita a construção de uma linha do tempo com leis, decretos e pareceres que versam sobre a Educação Especial.

3.2 Legislação sobre Educação Especial

Após a redemocratização do país, foi promulgada a Constituição Federal de 1988, garantindo o acesso à educação, nos seguintes artigos:

Artigo 205: define a educação como direitos de todos e dever do Estado e da Família.

Artigo 208, inciso III: Garante atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

O artigo 205 define a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família. Isso significa que todos, independentemente de qualquer situação em que se encontra, tem o direito de receber educação, e o Estado e a família tem a obrigação de garantir que isso seja cumprido. O artigo 208, inciso III já é mais específico em relação à pessoa com deficiência, garantindo o Atendimento Educacional Especializado, de preferência na rede regular de ensino. Nota-se que

este artigo antecede a Declaração de Salamanca, estabelecida anos mais tarde. Na prática, o governo deve fornecer recursos e apoio adicionais para garantir que as pessoas com deficiência tenham acesso igual à educação.

No ano seguinte, a Lei nº 7.853/89 foi criada para estabelecer normas gerais para assegurar os direitos e a integração social de pessoas com deficiência no Brasil. A lei define as responsabilidades do poder público em áreas como educação, saúde, trabalho e lazer, buscando eliminar discriminações. A lei também cria mecanismos para a tutela jurisdicional de interesses coletivos dessas pessoas e define crimes relacionados à violação de seus direitos. Adicionalmente, institui a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde) para coordenar ações e políticas nessa área.

O trecho da lei que versa sobre o direito à educação está no Inciso I do Artigo 2º, em que se expressa:

Art. 2º Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência¹ o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico.

Parágrafo único. Para o fim estabelecido no caput deste artigo, os órgãos e entidades da administração direta e indireta devem dispensar, no âmbito de sua competência e finalidade, aos assuntos objetos esta Lei, tratamento prioritário e adequado, tendente a viabilizar, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - na área da educação:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;
- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência **Erro! Indicador não definido.**;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência **Erro! Indicador não definido.** aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;

f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência¹ capazes de se integrarem no sistema regular de ensino (Brasil, 1989).

Este parágrafo aborda as diversas responsabilidades do sistema educacional brasileiro em relação à inclusão de estudantes com deficiência. As normas vigentes visam assegurar que a educação para essas pessoas seja acessível, de qualidade e integrada, abrangendo todos os níveis, desde a Educação Infantil até a formação profissional, com oferta pública gratuita e garantindo direitos como acesso a materiais e alimentação escolar, além de assegurar que possam ser matriculados e integrados ao ensino regular sempre que possível.

Em 1990, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que estabelece os direitos e deveres relacionados aos indivíduos menores de 18 anos. A lei aborda uma série de tópicos incluindo direitos fundamentais, como saúde, educação, convivência familiar, adoção, proteção contra violência e exploração. O Artigo 4 trata do direito à educação, à dignidade e à igualdade, preparando-o para o exercício da cidadania e qualificação para o mundo do trabalho (Brasil, 1990). Em seu Artigo 54, Inciso III especificamente, trata diretamente da criança e adolescente com deficiência, expõe que deve haver o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência **Erro! Indicador não definido.**, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1990), reafirmando o que já havia sido determinado no Artigo 208, inciso III da Constituição Federal de 1988.

A Declaração de Salamanca (movimento realizado na cidade de Salamanca, na Espanha, em 1994), embora não seja propriamente uma lei brasileira, defendeu a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais² no ensino regular. O documento emanado do evento afirmava que toda criança possui o direito fundamental à educação, independentemente de suas características, interesses, habilidades ou necessidades de aprendizagem.

Este princípio baseia-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu Artigo 26^o, em que se exprime que toda pessoa tem direito à educação (Organização das Nações Unidas, 1948) e na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em seu Artigo 3.1, em que se expressa que é fundamental implementar

² O termo “necessidades educacionais especiais” foi utilizado porque estava de acordo com a legislação anterior ao ano de 2009.

ações que assegurem a equidade no acesso à educação para todos os tipos de deficiência, inserindo-os plenamente no sistema educacional (UNESCO, 1990). A Declaração de Salamanca reconhece a singularidade de cada indivíduo e a necessidade de um sistema educacional que atenda a essa diversidade (Espanha, 1994).

O documento reafirma o direito à educação para todos, apresenta princípios para uma pedagogia centrada na criança e recomenda ações para governos e organizações internacionais, incluindo legislação, treinamento de professores, e apoio às famílias e comunidades. Especificamente em relação à formação de professores, o documento reconhece que a preparação adequada dos profissionais é de suma importância para o sucesso da inclusão. Recomenda que a formação de professores inclua a Educação Especial e promova uma atitude positiva em relação à deficiência (Espanha, 1994). A inclusão de pessoas com deficiência é vista como um direito fundamental e um meio de combater a discriminação e construir uma sociedade mais justa. A estrutura de ação detalha estratégias para implementar a declaração em diferentes níveis (nacional, regional, internacional).

Dois anos após a Declaração de Salamanca, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996, estabelecendo as diretrizes e bases da educação brasileira, após a redemocratização do país. A lei dispõe sobre a Educação Especial nos artigos 58, 59 e 60, garantindo Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência em todas as etapas da educação básica, como se vê a seguir:

Artigo 58: Define a educação especial como uma modalidade de ensino escolar que deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. A educação especial é destinada a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.

Artigo 59: Os sistemas de ensino devem garantir o atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação.

Artigo 60: Os órgãos normativos dos sistemas de ensino devem estabelecer critérios para caracterizar instituições privadas sem fins lucrativos que atuem exclusivamente na educação especial. Essas instituições podem receber apoio técnico e financeiro do poder público (Brasil, 1996).

Observa-se assim, como a LDB de 1996 complementa a Constituição de 1988 no que diz respeito à garantia do acesso à educação, especialmente para estudantes com deficiência.

O artigo 58 define a Educação Especial como uma modalidade de ensino escolar, enfatizando a ideia que deve ser oferecida no sistema regular de ensino. A preferência pela oferta na rede regular reforça o princípio da inclusão, presente na Constituição Federal. Esse artigo também especifica os grupos aos quais a Educação Especial se destina: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação. O artigo 59 enfatiza a responsabilidade dos sistemas de ensino em garantir o atendimento a esses estudantes, indo além da simples oferta e englobando a necessidade de prover recursos e adaptações para que a inclusão seja efetiva. O artigo 60 reconhece o papel de instituições privadas sem fins lucrativos na Educação Especial, abrindo a possibilidade de apoio técnico e financeiro do poder público a essas instituições. Essa colaboração entre o Estado e a iniciativa privada pode fortalecer a oferta de serviços especializados e ampliar o acesso à educação para esses estudantes.

A Lei nº 10.048, de 08 de novembro de 2000, com suas alterações consequentes, estabelece a prioridade de atendimento em variados serviços para grupos específicos. A princípio focada em pessoas com deficiência, idosos, gestantes, lactantes e pessoas com crianças de colo, a lei foi ampliada para incluir pessoas com transtorno no espectro autista, obesos, pessoas com mobilidade reduzida e doadores de sangue. A lei determina que repartições públicas, empresas concessionárias de serviços públicos e instituições financeiras disponibilizem atendimento imediato diferenciado à esses grupos, além de regulamentar a reserva de assentos em transportes coletivos e normas de construção para acessibilidade. O descumprimento da lei acarreta penalidades para o não cumprimento dessas normas.

O Parecer CNE/CEB nº 17/2001, aprovado pelo Ministério da Educação, define as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Este documento é fruto de uma extensa pesquisa e análise de diversas fontes, incluindo pareceres de conselhos educacionais e estudos realizados pela Secretaria de Educação Especial do MEC. As diretrizes tratam da organização dos sistemas de ensino para atender estudantes com deficiências, bem como da capacitação de

professores para promover a inclusão. O documento traça a trajetória da Educação Especial, desde as práticas segregadoras do passado até a atual política de inclusão, quando foi escrito. Recomenda que o atendimento aos estudantes deve ser feito preferencialmente em classes comuns e a escola tem o desafio de garantir o acesso aos conteúdos a todos, conforme cita o texto:

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais², em classes comuns, exige que a escola regular se organize de forma a oferecer possibilidades objetivas de aprendizagem, a todos os alunos, especialmente àqueles portadores de deficiências **Erro! Indicador não definido**. (Brasil, 2001a, p. 7).

O documento também traz a definição do termo “Educação Especial” e seu âmbito, seu objetivo e em quais níveis de ensino está inserido, o público-alvo a ser atendido e a organização do atendimento – classes comuns e serviços de apoio pedagógico especializado. Extraordinariamente, deve haver o atendimento em: classes especiais, escolas especiais, classe hospitalar e ambiente domiciliar. O currículo deve ser funcional, voltado às necessidades práticas da vida, porém “em casos muito singulares, em que o educando com graves comprometimentos mentais e/ou múltiplos não possa beneficiar-se do currículo da base nacional comum” (Brasil, 2001a, p. 27).

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O documento define a Educação Especial como uma modalidade que oferece recursos e serviços especializados para estudantes com necessidades educacionais especiais **Erro! Indicador não definido**., visando seu desenvolvimento e inclusão em todas as etapas do ensino, conforme referido em seu Artigo 3º:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais **Erro! indicador não definido**., em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001b, p. 1).

O Artigo 5º define quem são considerados os estudantes com necessidades educacionais especiais **Erro! Indicador não definido**., sendo: aqueles que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de

desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, divididos em causas não orgânicas específicas e causas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; com dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas, demandando linguagens e códigos aplicáveis; com altas habilidades/superdotação, que demonstram grande facilidade de aprendizagem (Brasil, 2001b). A norma também detalha os procedimentos para identificação dessas necessidades, as formas de atendimento nas classes comuns e em ambientes especializados, e as diretrizes para a formação de professores e acessibilidade.

O Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007 institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, uma iniciativa colaborativa entre a União, estados, Distrito Federal e municípios, com a participação de famílias e comunidades. O objetivo central é a melhoria da qualidade da Educação Básica, com foco na aprendizagem e resultados concretos, medidos principalmente pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Brasil, 2007).

No que tange à Educação Inclusiva, em seu Artigo 2º, inciso IX enuncia que deve-se “garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais **Erro! Indicador não definido.** nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (Brasil, 2007). Pode-se perceber que este documento reafirma o que já foi determinado em outras leis, sobre a permanência de estudantes com deficiência preferencialmente nas salas de aula comuns.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é um documento elaborado por um grupo de trabalho do Ministério da Educação, em 2008, que traça um histórico das políticas educacionais brasileiras para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, diagnosticando a situação e estabelecendo diretrizes para a inclusão escolar à educação para todos.

Dentre as diretrizes citadas, está o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que visa identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar as barreiras à participação dos estudantes com deficiência. As atividades do AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de

aula comum, não substituindo a escolarização. Deve ser oferecido no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou em centro especializado (Brasil, 2008).

De acordo com o documento, a formação de professores é basilar para a implementação da Educação Inclusiva, pois:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (Brasil, 2008, p. 17).

Dessa forma, o documento expressa que o professor necessita de uma formação completa, que englobe os conhecimentos gerais da prática docente quanto os conhecimentos específicos da Educação Inclusiva, visando atender os diferentes contextos educacionais.

Apesar dos avanços, a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ainda enfrenta desafios. Contudo, representa um avanço significativo na busca por uma educação de qualidade para todos os estudantes.

As diretrizes, estabelecidas pela Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação tem por objetivo principal garantir o acesso à educação para estudantes público-alvo da Educação Especial. A resolução determina que a matrícula seja obrigatória em classes regulares de ensino e no Atendimento Educacional Especializado, oferecido em salas de recursos multifuncionais ou centro especializados, conforme artigo 1 do documento:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2009).

O AEE visa complementar ou suplementar a formação do estudante, oferecendo serviços, recursos de acessibilidade e estratégias para eliminar

barreiras à participação e aprendizagem, devendo abranger todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2009). A resolução define o público-alvo do AEE, incluindo estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, com suas especificidades, conforme já havia sido definido em outras leis e resoluções anteriores, indo ao encontro, por exemplo, com o estabelecido no artigo 58 da Lei de Diretrizes de Bases, que especifica o público-alvo da Educação Especial.

O AEE deve ser realizado prioritariamente em sala de recursos multifuncionais na própria escola ou em outra escola regular, no turno inverso à escolarização. Em casos específicos, pode ser ofertado em ambiente hospitalar ou domiciliar, de forma complementar ou suplementar (Brasil, 2009). Também determina a inclusão de estudantes com altas habilidades/superdotação em atividades de enriquecimento curricular. A resolução garante o financiamento da matrícula no AEE pelo FUNDEB, condicionado à matrícula no ensino regular público. A responsabilidade pela elaboração e execução do plano de Atendimento Educacional Especializado é dos professores do AEE, em articulação com outros professores, famílias e serviços setoriais. A escola deve prever a oferta em seu projeto pedagógico, incluindo recursos, cronograma, plano de atendimento, profissionais e rede de apoio (Brasil, 2009).

A resolução determina que é obrigatória a formação específica para a Educação Especial para os professores que atuam no AEE, além de definir suas atribuições, como identificar as necessidades, elaborar recursos, executar planos, acompanhar a funcionalidade, articular com outros profissionais, ensinar o uso da tecnologia assistiva, entre outras (Brasil, 2009).

O Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (substituto do decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008), representa um marco importante na legislação brasileira sobre Educação Especial. O documento dispõe sobre a organização e o funcionamento da Educação Especial, estabelecendo diretrizes e medidas para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial no sistema educacional.

O decreto define como público-alvo da Educação Especial “as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2011, Art. 1º, §1º), seguindo a mesma definição da

Resolução nº 04/2009 e da LDB, artigo 58. A partir dessa definição, o documento estabelece como princípios a inclusão, a igualdade de oportunidades, a não discriminação, o aprendizado ao longo de toda a vida e a oferta de apoio especializado para eliminar barreiras à escolarização. O decreto enfatiza a Educação Inclusiva como modelo preferencial, garantindo o acesso e a participação dos estudantes público-alvo da Educação Especial na rede regular de ensino.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é definido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, sendo oferecido de forma complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e suplementar à formação dos estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011). O decreto prevê o apoio técnico e financeiro da União aos sistemas de ensino e a instituições privadas sem fins lucrativos para a oferta do AEE. Este apoio abrange: aprimoramento do AEE, implantação de salas de recursos multifuncionais, Formação Continuada de professores e demais profissionais da educação, adequação arquitetônica para acessibilidade, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade, estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. (Brasil, 2011).

Este decreto consolida avanços importantes na legislação brasileira sobre Educação Especial, reforçando a inclusão como princípio fundamental e estabelecendo diretrizes para a oferta do AEE de forma articulada com a escola regular. A implementação efetiva das medidas previstas no decreto depende da articulação entre os diferentes entes federativos, da formação adequada dos profissionais da educação e da alocação de recursos suficientes para garantir a oferta de um ensino de qualidade para todos os estudantes.

A Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e estabelece diretrizes para sua implementação. Isso significa que a lei busca criar um conjunto de medidas e ações governamentais para garantir os direitos e o bem-estar das pessoas com autismo em diversas áreas, como saúde, educação e trabalho.

Dois pontos importantes a se destacar nessa lei é a participação em planos de saúde privados e punição por recusa de matrícula. A lei garante que a pessoa

com TEA não será impedida de participar de planos privados de assistência à saúde em razão de sua deficiência. Essa garantia assegura o acesso à saúde privada para as pessoas com TEA, impedindo que sejam discriminadas pelas operadoras de planos de saúde:

Art. 5º A pessoa com Transtorno do Espectro Autista não será impedida de participar de planos privados de assistência à saúde em razão de sua condição de pessoa com deficiência, conforme dispõe o art. 14 da Lei nº 9.656, de 3 de junho de 1998 (Brasil, 2012).

A lei prevê punição para o gestor escolar ou autoridade competente que recusar a matrícula de aluno com TEA, com multa de 3 a 20 salários mínimos. Em caso de reincidência, a punição pode ser a perda do cargo (Brasil, 2012). Essa medida visa garantir o direito à educação para as pessoas com TEA, combatendo a exclusão escolar e promovendo a inclusão educacional.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei Federal nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, garante e promove a igualdade de direitos e liberdades fundamentais para pessoas com deficiência, definindo a deficiência, acessibilidade, e estabelecendo direitos em áreas como saúde, educação, trabalho e transporte. A lei também estabelece penalidades para atos discriminatórios e determina adaptações razoáveis para inclusão social. Modifica diversos artigos de outras leis brasileiras para garantir a coerência com seus princípios de inclusão.

O Capítulo IV trata especificamente do direito à educação inclusiva. O artigo 27 da lei afirma que a educação é um direito fundamental da pessoa com deficiência. O objetivo é permitir que essas pessoas desenvolvam ao máximo seus talentos e habilidades, respeitando suas características e necessidades individuais (Brasil, 2015).

No parágrafo único, é descrito que “é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.” (Brasil, 2015, Art. 27, parágrafo único). Ao citar que a educação é dever do Estado, da família e da comunidade escolar, esse trecho reafirma o que está descrito na Constituição Federal de 1988, no artigo 205.

O artigo 28 define as responsabilidades do poder público na garantia desses direitos. Isso inclui a criação, desenvolvimento e implementação de um sistema educacional inclusivo, além de acompanhamento e avaliação contínuos. As medidas devem garantir o acesso, a permanência a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, conforme descrito:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

Conforme se lê acima, a lei prevê a oferta de serviços e recursos de acessibilidade para eliminar barreiras e promover a inclusão e o projeto pedagógico deve incluir o Atendimento Educacional Especializado e adaptações razoáveis para atender às necessidades dos estudantes. Percebe-se nesse trecho, que a lei traz novamente pontos importantes a respeito do projeto político pedagógico, que deve constar como se dará o Atendimento Educacional Especializado, descrito no Decreto nº 7.611/2011 e na Resolução nº 04/2009 do CNE.

A lei enfatiza a importância da formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado, incluindo a oferta de Formação Continuada com a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de Formação Inicial e Continuada de professores e oferta de Formação Continuada para o Atendimento Educacional Especializado” (Brasil, 2015, Art. 28, Inciso X). Tradutores e intérpretes de Libras, guias intérpretes e profissionais de apoio devem ser formados e disponibilizados, assim como o ensino de Libras, Braille e o uso de recursos de tecnologia assistiva são incentivados para ampliar as habilidades funcionais dos estudantes (Brasil, 2015). A acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e comunidade escolar deve ser garantida em todas as modalidades e níveis de ensino. Por isso, a oferta de profissionais de apoio escolar é prevista

nessa legislação e a articulação intersetorial é de suma importância para a implementação dessas políticas públicas. (Brasil, 2015). As instituições privadas de ensino também são obrigadas a cumprir as determinações da lei, sem cobrança de valores adicionais (Brasil, 2015).

O Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Este documento foi revogado pelo Decreto nº 11.370 de 2023. O decreto visava garantir o direito à educação e ao Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. O objetivo central era promover um ensino de excelência para esses estudantes em todos os níveis e modalidades de ensino, combatendo qualquer forma de discriminação e preconceito (Brasil, 2020a).

No entanto, o decreto foi suspenso pelo ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Dias Toffoli em 1º de dezembro de 2020. A suspensão foi fruto da Ação de Inconstitucionalidade (ADI) 6590, apresentada pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB). Algumas críticas ao decreto foram: seria contrário ao direito de escolarização pública para pessoas com deficiência; seria excludente e ilegal, pois não se alinha com os normativos legais que visam a inclusão do público-alvo da Educação Especial; prejudicial ao desenvolvimento da pessoa com deficiência, pois se focaria em classes especializadas (Jacobs Consultoria, 2023).

O reexame do Parecer nº 05/2020 tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia de COVID-19.

A Educação Especial durante o período de ensino não presencial, foi adaptada para atender às necessidades específicas dos estudantes com deficiência, altas habilidades/superdotação e Transtorno do Espectro Autista (TEA). O parecer destaca a importância de garantir a acessibilidade nas atividades pedagógicas não presenciais, utilizando tecnologias digitais e outros recursos, para que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades, possam participar do processo de ensino e aprendizagem, conforme descrito no documento:

As atividades pedagógicas não presenciais, mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e comunicação, adotarão medidas de acessibilidade igualmente garantidas, enquanto perdurar a impossibilidade de atividades escolares presenciais na unidade

educacional da educação básica e superior onde estejam matriculados (Brasil, 2020b).

Algumas das principais adaptações para o ensino não presencial na Educação Especial incluem: oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) durante o período de emergência, com a participação de professores regentes e especializados, em colaboração com as famílias; articulação entre professores do AEE e professores regentes em rede, com apoio da equipe escolar, para adequação de materiais, orientação às famílias e suporte necessário; elaboração de planos de estudo individualizados, considerando as necessidades específicas de cada aluno, em conjunto com as famílias.

Foram definidas também a adoção de medidas de acessibilidade sociolinguística para estudantes surdos usuários de Libras, acessibilidade à comunicação e informação para estudantes com deficiência visual e surdocegueira, além de outros recursos para estudantes com dificuldades de comunicação e interação, sendo assim descrito:

Algumas situações requerem ações mais específicas por parte da instituição escolar, como nos casos de acessibilidade sociolinguística aos estudantes surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras), acessibilidade à comunicação e informação para os estudantes com deficiência visual e surdocegueira, no uso de códigos e linguagens específicas, entre outros recursos que atendam àqueles que apresentem comprometimentos nas áreas de comunicação e interação (Brasil, 2020b).

É importante destacar que as instituições privadas também foram responsáveis por garantir o Atendimento Educacional Especializado aos seus estudantes durante o ensino não presencial, que esse atendimento “deverá ser realizado pelos profissionais responsáveis no âmbito de cada escola.” (Brasil, 2020b, p. 18). O documento reforça que as orientações gerais para o ensino não presencial se aplicam a todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo a Educação Especial.

O Parecer nº 11/2020 do CNE traz orientações educacionais para a realização das aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia de COVID-19. Será analisado neste documento especificamente o retorno às aulas presenciais durante a pandemia, com foco específico nos estudantes da Educação Especial, incluindo aqueles com

deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades. O parecer recomenda cautela, enfatizando que o retorno presencial para esse grupo só deve ocorrer em situações específicas e com medidas de segurança rigorosas.

O retorno presencial, tanto para as aulas regulares quanto para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), deve ser determinado pela equipe técnica da escola após avaliação individual do estudante e a decisão deve levar em consideração a curva epidemiológica da região, priorizando o retorno somente quando os riscos de contaminação estiverem em queda. Assim sendo, “enquanto durar a situação de pandemia, somente deverão retornar às aulas presenciais ou ao Atendimento Educacional Especializado por indicação da equipe técnica da escola, ou quando os riscos de contaminação estiverem em curva descendente” (Brasil, 2020c, p. 25). A equipe escolar deve contatar o estudante e sua família para apresentar as opções de atendimento (presencial ou remoto) e discutir as possibilidades de acesso a tecnologias e recursos de comunicação. Para estudantes com altas habilidades e superdotação, o acesso ao AEE, presencial ou remoto, deve considerar seu programa de enriquecimento curricular e atividades suplementares (Brasil, 2020c).

O parecer destaca as dificuldades e vulnerabilidades específicas dos estudantes com deficiência em relação ao retorno presencial, considerando que alguns estudantes dependem de contato físico para locomoção, alimentação, higiene e outras necessidades, o que aumenta o risco de contágio. A comunicação de estudantes surdos pode ser prejudicada pelo uso de máscaras, que encobrem expressões faciais essenciais para a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Os estudantes com deficiência auditiva que dependem da leitura labial também enfrentam dificuldades (Brasil, 2020c).

Estudantes com deficiência intelectual ou autismo podem ter dificuldade em compreender e seguir as regras de higiene e distanciamento social. Os estudantes autistas também podem sofrer com a desorganização e hiperestimulação sensorial presentes no ambiente escolar após o retorno. Já os estudantes com condições médicas preexistentes, como imunodeficiências, doenças respiratórias e cardiopatias, correm maior risco de complicações em caso de infecção. Diante dessas dificuldades, o documento recomenda que esses estudantes, que apresentam esse quadro, devem ser privados de interações presenciais.

No caso do retorno presencial, o parecer reforça a necessidade de medidas de segurança rigorosas, incluindo protocolos de higiene rígidos; a proibição de aglomerações; o distanciamento físico entre estudantes e profissionais; o monitoramento constante de sintomas da COVID-19; o uso de equipamentos de proteção individual, como máscaras e álcool em gel; além da limpeza e desinfecção frequente do ambiente escolar. O parecer conclui que a segurança e o bem-estar dos estudantes com deficiência devem ser priorizados na tomada de decisões sobre o retorno presencial. Em caso de dúvida, a recomendação é manter o atendimento remoto até que os riscos de contaminação sejam minimizados.

A Lei nº 13.977, também conhecida como "Lei Romeo Mion", institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea). Esta lei altera leis preexistentes (Lei nº 12.764/2012 - Lei Berenice Piana e a Lei nº 9.265/1996) para garantir a expedição gratuita da Ciptea, contendo informações pessoais e de saúde do portador. A carteira visa assegurar atendimento prioritário em serviços públicos e privados, especialmente na saúde, educação e assistência social (Brasil, 2020d). A Ciptea terá validade de cinco anos e sua emissão é regulamentada pela lei, incluindo a possibilidade de inclusão de informações relevantes em documentos de identificação já existentes. A lei também garante gratuidade no requerimento e emissão da Ciptea. A cada cinco anos, a Ciptea deve ser revalidada, mantendo o mesmo número, o que permite a contagem de pessoas com TEA em todo o território nacional (Brasil, 2020d).

Outra alteração na lei foi inclusão do § 3º, no Artigo 1º, em que estabelecimentos públicos e privados que estão referidos na Lei nº 10.048, de 08 de novembro de 2000 poderão utilizar a fita quebra-cabeça, que é o símbolo mundial da conscientização do TEA, para identificar a devida propriedade às pessoas com o transtorno (Brasil, 2020d). Com a criação da Ciptea e utilização da fita quebra-cabeça em estabelecimentos públicos e privados, representam um passo importante para a inclusão e o reconhecimento dos direitos dos autistas no Brasil.

O Parecer CNE/CP nº 50/2023, desenvolvido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), define diretrizes específicas voltadas para a educação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Aprovado inicialmente em 5 de dezembro de 2023, esse documento passou por reanálise e recebeu a homologação do Ministério da Educação (MEC) em 2024. O intuito é garantir que

as políticas educacionais e as práticas pedagógicas sejam adequadas às particularidades desses estudantes, favorecendo sua inclusão e desenvolvimento em contextos educacionais.

Esse parecer traz pontos importantes como, por exemplo, o Projeto Político Pedagógico (PPP) ser instrumento para institucionalizar as políticas de inclusão, o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE), do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e do Plano Educacional Individualizado (PEI) (Brasil, 2024). Dessa forma, o documento afirma:

A partir da proposição do estudo de caso, estabelecem-se, então, seus instrumentos: o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI), ambos de natureza pedagógica, que compõem o PPP da unidade escolar. Esses Documentos devem orientar o trabalho a ser desenvolvido na sala de aula comum, no âmbito do AEE, nas atividades colaborativas da unidade educacional e nas demandas de articulação intersetorial (Brasil, 2024, p. 13).

O texto enfatiza a importância do papel dos profissionais de apoio e as diretrizes para sua atuação, com base na perspectiva pedagógica e nas necessidades do estudante, para ajudar na movimentação, higiene e socialização, sem se envolver diretamente nas tarefas educacionais. O documento também reforça que é ilegal negar matrícula, exigir taxas adicionais ou atrasar o processo de inclusão de estudantes autistas, assegurando assim seu direito à educação em condições equivalentes aos demais (Brasil, 2024).

Sobre a Formação Continuada dos professores, o texto traz a seguinte informação:

No que se refere à Formação Continuada e articulação entre professor regente e professor de AEE, o Documento salienta a importância da formação de professores para a educação inclusiva e “a atuação articulada entre o professor regente, o professor AEE e o profissional de apoio se afigura como essencial no processo inclusivo (Brasil, 2024, p. 17).

A homologação do Parecer nº 50/2023 pelo MEC demonstra o compromisso de garantir que as políticas educacionais e as abordagens pedagógicas sejam adequadas às necessidades dos estudantes com TEA, promovendo sua inclusão e evolução em ambientes de ensino. Além disso, é necessário ressaltar que esse parecer gerou uma variedade de debates e opiniões dentro da sociedade civil,

evidenciando o carecimento de um diálogo contínuo para o aprimoramento das políticas de educação inclusiva em nosso país.

Mais recentemente, foi promulgado o Decreto nº12.686 de 20 de outubro de 2025, instituindo a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva no Brasil. Este decreto estabelece o direito à educação em um sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades ou superdotação. O decreto detalha os princípios, diretrizes e objetivos da política, enfatizado a inclusão em classes comuns e o combate ao capacitismo. Além disso, o texto organiza o Atendimento Educacional Especializado, definindo procedimentos como estudos de caso e a criação do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). Por fim, o decreto estabelece a estrutura de governança federativa. Contudo, após ser alvo de debates e sofrer inúmeras críticas por não prever explicitamente o financiamento das escolas especializadas, que os estudantes com deficiência deveriam estar incluídos em classes e escolas comuns, suprimindo o termo “preferencialmente, como prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a carga horária de formação dos profissionais ser considerada insuficiente, o decreto foi republicado em uma nova versão, alterado para Decreto 12.773 de 08 de dezembro de 2025. A nova versão contemplou as alterações solicitadas pelas entidades que representam as escolas especializadas e parlamentares.

A trajetória da Educação Especial no Brasil é marcada por avanços legais e conceituais que buscam garantir o direito à educação inclusiva para todos. A partir da Constituição Federal de 1988, que assegura o Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino e diversas legislações e políticas públicas que surgiram posteriormente fortaleceram o compromisso do Estado com a inclusão. Essa trajetória revela um movimento contínuo de consolidação do princípio da inclusão, embora ainda existam desafios para que as políticas se concretizem plenamente nas práticas escolares.

3.3 Sobre a Formação de Professores

A educação em solo brasileiro iniciou-se com a chegada dos jesuítas, em 1549. A princípio, a intenção dos jesuítas era catequização e conversão dos índios ao catolicismo romano e o ensino de noções básicas da língua portuguesa, aritmética e trabalho. Posteriormente, privilegiaram a formação da elite dirigente,

com a abertura de colégios que seguiam os princípios do *Ratio Studiorum*, uma pedagogia humanista tradicional de vertente religiosa, centrada no neotomismo, que é a junção de influência aristotélica, vinculada às concepções cristãs (Ribeiro, 2015). A partir da expulsão dos jesuítas em 1759 pelo Marquês de Pombal, houve um vazio na formação docente, que foi parcialmente preenchido por leigos por pouca ou nenhuma preparação pedagógica, visto que

a capacitação dos professores para dar essas aulas foi majoritariamente precária, pois os docentes apresentavam um desconhecimento pedagógico e uma ignorância dos próprios conteúdos que ministravam (Ribeiro, 2015, p. 423).

Com a chegada da família real em 1808 e a posteriormente a independência do Brasil, surgiram as primeiras iniciativas mais formais voltadas à formação de professores. Em 1835, foi criada a primeira Escola Normal, no Rio de Janeiro, com o intuito de formar professores para o ensino primário. Contudo essa escola não permaneceu por muito tempo e foi fechada em 1849, sendo substituída pelo regime de professores adjuntos que, de acordo com Saviani (2005), “consistia na utilização de auxiliares de professores em exercício, com o que se adquiria um preparo apenas práticos, sem nenhuma preocupação teórica” (p. 13). Contudo, essas escolas enfrentaram inúmeras dificuldades, como a redução da formação didática à assimilação no método lancasteriano, baixos salários, currículo rudimentar, estrutura precária e pouco apreço pela profissão (Ribeiro, 2015). Somente no final do Império que as escolas normais, após uma constante de criação extinção, que ideias liberais sobre a democratização e obrigatoriedade do ensino primário estimularam uma maior demanda dessas escolas.

Nesse mesmo período, as escolas normais se abriram às mulheres, que progressivamente se tornaram maioria. Essa tendência foi influenciada pela conciliação do magistério com o papel doméstico feminino, pois “a percepção de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por pensadores e políticos” (Ribeiro, 2015, p. 430), mas os cargos de direção eram exercidos por homens. Assim, a maioria das províncias possuía poucas escolas normais públicas, com currículos mais amplos que o inicial e a formação pedagógica ainda era limitada.

Com a Proclamação da República em 1889, a educação brasileira passou por um processo de descentralização, ficando sob responsabilidade dos estados. Entre 1890 e 1932 houve o estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais. Nesse contexto, houve a reforma da instrução pública do estado de São Paulo, considerada um marco para a fixação do padrão de organização e funcionamento das Escolas Normais. Essa reforma ressaltou o enriquecimento dos conteúdos curriculares e, principalmente, os exercícios práticos de ensino com a criação de escolas-modelo anexas às Escolas Normais, considerada a sua principal inovação, tornando-se referência para outros estados do país. (Saviani, 2009). Pode-se assim, notar que a reforma educacional paulista marcou um avanço na formação de professores ao integrar teoria e prática por meio das escolas-modelo, pois esse modelo influenciou outros estados e contribuiu para a consolidação das Escolas Normais como base da profissionalização docente no Brasil.

De 1932 a 1939 iniciou-se uma nova fase com o surgimento dos Institutos de Educação, desenvolvidos como espaços para o aprimoramento da educação, incluindo-se a pesquisa. As principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal e o Instituto de Educação de São Paulo, ambos inspirados nas ideias da Escola Nova (Saviani, 2009). A reforma instituída por Anísio Teixeira, por meio do decreto n. 3.810/32, transformou a Escola Normal em Escola de Professores, com um currículo que incluía, desde o primeiro ano, disciplinas pedagógicas e prática de ensino nas escolas anexas (Saviani, 2009). O Instituto de Educação de São Paulo seguiu uma linha parecida. Percebe-se que esses Institutos buscavam consolidar um modelo pedagógico didático de formação docente.

Em 1939, os institutos acima citados foram ascendidos ao patamar universitário e passaram a constituir a fundamentação dos estudos superiores em educação. O decreto-lei n. 1.190 de 1939, que organizou a Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, generalizou para todo o país a organização dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias, seguindo o modelo conhecido como “esquema 3+1”, que consistia em “três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática” (Saviani, 2009, p. 146). Desse modo, os cursos de licenciaturas formavam professores para as disciplinas do ensino secundário e os de Pedagogia para as

Escolas Normais (Saviani, 2009). Percebe-se que a adoção do modelo universitário e do esquema “3+1” procurou fortalecer a formação docente no Brasil, buscando valorizar o saber disciplinar.

A Lei Orgânica do Ensino Normal (decreto-lei n. 8.530/46) estruturou o curso normal em dois ciclos:

O primeiro correspondia ao ciclo ginasial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionária em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionária em Escolas Normais e nos institutos de educação. Estes, além dos cursos citados, contariam com jardim de infância e escola primária anexos e ministrariam também cursos de especialização de professores primários para as áreas de Educação Especial, Ensino Supletivo, Desenho e Artes aplicadas, música e canto e cursos de administradores escolares para formar diretores, orientadores e inspetores escolares (Saviani, 2009, p. 146).

Apesar da introdução de fundamentos pedagógicos, tanto os cursos normais quanto os de licenciatura e Pedagogia tenderam a centrar a formação no aspecto profissional, por meio de um currículo de disciplinas, dispensando a exigência de escolas-laboratório, resultando numa dualidade entre conteúdos cognitivos e preparo pedagógico (Saviani, 2009). Nota-se que a Lei Orgânica do Ensino Normal procurou organizar melhor a formação docente, mas manteve a separação entre teoria e prática, reforçando uma visão tecnicista da docência e limitando a preparação crítica e integrada dos professores.

Com o golpe militar ocorrido em 1964, houveram mudanças na legislação educacional e a Lei 5.692/71 alterou o ensino primário e médio, acabando com as Escolas Normais, criando a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM). Essa habilitação de curta duração – uma com duração de três anos (2.200 horas), para lecionar até a 4ª série e a outra com duração de quatro anos (2.900 horas), licenciando até a 6ª série do 1º grau, reduziu a formação de professores, conforme argumenta Saviani (2009) “a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedades bastante preocupante” (p. 147). Anos mais tarde, em 1982, o governo lançou o projeto Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM's), que buscou reviver a Escola Normal, mas foi descontinuado. Nesse projeto:

Para as quatro últimas séries do ensino de 1º grau e para o ensino de 2º grau, a lei n. 5.692/71 previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica de Magistério (HEM), conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino (Saviani, 2009, p. 147).

A partir de 1980, houve um movimento pela reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura, defendendo a docência como base da identidade profissional dos educadores (Saviani, 2009). Desse modo, pode-se inferir que durante a ditadura, a formação docente tornou-se precária com a criação da HEM, que reduziu a carga horária e a profundidade dos cursos. Apesar de tentativas como os CEFAMs, só nos anos 1980 houve uma tentativa para retomar da valorização da docência como eixo central da formação dos professores.

Com a promulgação em 1996 da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), foram introduzidos os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores como alternativas aos cursos de pedagogia e licenciatura. Essa medida foi vista por Saviani (2009) como uma política de “nivelamento por baixo”, com instituições de nível superior de segunda categoria oferecendo, oferecendo formação mais rápida e barata. As novas diretrizes curriculares dos cursos de pedagogia, homologadas em 2006, não foram imunes à essas características. Embora a LDB de 1996 buscasse ampliar o acesso à formação docente, sua implementação pode ter comprometido a qualidade dos cursos de licenciatura e pedagogia.

Nos últimos anos, despontaram as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Formação Continuada do Profissionais do Magistério da Educação Básica (DCN's), sendo aprovada pela Resolução nº 02 de 2015, que dispunha notórias mudanças no campo da sua abrangência. Contudo, devido às instáveis orientações e políticas educacionais que mudam a cada governo no país, essa diretriz foi revogada antes mesmo de sua implementação. Em seguida, em dezembro de 2019, foram homologadas as novas diretrizes curriculares para Formação Inicial, a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), instituída pela Resolução CNE/CP nº2/2019 (Nogueira e Borges, 2021).

A nova BNC-Formação busca definir competências e habilidades essenciais que os futuros docentes devem desenvolver, alinhando a Formação Inicial dos docentes às competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), orientando a formação de professores para a Educação Básica, visando assegurar a qualidade e coerência nos cursos de licenciatura (Brasil, 2019). Contudo a resolução é alvo de inúmeras críticas, pois está inserida na orientação neoliberal, já que está subordinada à BNCC, que por sua vez, é vista como resultado de uma ótica utilitarista e privatista, influenciada por organismos internacionais como a Unesco, o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que há cerca de 40 anos vem ditando finalidades educativas para países emergentes, conforme argumentam Libâneo, Santos e Marques (2023).

Os autores afirmam que a BNC-Formação ao se fundamentar nos princípios da BNCC adota uma perspectiva liberal e tecnicista, determinando uma fundamentação pedagógica e curricular alinhada à lógica de educação de resultados, com base nas competências e habilidades prescritas na BNCC. Sendo assim, essa abordagem “à medida que rebaixa o trabalho docente a treinar 1 em competências e habilidades vem produzindo o empobrecimento do processo de formação profissional de professores” (Libâneo, Santos e Marques, 2023, p. 10).

Essa análise vai ao encontro com Abdalla (2024), quando afirma que lógica neoliberal “que se impregna nas políticas educacionais dos últimos tempos, manifestam-se de forma conflitual e orientam (ou desorientam) as necessidades, perspectivas, valores e atitudes daqueles sujeitos que estão em um processo formativo” (p. 11).

A implantação da BNC-Formação tem gerado discussões e preocupações, conforme citam Nogueira e Borges (2021), já que uma das principais críticas é que “os pressupostos dessa nova diretriz descaracterizam a formação docente que vem sendo defendida historicamente, sendo incompatíveis com a Resolução CNE/CP nº 02/2015 (p.190), o que pode trazer possíveis impactos negativos na educação e na formação dos professores.

Seguindo na mesma direção, foi homologada a Resolução CNE/CP nº 01, de 27 de outubro de 2020, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação

Continuada). Essas diretrizes buscam orientar a Formação Continuada de professores que atuam na Educação Básica, visando o aprimoramento das competências profissionais e a melhoria da qualidade de ensino, além de definir conhecimentos, competências e habilidades essenciais que devem ser desenvolvidos nos programas de Formação Continuada, alinhados à Base Nacional Comum Curricular, destacando três dimensões que devem ser contempladas nos programas de Formação Continuada, que são o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional (Brasil, 2020e).

Contudo, Serra (2021) alega que entidades nacionais da área da Educação manifestaram grande insatisfação com a publicação da resolução, considerando-a um retrocesso e um ato de desmonte e desqualificação da formação docente, criticando a ausência de debate e consultas públicas e a desconsideração do conhecimento científico e a imposição de uma normativa ultrapassada. Em síntese, ambas as resoluções ao se alinharem à BNCC e adotarem uma perspectiva de formação por competências, podem levar à práticas pedagógicas mais tecnicistas e menos reflexivas, impactando negativamente a autonomia e a identidade profissional docente.

Além das normativas apresentadas, ainda existem muitos desafios atuais que ameaçam a profissionalização docente. Nóvoa (2017) aponta que um dos principais é o conjunto de políticas de desprofissionalização (que pode se manifestar de diversas formas, como níveis salariais baixos e condições difíceis nas escolas, bem como a intensificação do trabalho docente, por meio da burocratização e do controle), que incluem ataques às instituições universitárias de formação docente (acusadas de irrelevância) e a privatização da educação (buscando influenciar a educação pública através de gestão privada e contratação de empresas, em vez de apenas consolidar escolas privadas como alternativas).

Nesse sentido, Gatti et al (2019) reforça que tais obstáculos não se restringem às políticas recentes, mas fazem parte de um processo estrutural que atravessa a trajetória da docência no país. A autora evidencia que a formação de professores é sinalizada por críticas de

desprofissionalização, precarização e aligeiramento da formação, bem como a frágil articulação entre a formação inicial, a formação continuada, a inserção profissional e as condições de trabalho, salário e carreira dos profissionais da educação (p. 177).

Além disso, a autora destaca a necessidade de superar a histórica separação entre teoria e prática na formação, apontando que os cursos ainda carecem de uma articulação mais orgânica com o trabalho concreto realizado nas escolas, o que limita o desenvolvimento profissional dos docentes iniciantes e experientes (Gatti, 2019).

Observando a situação anterior, a Formação Inicial voltada à Educação Inclusiva parece caminhar por este mesmo caminho, o que torna o cenário atual preocupante. Segundo Censo Escolar de 2023, o número de estudantes matriculados na Educação Especial alcançou 1,7 milhão, com maior concentração no Ensino Fundamental. Detectou-se também, que a porcentagem de estudantes com matrículas efetivas em salas de aula regular de 4 a 17 anos vem se expandindo gradativamente. No ano de 2022, a porcentagem de estudantes matriculados era de 94,2%. Em 2023, se converteu para 95%. Dos 1,7 milhão de estudantes matriculados 35,9% (636.202) são estudantes com TEA (Brasil, 2024). De acordo com o INEP:

As estatísticas de matrículas servem de base para o repasse de recursos do governo federal e para o planejamento e a divulgação das avaliações realizadas pelo Inep. O censo também é uma ferramenta fundamental para que os atores educacionais possam compreender a situação educacional do Brasil, das unidades federativas e dos municípios, bem como das escolas, permitindo-lhes acompanhar a efetividade das políticas públicas educacionais (Brasil, 2024).

A crescente presença de estudantes com TEA nas salas de aula destaca a necessidade de formação docente especializada que, muitas vezes, é inadequada nos cursos de Formação Inicial e Formação Continuada. Conforme citado por Parizzi e Reali, os cursos de Formação Inicial não tem contemplado as reais necessidades de sala de aula devido à sua dimensão, pois

os modelos de formação de professores para a Educação Especial não acompanharam as especificidades que o ensino nessa área foram exigindo ao longo do tempo: seja em termos de promover nos professores conhecimentos para a crítica e implementação de modelos mais adequados de atendimento, seja em termos de desenvolver nesses profissionais competências mais adequadas para o atendimento pleno das necessidades educacionais dos alunos (Parizzi e Reali, 2010, p.77).

Desse modo, inúmeros profissionais terminam seus cursos de graduação afirmando serem inabilitados para trabalhar com estudantes TEA, pois sentem que

não tiveram o preparo adequado para as demandas que lhe serão exigidas diariamente. Gatti (2010), afirma que nos cursos de licenciatura, apenas 3,8% das disciplinas são voltadas a Educação Especial. Esse cenário pode contribuir para o despreparo dos profissionais, conforme apontado por Garnica et. al (2016), alegando que

devido à uma formação fragmentada, descolada da realidade escolar e excessivamente teórica, muitos profissionais, ao se depararem com as demandas do cotidiano escolar - especialmente ao que se refere ao saber-fazer, aos métodos de ensino e ao manuseio dos recursos pedagógicos – sentem-se despreparados para a tarefa de educar a todos, principalmente quando se trata dos alunos público-alvo da Educação Especial (p. 60).

Juntamente com a Formação Inicial, a Formação Continuada tem se tornado uma demanda necessária, pois professores já atuantes sentem a crescente necessidade de aprimoramento devido às barreiras que tem surgido em seu cotidiano. Estudos conduzidos por Sant’Ana (2005), Capellini e Rodrigues (2009) e Araújo (2017) indicam que os professores reconhecem a importância da Formação Continuada como um suporte para o desempenho de suas atividades educativas.

Em seu estudo, Sant’Ana (2005, p. 228) aponta que a maior dificuldade mencionada pelos profissionais é a carência de formação específica para trabalhar com estudantes com deficiência. Essa ausência de preparo torna desafiadora a adoção de práticas pedagógicas inclusivas e a personalização do ensino de acordo com as particularidades de cada estudante. Capellini e Rodrigues indicam que os professores entrevistados qualificam que a Formação Continuada é “deficitária e pouco aplicada à inclusão” (2009, p. 360).

Para Araújo (2017), a Formação Continuada deve dar prosseguimento aos saberes da Formação Inicial, afirmando que “a formação de professores, tanto a inicial como a continuada, deve estar apta para produzir conhecimentos voltados para a prática docente que aprimorem respostas para atender as demandas da diversidade dos alunos presentes na escola” (p 115). Araújo também acredita que teoria e prática devem estar entrelaçadas na Formação Continuada, pois

a indissociabilidade da teoria e da prática é o caminho para formar professores capacitados para o pensamento crítico e reflexivo de sua ação pedagógica e criar possibilidades para atender, da melhor maneira, as demandas existentes no cotidiano escolar (2017, p. 115).

Nesse contexto, é de suma importância uma formação docente que articule teoria e prática e que promova o desenvolvimento de competências específicas para a atuação inclusiva. Franco (2008) alega que a prática é um elemento constitutivo e fecundador da formação docente, desde que seja uma prática que forma, informa e transforma simultaneamente o sujeito e suas circunstâncias, diferenciando-se de uma prática opressora e congelante. A autora afirma que “para caminhar nessa direção, será preciso refinar o sentido de prática, os pressupostos que acompanham os discursos sobre a formação docente e também analisar a prática desses pressupostos nos espaços formativos” (p. 113). Deste modo, faz-se necessário uma prática reflexiva, crítica e transformadora, que não apenas acompanhe a teoria, mas que seja parte dela no processo de formação de professores.

Freire (1996) enfatiza a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, sugerindo a importância da postura investigativa na formação do professor, destacando a importância elementar da reflexão crítica sobre a prática na formação permanente dos professores, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (p. 21).

Diante dessas circunstâncias apresentadas, percebe-se que a formação docente deve ser repensada em sua estrutura curricular, em suas metodologias e em sua articulação com as demandas reais da escola pública.

3.4 Sobre Educação Inclusiva

3.4.1 Perspectiva teórica de Maria Teresa Eglér Mantoan

Maria Teresa Eglér Mantoan é pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Coordena o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED / UNICAMP) e atua como professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação dessa instituição. Recebeu a Ordem Nacional do Mérito Educacional em reconhecimento a sua contribuição à Educação brasileira. Dedicou-se, nas áreas de pesquisa, docência e extensão, ao direito incondicional de todos os estudantes à educação escolar de nível básico e superior de ensino (CNPq, 2025).

A autora acredita que deve haver uma mudança de paradigma dentro das escolas, questionando as estruturas tradicionais de ensino, pois “a escola se

entupiu do formalismo da racionalidade e cindiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviço, grades curriculares, burocracia” (Mantoan, 2015, p. 12). Nesse cenário, a inclusão surge como uma alternativa “para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam” (p. 12), rompendo com as bases de sua estrutura organizacional e mudando a forma como lida com as diferenças. Partindo desses pressupostos, Mantoan faz a distinção entre “inclusão” e “integração”.

Segundo a autora, integração é a introdução de estudantes com deficiência no ensino regular, oferecendo a esse estudante as categorias de atendimento da Educação Especial, seja em escolas ou classes especiais, salas de recursos, ensino itinerante ou domiciliar, além de atendimento hospitalar. Na sua visão, essa inserção é feita de forma parcial porque seus serviços são segregados (Mantoan, 2015, p. 15).

Outro ponto a se considerar em relação à integração, é que existe uma seleção preliminar dos estudantes que irão frequentar as turmas de ensino regular, pois nem todos são considerados capazes de frequentar as salas de aula. Segundo Mantoan, para estas situações, são sugeridos “a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender” (2015, p. 16). Assim, a escola não muda como um todo para este estudante, pois é ele quem tem que se ajustar às suas condições, não o contrário.

Diferentemente da simples inserção, a inclusão busca outra forma de se fazer educação para estes estudantes, a começar, que o objetivo desta, é não deixar ninguém de fora do ensino regular, desde o princípio, questionando a própria organização do sistema educacional em modalidades separadas, buscando uma mudança de perspectiva educacional, que atinja a todos. De acordo com a autora, deve haver uma “inclusão radical”, em que

as escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais) (Mantoan, 2015, p. 16).

Dessa forma, entende-se que a inclusão exige uma reestruturação completa da escola para que possa acolher a todos, sem distinção, em suas necessidades e

especificidades, sem segregação. A inclusão implica em que a escola é que deve mudar seus paradigmas, não o estudante.

Outras questões são levantadas pela autora para pontos de mudança nas escolas, como a revisão da organização curricular, pois a inclusão sugere a ruptura das fronteiras entre as disciplinas, a formação de redes de conhecimento e a incorporação de saberes a partir das experiências dos estudantes (Mantoan, 2015). A transformação das práticas de avaliação, pois a avaliação tradicional, recorrentemente classificatórias e baseada em notas e provas que valorizam a memorização e reprodução de conteúdos previamente decorados, não reflete o processo individual de aprendizagem. Assim, “suprimir o caráter classificatório de notas e de provas e substituí-lo por uma visão diagnóstica da avaliação escolar é indispensável quando se ensina a turma toda” (Mantoan, 2025, p. 39).

Mantoan afirma que as dificuldades de aprendizagem não devem ser vistas apenas como limitações individuais dos estudantes, mas sim como reflexos do próprio sistema educacional:

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam, em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (2015, p. 32).

A ideia de que a inclusão requer modernização e reestruturação corrobora a necessidade de mudanças tanto na metodologia de ensino quanto na forma de avaliação dos estudantes, conforme mencionado anteriormente. Dessa forma, “a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ ou dificuldade de aprender” (Mantoan, 2015, p. 36). Cada estudante tem seus limites e potencialidades, que devem ser explorados dentro das possibilidades de cada um, individualmente. A autora declara que:

Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, e sim de agirmos com realismo e coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais capacitados e privilegiados (Mantoan, 2015, p. 36).

Mas existe um grande desafio pela frente a ser enfrentado quando se propõe a reorganização das escolas, pois o “paradigma é meritocrático, elitista, condutista

e baseado na transmissão dos conhecimentos, não importa o quanto estes possam ser acessíveis ou não aos alunos” (Mantoan, 2015, p. 37).

Dessa forma, Mantoan acredita que para que haja um sistema inclusivo, é necessária uma mudança radical na estrutura escolar e na atuação do professor na sala de aula, que cada estudante é único e precisa ser visto como tal e não o enquadrar em um molde específico.

3.4.2 Perspectiva teórica de Lucelmo Lacerda de Brito

Lucelmo Lacerda de Brito é professor, doutor em Educação pela PUC-SP, com Pós-Doutorado em Psicologia na UFSCar, psicopedagogo e professor da Especialização do CBI of Miami e do LANEUBE-UFSCAR. Também atuou na formulação de Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) - Parecer 50 do CNE. Além disso, é autor dos livros "Transtorno do Espectro Autista: uma brevíssima introdução" e "Crítica à Pseudociência em Educação Especial" (CNPq, 2025).

Brito explica que muitos especialistas em educação consideram a Educação Especial apenas como um evento que acontece em escolas especiais. No entanto, o autor acredita que a Educação Especial se refere a um conceito mais amplo, em que “todos os recursos pedagógicos mobilizados pelo sistema educacional para que o indivíduo que tenha uma deficiência ou altas habilidades/superdotação acesse plenamente o currículo, tenha condições de equidade para o acesso ao currículo (BRITO, 2021). Dessa forma, Brito alega que Educação Especial é o conjunto de ações voltadas para àquele indivíduo público-alvo da Educação Especial, pois:

[...] falar em “Educação Especial” não é necessariamente falar em uma educação separada para pessoas com necessidades educacionais especiais, também é a forma de se referir ao conjunto de serviços oferecidos a este sujeito quando matriculado em uma sala regular de ensino (2017, p. 82).

Assim sendo, Brito afirma que o ponto central da Educação Inclusiva é a “defesa do *continuum* de apoios ofertados às pessoas que se servem do serviço de Educação Especial, oferecendo a cada qual, à medida da sua necessidade, os apoios para o processo de aprendizagem” (2023, p. 32, grifo do autor). Partindo desse entendimento, o ensino voltado à pessoa com deficiência deve ter por princípio

uma avaliação minuciosa do repertório do educando e da elaboração consequente de um Plano de Ensino Individualizado – PEI, isto é um documento que agrega todos os esforços da escola para o acesso pleno ao currículo do estudante atendido pela Educação Especial (2023, p. 33).

Sendo assim, é a partir da definição desses esforços contidos no PEI (Plano Educacional Individualizado) que serão tomadas as ações a serem executadas com esse estudante, visando seu pleno desenvolvimento, partindo de suas reais necessidades para o avanço de suas potencialidades, independentemente do local onde é ofertado (Brito, 2023).

Por esses motivos apresentados, o autor é crítico ao movimento denominado “Inclusão Total”, em que seus adeptos acreditam que a inclusão dá-se apenas na sala de aula, que outros espaços (como escolas e classes especiais) e métodos diferenciados são discriminatórios. Em outras palavras:

Resumidamente, a Inclusão Total é um movimento de acadêmicos, sobretudo, defensores da ideia de que a sala de aula comum é o único espaço de escolarização ético, pois qualquer outra possibilidade é discriminatória e também porque é o espaço em que há melhor aprendizagem. É também pressuposto que esta aprendizagem não deriva da utilização de quaisquer métodos especiais, mas do reconhecimento da diversidade no contexto escolar, com a constituição de experiências de aprendizagem individualizadas, a partir de um fazer inclusivo, aberto à participação diversificada (Brito, 2023, p. 23).

Neste contexto, quando a escola compreende as especificidades de seus estudantes e respeita suas diferenças, fazendo uma estrutura voltada para essas diferenças, o estudante se adapta ao currículo escolar. Contudo, também se expõe que “esta diferença, esta adequação, este desempenho, não podem ser captados pela ciência, mas devem ser reconhecidos por sua força ética” (Brito, 2023, p. 23).

Esse fato advém do pensamento pós-modernista que, segundo o autor:

A ciência não é um método de produção de conhecimento que reduz o erro em nosso conhecimento da realidade, é somente mais um discurso, amparado na lógica do poder e que não possui maior identidade com a realidade do que qualquer outro discurso, sendo todos os discursos equivalente. Na verdade, a ciência aparece com um instrumento de poder de preservação do status quo, a ser questionada e denunciadas pelo discurso de “desconstrução” (Brito, 2023, p. 25).

Devido a esses fatos, Brito alega que esse movimento é uma “pseudociência”, pois os adeptos dessa vertente não reconhecem como critério legítimo a atribuição de valor — positivo ou negativo — aos processos educacionais

discutidos na Educação Especial a partir da produção de dados de aprendizagem, sejam eles acadêmicos ou sociais, oriundos de pesquisas empíricas de natureza experimental ou de coorte (2023, p. 26), já que esses mesmos adeptos da Inclusão Total possuem

um posicionamento que se opõe às evidências científicas disponíveis, não por interpretá-las de maneira diferente, mas por uma recusa epistemológica da própria noção de “dados” ao considerar que não há neutralidade em ciência (o que é verdade), logo não há ciência (o que não é verdade), senão como manifestação de posição política, senão como exercício discursivo ficcional (Brito, 2023, p. 26).

Assim sendo, Brito defende o movimento denominado “práticas baseadas em evidências”, que “consistem em uma abordagem que prevê um protocolo de passos de pesquisa para facilitar a comparação dos diferentes achados, de modo a possibilitar a identificação entre seus resultados (REICHOW; VOLKMAR; CICCHETTI, 2008, apud Nunes; Schmidt, 2019). Assim, Brito esclarece que práticas baseadas em evidências:

Preconiza que optemos pelas práticas com melhor evidência disponível, o que vai mudando o tempo todo, à medida que surgem novas pesquisas, de modo que uma prática, ainda que possua um estudo controlado randomizado, deva ser substituída por outra com melhores resultados, isso se opõe ao indutivismo, tanto como metodologia, quanto em termos epistemológicos (2023, p. 52).

Neste contexto, o autor alega que a melhor prática seria aquela pautada pelas melhores evidências científicas e práticas internacionais, alinhado com o devido financiamento e a regulamentação dessas práticas, “constituindo um sistema inclusivo, oferecendo todos os recursos necessários, a cada pessoa com deficiência, a seu máximo desenvolvimento e trabalhando para que necessite de menos apoio” (2023, p. 123). Contudo, o que acontece no Brasil “é o subfinanciamento e a desregulamentação da Educação Especial, criando um cenário perfeito para práticas abusivas, o que constitui o último cenário que deseja qualquer povo civilizado” (Brito, 2023, p. 123).

Desta maneira, o autor argumenta que a inclusão de fato só pode ser alcançada se forem utilizados métodos que já tenham mostrado resultados positivos, devidamente comprovados a sua eficácia.

3.4.3 Perspectiva teórica de Paulo Freire

Paulo Freire não redigiu obras especificamente sobre Educação Especial, mas seus princípios pedagógicos são focados na emancipação das pessoas, na humanização e no diálogo. Por isso, suas ideias influenciam a forma como se pratica a inclusão. A visão de Freire é de uma educação que liberta e provoca reflexão, o que pode ser um apoio valioso para práticas inclusivas que buscam atender à diversidade de todos.

Logo, o autor afirma que o diálogo é um fator importante para que aconteça a reflexão e a libertação do sujeito no processo educacional. O diálogo definido por Freire “é uma relação horizontal entre A e B. nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jasper). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança” (1967, p.114). Pode-se inferir que, para Freire, o diálogo não é apenas uma técnica de comunicação, mas um elemento estruturante do processo educativo. É por meio dele que ocorre a reflexão crítica e a possibilidade de transformação do sujeito, pois o diálogo rompe relações verticalizadas e cria uma interação genuína entre educador e educando. Assim, Freire alega que:

Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (p. 114).

Nesse sentido, o diálogo, entendido por Freire como um encontro horizontal entre sujeitos, torna-se elemento basilar para reconhecer a dignidade de cada estudante e suas singularidades, incluindo aqueles com deficiência.

Em um de seus livros mais conhecidos, “Pedagogia do Oprimido”, Freire critica um modelo de educação que ele considera problemático, a “educação bancária”. Na obra, Freire denuncia quando “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (Freire, 1987, p. 58). Nesse molde educacional, não há oportunidade para as diferenças ou para aqueles que estão em situações desiguais. Há apenas uma conformidade com o existente, sem abertura para mudanças. Assim, não há a possibilidade de haver uma educação igualitária, pois os que não se enquadram nos padrões estabelecidos acabam sendo esquecidos.

Contudo, a visão libertadora de Freire, ao contrário da educação bancária, que muitas vezes é comparada a um depósito de informações, acolhe todas as pessoas, independentemente de sua situação, como protagonistas de sua própria mudança. Essa abordagem, chamada de "educação problematizadora" ou "educação para a liberdade", pode ser entendida como uma educação verdadeiramente inclusiva. Nela, educador e educando se relacionam igualmente. Assim:

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir "conhecimentos" e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação "bancária", mas um ato cognoscente (Freire, 1987, p. 39).

Nesse movimento, também emerge o conceito de práxis, entendido por Freire como a união entre ação e reflexão. A práxis é necessária para qualquer processo educativo que busque a inclusão, pois não se restringe a aplicar técnicas, mas exige que professores e estudantes reflitam criticamente sobre suas ações e sobre a realidade concreta em que estão inseridos. Dessa forma, Freire (1996) aponta que "é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática" (p. 21) e que "a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer" (p. 21). Trata-se de um movimento contínuo de compreender, agir, avaliar e transformar, algo indispensável quando se considera a complexidade do trabalho com estudantes com diferentes necessidades, ritmos e modo de aprender.

Durante esse percurso, o diálogo constante é necessário para que o estudante entenda que não apenas faz parte do ambiente que o cerca, mas que também participa dele ativamente, buscando transmutá-lo. Ademais, é preciso reconhecer e valorizar as experiências anteriores do estudante, pois a construção do conhecimento deve ocorrer de forma colaborativa, propondo novas direções e evitando a imposição de conteúdos ou técnicas de ensino. Dessa forma, "a educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham" (Freire, 1987, p. 39).

Assim, a abordagem de educação crítica e emancipadora de Freire alinha-se com os objetivos da Educação Inclusiva, que busca integrar todos os sujeitos no

ambiente educacional, sem qualquer forma de discriminação, capacitando-os a se tornarem protagonistas de sua própria jornada de aprendizado.

Conforme exposto, pode-se perceber que Mantoan defende uma mudança radical na estrutura escolar para garantir a inclusão, criticando o que ela denomina como integração, por manter práticas que são segregadoras. Propõe que a escola mude para acolher todas as diferenças, sem exigir que o estudante se adapte. Já Brito entende que a Educação Especial é um conjunto de apoios dentro do ensino regular, articulados por meio do Plano de Ensino Individualizado (PEI), além de defender as práticas baseadas em evidências como caminho para uma inclusão eficaz.

Para atender aos objetivos dessa pesquisa, será adotada uma abordagem teórica que integra as contribuições de diferentes autores, reconhecendo a complexidade e a diversidade da inclusão educacional. A perspectiva de Paulo Freire, com sua visão de educação emancipadora e problematizadora, contribui para a reflexão sobre as práticas pedagógicas, que devem ser críticas e transformadoras. A abordagem de Lucelmo Lacerda de Brito, reforça a necessidade de ações pedagógicas baseadas em evidências, voltadas para a efetivação da inclusão dos estudantes, garantindo o suporte necessário ao seu desenvolvimento. Por fim, a obra de Maria Teresa Égler Mantoan enfatiza a inclusão como direito de todos, destacando a importância de mudanças estruturais e atitudinais nas escolas para atender adequadamente os estudantes com Transtorno do Espectro Autista e outras deficiências. Dessa forma, essas três perspectivas oferecem contribuições significativas para a área da Educação Inclusiva, cada uma a partir de seus próprios fundamentos teóricos.

4 Metodologia: os caminhos da pesquisa

4.1 Rede municipal de ensino de Praia Grande

A presente pesquisa foi desenvolvida no contexto da rede municipal de ensino de Praia Grande, município localizado na Região Metropolitana da Baixada Santista, no litoral do Estado de São Paulo. A caracterização da rede se faz necessária para contextualizar o campo investigado, possibilitando a compreensão das condições institucionais nas quais os professores participantes da pesquisa estão inseridos.

De acordo com dados oficiais fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação do município (SEDUC), a rede municipal de ensino de Praia Grande, no ano de 2025, era composta por 78 unidades escolares, distribuídas entre diferentes segmentos educacionais. Dentre esses segmentos, há escolas de Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial, o que evidencia a abrangência e a complexidade da rede no atendimento as diversas etapas e modalidades da Educação Básica.

No que se refere ao quantitativo de estudantes atendidos, a rede municipal contabiliza 54.397 estudantes matriculados. Desse total, 22.687 estudantes estão matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, segmento no qual se concentra o foco da presente investigação. Ainda compõem o universo da rede estudantes da Educação Infantil, dos anos finais do Ensino Fundamental, da Educação Especial, da EJA e da Complementação Educacional, demonstrando a diversidade de públicos atendidos pelo sistema municipal de ensino.

Em relação à Educação Especial, a rede municipal apresenta um número significativo de estudantes público-alvo da Educação Especial. Os dados indicam que 3.488 estudantes com deficiência frequentam as escolas regulares da rede, sendo 1.700 delas atendidos no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse atendimento é organizado em 35 polos distribuídos pelo município, destinados ao suporte educacional complementar e suplementar aos estudantes que necessitam de serviços especializados.

No que tange especificamente aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a rede municipal de ensino registra a presença desse público em diferentes etapas da escolarização. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, segmento dessa pesquisa, há 1.755 estudantes com TEA matriculados. Destes, 1.575 possuem Plano de Ação (documento preenchido pelas equipes gestoras em que são

descritas as necessidades que serão trabalhadas com o estudante no decorrer do ano letivo pelas Atendentes em Educação ou Educadores de Desenvolvimento Infante Juvenil (EDIJ), sejam necessidades acadêmicas, comportamentais ou de apoio à autonomia e independência, sob supervisão da gestão escolar. Este plano pode ser encaminhado à Secretaria de Educação com a indicação do registro funcional e nome do profissional que irá acompanhar o estudante. Caso não tenha indicação, o Departamento de Recursos Humanos fará o encaminhamento do profissional para a Unidade Escolar). Esses números evidenciam a expressiva presença de estudantes com TEA na rede municipal e reforçam a relevância de investigações que busquem compreender as condições formativas dos professores que atuam diretamente com esse público.

Quanto ao quadro de profissionais da educação, a rede municipal conta com um número expressivo de docentes distribuídos entre os diferentes níveis e funções, incluindo professores que atuam na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e em áreas específicas, como Educação Física, além de profissionais que compõem as equipes gestoras das unidades escolares. Somente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, são 1.129 professores, distribuídos nos cargos de Professor I, Professor II e Professor Adjunto I.

Dessa forma, a caracterização da rede municipal de ensino de Praia Grande permite situar o campo da pesquisa e compreender o contexto no qual se desenvolvem as práticas pedagógicas relacionadas à inclusão de estudantes com TEA. Os dados apresentados não constituem objeto de análise, mas oferecem subsídios para a compreensão da relevância social e educacional do estudo.

A partir dessa contextualização institucional, torna-se possível compreender de forma mais precisa o percurso metodológico adotado na pesquisa. Assim, na seção seguinte, são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados, incluindo a abordagem da pesquisa, os critérios para seleção dos participantes, os instrumentos de produção dos dados e os procedimentos de análise, com vistas a responder aos objetivos propostos neste estudo.

4.2 Opção Metodológica

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa, que caracteriza-se “pela utilização de dados qualitativos, com o propósito de estudar a experiência vivida das pessoas e ambientes sociais complexos, segundo a perspectiva dos próprios

atores sociais” (Gil, 2019, p. 57). Com isso, busca-se compreender as percepções, desafios e necessidades formativas de professores da Educação Básica no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O método qualitativo é apropriado para investigar fenômenos múltiplos que envolvem dimensões subjetivas, sociais e pedagógicas, permitindo captar as experiências vividas pelos sujeitos da pesquisa em seu contexto.

Segundo Gil (2019), a pesquisa qualitativa é indicada quando o pesquisador busca compreender mais profundamente a realidade, a partir da perspectiva dos participantes. Assim, a opção metodológica está relacionada aos objetivos da pesquisa e ao referencial teórico que sustenta a investigação, visto que este referencial está fundamentado na legislação sobre Educação Especial, em estudos sobre formação docente e nas contribuições de autores que tratam da interpretação das práticas inclusivas, a partir das perspectivas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, o que está em conformidade com os princípios da pesquisa qualitativa.

4.3 Tipo de Pesquisa

Esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, na perspectiva pedagógica crítico-humanista, por estar voltada à compreensão das percepções, desafios e necessidades formativas de professores da Educação Básica no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com docentes da rede municipal de ensino de Praia Grande, possibilitando uma análise mais detalhada de suas experiências e vivências profissionais no contexto da inclusão escolar. A natureza exploratória permite o aprofundamento em temas ainda pouco investigados, como os desafios enfrentados por professores da rede pública no atendimento a estudantes com TEA, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Já a vertente interpretativa permite analisar as significações atribuídas pelos professores às suas práticas e experiências, conforme destaca Gil (2019), alegando que “o conhecimento acerca da realidade é construído por meio da interação entre as pessoas e o mundo em que vivemos” (p. 7).

Tratou-se de uma pesquisa exploratória e descritiva. Segundo Gil (2019), a pesquisa exploratória “tem o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (p. 26), enquanto a pesquisa descritiva tem como objetivo “a descrição das características de determinada população ou

fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (p. 27). No presente estudo, o objetivo é descrever e compreender as experiências, práticas pedagógicas e necessidades de formação dos docentes que atuam com estudantes com TEA.

4.4 Participantes da Pesquisa

Participaram da pesquisa 12 professores da rede municipal de ensino de Praia Grande, com atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas escolas municipais Escola A e Escola B, sendo 6 participantes em cada escola. Os nomes das escolas foram alterados para preservar o sigilo das instituições e dos participantes. A princípio, os critérios de inclusão seria ter entre 10 e 30 anos de experiência na rede pública de ensino municipal. Contudo, foi necessário aguardar a liberação do Conselho de Ética da Universidade Católica de Santos para o início das entrevistas, o que resultou em não ser possível realizá-las antes do término do ano letivo de 2024, adiando, assim, as entrevistas para o ano de 2025. Desse modo, houve uma mudança no quadro de professores das unidades escolares devido às remoções que acontecem ao final de cada ano letivo. Devido a esses fatos, para se adequar à nova realidade do quadro de professores das unidades escolares escolhidas, foi necessário alterar esse tempo de experiência, diminuindo de 10 para 7 anos. Com essa alteração, foram excluídos docentes que não atendessem ao tempo de serviço mínimo ou que trabalhassem em segmentos diferentes do estabelecido. A seleção foi realizada pela equipe gestora das escolas, a fim de garantir representatividade e evitar vieses.

4.5 Técnica de Construção de Dados

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, que são entrevistas abertas, nas quais as perguntas são previamente elaboradas, permitindo aos entrevistados respondê-las de forma livre e espontânea (Gil, 2019). Esse instrumento é adequado para captar as percepções subjetivas dos docentes, bem como suas práticas e desafios cotidianos. As entrevistas abordaram temas como formação docente, estratégias pedagógicas, recursos disponíveis, apoio institucional e vivências com estudantes com TEA.

Inicialmente, realizou-se a apresentação formal da pesquisa à direção da escola. Posteriormente, os professores escolhidos pela direção das escolas receberam os esclarecimentos sobre os objetivos e procedimentos da investigação.

Após a concordância com os termos, os professores participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

O roteiro contou com 11 perguntas e as entrevistas tiveram duração média de 60 minutos. Foram realizadas presencialmente dentro das unidades escolares, em horários autorizados pela equipe gestora para que não houvesse nenhum tipo de interferência na rotina escolar que pudesse prejudicar as atividades pedagógicas dos professores e, conseqüentemente, o aprendizado dos estudantes. Foram feitas anotações escritas e gravação de áudio, com autorização dos participantes. Somente um participante se negou a gravar sua entrevista em áudio, pois não se sentiu confortável para falar. Contudo, se prontificou a responder as perguntas por escrito.

Os professores participantes foram identificados neste trabalho com a sigla “Prof.EA”, referindo-se à Escola A e “Prof.EB”, referindo-se à escola B, numerando-os do 1 ao 6, relacionado à quantidade de participantes de cada escola. A numeração foi atribuída de acordo com a ordem em que os professores foram entrevistados.

4.6 Procedimentos Éticos

A pesquisa foi conduzida em conformidade com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), que regulamenta pesquisas com seres humanos na área das Ciências Humanas e Sociais. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo o conhecimento e a aceitação das condições da pesquisa. A identidade dos participantes foi preservada e os dados foram tratados de forma confidencial e utilizados exclusivamente para fins acadêmicos. Caso necessário, seria disponibilizado apoio psicológico aos participantes por meio da Clínica Psicológica da Universidade Católica de Santos, o que não ocorreu.

4.7 Método de Análise dos Dados

Os dados obtidos nas entrevistas foram analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo Temática, conforme proposta por Bardin (2016). Essa abordagem permite identificar categorias e padrões de sentido nos discursos, possibilitando a organização e a interpretação das falas à luz do referencial teórico adotado. O processo de análise foi realizado em três etapas: (1) leitura flutuante e transcrição das entrevistas; (2) codificação e categorização das respostas; e (3)

interpretação dos dados com base nos autores estudados, como Maria Teresa Eglér Mantoan, Lucelmo Lacerda de Brito, Claudio Roberto Baptista, Thiago Castro, Deborah Kerches e Paulo Freire, além da legislação vigente voltada à Educação Inclusiva e trabalhos selecionados durante a construção do “estado da questão”.

A análise foi organizada em três categorias principais: (1) Formação Inicial e continuada dos professores; (2) dificuldades enfrentadas no ensino de estudantes com TEA; (3) estratégias pedagógicas utilizadas e recursos disponíveis. A triangulação dos dados realizou-se por meio da comparação entre as narrativas dos participantes e os referenciais teóricos da pesquisa.

A escolha pela abordagem qualitativa com enfoque crítico-humanista, pela entrevista semiestruturada e pela análise de conteúdo temática mostrou-se adequada aos objetivos da pesquisa, permitindo compreender em profundidade as experiências docentes no atendimento a estudantes com TEA. Ao valorizar a escuta e o contexto dos participantes, a metodologia adotada contribuiu para a produção de conhecimento relevante para a formação de professores e para o fortalecimento de práticas inclusivas na escola pública.

5 Resultados e Discussão

5.1 Análise de Dados – Perguntas do questionário

O presente estudo teve como questão: identificar as dificuldades formativas que os professores da Educação Básica enfrentam na sua atuação no processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Procurou-se também analisar a percepção sobre a formação de professores para trabalhar com os estudantes com TEA, além de identificar os principais desafios enfrentados pelos docentes no cotidiano da inclusão. Para isso, os 12 professores entrevistados da rede municipal de ensino foram distribuídos igualmente entre as Escolas Municipais A e B.

Após o término das entrevistas nas escolas, os dados foram organizados segundo a Análise de Conteúdo Temática de Bardin (2016) e fez-se um levantamento das principais categorias emergentes identificadas nas falas dos professores. Para a apresentação dos resultados, optou-se pela ilustração com gráficos para expor a distribuição percentual das respostas, a fim de ilustrar a frequência das temáticas mais mencionadas pelos participantes. Tal recurso não tem finalidade estatística, mas busca reforçar visualmente a predominância de determinadas categorias identificadas na análise de conteúdo.

De acordo com as respostas obtidas durante as entrevistas, observa-se que a maioria dos professores têm entre 11 a 20 anos de experiência na rede de ensino de Praia Grande, o que corresponde a 64% dos entrevistados, como demonstra o gráfico a seguir:

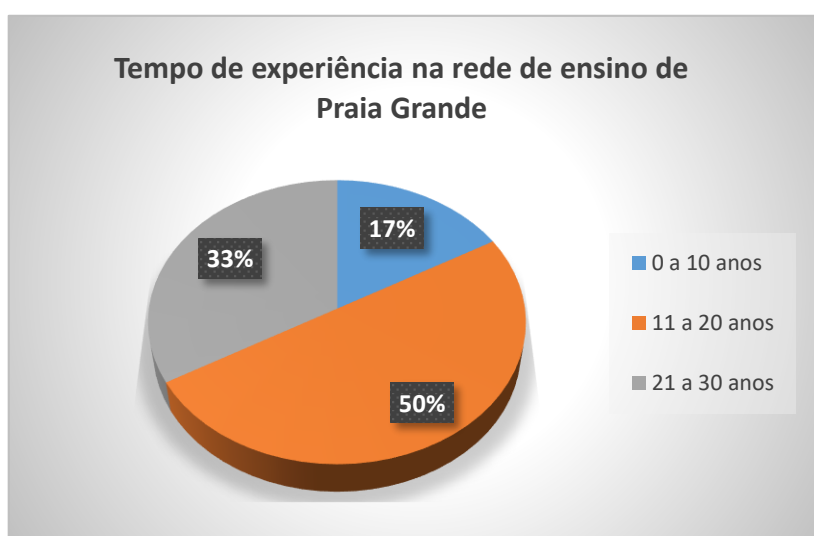


Gráfico 1. Fonte: elaboração própria. Outubro/2025

No que tange ao gênero dos participantes, 67% são mulheres, 33% são professores homens.



Gráfico 2. Fonte: elaboração própria. Outubro/2025

A seguir, tem-se a representação gráfica dos dados levantados em cada pergunta da entrevista com os professores para o início da análise e discussão. Para este levantamento inicial, foram utilizados os trabalhos encontrados no “estado da questão”, para que se pudesse encontrar padrões de significados nas respostas dos participantes.

A primeira pergunta “Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com estudantes com Transtorno do Espectro Autista?”, ficou representado da seguinte forma, conforme demonstrado no gráfico 3.

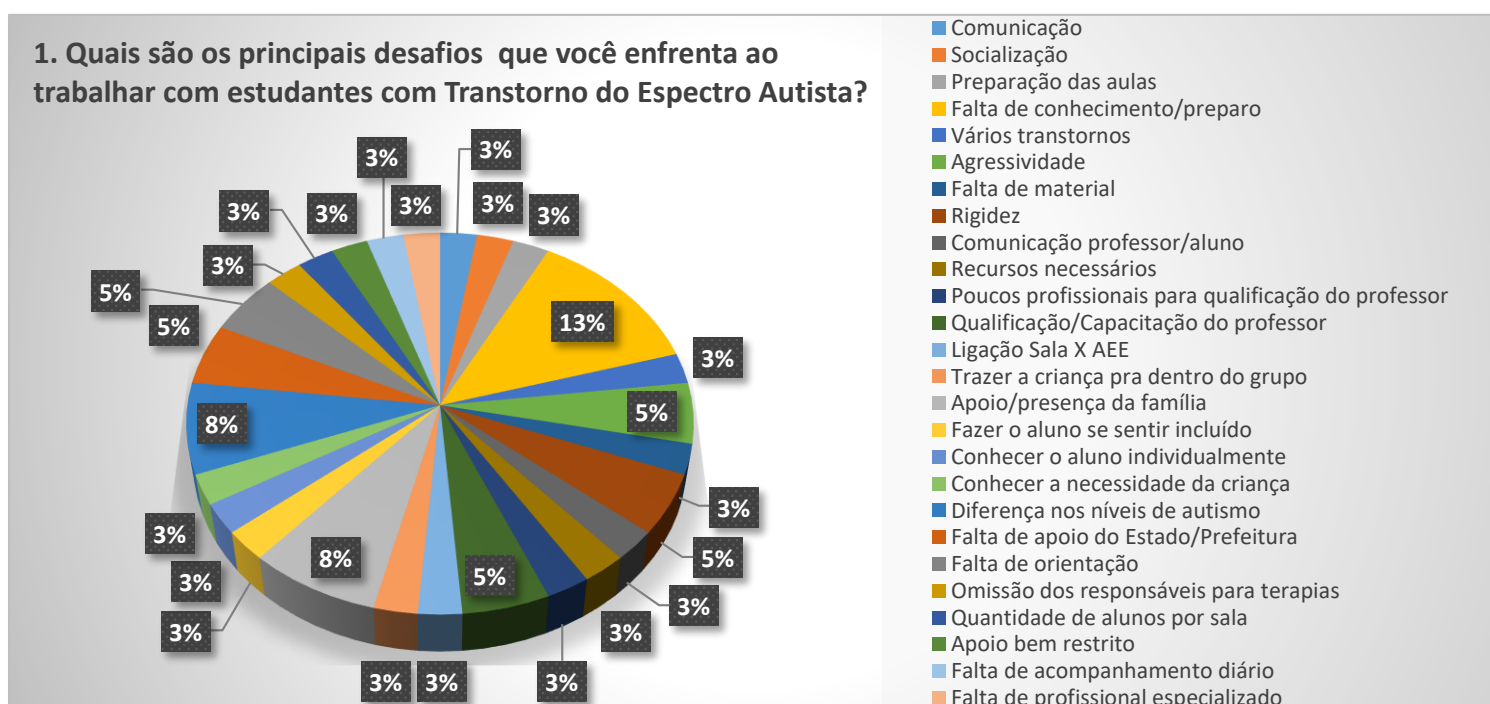


Gráfico 3. Fonte: elaboração própria. Outubro/2025

Como se pode observar, 13% dos participantes alegam que dentre os principais desafios enfrentados para se trabalhar com estudantes com Transtorno do Espectro Autista está a falta de conhecimento/preparo, conforme observado na fala do participante Prof.EA2 *“não ter muito conhecimento sobre o assunto”*. O docente Prof. EA4 destacou que *“é exatamente a falta de preparo, de conhecimento específico, que permita com que em algum momento eu possa dar atenção diferenciada e realmente necessária na condição do aluno”*. Esse dado vai ao encontro ao que diz Ferreira (2017) em sua pesquisa alegando que *“a maioria das professoras afirmou estarem completamente despreparadas para lidar com crianças com TEA”* (p. 83). Rosado (2021), em sua pesquisa, também traz essa informação de que *“a falta de formação/capacitação foi um ponto repetido diversas vezes nas falas”* (p. 25). Em sua pesquisa, Camargo *et al* (2020) corrobora a ideia, afirmando que

a falta de conhecimento mais aprofundado e principalmente de cunho prático, que auxiliem no que e como fazer para ensinar e manejar as dificuldades comportamentais de alunos com TEA, encontra-se na base das dificuldades e dos desafios encontrados no trabalho diário com essas crianças (p. 17).

Outros dois desafios destacados pelos entrevistados são: as diferenças nos níveis de autismo e o apoio/presença da família na escola, ambos com 8%. Sobre o apoio/presença da família, o participante Prof.EA5 enfatizou: *“Eu digo ainda, o apoio da família”*, pois ela *“não reconhece a criança enquanto autista”*. O Prof.EA4 diz: *“O que eu sinto falta? A presença da família”*. Galter (2023) apontou em seu trabalho que *“o acolhimento e a participação das famílias na inclusão desses discentes é relevante”* (p. 18). Meneghelli (2019) afirma que *“a escola sente a necessidade de a família estar mais presente na vida escolar dos seus filhos”* (p. 64). Sobre as diferenças no níveis de autismo, Galter (2023) afirma que

tendo em vista que o TEA trata de um espectro, no qual os alunos diagnosticados com TEA apresentam os mais variados sintomas e comportamentos que se manifestam no ambiente escolar, a inclusão dos alunos no ensino regular desafia ainda mais os profissionais da educação (p. 108).

Sobre as diferenças nos níveis de autismo, o professor Prof.EB4 acredita que *“o principal desafio é referente aos diferentes níveis que a gente encontra”*. O Prof.EB3 diz que *“quando tem dois alunos com níveis totalmente diferentes, é complicado”*.

Camargo *et al* (2020) argumenta que “sabe-se que cada criança com TEA apresenta características muito peculiares e o grau de severidade do transtorno influencia o trabalho pedagógico a ser realizado” (p. 16).

As declarações dos professores mostram uma convergência entre os relatos do participantes e os trabalhos selecionados, sugerindo que esses aspectos se repetem nas experiências docentes voltadas à inclusão de estudantes com TEA. As falas e os estudos apontam na mesma direção, mostrando que o trabalho com esses estudantes envolve lidar com diferentes graus de complexidade, tanto no campo pedagógico quanto nas relações estabelecidas entre escola e família.

A segunda pergunta “Como foi sua formação inicial para atender as necessidades específicas dos estudantes com TEA?”, ficou representada graficamente da seguinte forma:

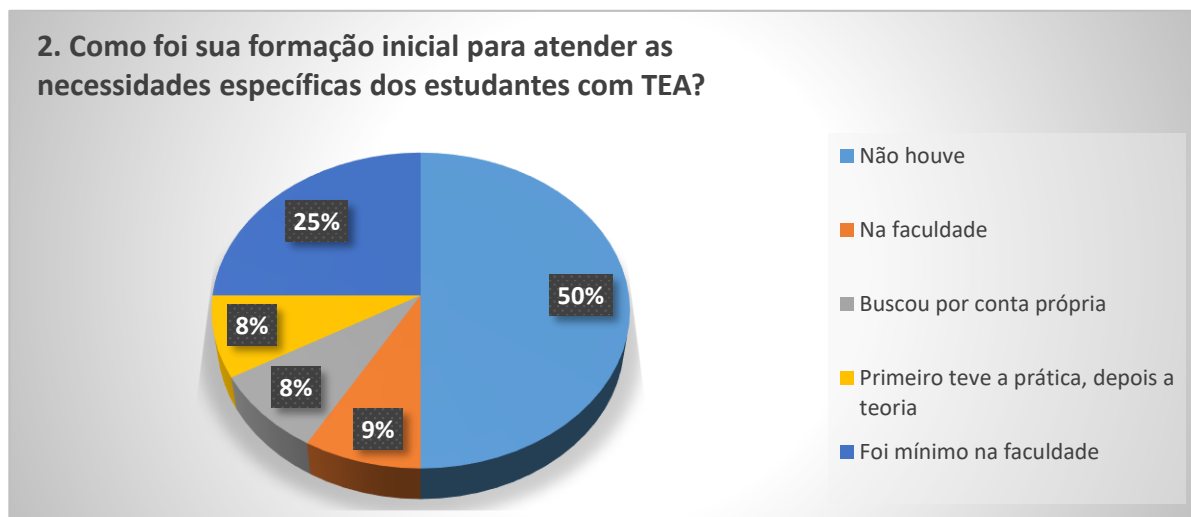


Gráfico 4. Fonte: elaboração própria. Outubro/2025

De acordo com o representado no gráfico 4, 50% dos participantes alegaram que em sua formação inicial não houve conteúdos para atender as necessidades específicas dos estudantes com TEA e 25% alegam que foi mínimo durante a faculdade. O Prof.EA1 afirmou categoricamente que “*não houve*”. Seguindo a mesma linha, o Prof.EA3 disse que “*zero. Nenhuma. Não tive. Nada específico*”. O Prof.EB4 também afirma que “*na época da faculdade era algo bem mínimo*”. O Prof.EB5 reforçou que “*uma formação específica não houve*” e que “*passou muito breve os assuntos*”. A percepção dos professores acerca de sua formação encaminha-se ao que foi alegado por Ferreira (2017) em suas entrevistas, apontando que “a maioria mencionou a ausência de conteúdos específicos e pedagógicos em sua formação inicial” (p. 84). Galter (2023) corrobora essa informação justificando que “sua formação

acaba sendo insuficiente, superficial, pela falta de abordar o tema nos currículos de formação, desafiando preparo dos docentes, pedagogos e famílias” (p. 52).

Desse modo, percebe-se que a formação inicial da maioria dos participantes não ofereceu a preparação adequada para atender estudantes com TEA, sendo que metade relatou ausência total de conteúdos específicos e um quarto mencionou abordagens mínimas. Essa percepção pode evidenciar uma lacuna na graduação e preparo limitado, que pode ter impactos na segurança e na prática pedagógica dos docentes. Pode-se interpretar que a convergência entre os estudos de Ferreira (2017) e Galter (2023) indica que essa incidência não é isolada, mas um padrão recorrente, mostrando que a insuficiência na formação inicial é um aspecto reconhecido tanto pelos professores quanto pelos estudos dos autores selecionados.

A terceira pergunta “Quais são os principais obstáculos que você enfrenta ao tentar implementar práticas inclusivas para estudantes com TEA?”, ficou representada da seguinte maneira:

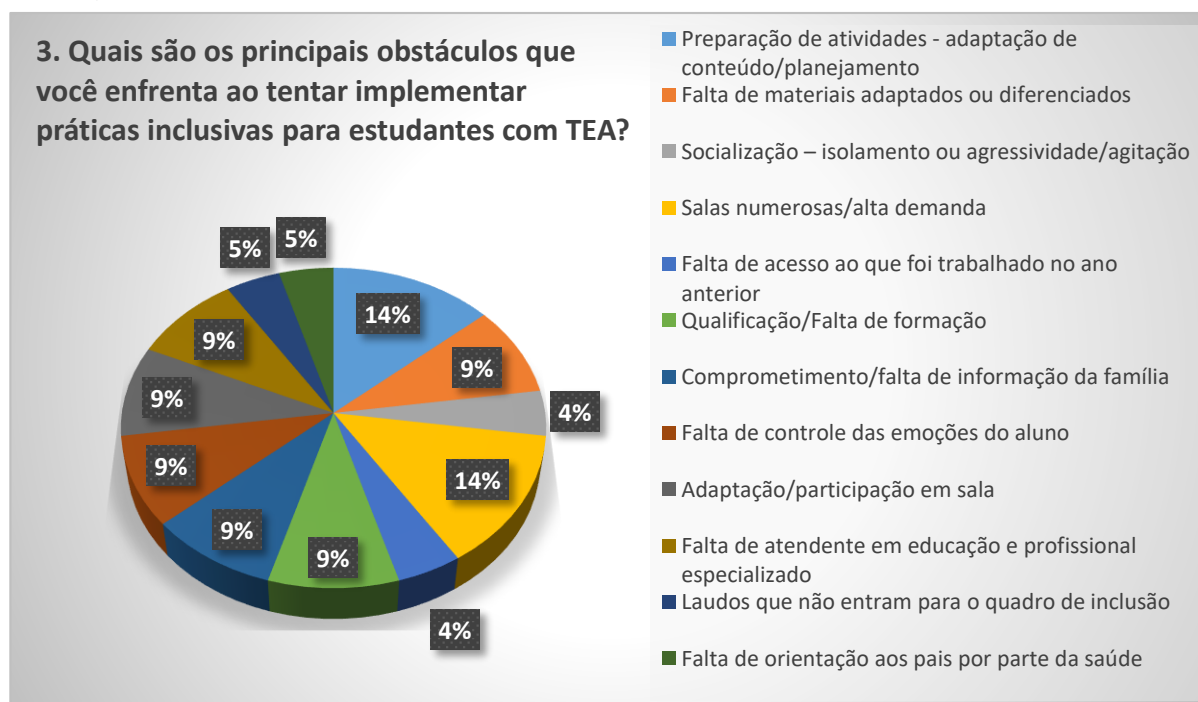


Gráfico 5. Fonte: elaboração própria. Outubro/2025

De acordo com o gráfico, 14% dos entrevistados indicaram que os principais obstáculos para implementar práticas inclusivas são a preparação de atividades adaptadas ao conteúdo/planejamento. O Prof.EA1 relatou “*dificuldade no preparo de atividades*”. O Prof.EB3 expôs que “*tenho bastante dificuldade em adaptar conteúdo com cada aluno*”. O Prof.EB1 mencionou que “*às vezes, é a falta de material, né? Eu*

preciso estar em busca desses materiais". Batista (2021) atesta que a falta de materiais adaptados é uma queixa recorrente. Algumas professoras precisam providenciá-los ou comprá-los por conta própria. Na mesma direção, Rosado (2021) reitera que a dificuldade na adaptação e preparação das atividades é evidenciada na necessidade de adaptação contínua a improvisada.

Outros 14% também sugerem que os obstáculos são as salas numerosas/alta demanda. O Prof.EB4 afirma precisamente que *"acredito que a alta demanda"* é um obstáculo. Prof.EB5 diz que *"por ter salas numerosas, nós temos que, muitas vezes, deixar esse aluno com auxiliar e tentar auxiliar de longe pra poder dar conta dos demais"*. O Prof.EA2 amplia esse entendimento dizendo que um obstáculo enfrentado é *"as salas de aula numerosas, não respeitando a cada criança que é única e tem suas características próprias e a fase de desenvolvimento"*. Essa visão é respaldada por Batista (2021), alegando em sua pesquisa que os professores têm tido a percepção que a quantidade de crianças autistas tem aumentado nas escolas. Da mesma forma, Galter (2023) reafirma dizendo que *"esse profissional, na maioria das vezes, atua em circunstâncias desfavoráveis, como turmas numerosas compostas por diferentes deficiências"* (p. 127).

O excerto indica que os professores percebem obstáculos tanto de natureza estrutural quanto pedagógica na implementação de práticas inclusivas para estudantes com TEA. A menção às turmas numerosas e à alta demanda sugere que fatores relacionados ao ambiente escolar podem dificultar a atenção individualizada e a adaptação das práticas. Por outro lado, a dificuldade em preparar atividades adaptadas evidencia que o desafio também está ligado à própria organização do trabalho docente, à disponibilidade de recursos e a necessidade de constante improvisação.

Assim, os dados mostram que os obstáculos à inclusão não se restringem a um único aspecto, mas envolvem uma combinação de limitações estruturais, materiais e pedagógicas, refletindo a complexidade da prática inclusiva na realidade escolar.

A quarta pergunta *"Você considera que sua escola oferece recursos de apoio adequados para trabalhar com estudantes com TEA? Se são suficientes, quais são esses recursos. Se forem insuficientes, quais recursos faltam?"*, ficou assim representada:

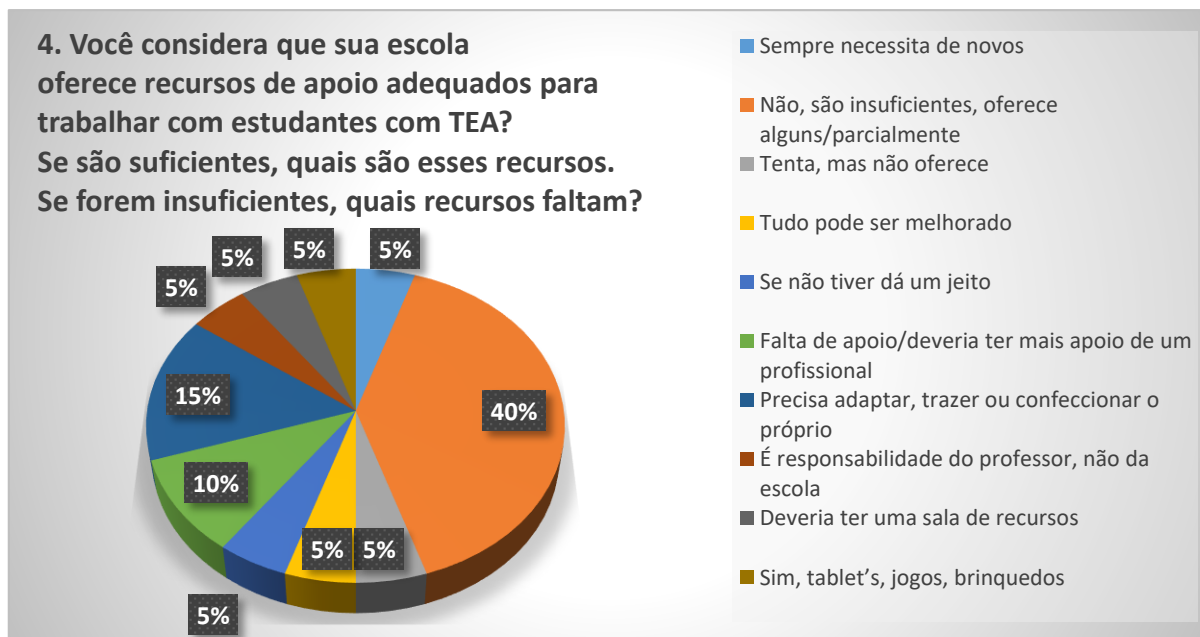


Gráfico 6. Fonte: elaboração própria. Outubro/2025

De acordo com o representado no gráfico, 40% dos entrevistados indicaram que os recursos que suas escolas oferecem para trabalhar com autistas são insuficientes. O Prof.EB2 relata que “*eu, pessoalmente, não considero, eu acho que falta muita coisa*”. O Prof.EB3 já é mais taxativo em afirmar que “*não, não, não considero que tenha recursos*”. O Prof.EA2 diz que “*suficientes eles não são*” e o Prof.EA4 afirma que “*então, a escola tenta. Mas não oferece.*”

Em sua pesquisa, Ferreira (2017) alertou que a falta de materiais e recursos pedagógicos específicos é um ponto recorrente, sendo mencionada tanto em sua pesquisa como pelas professoras entrevistadas como uma de suas maiores dificuldades. Santos (2021) ressalta que não basta apenas oferecer classes regulares ou especiais “sem considerar o descaso diante da ausência de investimentos específicos” (p. 70).

Dentro deste mesmo cenário, 15% dos entrevistados relataram que precisam adaptar, trazer ou confeccionar o próprio material. O Prof.EA2 relata que “*eu tenho um material diversificado, mas fui eu que busquei*”. O Prof.EB5 também relata que “*a produção fica por minha conta*”. Essas falas vão ao encontro do que diz Rosado (2021), em que a autora relata que a adaptação ou mudança de materiais é feito por uma das professoras entrevistadas. Batista (2021) também descreve em seu trabalho que professoras relataram que a adaptação curricular e a criação de materiais são realizados por iniciativa própria.

As falas dos professores evidenciam percepção de escassez de recursos pedagógicos adequados nas escolas, o que aparece como uma das principais dificuldades relatadas pelos participantes. A indicação de que 40% consideram os recursos insuficientes e que parte dos professores precisa confeccionar ou adaptar seus próprios materiais mostra um cenário de carência institucional, em que o suporte oferecido não atende plenamente às necessidades da prática inclusiva.

Essa realidade mostra que o trabalho com estudantes com TEA ainda depende fortemente do esforço individual do professor, que precisa buscar alternativas para suprir o que a escola não oferece. As evidências apresentadas reforçam essa compreensão, destacando que a falta de investimentos, a improvisação e a produção de materiais por conta própria são situações recorrentes no cotidiano docente, o que aponta para uma estrutura de apoio ainda limitada no processo de inclusão escolar.

A quinta pergunta “De que maneira a colaboração com profissionais especializados em TEA, (terapeutas, psicopedagogos e psicólogos), poderia melhorar a sua prática docente?” ficou assim configurado:

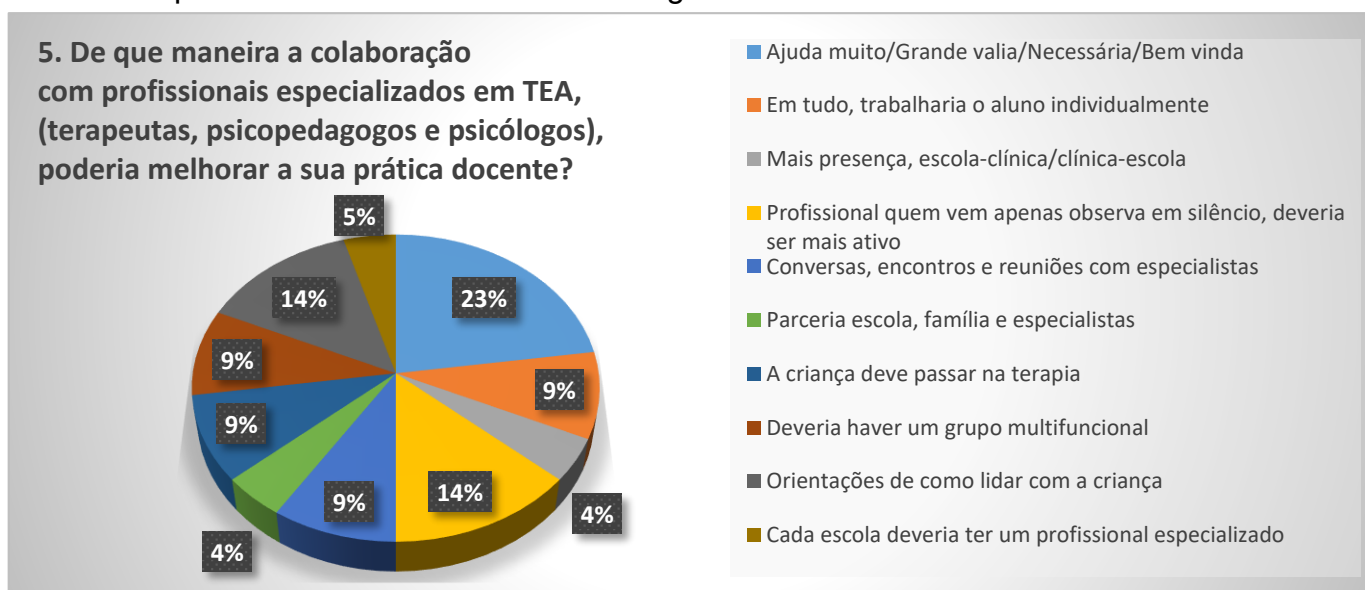


Gráfico 7. Fonte: elaboração própria. Outubro/2025

Conforme descrito, 23% dos entrevistados acreditam que ajudaria muito, seria de grande valia, necessária e bem-vinda. “*Com certeza, toda ajuda é bem-vinda, é sempre-vinda essa colaboração*”, afirma o Prof.EB1. “*Acredito numa parceria, num trabalho em equipe em prol dos nossos alunos*”, confirma o Prof.EA5. O professor entrevistado Prof.EB6 enfatiza que “*seria maravilhoso se na escola, se toda escola tivesse um profissional especializado para poder orientar a nossa prática docente*”.

Ferreira (2017) apontou que “é muito importante que as escolas mantenham parcerias com profissionais de diversas especialidades com vistas a dar suporte às professoras a fim que consigam cumprir a tarefa de auxiliar as crianças com deficiência a se desenvolverem (p. 46).” Batista (2021) testifica afirmando que a colaboração multiprofissional é vista pelas participantes de sua pesquisa como um suporte de grande valia para superar a falta de formação e o desconhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista.

No entanto, 14% dos participantes acreditam que a parceria deveria ser com orientações de como lidar com a criança. O Prof.EA3 relatou que *“eles podem dar um direcionamento para a gente de como atuar em cima daquele aluno específico”*. O Prof.EB1 ressalta que *“eles sempre tendem a nos orientar como trabalhar com determinados alunos”*. Galter (2023) reforça essa visão, afirmando que a colaboração permite que o professor da sala de aula comum acesse o conhecimento específico necessário para lidar com as singularidades dos estudantes com TEA. Seguindo a mesma linha de pensamento, Rosado (2021) reitera que a colaboração com esses especialistas é de suma importância, pois, assim, *“busca-se uma visão global do sujeito a partir do olhar de diversos profissionais, a fim de que se possa realizar um bom trabalho de intervenção”* (p. 39).

Os dados apresentados mostram que os professores reconhecem a importância da colaboração com profissionais especializados no trabalho com estudantes com TEA, entendendo essa parceria como um apoio para aprimorar as práticas pedagógicas e lidar com as especificidades do transtorno. A menção de 23% dos participantes que consideram essa colaboração necessária e bem-vinda demonstra a valorização do trabalho multiprofissional como forma de ampliar o suporte ao docente. Além disso, parte dos entrevistados destaca o desejo de receber orientações mais diretas sobre como lidar com os estudantes, o que evidencia uma busca por orientações práticas e aplicáveis ao cotidiano escolar. As referências utilizadas reforçam essa percepção, indicando que a atuação conjunta entre professores e especialistas pode contribuir para suprir lacunas formativas e favorecer um olhar mais abrangente sobre o estudante, integrando diferentes saberes e experiências ao processo educativo.

A sexta pergunta “Quais são os principais desafios enfrentados ao se tentar envolver as famílias de estudantes com TEA no processo educacional?” ficou distribuído da seguinte forma:

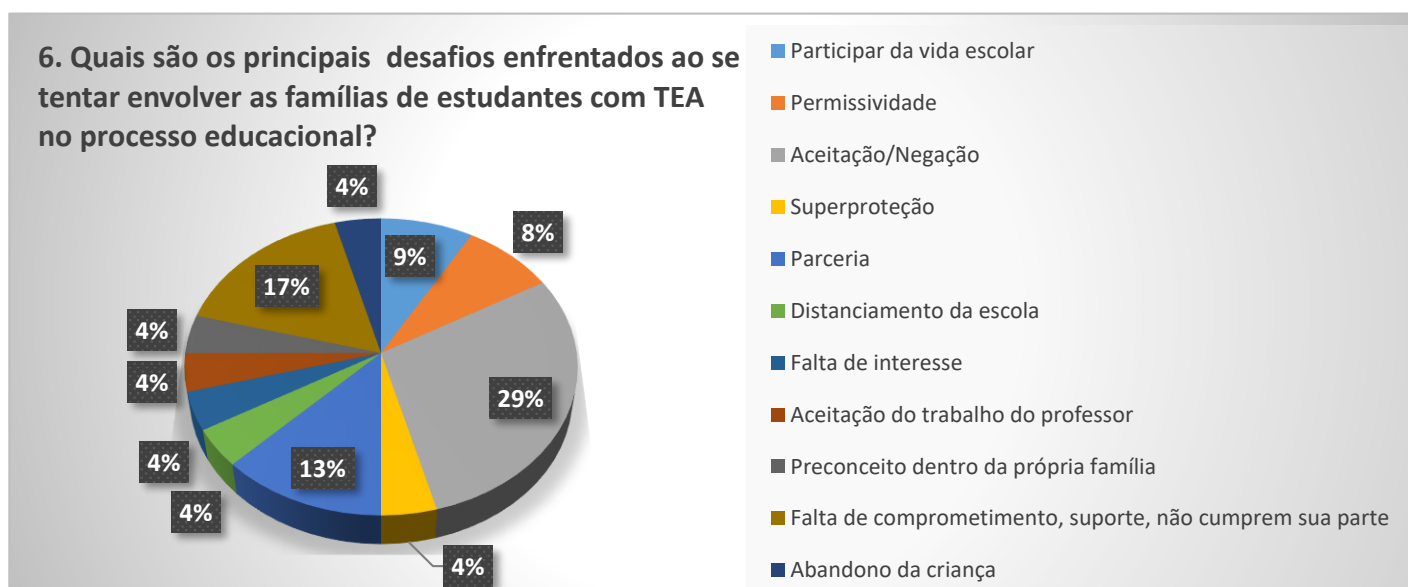


Gráfico 8. Fonte: elaboração própria. Outubro/2025

29% dos participantes alegaram que o principal desafio é a aceitação/negação do transtorno por parte dos familiares. O professor entrevistado Prof.EA5 afirma que o “primeiro desafio é a aceitação”. O Prof.EA6 reitera dizendo que “os desafios maiores são com as famílias que não aceitam a condição do aluno e dificulta seu desenvolvimento”. Nessa mesma premissa, Camargo *et al* (2020) sinalizou em sua pesquisa que algumas professoras “mencionaram dificuldades em abordar com os pais a necessidade de encaminhamentos diversos para eles ou para as crianças” (p. 9). Nenhum outro trabalho abordou diretamente aceitação ou negação do autismo por parte de familiares.

Outro fator apontado é a falta de comprometimento ou de suporte, que teve uma relevância maior nos trabalhos e foi indicado por 17% dos entrevistados como um desafio. O Prof.EB5 relata que há “falta de interesse no tratamento do aluno”. O Prof.EB3 enfatiza que “os familiares querem resultados rápidos e significativos, porém, a maioria não se compromete com a escola e nem com as devidas terapias”. Meneghelli (2019) aponta que esse é um grande desafio, pois existe uma resistência por parte dos responsáveis em levar a criança ao Atendimento Educacional Especializado por ser ofertado na APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – contexto da pesquisadora). Por isso, eles sentem “vergonha de

deixarem seus filhos frequentar a APAE” e porque os pais “sentem medo de expor seus filhos ao coloca-los na APAE” (p. 53). Camargo *et al* (2020) também apontou essa problemática, afirmando que

além de dificuldades com a resistência das famílias ao que é proposto e, sobretudo, em relação ao comprometimento da família com a escolarização do aluno e os serviços especializados que recebem e a continuidade do trabalho feito pela escola em casa (p. 9).

As respostas revelam que as relações entre escola e família ainda representam um ponto frágil no processo de inclusão dos estudantes com TEA. As repostas mostram que muitos professores enfrentam dificuldades na relação com as famílias dos estudantes com TEA, especialmente pela negação ou resistência dos pais em aceitar o diagnóstico. Esse comportamento pode interferir diretamente na efetividade das práticas inclusivas, já que a colaboração da família é de suma importância para o desenvolvimento da criança. Além disso, o texto destaca que há casos em que o medo do preconceito e a vergonha de procurar ajuda acabam dificultando o acesso dos estudantes aos atendimentos necessários. Outro ponto importante é a falta de comprometimento familiar com o processo escolar, o que fragiliza a continuidade do trabalho feito pelos professores. Assim, pode-se inferir que a inclusão não depende apenas da escola, mas também da aceitação, envolvimento e parcerias das famílias no processo educativo.

A sétima pergunta “Quais estratégias de ensino e recursos específicos para estudantes com TEA que você considera essenciais, mas que não foram abordados em sua formação inicial ou continuada?”, ficou desta forma organizado:

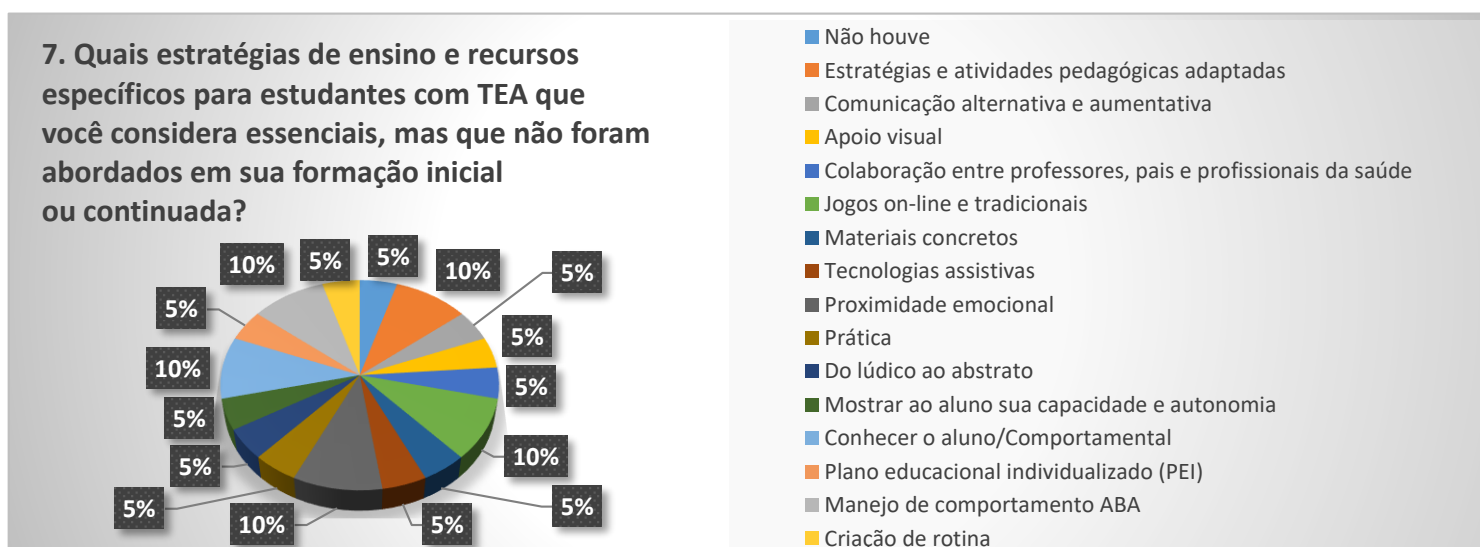


Gráfico 9. Fonte: elaboração própria. Outubro/2025

Como se pode observar as respostas foram muito variadas, todas vivenciadas dentro do contexto escolar pelos professores. As estratégias apresentadas com maior incidência (10%) foram estratégias e atividades pedagógicas adaptadas; jogos on-line ou tradicionais; proximidade emocional e manejo de comportamento ABA. O Prof.EB5, por exemplo, mencionou o *“manejo do comportamento ABA (Conhecimento)”*, como uma estratégia que não foi abordada em seus cursos de formação. O método Análise do Comportamento Aplicada/Applied Behavior Analysis (ABA) foi citado por Ferreira (2017), indicando que uma pequena porcentagem das participantes de sua pesquisa teve acesso ao conteúdo ABA em seus cursos de formação, em que *“somente 12% reconheceram já ter participado de algum curso sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, Análise do Comportamento Aplicada/Applied Behavior Analysis (ABA), Sistema de Comunicação por Troca de Figuras/Picture Exchange Communication System (PECS), nível de autismo, aprendizagem e socialização”* (p. 82). No que tange à proximidade emocional, Galter (2023) afirma ser necessário que haja a adaptação do ambiente educativo e que esta *“deve ser baseada em elementos como o estabelecimento de vínculo com o discente com TEA”* (p. 113).

Essa afirmação concorda com um dos pontos levantados pelos professores entrevistados, ao citar a importância da proximidade emocional com a criança, como afirma o Prof.EB4, ao dizer que *“eu sempre tento uma proximidade emocional. Acho que o vínculo é importante e essencial”*. Em relação aos jogos e estratégias/atividades adaptadas, o Prof.EA3 citou *“jogos, materiais concretos”*. Sobre esse material, o Prof.EA2 expressou que *“eu vou adaptar para aquela criança. E isso não teve nenhuma informação”*. Batista (2021) argumenta que o conhecimento para a aplicação intencional desses recursos não foi transmitido na formação de professores, levando os profissionais a buscar recursos por conta própria.

Nesta pergunta, os professores destacaram estratégias e recursos específicos para trabalhar com estudantes com TEA, destacando áreas como atividades pedagógicas adaptadas, jogos, proximidade emocional e o método ABA. Ao relacionar essas respostas com os autores citados, observa-se que a maioria desses temas não foi abordada de forma significativa na formação e que os professores tiveram acesso limitado a conteúdos como ABA, PECS, aprendizagem e socialização. Também é perceptível que aspectos relacionados ao vínculo afetivo com os estudantes foram

ressaltados, indicando que, dentro da prática escolar, os docentes identificam elementos que julgam importantes para atuar com estudantes com TEA.

A oitava pergunta “Como os cursos de formação de professores poderiam ser aprimorados para melhor preparar os professores para enfrentar os desafios específicos associados ao ensino de estudantes com TEA?” ficou distribuído desta maneira:

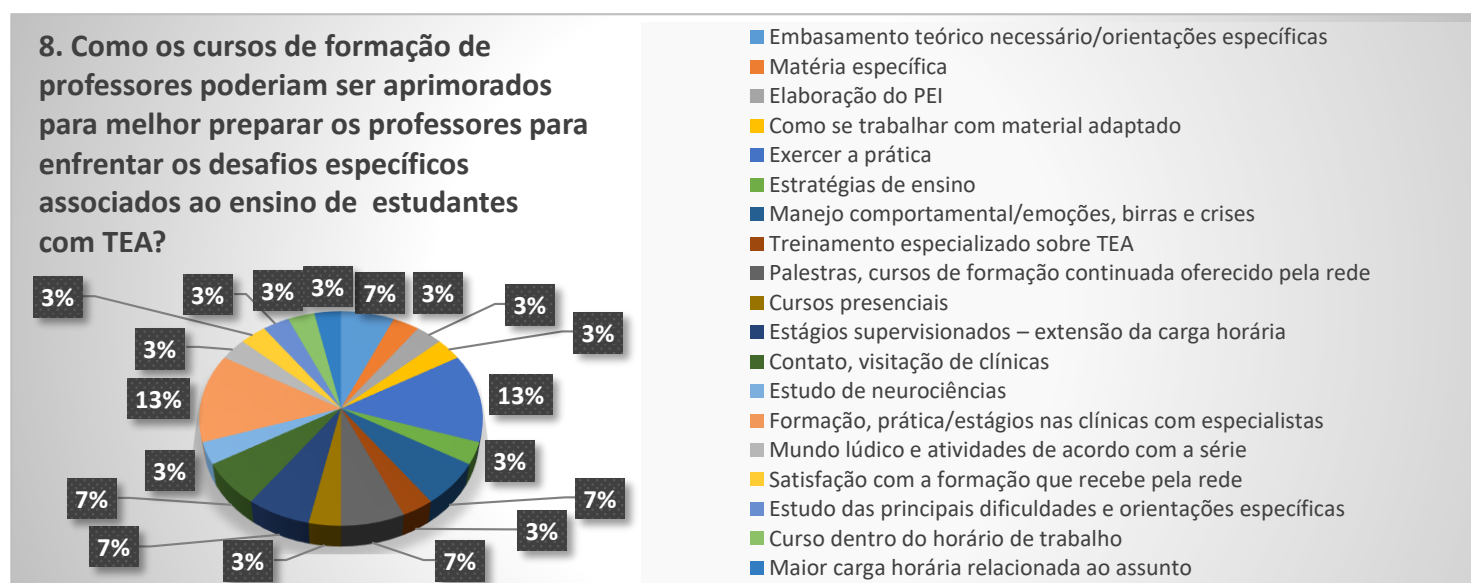


Gráfico 10. Fonte: elaboração própria. Outubro/2025

De acordo com o demonstrado no gráfico 10, 13% dos participantes acreditam que os cursos de formação de professores poderiam ser aprimorados com mais prática, para melhor preparar os professores. O Prof.EA2 alega que o professor “*precisa ter na prática, ele precisa vivenciar. E isso está faltando*”. Com o mesmo pensamento, o Prof.EA3 afirma que deveria “*impor mais prática, mão na massa*”. Em seguida, outros 13% afirmaram que deveria haver formação e prática profissional com especialistas, “*trazendo profissionais da área para dar o curso*”, assim sugere o Prof.EB2. O Prof.EA5 foi além, afirmando que “*o que falta é prática com especialistas, com os alunos e com a família*”.

Dos trabalhos analisados, Ferreira (2017) e Camargo *et al* (2020) comentam em suas pesquisas que os entrevistados alegaram que é necessário mais prática durante os cursos de formação, pois, por não terem tido muita prática, sentem-se despreparados. Rodrigues e Sales (2024), a partir do resultado de sua pesquisa, trazem sugestões como aprimoramento curricular e de conteúdo, oferta de mais disciplinas, ampliação da carga horária, articulação entre teoria e prática “por meio de

estágios, desenvolvimento de atividades práticas em sala de aula e intervenção” (p. 12). Já Galter (2023), Rosado (2021), Batista (2021) e Meneghelli (2019) deram mais ênfase em relação a formação teórica, como aumento de matérias específicas, conteúdo mais específico, técnico e científico com maior aprofundamento nas especificidades do TEA, como ABA, Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados à Comunicação/Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children (TEECH), PECS, além de uma formação crítica e reflexiva.

As respostas mostram que os participantes identificam a prática limitada e a necessidade de formação com especialistas como pontos relevantes na formação docente. Os percentuais apresentados indicam que alguns professores percebem lacunas na formação inicial, sobretudo no que se refere à aplicação da prática do conhecimento. Ao mesmo tempo, os autores citados evidenciam que essas percepções não são isoladas, refletindo discussões recorrentes sobre a necessidade de conteúdos específicos e aprofundados relacionados ao TEA, bem como métodos e ferramentas pedagógicas especializadas.

A nona pergunta “Quais são as medidas de apoio à formação continuada que podem ser implementadas para ajudar a enfrentar os desafios de ensinar estudantes com TEA de forma mais eficaz? De quem seria essa responsabilidade” ficou representada da seguinte forma:

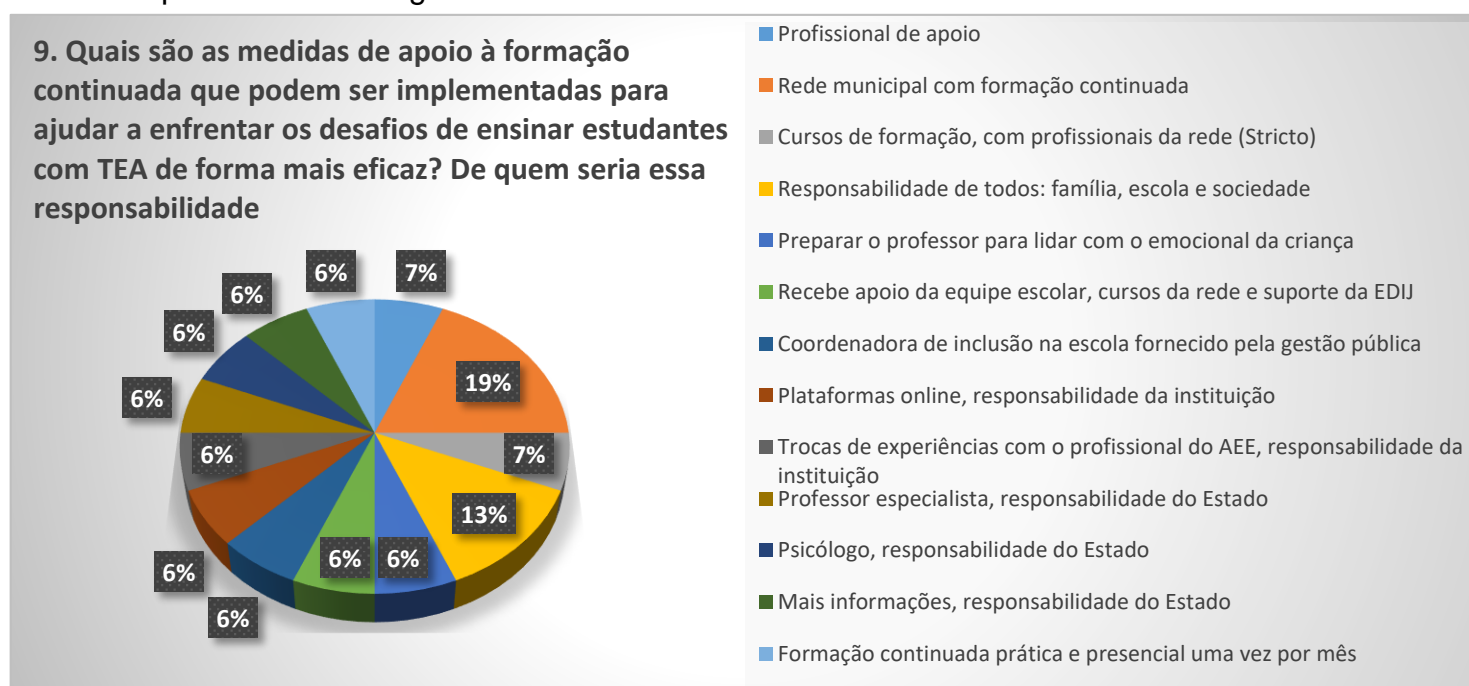


Gráfico 11. Fonte: elaboração própria. Outubro/2025

De acordo com a representação do gráfico 11, para 17% dos entrevistados, a responsabilidade final é da rede municipal de ensino. O Prof.EB2 afirma: *“então, a forma seria nos dar mais preparo através de cursos específicos nessa área e da instituição educacional responsável, no caso SEDUC, né?”*. O Prof.EA4 expressou que *“o sistema, a pasta, a SEDUC, a secretaria de educação”* poderia *“buscar recursos que melhorem o nosso aprendizado”*. O Prof.EA3 é categórico ao afirmar que *“responsabilidade é do empregador. Sem dúvida nenhuma. Formação continuada é do empregador”*.

Essa questão é levantada por Galter (2023), alegando que é necessário que o Poder Público garanta políticas que promovam a formação continuada dos professores. Do mesmo modo, Rosado (2021) traz em seu trabalho que a formação foi apontada como uma necessidade para lidar com os desafios diários, colocando-a na esfera das políticas públicas. De fato, entre os demais autores pesquisados prevalece unanimemente que a responsabilidade é do Poder Público.

11% dos participantes apontam que a responsabilidade é de todos: família, escola e sociedade. O Prof.EA5 declara que *“acho que a responsabilidade é de todos. É da escola, da família, é da sociedade, é de cada um de nós”*. Nesse ponto especificamente, não foram encontradas referências nos autores pesquisados, apenas Meneghelli (2019) aborda a responsabilidade como coletiva, isto é, de toda a comunidade escolar. Contudo, outra alternativa foi trazida em um dos trabalhos pesquisados como medidas de apoio. Batista (2021) trouxe a questão do apoio multiprofissional, sugerindo que profissionais como fonoaudiólogos e psicólogos venham à escola trazer orientações para trabalhar com esses estudantes. O Prof.EA1 opinou que *“acredito que uma profissional de apoio e um coordenador específico na área, que esteja mais perto e presente para informação”*. O Prof.EB5 indica que deveria ter *“professor especialista, psicólogo, responsabilidade do Estado”*.

O gráfico 11 mostra que os professores percebem diferentes medidas de apoio à formação continuada para trabalhar com estudantes com TEA. Contudo, a maior parte (38% no total) considera que essa responsabilidade é da rede municipal ou do Estado, refletindo a expectativa de atuação do Poder Público. Uma parte menor (13%) entende que a responsabilidade deve ser coletiva, envolvendo a comunidade escolar. Além disso, a referência ao apoio multiprofissional indica que alguns participantes valorizam a participação de especialistas externos, como psicólogos, profissionais de

apoio ou a troca de experiências com profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para orientar a prática docente. Esse quesito evidencia diferentes formas de entender como deve ser promovido o suporte necessário aos professores, mas a maior parte entende que é dever do Poder Público somente.

A décima pergunta “Você se sente preparado para lidar com comportamentos característicos do TEA, como comunicação não verbal e estereotípias?” ficou assim representada:

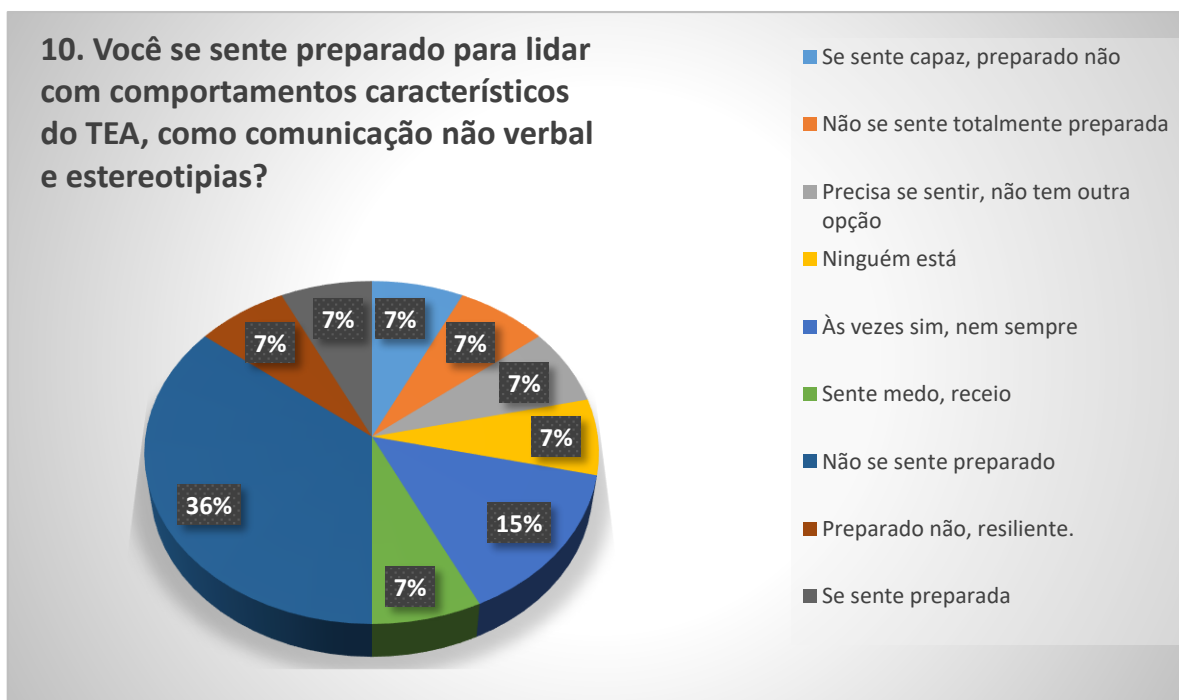


Gráfico 12. Fonte: elaboração própria. Outubro/2025

Conforme representado no gráfico 12, 36% dos participantes na pesquisa alegaram não se sentirem preparados para lidar com os comportamentos do TEA, como a comunicação não verbal e estereotípias. O Prof.EB2 afirma que “*não, eu acredito que não, não estou 100% preparado*”. O Prof.EB6 expressa que “*não, eu não me sinto preparada. Eu me sinto despreparada*”. Outros 15%, alegam que às vezes, nem sempre. “*Às vezes, sim, às vezes não*”, assim relata o Prof.EA6. “*Mais ou menos. Também sinto receio, medo, converso com a atendente para me auxiliar nesse comportamento e busco orientação para a equipe escolar*”, argumenta o Prof.EB1. Esse resultado vai ao encontro do que diz Camargo *et al* (2020) em sua pesquisa que “*interesses restritos e estereotipados das crianças também foram dificuldades apontadas pelas professoras na questão comportamental (p. 7)*”. Batista (2021) afirma que devido ao desconhecimento teórico a respeito do autismo, da estrutura psíquica,

dos comportamentos característicos e do elo entre aprendizagem e desenvolvimento, o professor sente dificuldade em atender crianças com TEA.

Dessa forma, nota-se que quase a maior parte dos professores (79% no total) demonstram insegurança em lidar com os comportamentos característico do TEA. As referências utilizadas reforçam essa constatação, apontando que esses aspectos são desafios recorrentes na prática docente.

Para a décima primeira pergunta “Na sua opinião, seu trabalho diário com estudantes com TEA melhoraria se houvesse um material técnico que auxiliasse no seu fazer em sala de aula? Que tipo de material e qual conteúdo?”, foi necessário fazer uma divisão para melhor organizar e interpretar os dados. O gráfico 13 ficou organizado desta maneira, na primeira parte da pergunta:

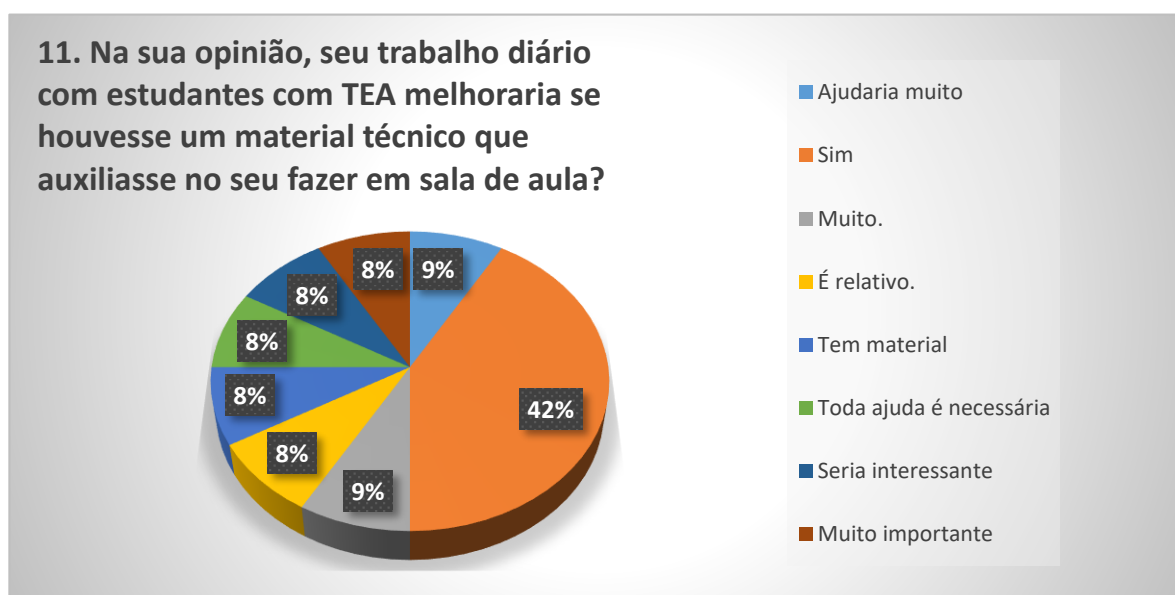


Gráfico 13. Fonte: elaboração própria Outubro/2025

Do total de entrevistados, a maioria afirmou que o trabalho diário com estudantes com TEA melhoraria se houvesse um material técnico que os auxiliasse. 42% afirmou sim. Outros alegaram que “ajudaria muito, toda ajuda é necessária, seria interessante e muito importante”, totalizando 42%. O Prof.EA1 afirmou que “*ajudaria muito*”. O Prof.EA4 informou que “*todo material é bem-vindo*”. O Prof.EB5 expôs que “*é muito importante.*” Contudo, 8% dos participantes alegaram que tem material e seria relativo, conforme cita o Prof.EA6: “*Depois da internet, a gente não precisa de nada feito e engessado*”. Ferreira (2017), ao concluir sua pesquisa, alegou que “tendo em vista as dificuldades relatadas pelas professoras [...] elaboramos uma cartilha que esperamos ser útil para esclarecer dúvidas sobre o que é o autismo [...]” (p. 96).

Santos (2021) teve como uns dos objetivos de sua pesquisa “elaborar um produto, um e-book, que venha a contribuir para a formação continuada dos docentes que preparam, sob a perspectiva da Educação Inclusiva, professores de nível médio” (p. 60).

Sobre a segunda parte da pesquisa, o tipo de material e qual conteúdo os docentes gostariam que fosse disponibilizado, ficou representado da seguinte forma:



Gráfico 14. Fonte: elaboração própria. Outubro/2025

Como se pode observar, 15% afirmam que gostariam que o material tivesse jogos: *“Plataforma digital, jogos, mais jogos audiovisuais”* (Prof.EA2). 10% dos participantes indicaram que gostariam de um guia com comportamentos ou uma cartilha informativa: *“É muito importante, uma cartilha de como lidar com esses alunos”* (Prof.EB5). Em seu trabalho, Ferreira (2017) trouxe na cartilha temas como “dúvidas sobre o autismo, o que é função executiva, o que Atendimento Educacional Especializado (AEE) e como ter acesso à esse serviço, métodos de ensino (TEACCH e PECS), estratégias pedagógicas e mitos sobre TEA” (p. 96). Outros 10% dos entrevistados alegaram que gostariam que houvesse uma sala, parede sensorial para essas crianças na escola, como declarou o Prof.EB4, ao alegar que *“eu acho que essa questão da ludicidade seria um caminho, uma parede sensorial para crianças”*. O Prof.EA1 esclarece que *“acredito que uma sala sensorial e uma com atividades práticas do dia a dia para o aluno ter mais autonomia”*. Dessa forma, pode-se deduzir

que os professores que indicaram esses itens e o material com jogos, não pensaram em si, mas no estudante.

Assim, evidencia-se que a maioria dos professores reconhece a necessidade de materiais técnicos e pedagógicos específicos para auxiliar o trabalho com estudantes com TEA. As respostas indicam que esses materiais são vistos como instrumentos de apoio importantes para o desenvolvimento das práticas inclusivas. Também é possível observar que alguns docentes expressam interesse por recursos voltados diretamente às necessidades dos estudantes, como jogos e espaços sensoriais, enquanto outros destacam o valor de guias e cartilhas informativas que possam orientar o trabalho docente. As referências apresentadas mostram que pesquisas já buscaram suprir essa lacuna, por meio da produção de materiais voltados à formação e ao apoio dos professores.

As respostas obtidas nas entrevistas revelam um conjunto de percepções que evidenciam tanto avanço quanto fragilidades no processo de inclusão de estudantes com TEA nas escolas municipais de Praia Grande. Os dados apontam que as principais dificuldades relatadas pelos professores estão relacionadas à falta de formação específica, escassez de recursos pedagógicos e desafio nas relações com as famílias, além da necessidade de maior suporte institucional e multiprofissional. Também foi possível observar o reconhecimento, por parte dos docentes, da importância de práticas adaptadas e de materiais técnicos que favoreçam o trabalho pedagógico. As informações levantadas indicam que o tema da formação docente e das condições de trabalho permanece central na efetivação das práticas inclusivas, constituindo um aspecto recorrente nas experiências relatadas.

Considerando a variedade de percepções apresentadas pelos professores, observa-se que, embora alguns docentes não manifestem demanda por novos materiais, outros reconhecem que recursos pedagógicos e orientações específicas poderiam apoiar seu trabalho com estudantes com TEA.

Diante desse cenário, esta pesquisa seguirá com a elaboração de um Material Técnico-Pedagógico simplificado (Apêndice, p. 247) contendo orientações práticas para o trabalho docente com estudantes autistas, com o propósito de oferecer um material que possa complementar as ações já desenvolvidas e apoiar aqueles que identificam essa necessidade em seu cotidiano escolar.

Relacionando a bibliografia encontrada no “Estado da Questão” juntamente com referencial teórico escolhido, procedeu-se a uma segunda camada de análise, relacionada ao objetivo deste trabalho e às primeiras categorias emergentes encontradas no Estado da Questão e na respostas das entrevistas. Para tanto, com base na Análise de Conteúdo Temática, conforme proposta por Bardin (2016), método escolhido por possibilitar uma leitura sistemática e interpretativa das mensagens presentes nas falas dos participantes, permitindo identificar categorias de sentido relacionadas às dificuldades formativas que os professores da Educação Básica enfrentam no processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A análise foi orientada pelos objetivos da pesquisa, buscando compreender:

1. Quais são as dificuldades formativas dos professores da Educação Básica para trabalhar com estudantes com TEA;
2. Como se realiza a formação de professores para trabalhar com estudantes com TEA;
3. Os principais desafios enfrentados pelos docentes no cotidiano da inclusão.

A análise foi desenvolvida em três etapas, conforme propõe Bardin (2016):

1. Pré-análise: consistiu na leitura das transcrições das entrevistas, na seleção das falas dos professores;
2. Exploração do material: os trechos significativos das falas foram codificados e agrupados em Unidades de Registro (UR) que expressam ideias semelhantes;
3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: as unidades foram reunidas em categorias temáticas, posteriormente analisadas e interpretadas à luz do referencial teórico e dos objetivos da pesquisa.

Desse processo, emergiram seis categorias principais:

1. Lacunas na formação inicial e continuada dos professores;
2. Dificuldades enfrentadas no ensino de estudantes com TEA;
3. Estratégias pedagógicas utilizadas e recursos disponíveis;
4. Relação escola-família e o envolvimento dos responsáveis;
5. Colaboração multiprofissional e suporte especializado.
6. Práticas Pedagógicas e o papel das evidências científicas na inclusão escolar

A seguir, apresenta-se a análise e discussão de cada uma dessas categorias.

5.2 Categoria emergente 1: Lacunas na formação inicial e continuada dos professores.

A primeira categoria emergiu das falas dos participantes ao relatarem que sua formação não os preparou para atuar com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Este aspecto se conecta diretamente ao objetivo desta pesquisa de compreender as dificuldades formativas dos professores da Educação Básica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), em seu Artigo 62, Parágrafo 1º, estabelece a obrigatoriedade da União, Distrito Federal, estados e municípios promoverem a formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. Dessa forma, o texto da Lei “determina que a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério” (Brasil, 1996).

Entretanto, alguns professores foram enfáticos ao afirmar que não tiveram nenhuma preparação em seus cursos de formação inicial, como relatado pelo Prof.EB3: *“Inicialmente, eu não tive formação nenhuma”*, pelo Prof.EA2: *“Tive que buscar uma formação à parte, porque na faculdade eu não tive”* e pelo Prof.EA6: *“Eu não tive formação na faculdade, não tive formação no magistério”*.

Outros professores indicaram que o tema da inclusão para estudantes com TEA, quando abordado nos cursos de formação inicial, foi tratado de forma superficial, como explicitou o docente Prof.EB4: *“na época da faculdade, era algo bem mínimo, nós não tínhamos essa exigência”*, o Prof.EB5: *“porque os cursos de formação, principalmente no tempo em que me formei, ele passou muito assim, breve sobre os assuntos, sabe?”* e Prof.EB6: *“houve o assunto, claro, de educação inclusiva, mas não era focado nas especificidades do TEA, não era tão específico assim, era tratado de uma forma geral”*.

Essas falas revelam que os cursos de Licenciatura não contemplaram de forma adequada as especificidades da Educação Inclusiva, deixando os professores inseguros e despreparados para atuar com estudantes com TEA. A ausência de disciplinas específicas e a superficialidade das discussões sobre TEA resultam em profissionais que precisam buscar, de forma autônoma, meios de se capacitar para atuar com esses estudantes. Esse fato é apontado por Rasoppi (2019), demonstrando perceber que

os educadores e as educadoras, apesar das exigências da legislação, não recebem formação adequada para acolher e trabalhar de maneira mais eficaz com os alunos e alunas com deficiência, embora este seja um compromisso dos sistemas de ensino: o de assegurar que os professores e as professoras estejam aptos à elaboração e à implementação de práticas pedagógicas que atendam à singularidade de seus alunos e de suas alunas, incluindo as características dos alunos e de alunas com necessidades educacionais especiais (p. 24).

Essa realidade é confirmada por Baptista (2015) “pois há evidentes fragilidades na formação inicial decorrentes de precários e insuficientes espaços curriculares associados à Educação Especial e à inclusão escolar na formação universitária dos futuros docentes” (p. 15). De forma semelhante, Rasoppi (2019) afirma “que os educadores e as educadoras, apesar das exigências da legislação vigente, não recebem formação adequada para acolher e trabalhar de maneira eficaz com os alunos e as alunas com deficiência” (p. 24).

No que tange à formação continuada, o Prof.EA3 alega que “os cursos de especialização também, só fala sobre teoria”. O Prof.EB4 complementa essa visão ao afirmar que “às vezes, a gente vê muita teoria, mas quanto a gente vai na prática que a gente começa a fazer as tentativas e erros”. Baptista (2015) alerta sobre o risco de que a formação caia em reducionismos tradicionais, como ser puramente técnica, tornando-se “formações teóricas que permanecem apenas no âmbito da discussão conceitual” (p. 197). Esse tipo de formação vai contra a ótica freireana, pois o processo formativo precisa ser dialógico, voltado à reflexão sobre a prática e à transformação da realidade (Freire, 1996).

O que se observa nas falas dos participantes é um distanciamento entre a teoria acadêmica e a realidade da sala de aula, o que reforça o sentimento de despreparo. Assim, a falta de integração entre teoria e prática evidencia uma lacuna estrutural nas políticas de formação docente, como adverte o Prof.EA4:

Qualquer pessoa que está estudando e se aperfeiçoando nisso, seja professor ou não, eu nunca vi, em todo esse tempo, um estagiário comparecendo numa escola para assistir. Se não tem estágio, não tem professor. Então, a formação é carente nisso. O que o sistema dá? Um apoio com ATP's, um material de apoio e um AEE. Mas se os professores não tiverem a formação continuada, específica para o assunto, de nada adianta, né?

Outro ponto levantado pelos docentes é que as formações deveriam ser preferencialmente presenciais para melhor aproveitamento. O Prof.EA4 argumenta:

Eu acredito que todos esses cursos deveriam ser presenciais, para que as discussões possam acontecer ali, de sujeito para sujeito, se olhando. Porque não dá mais pra gente entender que através de uma tela você recebe uma explicação e acaba. Então, presencialmente e com práticas. Que práticas são essas? Vamos visitar uma clínica. Vamos estabelecer relações entre o que eu aprendi e o que acontece na realidade do aluno.

O Prof.EB6 traz uma importante reflexão:

Eu acho que poderia ter um curso presencial, mas não nos modos do que está sendo realizado agora, que é à noite, até dez e meia da noite. Para uma professora que no outro dia tem que acordar cinco e meia, seis horas para trabalhar, ficar na rua fazendo curso até dez e meia da noite, fica muito puxado, ainda mais se ela tem filhos e família. Então, eu acho que poderia ser uma formação continuada prática e presencial, nos moldes do que está sendo realizado o projeto agora que se chama “Alfabetiza Mais”. [...] Eu acho que tem que ser realizado dessa forma, presencial, uma vez por mês, na SEDUC, dentro do horário de trabalho. Porque assim, todo mundo pode participar sem comprometer o seu tempo com a família.

Não foram encontradas, explicitamente, referências sobre formação continuada presencial nas fontes bibliográficas selecionadas. Entretanto, a importância da formação continuada “vem sendo evidenciada nas instituições uma forma de ampliar os conhecimentos didáticos-pedagógicos, bem como de demonstrar possibilidades de melhoria na qualidade da educação brasileira” (Santos, 2021, p. 91). Rodrigues e Sales (2024) alegam que é consenso a imprescindibilidade de que o professor possua uma formação adequada, “seja ela desenvolvida durante a formação inicial e/ou continuada” (p. 02).

Diante desse cenário, percebe-se que a formação docente, como vem sendo conduzida, não apenas se mostra insuficiente, mas também distante da realidade escolar. É urgente repensar os cursos de licenciaturas e os programas de formação continuada, de modo que superem a visão fragmentada e teórica da inclusão e promovam experiências formativas que dialoguem com o cotidiano da sala de aula. Somente assim será possível preparar professores capazes de acolher, compreender e ensinar de forma mais significativa.

Ao analisar as falas e os estudos, compreende-se que essas lacunas não se reduzem a ausência de disciplinas ou cursos: trata-se de falhas estruturais em um sistema que ainda não reconhece plenamente a complexidade da Inclusão. Repensar a formação de professores significa também repensar o próprio papel da escola como um espaço que precisa se abrir à diferença, à escuta e à prática transformadora. Mas,

para isso, torna-se necessário e urgente rever as estruturas curriculares dos cursos de formação, tanto inicial quanto continuada.

5.3 Categoria Emergente 2: Dificuldades enfrentadas no ensino de estudantes com TEA

A segunda categoria emergiu das falas que evidenciam as dificuldades encontradas pelos professores no cotidiano escolar ao trabalhar com estudantes com TEA. As falas revelam que os desafios vão desde a falta de preparo técnico e pedagógico até a ausência de apoio institucional e recursos adaptados adequados, o que impacta diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

No que tange à falta de preparo técnico e pedagógico, temos o Prof.EA3 sendo enfático ao indicar que o grande desafio é *“ser qualificado, ter a qualificação proposta pelo empregador, que também não tem, é muito pouco o que vem. É muito pouco, muito pouco”*. O Prof.EA4 também expressou que a falta de preparo é um desafio, pois *“quando eu falo falta de preparo é a capacitação. Mas uma capacitação não tão superficial, um capacitação que envolva um período, um ciclo, que você entenda aí, a situação, o transtorno e vivencie ele na prática, fazendo intervenções contínuas”*.

Nesse sentido, Galter (2023) comprova que

para que ocorra a inclusão escolar com base na perspectiva inclusiva dos alunos com TEA na escola comum e no ensino regular, faz-se necessário superar desafios, dentre eles a formação de professores, pois o processo de inclusão escolar não se restringe apenas à admissão de alunos (p. 19).

Devido à essa falta de preparo, os participantes expressaram sentimentos de insegurança e frustração diante das limitações enfrentadas no contexto escolar. O Prof.EA4, por exemplo, afirma:

O meu medo é fazer alguma coisa errada, a atuação (com o estudante). Então, eu não me sinto preparado, pelo contrário. Eu me sinto como um profissional... (pausa feita pelo entrevistado) Espera... é emoção. Sabe por quê? Porque como você se forma, busca, quer, e você vê um aluno e não consegue ajudar? Como isso é possível? Então, esse tipo de situação me constrange nesse tipo (sentido) como profissional. O quê que eu faço? É isso.

Essa fala vai ao encontro ao que diz Rassopi (2019), ponderando que:

A insegurança dos educadores e das educadoras que trabalham com as pessoas com deficiência, muitas vezes expressadas por meio de ações pedagógicas, demonstra a necessidade de uma formação permanente que possibilite a esses e essas profissionais momentos de reflexão, de

desvelamento de suas angústias e incertezas perante o processo de inclusão (p. 108).

A falta ou a pouca disposição de recursos (materiais e humanos) também é uma problemática para o professor. O Prof.EB1 cita que:

Às vezes é a falta de material, né? Eu preciso estar em busca desses materiais. E locais, né? Porque o aluno com transtorno não pode ser trabalhado com muito barulho, né? Então, tem que ser uma sala, um momento mais reservado, que ele possa também lucrar com a aprendizagem e desenvolver do jeito dele, no passo dele, no tempo dele.

O Prof.EB4 complementa:

Nós tínhamos ATP's exclusivas de inclusão. Só que depois essas ATP's ficaram restritas a não apenas uma ou duas escolas, elas tinham que atender dez, quinze escolas. Então, o período que elas vinham para dar um suporte, para dar um HTPC legal pra gente, era cada vez mais escasso. Então, com isso, eu acho que acabou prejudicando bastante, porque se eu achava que o problema era esse, recentemente a gente teve qual realidade? Hoje, nós não temos mais a ATP de inclusão. Hoje, a ATP de sala de aula é a ATP de educação física, a ATP de inclusão e a ATP de sala. Então, eu acho que é muita demanda para uma única pessoa. Eu acho que acaba prejudicando bastante essa condição, porque às vezes a gente precisa de alternativas, né, de sugestões. Então essa troca, às vezes, a gente acaba fazendo com os próprios colegas da própria escola e não tendo assim algo em relação ao que nós tínhamos antes, que é a ATP de inclusão.

O Prof.EB6 corrobora a fala anterior:

Nós não temos atualmente mais o suporte que antigamente existia da SEDUC, de um profissional mais experiente, um profissional mais capacitado. Então, esse é um dos desafios também, a falta de um acompanhamento diário, a falta de um profissional que ficasse na escola diariamente.

Nesse sentido, o Prof.EB2 afirma que “o grande desafio é a falta de apoio que, no caso, o Estado, a prefeitura (não) nos dá”.

Além da falta de acompanhamento diário, outra problemática relatada pelos professores é a superlotação das salas, tanto em número total de crianças matriculadas na turma, quanto em relação à quantidade de crianças público-alvo da Educação Especial por sala, como relata o Prof.EB4:

Acredito que de cinco anos pra cá, nós tivemos, assim, uma superlotação, tanto de crianças que já chegam pra gente laudadas, quanto aquelas também que a gente pede para o responsável passar por alguém da área da saúde. Então, às vezes, você começa com uma quantidade e durante o ano essa quantidade vai aumentando. E hoje a gente sabe que o apoio

é bem restrito. Então, é um tanto quanto difícil, porque você tem um suporte de uma atendente, mas ela não vai conseguir fazer mágica com tudo isso, né? Então, a gente precisa estabelecer uma parceria, mas o trabalho do professor realmente está, assim, bem complicado nesse sentido, para você conseguir atender essa alta demanda, de quantidade de alunos de níveis diferentes.

A situação é confirmada por Galter (2023), ao reiterar que “esse profissional, na maioria das vezes, atua em circunstâncias desfavoráveis, como turmas numerosas compostas de diferentes deficiências” (p. 127).

Essas falas revelam um cenário em que o professor, mesmo demonstrando sensibilidade e disposição para incluir o estudante com TEA, encontra barreiras estruturais e formativas que dificultam o desenvolvimento de práticas efetivas. A ausência de materiais adequados, a falta de formação e a carência de suporte tornam o processo de inclusão um desafio solitário para o docente.

Essa realidade dialoga com o que aponta Batista (2021), ao afirmar que a ausência de apoio institucional, a insuficiência na formação e a falta de recursos e materiais adaptados são fatores que comprometem a efetivação da inclusão escolar. De forma semelhante, Camargo *et al* (2020) ressalta que a inclusão de estudantes com TEA necessita de recursos adaptados e apoio institucional, o que muitas escolas ainda não oferecem. Mantoan (2003) defende que é necessário que estabelecimentos de ensino eliminem barreiras arquitetônicas e adotem práticas adequadas, além de oferecerem recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais dos estudantes.

Além das limitações estruturais, há o desafio da compreensão das especificidades do TEA. O Prof.EB3 afirma que *“para mim, a principal diferença mesmo é o nível de cada aluno dentro da sala. Essa diferença é o pior desafio.”* Segundo Camargo *et al* (2020), a falta de conhecimento aprofundado, principalmente de cunho prático (sobre o que e como fazer para ensinar e manejar as dificuldades comportamentais), encontra-se na base dos desafios diários com esses estudantes:

Ficou evidente, [...], que as professoras demonstram pouco domínio e conhecimento sobre o TEA, suas características e dificuldades e, sobretudo, sobre as práticas que seriam necessárias e mais apropriadas para indivíduos com autismo (p.17).

Contudo, esse conhecimento sobre TEA depende de uma formação pautada em evidências e na reflexão sobre a prática, aspectos ainda ausentes no cotidiano

relatado pelos participantes, pois “os professores quase nunca têm a preparação adequada e a escola tateia em um território desconhecido” (Brito, 2017, p. 87).

Sob a ótica freireana, tais dificuldades revelam uma distância entre o saber teórico e o saber prático do professor. Freire (1996) enfatiza que o ato educativo deve ser construído a partir da realidade concreta, exigindo uma postura crítica e dialógica. Entretanto, o que se percebe nas falas é a falta de espaço para esse diálogo transformador dentro das escolas, o que mantém o professor em uma posição de tentativa e erro, sem o respaldo necessário para aperfeiçoar sua prática, como alega o Prof.EB4: *“Então, a gente vai muito vivendo de tentativa e erro, até dar certo”*.

Por fim, as dificuldades apontadas pelos professores evidenciam que a inclusão de estudantes com TEA ainda é um processo em construção marcado por lacunas formativas e estruturais. É preciso que as políticas educacionais ultrapassem o discurso da inclusão e se materializem em ações efetivas de apoio ao docente. Entende-se que formar e apoiar o professor é investir na qualidade da inclusão. Não basta boa vontade, boas ações e discursos bem elaborados sobre o ideal inclusivo que está longe de ser realmente inclusivo. É necessária uma rede de suporte, formação crítica e sólida e compromisso coletivo para que a escola seja, de fato um espaço para todos.

5.4 Categoria Emergente 3: Estratégias pedagógicas utilizadas e recursos disponíveis

A terceira categoria emergiu das falas dos participantes que descreveram suas estratégias pedagógicas utilizadas e os recursos disponíveis no trabalho com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As repostas revelaram uma variedade de práticas, muitas delas baseadas na experiência e na tentativa cotidiana, mais do que em orientações formais ou formações específicas.

Os professores demonstraram empenho em adaptar atividades e materiais, mesmo diante de limitações estruturais e falta de recursos. O Prof.EB1 relatou que *“às vezes a escola não tem um material específico para determinado aluno. Então, eu tenho que elaborar, tenho que criar”*.

O Prof.EB5 reforçou a mesma realidade:

Você, muitas vezes, tem que produzir esse material, a gente tem muito pouco da escola. E o que falta são matérias-primas mesmo, assim, um papel sulfite, brinquedos mais intuitivos que atendam realmente à necessidade do TEA. Então, eu junto esse recurso, essa riqueza e a gente

tenta produzir. Mas esses recursos ficam por minha conta, não por conta da escola. Eu posso até pedir um material ou outro, mas é muito específico. Então, eu vou ter que produzir para o meu aluno. Esse recurso sai do meu bolso.

Já o Prof.EA2 afirmou que *“a escola até tem, porque tem uma sala de AEE. Mas na minha sala de aula, eu tenho esse material porque eu trouxe, para que o meu trabalho fosse facilitado”*. Para complementar, o Prof.EB4 pontuou que:

As escolas vão ter em parte, porque eu acredito que, é muito mais um material que o professor tem que correr atrás do que propriamente a unidade escolar, porque a gente não tem um suporte, uma verba que vem especificamente para essas crianças. Isso existe na sala do AEE, mas para a sala regular não. Então, a sala regular fica muito mais sobre a responsabilidade do professor do que da própria SEDUC.

Essas falas evidenciam o esforço solitário do docente em buscar soluções criativas diante da ausência de apoio institucional adequado.

Essa necessidade de improvisação e criação de materiais próprios reflete o que Meneghelli (2019) observou em sua pesquisa, ao indicar que a falta de recursos pedagógicos e materiais é uma queixa dos docentes dentro das escolas, pois eles sentem a necessidade de recursos pedagógicos e didáticos. Da mesma forma, Rosado (2021) e Batista (2021) destacam que a adaptação de atividades e o preparo de materiais diferenciados exigem tempo, formação e suporte, fatores nem sempre garantidos nas redes públicas de ensino.

Outros participantes relataram que, embora as escolas possuam alguns recursos, estes são insuficientes e não contemplam as reais necessidades dos estudantes. O Prof.EB5 pontuou que *“são muito poucos, o que a gente tem aqui. Na verdade, assim, um brinquedo, mas eles precisam de mais concretos. Então, uma coisa ou outra a gente tem”*. O Prof.EB1 sinalizou que

às vezes, a gente não tem o material específico para trabalhar com esses alunos. A escola oferece atividades lúdicas que a gente pode fazer com os alunos, atividades que eles visualizem mesmo, não só a parte do registro, mas atividade lúdica, a escola oferece. Porém, como são muitas salas com muitos alunos com o transtorno, então, às vezes, na hora que eu vou buscar o material não está disponível.

Acrescentando essa afirmativa, o Prof.EA4 declara que *“a escola oferece o que? O apoio moral. O apoio como um espaço. Mas um apoio material, para cada tipo de nível, não oferece não”*. Ferreira (2017) confirma esse cenário ao descrever que as

escolas frequentemente carecem de investimentos e de materiais específicos para trabalhar com estudantes com TEA. Segundo Mantoan (2003), a inclusão não se realiza apenas pela presença física do estudante na escola, mas pela garantia de condições pedagógicas que favoreçam sua participação e aprendizagem, o que inclui não apenas os materiais, mas também as metodologias e o apoio adequado que esses estudantes necessitam.

O Prof.EA1 alega que “a escola oferece alguns recursos”. O Prof.EB6 relatou o seguinte:

Eu acredito que a escola oferece sim, porque aqui nós somos polo multifuncional. E aqui na sala multifuncional tem jogos, tem brinquedos. Nós temos também os tablets que as crianças podem usar, mais uma ferramenta que pode ser usada. Então, tem material, tem recurso de apoio adequado, sim.

No mesmo sentido, o Prof.EA6 afirma que “tudo o que a gente precisa, mesmo que não tenha, (a escola) dá um jeito para ajudar. É uma escola extremamente inclusiva, realmente dá importância para todas as crianças que estão no quadro de inclusão”.

A LDB, Artigo 59, Inciso I, prevê que a os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação currículo, métodos, técnicas, recursos educativos específicos e tecnologias assistivas para atender às necessidades dos estudantes (Brasil, 1996). Da mesma forma, a Lei 12.764/2012, em seus parágrafos VI e VII, determina a necessidade de adaptação do material e adequação curricular para a apropriação dos conteúdos (Brasil, 2012).

Dessa forma, pode-se perceber que nem todos os participantes compartilham da mesma percepção sobre a falta de recursos nas escolas. Enquanto alguns professores relatam a escassez de material, outros afirmaram que há oferta, mesmo que, em parte, de materiais ou outros recursos. Esses depoimentos mostram que cada um analisa a situação da falta de recursos sob óticas diferentes, mesmo trabalhando na mesma escola.

Além dos materiais físicos, os participantes relataram o uso de estratégias que envolve a afetividade e o vínculo com o estudante. O Prof.EB4 afirmou que “eu acredito muito no vínculo”. E o vínculo é algo que a gente não aprende em lugar nenhum, né?”. Essa perspectiva vai ao encontro do pensamento de Freire (1996), ao defender:

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem (p. 24).

A análise das falas demonstra que as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores são, em grande parte, fruto de sensibilidade, criatividade e compromisso pessoal e não de uma política estruturada de formação e suporte. Essa realidade reforça a desigualdade entre o ideal de uma educação inclusiva e as condições reais de trabalho enfrentadas pelos docentes.

Alguns dos docentes entrevistados manifestaram o desejo por salas sensoriais, materiais concretos, atividades lúdicas e adaptadas e recursos tecnológicos. O Prof.EB4, por exemplo, afirma:

Aqui a gente não tem espaço lúdico. Então eu acho que essa questão da ludicidade seria um caminho, uma parede sensorial para as crianças. Eu acho que seriam formas da gente estar conseguindo realmente melhorar o nosso trabalho diário.

O Prof.EB1 complementa essa visão:

Eu, particularmente, acho que falta uma sala, um ambiente específico para esse aluno, porque ele não consegue ficar sentado em uma sala de aula os quatro horários, as quatro horas. Então, uma brinquedoteca com vários jogos no chão, amarelinha. Eu creio que uma sala para esses alunos sair um pouquinho do registro que ele tem no dia a dia, pra ele dar uma espairecida, uma acalmada, se está agitado.

Esses relatos evidenciam que os docentes desejam ambientes mais estruturados, que favoreçam o desenvolvimento integral dos estudantes com TEA, algo coerente com a noção de educação inclusiva como direito e não apenas como presença.

De forma concisa, os dados evidenciam que a efetivação da inclusão depende de uma estrutura que vá além da boa vontade do professor. É necessário garantir condições materiais e pedagógicas que sustentem as práticas inclusivas. Partindo desse pressuposto, reconhecer e valorizar o protagonismo docente é de suma importância, mas faz-se igualmente urgente que o poder público e as instituições formadoras assumam a responsabilidade de oferecer suporte contínuo, recursos e formação sólida. Assim, a inclusão poderá deixar de ser um esforço individual e se tornará um compromisso coletivo e institucional, capaz de transformar a realidade

escolar, para o bem comum desses estudantes, que tanto necessitam de condições básicas para poder se desenvolver plenamente.

5.5 Categoria Emergente 4: Relação escola-família e o envolvimento dos responsáveis

A quarta categoria emergiu das falas dos participantes que destacaram as dificuldades enfrentadas na relação entre escola e família no processo de inclusão de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As respostas evidenciam que o envolvimento dos responsáveis é um fator determinante para o sucesso da inclusão, mas também um dos aspectos mais desafiadores na prática docente.

Os professores relataram situações em que as famílias demonstram resistência em aceitar o diagnóstico, o que acaba dificultando a continuidade das ações pedagógicas e terapêuticas. O Prof.EB2 afirma que *“o principal é, ainda, o grande preconceito que existe dentro da própria família, em aceitar o ente querido ali, o parente que tenha o TEA”*. O Prof.EB5 reforça que esse ponto, dizendo que *“eles são bem negacionistas. Eles não aceitam, muitas vezes, que os filhos tenham a questão, que tem que tratar, que a terapia faz parte do processo, que essa criança para ser integrada precisa da saúde”*. O Prof.EA6 pontua:

Depende da família. Tem família que vem, numa boa, conversa e ouve as nossas orientações. Agora, tem família que não aceita, que fala que não tem tempo, o que acaba gerando um vitimismo muito grande, dizendo, assim, deixando transparecer que eles não merecem aquela vida que ela leva com aquela criança, entendeu?

O Prof.EB4 acredita que *“a família precisa ser assistida, precisa ter também esse momento para que ela entenda o processo, aceite, para que tudo flua de forma melhor”*. Essa dificuldade em reconhecer o diagnóstico reflete um problema mais profundo de compreensão e acolhimento do TEA, que vai além do ambiente escolar.

Essa realidade é apontada por, Castro (2023) ao ilustrar que a aceitação do diagnóstico é reconhecida como “luto”, que muitas vezes é difícil e todo o apoio prestado aos pais é visto como um “acalento aos corações”. O autor também observa que

a experiência com o diagnóstico de TEA pode ser bastante difícil inicialmente. Os sentimentos confusos, a falta de informação precisa ou o excesso de informações inadequadas podem conduzir os pais a fazerem escolhas nem sempre assertivas para o processo de intervenção (Castro, 2023, p. 244).

Essas falas evidenciam que a resistência familiar ao diagnóstico não é apenas falta de informação, mas parte de um processo emocional complexo. A aceitação do TEA requer acolhimento e diálogo contínuo entre escola e família, pois somente por meio dessa parceria é possível fortalecer o desenvolvimento da criança e a efetividade da inclusão.

Outro aspecto recorrente nas falas dos participantes foi a falta de comprometimento ou participação das famílias no processo educativo. O Prof.EA1 aponta que “o maior desafio é fazer a família participar da vida escolar do aluno, pois, normalmente, eles deixam os alunos e a responsabilidade é toda da escola”. O Prof.EA3 destaca:

Alguns pais são comprometidos, mas outros não. Muitos largam aqui para ter cinco horas de descanso, entendeu? Em vez de trabalhar junto com o professor, buscar a terapia, que também é complicado porque o serviço público não oferece a terapia. E é necessário terapia. Muitas vezes eles largam na escola. Passou o portão, acabou a responsabilidade. Eles repassam 100% a responsabilidade para a escola”.

Nesse mesmo sentido, o Prof.EA2 argumenta:

A escola é um recurso. Então, deixa aqui e seja o que Deus quiser. A criança quando passa pela saúde, faz as terapias tem uma postura diferente da criança que não tem esse ponto. E quando a família acha que a escola vai suprir toda essa demanda, é aí que vem o maior desafio. Porque você tem que trazer essa família pra perto de você e tem que conversar com essa família e começar a relatar que a saúde também se faz necessária.

Para complementar o Prof.EB4 discorre:

Infelizmente, a gente encontra responsáveis que, às vezes, não aceitam, não levam nas terapias. Acabam sendo omissos de estar oportunizando algo que é de direito da criança, principalmente aqui, que tem o AEE e às vezes acaba negando esse direito. E a gente também tem a questão dos pais, dos responsáveis que brincam até com a própria medicação. E você consegue perceber o dia que a criança toma, o dia que ela não toma. E é algo que a gente não tem controle, porque isso é o responsável, esse manejo. E isso é terrível, porque às vezes eles acabam diminuindo ou não dando a medicação por conta própria, não é nem por conta do médico que prescreveu. E é algo muito sério e que, às vezes, os pais não tem ideia do quanto isso pode ser ruim para a criança.

Esses depoimentos reforçam que a ausência de parceria entre a escola e família gera descontinuidade nas ações pedagógicas, comprometendo o desenvolvimento integral da criança.

Freire (1992, 1996) advertia que a educação é um processo dialógico e coletivo, no qual a participação da comunidade não pode ser dispensada. A falta de diálogo entre professores e famílias, portanto, rompe esse princípio freireano e fragiliza a construção de um ambiente educativo baseado no respeito, na escuta e na corresponsabilidade. Nesse sentido, o papel da escola deve ir além da instrução. Ela precisa criar espaços de escuta ativa e acolhimento das famílias, promovendo momentos de orientação, diálogo e construção conjunta do processo educativo. O Prof.EA4 relata:

A falta de iniciativa do sistema de promover, com foco, uma gestão democrática que viabilize a conexão entre a família e a escola. A escola, como parte da sociedade, um espaço de interação, tinha que cumprir com essa função social, de aproximar as famílias como um todo, é claro. É ter um momento em que as famílias recebam mais preparo, mais orientação. O que acontece na escola? Como que o seu filho reage em casa? Ele está respondendo bem? Porque senão fica um desequilíbrio. Aqui, a criança recebe um tratamento, em casa, recebe outro. E assim, vai ficando descontinuado.

O Decreto 12.686/2025, que institui o Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, determina que deve haver “participação da família e dos estudantes, no âmbito da gestão escolar democrática” (Brasil, 2025, Art. 3º, Inciso IX). Mantoan, Pietro e Arantes (2006) também ressaltam que a inclusão só se efetiva quando há uma rede de cooperação entre todos os envolvidos, professores, famílias, gestores e equipe multiprofissional. A ausência dessa articulação impede que a escola compreenda a totalidade do sujeito com TEA, limitando as práticas pedagógicas e o acompanhamento propício.

As falas evidenciam que o envolvimento da família é de suma importância para o desenvolvimento educacional o estudante com TEA, mas ainda é marcado por desafios de aceitação, comunicação e corresponsabilidade. Assim sendo, a escola precisa assumir um papel informativo junto às famílias, promovendo espaços de diálogo que desfaçam preconceitos e construam uma compreensão conjunta sobre o autismo. Somente quando a relação entre escola e família se torna de parceria e confiança é que a inclusão deixa de ser uma obrigação formal e se transforma em um processo verdadeiramente humano, solidário e transformador.

5.6 Categoria Emergente 5: Colaboração multiprofissional e suporte especializado

A quinta categoria emergiu das falas que abordam a importância da colaboração entre professores e profissionais especializados no atendimento aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os participantes destacaram que a presença de terapeutas, psicólogos, psicopedagogos e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) seria substancial para orientar as práticas pedagógicas e auxiliar na compreensão das particularidades de cada estudante. Contudo, as falas também revelam fragilidades nessa parceria, principalmente pela falta de comunicação e articulação entre os diferentes profissionais envolvidos.

Os professores acreditam que essa parceria multiprofissional traria inúmeros benefícios, como relata o Prof.EA1, ao afirmar que *“ajudaria muito, pois eles são especialistas em cada área do aluno, fazendo ele se desenvolver melhor e com mais qualidade”*. O Prof.EB2 tem o mesmo pensamento, ao dizer que *“melhoraria muito, né? Porque eles já viriam com essa experiência, de conhecer sobre o assunto, poderia nos orientar da melhor forma para dar algumas opiniões para podermos trabalhar da melhor forma possível”*. O Prof.EB3 complementa:

Se a gente tem que trabalhar com eles individualmente, saber o que cada um precisa, eu acho que esses tipos de terapia nos ajudaria melhor, porque a gente conheceria a especificidade de cada aluno para trabalhar diretamente aquilo, com aquele aluno.

O Prof.EA2 traz uma importante observação:

Eu tenho uma irmã psicóloga, eu tenho uma mãe terapeuta ocupacional e tenho uma amiga que é fonoaudióloga. Então, eu consigo trocar, eu tenho contato com esses profissionais. Mas eu sei que muitos dos meus colegas não têm e não acabam tendo esse olhar, acaba sendo um olhar só da educação. E, infelizmente, agora, diante dessas crianças, não dá para ter um olhar só, um olhar da educação, só o pedagógico. A gente tem que ampliar.

Esses relatos evidenciam o reconhecimento por parte dos professores de que o trabalho com estudantes com TEA exige uma abordagem integrada que vá além dos limites da sala de aula e envolva diferentes áreas do conhecimento.

Kerches (2022) corrobora essa perspectiva ao afirmar que a parceria entre professores e profissionais de outras especialidades é importante para oferecer o suporte necessário ao desenvolvimento integral dos estudantes com TEA, porque

assim, o professor pode, com a ajuda da equipe terapêutica que acompanha a criança (quando for o caso), avaliar as habilidades que o aluno já possui, os seus interesses, motivações e dificuldades para assim criar um plano de ensino individual para o aluno com autismo (p. 262).

A colaboração multiprofissional pode suprir lacunas formativas dos docentes e ampliar a compreensão sobre as especificidades do TEA, pois, como já relatado anteriormente:

A temática do espectro autista ainda é, de certa forma, um obstáculo nas escolas, especialmente pelo despreparo dos profissionais, que, em suas formações inicial e continuada, não tiveram acesso a tais conhecimentos, muito menos orientações práticas de abordagem. Investir na formação de professores para que consigam atender, de forma adequada, os estudantes com dificuldades de aprendizagem, tendo como causa associada algum distúrbio, é o desafio do momento das redes de educação (Castro, 2023, p. 282).

Dessa forma, a cooperação entre professores e especialistas permite que o docente acesse o conhecimento técnico e científico necessário para lidar com as singularidades de cada aluno, potencializando o processo de inclusão, já que o professor, “muitas vezes tem boa vontade, mas não tem treinamento nem tempo para inclusão” (Kerches, 2022, p. 37).

A colaboração multiprofissional é igualmente destacada por Castro (2023), ao considerar que a atuação conjunta entre diferentes profissionais favorece uma visão global do sujeito, promovendo uma intervenção mais eficaz. O autor afirma que “a intervenção multiprofissional transdisciplinar deve estar comprometida com a evolução, utilizando-se de ferramentas e dentro de um funcionamento que a torne integrada” (Castro, 2023, p. 111). Mantoan, Pietro e Arantes (2006) complementam que a escola inclusiva precisa funcionar como uma comunidade de aprendizagem, em que o conhecimento é construído de forma colaborativa e contínua, ao afirmar que a inclusão “pressupõe um maior envolvimento entre a família e a escola e entre a escola e a comunidade, onde todos buscam uma educação de qualidade para todas as crianças” (p. 10). Assim, a troca entre professores, terapeutas e demais especialistas deve ser vista como um processo formativo permanente, capaz de ressignificar a prática pedagógica e fortalecer a autonomia docente.

Apesar de reconhecerem a importância dessa colaboração, os professores também apontam que, na prática, ela ainda é limitada ou inexistente nas escolas.

Faltam profissionais fixos, orientações sistemáticas e tempo institucional destinados a momentos de troca entre as equipes. O Prof.EB6 alega que

seria fundamental que cada escola tivesse um profissional especializado para orientar os professores. Antigamente, nós tínhamos, o que era totalmente insuficiente, uma ATP de inclusão para atender dez escolas, quinze escolas. Então, ela mal parava na escola, não conseguia estar aqui no dia a dia. O certo era a prefeitura investir nisso, investir nesses profissionais para que cada escola tivesse alguém no quadro fixo, eu acredito.

O Prof.EB3 ressalta que “a gente tem coordenador pedagógico para todas as outras disciplinas, para os alunos em geral tem ATP, mas a gente não tem uma orientação na escola individualizada para os alunos com TEA. Isso eu acho que era essencial”. Esses depoimentos ilustram uma realidade em que o professor sente-se sozinho diante dos desafios complexos, sem suporte técnico necessário para realizar intervenções adequadas.

Outro ponto observado pelos docentes refere-se à participação de Terapeutas Ocupacionais (T.O.) das clínicas particulares nas aulas. As profissionais vão até as escolas municipais, em dias e horários específicos, para acompanhar a rotina escolar da criança, com o objetivo de, baseado em suas observações na sala de aula, aplicar as intervenções necessárias nas clínicas durante as sessões de terapia. Porém, as terapeutas não tem autorização de intervir em nenhum comportamento da criança, como confirma o Prof.EB4:

A criança tem o atendimento na clínica e tem aquele momento em que a T.O. vem para a escola para assistir ela durante a sala de aula. Só que ela vem em um caráter de observação, ela não vem para conversar muito com a gente. Então não há tanto uma troca quando a T.O. dessas clínicas permanecem na nossa sala, ela só observa.

O Prof.EA4 acrescenta:

Mas em que momento se conversa sobre este aluno? Escola-clínica, clínica-escola, terapeuta-escola. Onde? Não tem. Não tem. O que a gente tem, de vez em quando, não é o caso dessa escola, é uma profissional formada em psicopedagogia que vem de uma clínica e acompanha um aluno em sala de aula. Silenciada. Observando.

O Prof.EB5 observa que isso acontece

porque, muitas vezes, se mistura com a falta de formação desse profissional também, que não vem preparado para isso, e, muitas vezes, vem interferir de forma errônea, ele acha que está na clínica. Então, ele pode fazer os manejos aqui e não é o adequado. O que está acontecendo

atualmente é que estão pegando profissionais estagiários. Então, eles não tem essa prática. Ele ainda não sabe, ele está aprendendo, ele chega com dúvidas também.

Essas falas revelam que embora existam profissionais especializados, as ações são fragmentadas e pouco integradas, o que limita o impacto positivo sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes com TEA.

Em alguns casos, os professores relataram que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) funciona de forma isolada, sem continuidade com as atividades da sala regular. Segundo o Prof.EA4:

Eles têm um Atendimento Educacional Especializado, que acompanha junto, faz parte da rede, mas, por incrível que pareça, como professor eu te digo que não há um estreitamento entre a sala regular e o Atendimento Educacional Especializado. Isso daí me choca. Me entristece. Porque é uma extensão da sala de aula regular e vice-versa. Ligação mais direta, sala regular versus AEE.

O Prof.EB4 sugere que a escola “*deveria ofertar momentos de troca de experiências com o pessoal do AEE, elas seriam válidas. Mas nem sempre são possibilidades diárias*”. A desconexão entre o AEE e a sala regular é uma das maiores fragilidades da política de Inclusão, pois o atendimento especializado deve ser complementar e articulado, e não paralelo ao ensino regular. Dessa forma, Galter (2023) constata:

Para tanto, entendemos que o diálogo entre o professor regente, professor do AEE, professor de apoio e todos envolvidos com a inclusão escolar/escolarização do aluno necessita acontecer. A articulação da formação continuada/discussões, trocas de conhecimento com o professor "especialista" é primordial para todos os docentes, visando à construção coletiva de estratégias de ensino inclusivo no cotidiano escolar, fundamentado na concepção de direitos humanos e equidade, e em elementos articuladores da educação especial voltados para atender à especificidade do aluno baseado no respeito às diferenças e na igualdade social no ambiente escolar para a constituição humana na sociedade (p. 17).

Essa ausência de articulação entre diferentes profissionais contraria o que propõem as políticas de Educação Inclusiva, que defendem a intersetorialidade como princípio. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o trabalho mútuo é imprescindível para garantir que os estudantes público-alvo da Educação Especial recebam atendimento integral e

individualizado. Entretanto, o que se observa é uma distância entre o que está previsto na legislação e o que se concretiza nas escolas.

A ausência de trabalho colaborativo entre professores e especialistas compromete a efetividade das práticas inclusivas, pois a falta de diálogo e de trocas impede a construção de estratégias conjuntas. Assim, Kecher (2022) aponta:

Por isso, o trabalho em equipe é essencial e toda equipe gestora, coordenação e direção, deve estar alinhada com os objetivos referentes à demanda do aluno e deve estar em comunicação com os profissionais que o atendem, possibilitando que a parceria escola x família x terapeutas dê certo (p. 272).

Assim, a atuação multiprofissional deve se dar em rede, com comunicação constante entre os profissionais da saúde e da educação para que o estudante seja compreendido em sua totalidade, pois “ter o contato direto com a equipe multidisciplinar é fundamental para o sucesso de aprendizagem” (Castro, 2023, p. 283).

Além do que foi exposto, a falta de formação específica dos Educadores de Desenvolvimento Infante Juvenil (EDIJ) foi uma preocupação apontada pelo Prof.EA4, ao relatar que “*o que nós temos são EDIJ's, sem preparo, que nos auxiliam nas práticas diárias*”. De acordo com o Plano de Carreira do Estatuto do Magistério Municipal, para atuar como Educador de Desenvolvimento Infante Juvenil, é necessário nível médio com Magistério na modalidade Normal, com habilitação em Educação Infantil (Praia Grande – SP, 2020). Em alguns casos, os estudantes podem ser assistidos pelo profissional Atendente em Educação I. Segundo consta no Plano de Carreira desses servidores municipais, a exigência mínima de formação desses profissionais é o Ensino Fundamental Completo (Praia Grande – SP, 2022). O Decreto nº 12.773/2025 determina, no Artigo 15, que “o profissional de apoio escolar deverá ter formação inicial de, no mínimo, nível médio e formação profissional específica com carga horária de, no mínimo, cento e oitenta horas, nos termos do disposto em ato do Ministro de Estado da Educação” (Brasil, 2025).

Em contrapartida, O Prof.EA3 ressalta os pontos que considera como positivos sobre a presença desses profissionais: “*Eu acho que o mais valoroso aqui é que sempre teve um atendente para ficar acompanhando o aluno. Não acompanhando só ele ir ao banheiro, como acompanha na alimentação e na realização de atividades específicas. Isso eu acho que é um ponto positivo*”. O Prof.EB1 também afirma que “a

gente sempre tem também uma EDIJ ou uma atendente que também direciona o trabalho específico que a gente precisa para esse aluno”.

À luz de Paulo Freire (1996), pode-se inferir que a colaboração entre profissionais é uma aplicação prática da dialética e da dialogicidade, que exige o respeito à autonomia e a troca contínua de saberes. A ausência de comunicação entre professores e especialistas contradiz esse princípio, pois reduz a educação a práticas isoladas e desarticuladas. Freire lembra que a prática educativa deve ser construída coletivamente e com propósito transformador, e isso inclui o trabalho multiprofissional como instrumento de humanização.

Diante do exposto, as falas dos participantes revelam que a colaboração multiprofissional é um elemento basilar, mas ainda fragilizado, no processo de inclusão de estudantes com TEA, pois faz-se necessário que articulação entre educação e saúde torne-se parte da estrutura permanente das escolas. A verdadeira colaboração multiprofissional exige não apenas a coexistência de diferentes especialistas, mas o estabelecimento de uma relação dialógica, horizontal e formativa, em que todos aprendem juntos e atuam de forma ética e coordenada em favor do estudante.

É preciso reconhecer que ensinar um estudante com TEA é uma tarefa coletiva, que requer o diálogo entre saberes e o compromisso compartilhado de todos os envolvidos no processo educativo, segundo argumenta o Prof.EA5:

O professor não pode trabalhar sozinho, ele não consegue fazer isso sozinho. Quanto você tem um respaldo e um feedback desses especialistas, o trabalho flui melhor. Eu acredito no combo escola-família-especialistas. Todos juntos para facilitar, para desmistificar muita coisa. Então, o professor não pode estar só. É um trabalho muito difícil, muito desafiador. Nós não podemos trabalhar sozinhos.

As reflexões apresentadas evidenciam que a colaboração entre professores e profissionais especializados, embora seja de suma importância, ainda não supre as lacunas formativas e pedagógicas enfrentadas pelos docentes. Essa parceria, muitas vezes, se restringe à presença dos especialistas, sem nenhuma integração efetiva dos saberes que favoreça o desenvolvimento de práticas realmente inclusivas.

A análise das entrevistas mostra que os professores reconhecem a importância de compreender o estudante com TEA em sua totalidade, não apenas em termos afetivos e sociais, mas também nos aspectos cognitivos, comportamentais e

neurológicos que interferem na aprendizagem. Tal percepção revela o desejo de uma formação mais ampla, integral e fundamentada em conhecimentos científicos, que conecte teoria e prática.

Essa necessidade aponta para uma questão desta pesquisa: como alinhar o olhar crítico e humanizador da educação inclusiva à adoção de práticas baseadas em evidências científicas, de modo que o trabalho pedagógico seja, ao mesmo tempo, ético, reflexivo e efetivo? É a partir dessa reflexão que emerge a próxima categoria, dedicada à discussão de práticas fundamentadas em evidências e de sua possível articulação com uma educação libertadora e crítica, inspirada em Paulo Freire.

5.7 Categoria Emergente 6: Práticas Pedagógicas e o papel das evidências científicas na inclusão escolar

A sexta categoria emergiu a partir das falas dos professores que apontaram a necessidade de um preparo mais técnico e científico para atuar com estudantes com TEA. As menções à Neurociência, ao método ABA e à elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) revelam um desejo coletivo de compreender melhor o funcionamento cognitivo, emocional e comportamental das crianças, aplicando esse conhecimento em práticas pedagógicas mais eficazes.

Os professores ressaltaram que o PEI é uma ferramenta substancial para planejar ações específicas que respeitem as diferenças individuais. O Prof.EB5 afirma que *“ele tem que ter um plano individual, porque ele é um aluno especial, então precisa de um plano adequado para ele”*. O Prof.EB4 observa que *“eu acho que a criança é muito mais do que única. Ela tem algo que você vai precisar olhar na hora da acolhida, entender essas questões para você conseguir traçar um PEI que realmente seja funcional”*. Para o Prof.EA1, *“precisa ter uma matéria específica para ser abordada essa parte, no segundo, terceiro ano da pedagogia, que pudesse abordar como se faz o PEI”*. O Prof.EA4 afirma que *“o sistema se resume à compreensão do aluno através do PEI”*.

O Parecer nº 50/2024 do Conselho Nacional de Educação (CNE), documento que estabelece as diretrizes para a educação de estudantes com TEA, esclarece que o Plano Educacional Individualizado (PEI) e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) são de natureza pedagógica e devem compor o Projeto Político Pedagógico da escola (Brasil, 2024). Afirma ainda que *“esses documentos devem orientar o trabalho a ser desenvolvido na sala de aula comum, no âmbito do AEE, nas*

atividades colaborativas da unidade educacional e nas demandas de articulação intersetorial” (Brasil, 2024, p. 13).

Sobre a elaboração do PEI, Castro (2023) afirma:

O Plano Educacional Especializado (PEI) ou adequação curricular é construído no ambiente escolar com a equipe pedagógica, família e equipe terapêutica da criança. O documento contempla e viabiliza as estratégias e aponta as limitações ou habilidades que o estudante ainda não atingiu e que precisam ser trabalhadas no contexto escolar. Essas adequações contribuem positivamente para os processos de habilidades iniciais como memorização, concentração, atenção, relações afetivas e sociais de alunos com TEA, pois são áreas que atingem completamente o comportamento, neutralizando a assimilação dos conhecimentos a serem adquiridos (p. 575).

Contudo, pode-se observar que as falas dos docentes mostram que o PEI, embora previsto na política educacional, ainda é pouco compreendido e, muitas vezes, elaborado de forma isolada, sem apoio institucional ou embasamento técnico. Este fato prova que é necessário uma integração envolvendo todos os profissionais que atendam a criança para elaboração do PEI, ou o documento se tornará apenas mais uma obrigação burocrática que, posteriormente, será arquivado e esquecido.

Outro ponto que emergiu nas entrevistas foi o interesse por conhecimentos científicos que ajudem a compreender as características do TEA. O Prof.EA4 defende que o professor deve se

aprofundar um pouco mais em neurociência, elasticidade, por aí vai. A gente precisa entender isso. Ele tem TEA. Pega aqui o laudo. Tá, TEA. O que é TEA? Por que acontece? A gente precisa fazer associações. Como a criança vive? Como ela aprende? Com quem ela vive? Como ela fala? Então, isso tem que ser aprimorado, tem que ser colocado dentro dos cursos, tem que ter uma ponte de ligação da neurociência com esses cursos, nem que ela passe a ser uma disciplina de algumas horas, um semestre, não sei. Hoje ela é isolada. Tem que trazer um pouco da neurociência pra dentro desses cursos.

De modo semelhante, o Prof.EA2 relata que, por sentir que não tem a devida preparação para trabalhar com estudantes com TEA, “*eu ainda continuo buscando, estou fazendo uma pós de neuroalfabetização. Quero fazer outras coisas, porque eu não em sinto preparada*”. Essas falas mostram que os professores reconhecem a necessidade de unir sensibilidade pedagógica e embasamento científico, compreendendo o estudante como sujeito de aprendizagem integral.

O Decreto nº12.686/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, prevê, no Artigo 4º, Inciso VII: “Promover e incentivar a formação continuada dos profissionais da educação para a Educação Especial inclusiva” (Brasil, 2025, Art. 4). Este mesmo decreto, em sua versão atualizada (Decreto nº12.773), estabeleceu que

O professor que atua no AEE terá:

I - formação inicial que o habilite ao exercício da docência e,

II formação continuada para a educação especial inclusiva, com carga horária de, no mínimo, trezentas e sessenta horas, nos termos do disposto em ato do Ministro de Estado da Educação (Brasil, 2025, Art. 13).

O decreto anterior aos atuais (Decreto nº 7.611/2011) não estabelecia uma carga horária mínima específica para a formação do profissional do Atendimento Educacional Especializado em termos de horas de curso ou especialização.

Embora o texto legal atual tenha sido apresentado como um avanço no campo dos direitos educacionais, a proposta desconsidera a complexidade da prática docente e as condições reais das escolas. O Decreto nº12.686/2025 trouxe a seguinte premissa:

Art. 1º [...]

§ 3º A garantia do sistema educacional inclusivo ocorre por meio da organização do sistema educacional geral, de forma a assegurar que os estudantes que são público da educação especial **estejam incluídos** em classes e escolas comuns, com o apoio necessário à sua participação, permanência e aprendizagem (Brasil, 2025, grifo nosso).

Além dessa premissa, novo decreto suprimiu a redação “oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino”, presente no texto original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.496/96), passando a obrigar a matrícula de todos os estudantes com deficiência, em classes comuns, vedando a possibilidade de escolas ou salas especializadas. Essa interpretação deve-se ao princípio da legalidade da administração pública, em que o poder público só pode fazer o que a lei autoriza. Na prática, o poder público deverá incluir em salas de aula comuns, obrigatoriamente, todos os estudantes, independente se sua condição física ou mental, não podendo, então, matriculá-los em salas ou escolas especiais.

Não obstante, também foi retirada a previsão de apoio técnico e financeiro pelo poder público às instituições que atuam exclusivamente na Educação Especial. Partindo também do princípio da legalidade, o poder público ficaria impedido de direcionar recursos financeiros a essas instituições, o que poderia comprometer o funcionamento de entidades como as APAE's, por exemplo.

Essa mudança foi amplamente criticada por especialistas e militantes da Educação Especial, o que gerou uma significativa mobilização junto ao Ministério da Educação para que o decreto fosse revisto. As manifestações surtiram efeito e, em sua nova versão, o Decreto nº12.773/2025 passou a apresentar as seguintes redações, com a alteração do inciso IX e acrescida do inciso X, o que não havia na versão anterior:

Art. 1º [...]

§ 3º A garantia do sistema educacional inclusivo ocorre por meio da organização do sistema educacional geral, de forma a assegurar que os estudantes que são público da educação especial **tenham o direito a ser incluídos** em classes e escolas comuns, com o apoio necessário à sua participação, permanência e aprendizagem.

Art. 3º São diretrizes da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva:

[...]

IX - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

X - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (Brasil, 2025, grifo nosso).

Dessa forma, as alterações promovidas pelo decreto e as mobilizações que levaram à sua revisão não se limitam no campo normativo, mas produzem efeitos concretos no cotidiano das escolas. As decisões políticas acerca do financiamento, da organização da Educação Especial e da definição de responsabilidade incidem diretamente sobre o trabalho docente e sobre as condições de oferta da inclusão escolar. Tal cenário dialoga com a preocupação expressa nas falas dos professores, que já se sentem sobrecarregados. Para eles, a inclusão total e compulsória, sem a devida estrutura, não representa avanço, mas prejuízo para a criança. O Prof.EA3 pontua:

Mas o que é incluir o aluno? É dar equidade. Se ele não tem como estar em equidade na sala de aula, você não está incluindo, você está apontando mais um problema para o professor e para o aluno. Muitas vezes, ele não consegue ficar sentado, ele fica agitado, ele não tem

aproveitamento nenhum na sala de aula, nem social, às vezes. Então, acho que isso tem que ser dosado.

Essa fala demonstra que, embora os docentes apoiem o ideal da inclusão, eles reconhecem a necessidade de condições reais para que ela aconteça de forma eficaz.

Nesse cenário, surgem diversas perspectivas teóricas. Maria Teresa Eglér Mantoan defende uma inclusão total e tem uma posição radicalmente contrária à existência e manutenção de escolas e salas especiais, defendendo a abolição completa desses serviços em favor de um sistema educacional único e inclusivo. Para a autora, a separação reforça o preconceito porque são instrumentos de exclusão que impedem o desenvolvimento de um ensino de qualidade para todos (Mantoan, 2003). Dessa forma, a autora argumenta que “na visão inclusiva, o ensino diferenciado continua segregando e discriminando os alunos dentro e fora das salas de aula” (Mantoan, 2003, p. 64).

Lucelmo Lacerda de Brito argumenta que uma verdadeira inclusão precisa estar amparada por práticas pedagógicas e terapêuticas baseadas em evidências, como a Análise do Comportamento Aplicada – Applied Behavior Analysis (ABA), que auxilia o estudante a alcançar desenvolvimento e autonomia. A Análise do Comportamento Aplicada é

uma ciência que estuda o comportamento e como mudá-lo. Trata-se de um campo de estudo que abarca todos os organismos e todos os comportamentos humanos. Nem de longe podemos acreditar que se trata somente de um método para pessoas com autismo. Mas quando se trata de métodos específicos para a intervenção em quadros típicos do autismo, a ABA possui um grande arsenal técnico e um roteiro para a intervenção (Brito, 2017, p. 74).

Desse modo, pode-se inferir que o método ABA, citado anteriormente por alguns professores entrevistados, é um método com resultados cientificamente comprovados, quando aplicado corretamente nos sujeitos autistas. O autor também aponta que

o autismo ainda é um terreno inseguro, um conceito movediço que possui uma história ainda muito recente, mas que já sofreu enormes transformações neste caminho. [...]. Mas muito há por vir, também é verdade que muito já foi pavimentado pela ciência e isso deve nos fornecer a base para algumas atitudes fundamentais que podem fazer toda a diferença na construção de um mundo mais inclusivo para as pessoas com TEA (Brito, 2017, p. 101).

O autor argumenta que se faz necessário “adotar uma posição afinada com a ciência sobre o que seja autismo” (Brito, 2017, p.101), além de afastar a ideia de culpabilidade das mães e compreender o autismo como um “fenômeno de natureza psicológica tendo atenção aos fatores de risco progressivamente mais bem conhecidos” (Brito, 2017, p. 101). Outro ponto apontado pelo autor que se faz igualmente necessário é “adotar políticas públicas baseadas em evidências científicas para as intervenções para pessoas com autismo” (Brito, 2017, p.101).

A concepção de Paulo Freire (1996) entende o ensino como prática reflexiva e transformadora. Para Freire, ensinar exige pesquisa porque “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro” (p. 16). Pode-se deduzir, portanto, que a educação crítica não se opõe à ciência, mas a complementa. Ser crítico é questionar métodos, avaliar resultados e transformar a prática pedagógica à luz da realidade e das evidências. Assim, quando o professor busca compreender cientificamente o estudante com TEA para planejar intervenções significativas, ele realiza a verdadeira práxis freireana: ação e reflexão voltadas à libertação humana.

Desse modo, torna-se evidente que a inclusão escolar não pode se reduzir a um imperativo normativo, mas deve se concretizar por meio de formações sólidas, condições de trabalho, apoio científico e reflexão crítica. A inclusão verdadeiramente emancipadora requer um equilíbrio entre o saber científico e o comprometimento ético, articulando as práticas baseadas em evidências com a educação crítica e humanizadora defendida por Paulo Freire. A escola inclusiva que os professores almejam é aquela que une a ciência que explica, a pedagogia que acolhe e a criticidade que transforma uma escola em que aprender e incluir sejam atos de liberdade e justiça social.

5.8 Síntese das análises das categorias

As análises das Entrevistas com os professores da rede municipal de Praia Grande – SP apontaram que a formação inicial e continuada constitui o núcleo das fragilidades vividas por professores no ensino de estudantes com TEA. Muitos professores expressaram que durante seus cursos de licenciatura não tiveram contato com conteúdo voltados ao TEA, ou, quando tiveram, esses foram abordados de forma superficial e descontextualizada. Essa lacuna formativa revela que, apesar dos avanços legais e das políticas públicas de inclusão, o preparo docente ainda não

acompanha a complexidade das demandas da escola contemporânea em relação à inclusão.

As falas também revelaram um hiato entre teoria e prática, em que o discurso sobre a inclusão se torna difícil de materializar nas condições reais das salas de aula. Muitos docentes relataram sentir-se inseguros diante das diferentes manifestações do espectro autista e da ausência de suporte técnico-didático e humano. As dificuldades em adaptar conteúdos, manejar comportamentos e promover interações evidenciam que a inclusão, em muitos casos, ocorre mais como um ideal normativo do que como uma realidade pedagógica.

Apesar dos desafios, os professores demonstraram profundo comprometimento com seus estudantes, buscando soluções para driblar as limitações estruturais. Muitos relataram confeccionar seus próprios materiais, adaptar jogos e criar atividades que atendam às suas necessidades. Esse esforço cotidiano mostra que, mesmo diante da falta de recursos, há uma disposição genuína de fazer a inclusão acontecer. Ainda assim, as falas apontam que a responsabilidade não pode recair apenas sobre o docente: é preciso que as políticas públicas garantam formação continuada, apoio técnico e espaços de trabalho colaborativo, em que o professor não se sinta isolado em sua missão.

Os participantes também destacaram a necessidade de ambientes físicos mais adequados e acolhedores, que favoreçam o desenvolvimento sensorial e emocional dos estudantes. As sugestões de criação de salas sensoriais, espaços de relaxamento, ambientes lúdicos e áreas específicas de estímulo revelam uma preocupação legítima com o bem-estar das crianças. Essas propostas, além de práticas, traduzem uma concepção de escola que vai além da instrução cognitiva, promovendo o desenvolvimento integral e o respeito à singularidade de cada estudante.

Outro ponto recorrente foi a falta de articulação entre a escola regular, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os profissionais externos, como terapeutas ocupacionais, psicólogos e psicopedagogos. Os professores relataram que esses profissionais, embora presentes em algumas situações, muitas vezes não podem intervir diretamente, limitando-se à observação. Tal cenário evidencia a urgência de um trabalho multissetorial efetivo, pautado no diálogo entre Educação e

Saúde, que permita uma atuação conjunta em prol do desenvolvimento do estudante com TEA.

A análise evidencia que os professores reconhecem a importância de integrar conhecimento científico, formação crítica e práticas pedagógicas efetivas para promover uma inclusão verdadeira. As falas revelam o desejo por um preparo mais técnico, que una sensibilidade pedagógica e embasamento teórico, especialmente no uso do PEI, da neurociência e de estratégias baseadas em evidências. No entanto, a legislação vigente impõe limites a esse ideal ao eliminar a possibilidade de atendimento em contextos especializados, desconsiderando a complexidade do trabalho docente e as condições reais das escolas. Enquanto as políticas públicas insistem em uma inclusão padronizada e obrigatória, os professores clamam por condições concretas de formação e apoio que lhes permitam agir com autonomia e responsabilidade. Assim, a verdadeira inclusão, segundo o que emergiu das vozes docentes, exige equilíbrio entre o saber científico e a reflexão crítica, articulando teoria e prática na construção de uma escola que acolhe, ensina e transforma.

Essa tensão teórica entre a perspectiva crítica e o rigor científico, longe de representar um obstáculo, pode ser compreendida como um movimento dialético de suma importância ao amadurecimento da educação inclusiva. Ao articular a pedagogia emancipadora de Paulo Freire com a defesa de práticas baseadas em evidências, surge a possibilidade de uma inclusão que une ética, ciência e humanização, uma inclusão que acolhe, mas também questiona; que ama, mas também exige preparo e reflexão. Incluir com criticidade, portanto, é compreender que o compromisso social do educador não se opõe ao conhecimento científico, mas o incorpora em favor do desenvolvimento integral de cada estudante.

As práticas baseadas em evidências, como ABA, quando compreendidas e aplicadas de forma sensível e contextualizada, podem se tornar instrumentos de autonomia, não de controle. Ao favorecerem comunicação, interação e aprendizagem funcional, tais metodologias se aproximam da concepção freireana de educação como ato de amor e coragem, uma prática libertadora que reconhece o sujeito em sua totalidade e o convida a transformar a própria realidade. O rigor científico, nesse sentido, não exclui a amorosidade do ensino, mas se torna seu aliado ético e pedagógico, pois é por meio do conhecimento fundamentado que se garante a verdadeira equidade.

As falas dos professores revelam que a esperança permanece como o motor da prática docente. Mesmo diante das lacunas formativas, das políticas insuficientes e da escassez de recursos, há um desejo genuíno de aprender e de construir uma escola mais justa e acolhedora. Essa esperança freireana, ativa e transformadora, manifesta-se quando o professor acredita que cada criança pode aprender e que sua ação, por menor que pareça, é um ato político e humano capaz de ressignificar vidas.

Os resultados desta pesquisa procuraram mostrar que a inclusão de estudantes com TEA ainda enfrenta desafios estruturais, formativos e institucionais, mas também apontam caminhos concretos de superação. É preciso investir em formação docente sólida e interdisciplinar, promover o diálogo entre ciência e pedagogia, valorizar práticas pedagógicas baseadas em evidências e fortalecer os espaços escolares como territórios de acolhimento e pertencimento. A inclusão, portanto, não é um ponto de chegada, mas um processo contínuo de escuta, sensibilidade e compromisso coletivo.

Por conseguinte, conclui-se que a verdadeira inclusão escolar acontece quando o conhecimento científico se une à amorosidade e à criticidade do fazer docente, permitindo que o professor seja mediador e o estudante, protagonista do próprio aprendizado. Somente assim será possível concretizar uma escola verdadeiramente democrática, um espaço onde o direito de aprender não dependa da condição, mas do reconhecimento de que cada ser humano é único, capaz e digno de ocupar plenamente o seu lugar no mundo.

Nesse horizonte, o professor consolida-se como sujeito histórico e mediador do conhecimento, cuja prática integra ciência, criticidade e compromisso ético. Ao transformar a inclusão em ação pedagógica consciente, ele reafirma o papel social da educação como caminho para a equidade e para a efetivação dos direitos humanos.

6 Considerações Finais

Esta pesquisa teve como objetivo compreender as dificuldades formativas enfrentadas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental no processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A partir da escuta atenta de docentes da rede municipal de Praia Grande – SP, foi possível identificar, não apenas lacunas na formação inicial e continuada, mas também um profundo compromisso ético e afetivo com o ato de ensinar. O estudo revelou que a formação docente voltada à inclusão ainda se apoia em abordagens genéricas, pouco articuladas com a prática cotidiana e distantes dos fundamentos científicos que poderiam auxiliar o professor na compreensão do TEA e na elaboração de estratégias pedagógicas mais eficazes.

Os depoimentos analisados demonstram que, embora a legislação e os discursos institucionais afirmem o compromisso com a inclusão, a realidade escolar expõe uma distância significativa entre o que se idealiza e o que se vivencia. As falas dos professores apontam para o sentimento de solidão profissional, a falta de apoio técnico, a carência de diálogo entre educação e saúde, e a ausência de espaços de formação que contemplem as demandas concretas do cotidiano escolar. Mesmo assim, emergem nessas vozes a esperança, o desejo de aprender e a convicção de que a inclusão é um caminho possível, desde que se construa com base em conhecimento, colaboração e humanização.

Do ponto de vista teórico, o estudo dialoga com diferentes referenciais que contribuem, cada um a seu modo, para a compreensão da formação docente na perspectiva da inclusão. A pedagogia de Paulo Freire reforça que a prática educativa exige compromisso ético, criticidade e rigor, reconhecendo que não há docência sem competência técnica. Já as contribuições de Lucelmo Lacerda de Brito enfatizam a importância de práticas pedagógicas fundamentadas em evidências científicas, especialmente no campo do TEA. Embora partam de perspectivas distintas, ambos ressaltam a necessidade de uma formação docente consistente, que una sensibilidade pedagógica, responsabilidade ética e domínio técnico. Assim, esta pesquisa sustenta que a inclusão escolar demanda preparo teórico, competência prática e compromisso humano, sem dissociar esses elementos.

Metodologicamente, a pesquisa reafirma o potencial da análise qualitativa como instrumento de compreensão da realidade educacional. A opção pela entrevista

semiestruturada permitiu captar nuances, afetos e contradições das experiências docentes, mostrando que os professores não são meros executores de políticas, mas sujeitos reflexivos e críticos de seu próprio fazer. A Análise de Conteúdo Temática possibilitou organizar essas vozes em categorias que revelam tanto os desafios quanto as potências da inclusão escolar, permitindo construir uma leitura interpretativa sensível e fundamentada. Durante a análise, percebeu-se que as falas dialogavam entre si e se entrelaçavam entre as categorias, evidenciando a conexão entre os temas, o que, em alguns momentos, tornou-se um desafio delimitá-las, pois exigiu um olhar interpretativo atento, revelando assim que os sentidos da inclusão não se deixam limitar por significados rígidos, mas podem se manifestar de forma dinâmica.

Entre as principais contribuições práticas, destacam-se a necessidade de repensar os currículos das licenciaturas, incorporando de forma obrigatória conteúdos sobre neurodesenvolvimento, práticas baseadas em evidências e elaboração do PEI; o fortalecimento da formação continuada em serviço, pautada na reflexão crítica e na interdisciplinaridade; e a ampliação do diálogo entre as áreas da educação, saúde e assistência social, de modo a garantir uma atuação conjunta e efetiva no atendimento às crianças com TEA.

Como toda pesquisa, esta também apresenta limitações. O número de participantes e o recorte geográfico restringem a generalização dos resultados, pois a rede de ensino é muito ampla. E o olhar da pesquisadora esteve centrado na perspectiva docente, sem a participação direta de gestores, famílias ou profissionais da saúde. Tais limites, contudo, apontam caminhos fecundos para novas investigações, como o aprofundamento sobre as práticas baseadas em evidências na escola pública, estudos comparativos sobre como diferentes países estruturam a inclusão de estudantes com TEA, e a análise empírica de escolas e salas especiais, por meio de observações e entrevistas com múltiplos atores do processo inclusivo.

Considerando que a investigação constitui um dos primeiros estudos a abordar as dificuldades formativas relacionadas à inclusão de estudantes com TEA na rede municipal de ensino de Praia Grande e na região da Baixada Santista, evidencia-se a necessidade de ampliação de pesquisas nesse território, especialmente no âmbito do Ensino Fundamental. Investigações que contemplem diferentes municípios da região poderão contribuir para a construção de um panorama mais abrangente das políticas e práticas inclusivas locais.

Mais do que um fechamento técnico, estas considerações finais expressam a trajetória de uma pesquisadora que aprendeu com as vozes dos professores o verdadeiro sentido da inclusão: ela não é apenas política pública, é ato humano, relacional e contínuo. A cada relato, emergiu o retrato de uma escola que, mesmo fragilizada, insiste em resistir. Essa resistência, movida pela esperança freireana, é o que mantém viva a crença de que a educação ainda pode ser um espaço de transformação.

As portas que se abrem a partir desta pesquisa apontam para a construção de uma nova compreensão da inclusão, uma inclusão que não se contenta com o discurso da presença, mas busca a aprendizagem real e a dignidade de todos. Nesse sentido, a partir das narrativas docentes reunidas ao longo dessa investigação, elaborou-se um Material Técnico-Pedagógico (Apêndice, p. 247) que sintetize, de forma acessível e fundamentada, as contribuições emergentes das entrevistas. Esse material buscou articular referências teóricas, práticas pedagógicas relatadas pelos professores e orientações baseadas em evidências, de modo a oferecer subsídios concretos para o trabalho cotidiano nas escolas.

O que se aprende com esta caminhada é que a formação do professor é a chave para a inclusão de qualidade, e que o conhecimento científico, quando aliado à amorosidade e à criticidade, pode reinventar práticas, reconstruir caminhos e restaurar a esperança.

Concluir este trabalho me provoca sentimentos mistos. Por um lado, carrego o peso das constatações que emergiram da pesquisa; por outro lado, levo comigo a certeza de que ouvir esses professores foi um privilégio e uma responsabilidade. As vozes que encontrei nessa caminhada reafirmam que a inclusão, do jeito que está posta, ainda não contempla quem está na ponta e muito menos aqueles que deveriam ser beneficiados por ela. Mesmo assim, sigo acreditando que mudanças são possíveis, sobretudo quando promovemos diálogos verdadeiros. Somente assim, construiremos práticas inclusivas que se aproximem, de fato, das necessidades vividas no cotidiano escolar.

Transformar a educação é difícil, mas começa quando abrimos a porta para que todos sejam realmente ouvidos. A escuta é o primeiro passo da transformação. É no encontro entre escuta, coragem e humanidade que a inclusão pode, enfim, se tornar real.

*As coisas tangíveis tornam-se insensíveis à palma da mão
Mas as coisas findas muito mais que lindas, essas ficarão.*

Carlos Drummond de Andrade (1902 – 1987)

Referências

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. A didática e os saberes necessários para a formação de professores em tempos neoliberais. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, [S. l.], v. 10, p. 10–30, 2024. DOI: 10.12957/riae.2024.74672. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/74672>. Acesso em: 5 abr. 2025.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5. ed. texto rev. Porto Alegre: Artmed, 2022. Disponível em: <https://doceru.com/doc/xnxsexs1>. Acesso em: 06 abr. 2025.

ARAUJO, Patrícia Cardoso **Macedo** do Amaral. Considerações sobre a formação docente na perspectiva da inclusão escolar. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 099–119, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9862>. Acesso em: 06 abr. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: <https://madmunifacs.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2025.

BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org.). **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Carlos: Marquezine & Manzini; ABPEE, 2015. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/861860469/Escolarizacao-e-deficiencia-paginas-3-4-107-120>. Acesso em: 22 out. 2025.

BATISTA, Tatiana Lemes De Araújo. **Transtorno do Espectro Autista E Educação Infantil: Desafios Da Educação Inclusiva**. 2021. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10956538. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 nov. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611** de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 04 dez. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União, Brasília, 30 set. 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-276752535>. Acesso em: 30 mar. 2025.

BRASIL. **Decreto n.º 12.686**, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2023-2026/2025/Decreto/D12686.htm. Acesso em: 01 nov. 2025.

BRASIL. In: **Lei nº 13.977**, de 8 de janeiro de 2020: Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2020d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm. Acesso em: 24 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 24 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146** de 06 de julho de 2015. Constitui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 24 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9/2020**, de 8 de jun. 2020. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Diário Oficial da União, Brasília, n. 130, p. 129, 9 jun. 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041-pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 11/2020**, de 7 de jun. 2020. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Diário Oficial da União, Brasília, n. 148, p. 57, 3 ago. 2020c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 28 out. 2020e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2020-pdf/164841-rcp001-20/file>. Acesso em: 06 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 31 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 06 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matrículas na Educação Especial chegam a mais de 1,7 milhão**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em: 06 abr. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 24 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 17/2001**, aprovado em 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 50, de 13 de novembro de 2024** (revisado/homologado). Dispõe sobre orientações para o atendimento educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Brasília, DF: CNE, 2024 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265021-pcp050-23-reanalise&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 mar. 2025.

BRITO, Lucelmo Lacerda de. **Crítica à pseudociência em Educação Especial: trilhas de uma educação inclusiva baseada em evidências**. São Paulo: Luna Edições, 2023.

BRITO, Lucelmo Lacerda de. **Transtorno do Espectro Autista: uma brevíssima introdução**. Curitiba: Editora CRV, 2017.

BRITO, Lucelmo Lacerda de. **Currículo Lattes**. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0309402002222929>. Acesso em: 30 mar. 2025.

BRITO, Lucelmo Lacerda de. **Por uma aprendizagem efetivamente inclusiva**. Autismo & Realidade, 31 out. 2021. Disponível em: <https://Autismoerealidade.org.br/2021/10/31/lucelmo-lacerda-por-uma-aprendizagem-efetivamente-inclusiva/>. Acesso em: 6 mar. 2025.

BRITO, Lucelmo Lacerda de. **Transtorno do Espectro Autista: uma brevíssima introdução**. Curitiba: Editora CRV, 2017.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; SILVA, Gabrielle Lenz Da; CRESPO, Renata Oliveira, OLIVEIRA, Calleb Rangel De; MAGALHÕES, Suelen Lessa. Desafios No Processo De Escolarização De Crianças Com Autismo No Contexto Inclusivo: Diretrizes Para Formação Continuada Na Perspectiva Dos Professores. **Educação em Revista**, v. 36, e214220, 2020. Disponível em: scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 jan. 2025.

CANTANHÊDE, Gilvana Nascimento Rodrigues; OLIVEIRA, Geana Rodrigues. Formação de professores da Educação Infantil para inclusão escolar de crianças com TEA. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, São Paulo, v. 8, n. 18, p. e181786, 2025. Disponível em: <https://revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/1786/1504>. Acesso em: 21 abr. 2025.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; RODRIGUES, Olga Maria Piazzentin Rolim. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, [S. l.], v. 32, n. 3, 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/5782>. Acesso em: 06 abr. 2025.

CASTRO, Thiago (Coord). **Simplificando o autismo**: para pais, familiares e profissionais. São Paulo: Editorial Literare Books/ Sinopsys Editora, 2024. Disponível em: https://osaberdigital.com.br/wp-content/uploads/2024/11/Simplificando_o_autismo_para_pais_familiares_e_profissionais.pdf. Acesso em: 12 set. 2025.

COELHO, Beatriz. Descritores: como eles podem servir para otimizar sua pesquisa. **Mettzer Blog**, 2024. Disponível em: <https://blog.mettzer.com/descriitores/>. Acesso em: 01 mar. 2025.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 04 dez. 2024.

DONVAN, John; ZUCKER, Caren. **Outra sintonia**: a história do Autismo. Tradução de Ana Ban. 1. ed. São Paulo: Vestígio, 2018. Disponível em: <https://doceru.com/doc/n8v5vxe5>. Acesso em: 10 abr. 2025.

E-DOCENTE. Educação inclusiva e educação especial: um guia estratégico para gestores e professores da rede pública. **E-docente**, 30 set. 2025. Disponível em: <https://www.edocente.com.br/blog/educacao-inclusiva-e-educacao-especial/>. Acesso em: 03 nov. 2025.

FERREIRA, Roberta Flavia Alves. **Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil**: o desafio da formação de professoras. 2017. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-ARKFY6>. Acesso em: 22 jan. 2025.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/R7rKK8P8Cx8jFXgbq6fYtm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1967. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Educa%C3%A7%C3%A3o-como-pr%C3%A1tica-da-liberdade.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Disponível em: <https://centromaker.com.br/wp-content/uploads/2022/12/Pedagogia-da-Esperanca-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://pibid.unespar.edu.br/noticias/paulo-freire-1970-pedagogia-do-oprimido.pdf/view>. Acesso em: 05 mar. 2025.

GALTER, Ester Cardoso de Moraes. **A Formação Continuada de professores da rede municipal de ensino de Curitiba para a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista**. 2023. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2023. Disponível em https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13124803. Acesso em 22 jan. 2025.

GARNICA, T. P. B. *et al.* O saber-fazer na formação de professores para a inclusão escolar: um levantamento bibliográfico. **Revista Ensino & Pesquisa**, [S.l.], v. 14, n. 02, p. 58-87, nov. 2016. ISSN 2359-4381. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/970>. Acesso em: 06 abr. 2025.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, p.1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 06 abr. 2025.

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: DF: Unesco. Disponível em: https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 25 nov. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019. Disponível em: [https://evirtual.upra.ao/examples/biblioteca/content/files/antonio%20carlos%20gil%20-%20metodos%20e%20tecnicas%20de%20pesquisa%20social-atlas%20\(2019\).pdf](https://evirtual.upra.ao/examples/biblioteca/content/files/antonio%20carlos%20gil%20-%20metodos%20e%20tecnicas%20de%20pesquisa%20social-atlas%20(2019).pdf). Acesso em: 12 abr. 2025.

JACOBS CONSULTORIA. **Revogado o Decreto nº 10.502/20 que instituiu a Política Nacional de Educação Especial**. Disponível em: <https://www.jacobsconsultoria.com.br/post/revogado-o-decreto-n%C2%BA-10-502-20-que-instituiu-a-pol%C3%ADtica-nacional-de-educa%C3%A7%C3%A3o-especial>. Acesso em: 30 mar. 2025.

KERCHES, Deborah (coord.). **Autismo: ao longo da vida**. 1. ed. São Paulo: Literare Books International, 2022. Disponível em: <https://doceru.com/doc/n5nen100>. Acesso em: 28 set. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Fabiano Antonio dos; MARQUES, Hellen Jaqueline. Finalidades educativas da escola e formação de professores no Brasil: uma análise crítica da Resolução CNE/CP nº 2/2019. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 25, e023061, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8671371>. Acesso em: 05 abr. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Currículo Lattes**. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1568940831784716>. Acesso em: 30 mar. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Sumus, 2015. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2025.

MANTOAN, M. T. Egler, PRIETO, R. Gavioli, ARANTES V. Amorim (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. 1ed. São Paulo: Summus, 2006. Disponível em: <https://doceru.com/doc/ne5vvv05>. Acesso em: 11 out. 2025.

MANZINI, E. J. Política de Educação Especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 810–824, 2018. DOI: 10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11914. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11914>. Acesso em: 17 abr. 2025.

MENEGHELLI, Priscila Regina Dallabona. **Inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) do Ensino Fundamental no município de Presidente Getúlio**. 2019. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2019. Disponível em: https://bu.furb.br/docs/DS/2019/366261_1_1.pdf. Acesso em 22 jan. 2025.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5–16, 2004. DOI: 10.18222/eae153020042148. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2148>. Acesso em: 23 fev. 2025.

NOGUEIRA, A. L.; BORGES, M. C. A BNC-Formação e a Formação Continuada de professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188–204, 2021. DOI: 10.22633/rpge.v25i1.13875. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13875>. Acesso em: 6 abr. 2025.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?lang=pt>. Acesso em: 06 abr. 2025.

NUNES, D. R. P.; SCHMIDT, C. Educação Especial e Autismo: das práticas baseadas em evidências à escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 84–104, 2019. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5494>. Acesso em: 6 mar. 2025.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 fev. 2025.

PARIZZI, R. A.; REALI, A. M. de M. R. Práticas pedagógicas de professores de Educação Especial: desafios impostos pela diversidade. In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. (Orgs.). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

PRAIA GRANDE (SP). **Lei Complementar n.º 845**, de 01 de abril de 2020. Dispõe sobre o Plano de Carreira do Magistério e dos Educadores de Desenvolvimento Infantojuvenil, o Estatuto do Magistério Público Municipal e dá outras providências. Praia Grande, 01 abr. 2020. Disponível em: <https://legislacaodigital.com.br/PraiaGrande-SP/LeisComplementares/845-2020>. Acesso em: 03 nov. 2025.

PRAIA GRANDE (SP). **Lei Complementar n.º 911**, de 1.º de abril de 2022. Dispõe sobre o plano de carreira dos Atendentes de Educação I no âmbito da Secretaria de Educação. Diário Oficial do Município da Estância Balneária de Praia Grande, Praia Grande, 1 abr. 2022. Disponível em: <https://www.legislacaodigital.com.br/PraiaGrande-SP/LeisComplementares/911-2022>. Acesso em: 03 nov. 2025.

RASOPPI, Mônica Alves Feliciano. **Formação de professores para a inclusão de pessoas com deficiência, na perspectiva freireana**: em busca de uma escola democrática e inclusiva. 2019. 166 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/22660>. Acesso em: 16 out. 2025.

RIBEIRO, Márden de Pádua. História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico. **Temporalidades**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 121–138, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/temporalidades/article/view/5635>. Acesso em: 05 abr. 2025.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal)feitas sobre a Educação Inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. Disponível em: <https://uenf.br/posgraduacao/ciencias-naturais/wp-content/uploads/sites/4/2022/05/20-Dez-ideias-mal-feitas-sobre-a-Educacao-Inclusiva-capitulo-do-livro-2006.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2025.

RODRIGUES, Sandra Regina de Moraes Cunha; SALES, Luis Carlos. Necessidades formativas do professor frente à demanda de alunos da Educação Especial em classes comuns. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 30, e0097, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ys4rZdfs88VJxWkqSDf3DS>. Acesso em: 17 abr. 2025.

ROSADO, Adélia Carneiro da Silva. **Concepções docentes sobre a inclusão de crianças com Autismo na Educação Infantil**. 2021. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2021. Disponível em: https://sucupira.legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10980476. Acesso em 22 jan. 2025.

SANT'ANA, I. M. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v.10, n.2, p. 227-234, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2/v10n2a09.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2025.

SANTOS, Veronica Rodrigues de Souza. **O Autismo na Educação Infantil: elaboração de um e-book para professores da educação profissional técnica pedagógica**. 2021. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11343608. Acesso em 22 jan. 2025.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143–155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 abr. 2025.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, Santa Maria, v. 30, n. 2, p. 11–32, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735/2139>. Acesso em: 05 abr. 2025.

SERRA, Hiraldo. Implicações das Resoluções CNE/CP n. 2/2019 e CNE/CP n. 1/2020 na Formação Inicial e continuada de professores. **Ensaios Pedagógicos**, Sorocaba, v. 5, n. 3, p. 21-31, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.ensaiospedagogicos.ufscar.br/index.php/ENP/article/view/263/274>. Acesso em: 06 abr. 2025.

SOUZA, I. V. (org.). **Educação Inclusiva no Brasil: legislação e contextos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2021. E-book. Disponível em: <https://pt.scribd.com/read/553798482/Educacao-Inclusiva-no-Brasil-Vol-6-Legislacao-e-Contextos>. Acesso em: 21 abr. 2025.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 12 fev. 2025.

Apêndices

**Quadro 1 – Resultados Preliminares das dissertações encontradas na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).
Descritores utilizados: educação, Educação Especial e educação inclusiva**

Ano	Título	Autor	Instituição	Grau	Palavras-chave	Data da pesquisa
2016	A ortopedia mental: contribuições de Helena Antipoff para a Educação Especial	Laênia Martins da Silva	Universidade Federal de Minas Gerais	Mestrado	Helena Antipoff; Ortopedia Mental; classes especiais; Alfred Binet.	22/01/2025
2018	Interações entre escola e família no processo de inclusão de um estudante público-alvo da Educação Especial	Perla Torrens	Universidade Regional de Blumenau	Mestrado	Escola; Educação Especial; Família; Inclusão; Público-Alvo da Educação Especial.	22/01/2025
2015	Política de Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado: uma análise no município de Araucária	Shirley Aparecida dos Santos	Universidade Federal do Paraná	Mestrado	Política de Educação Especial. Transtornos globais do desenvolvimento. Atendimento educacional especializado	22/01/2025
2019	Educação Especial Inclusiva: uso de recursos educacionais digitais nas salas multifuncionais	Arlete Vilela De Faria	Universidade Federal de Lavras	Mestrado profissional	Educação mediada por tecnologia. Educação Especial. Educação inclusiva. Tecnologia educacional. Recursos educacionais digitais. Salas de recursos multifuncionais. Mediação. Deficiência.	22/01/2025
2017	O projeto de professor para a Educação Especial: demandas do capital para a escola pública no século XXI	Kamille Vaz	Universidade Federal de Santa Catarina	Doutorado	Professor de Educação Especial. Função social da escola; escola pública brasileira. Política de Educação Especial. Educação inclusiva.	22/01/2025
2022	Uma proposta de Formação Continuada para professores da Educação Especial com ênfase na comunicação aumentativa e alternativa	Angelise Conceição de Souza Andersen	Universidade Federal do Paraná	Mestrado	Comunicação Aumentativa e Alternativa. Educação Especial e Inclusiva. Formação Continuada.	22/01/2025
2016	O Atendimento	Robéria	Universidade	Doutorado	Atendimento	22/01/2025

	Educacional Especializado nas salas de recursos multifuncionais nas escolas municipais de Rio Branco/Acre	Vieira Barreto Gomes	Federal do Paraná		Educacional Especializado. Sala de Recursos Multifuncionais. Educação Especial.	
2021	Barreiras atitudinais na Educação Especial: um estudo sobre as compreensões de professoras de salas de recursos multifuncionais de escolas do município de Ilhéus-BA	Alessandra Santana Midlej Café	Universidade Regional de Blumenau	Mestrado	Sala de recursos multifuncionais; barreiras atitudinais; preconceito; estigma; educação inclusiva.	22/01/2025
2023	Estudo comparado sobre a educação das APAEs em Minas Gerais e no Paraná: entre mutações e permanências.	Bruna Caroline Morato Israel	Universidade Federal de Minas Gerais	Mestrado	Política de Educação Especial e Inclusiva; APAEs; Políticas educacionais.	22/01/2025
2017	Professor de apoio pedagógico e estudantes público alvo da Educação Especial: práticas pedagógicas inclusivas?	Juliany Mazera Fraga	Universidade Regional de Blumenau	Mestrado	Educação Especial. Educação Inclusiva. Ensino colaborativo. Práticas pedagógicas.	22/01/2025
2017	"Sistema educacional inclusivo": um olhar para a formação de conceitos em estudantes com deficiência intelectual	Ana Paula dos Santos Ferraz	Universidade Federal de Santa Maria	Mestrado	Deficiência intelectual. Formação de conceitos científicos. Sistema educacional inclusivo. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Teoria Histórico Cultural.	22/01/2025
2020	Desenho universal para a aprendizagem aplicado a alunos público-alvo da Educação Especial no Ensino Fundamental	Sabrina dos Santos Pires	Universidade Federal do Paraná	Mestrado	Desenho Universal para a Aprendizagem; Práticas Inclusivas na Educação; Ensino Fundamental I; Aluno Público-Alvo da Educação Especial.	22/01/2025
2020	A transição para vida pós-escolar dos/as alunos/as com deficiência intelectual: um estudo em escolas de Educação Especial de Curitiba	Liriane Costa de Oliveira Luiz	Universidade Federal do Paraná	Mestrado	Transição para a Vida Pós-Escolar; Educação Especial do Paraná; Educação Inclusiva; Deficiência Intelectual.	22/01/2025
2018	A Educação Inclusiva nas escolas municipais de Uberlândia: dos anos 90 à	Raquel Magnólia Ferreira	Universidade Federal de Uberlândia	Mestrado	Governamentalidade. Educação Especial e Inclusiva. Discurso.	22/01/2025

	primeira década do século XXI	Ranzatti				
2023	Diagnóstico das classes hospitalares no Estado de Minas Gerais: atendimento educacional por um fio	Jacqueline Luiz Leite Dantas	Universidade Federal de Minas Gerais	Mestrado	Classe Hospitalar. Políticas Públicas de Educação. Educação Especial e Inclusiva. Direito a Educação.	22/01/2025
2024	Desafios da transversalidade da Educação Especial na educação em tempo integral: a formação e atuação dos(as) educadores(as) do Programa Escola Integrada (PEI), na rede municipal de ensino de Belo Horizonte	Cynthia Loureiro Amorim	Universidade Federal de Minas Gerais	Mestrado	Educação em Tempo Integral; Educação Especial; Programa Escola Integrada (PEI); formação de educadores; diferença.	22/01/2025
2023	Do presencial ao virtual: uma análise da Educação Especial na rede municipal de ensino de Itapema – SC em tempos de Covid-19	Alessandra Simas Ghiotto	Universidade Regional de Blumenau	Mestrado	Educação inclusiva; desafios; estratégia; pandemia.	22/01/2025
2020	Representação social sobre Educação Especial/Inclusiva de alunos de licenciatura em química da Universidade Federal do Paraná	Gabrielly Fuji Messias Nagatomy	Universidade Federal do Paraná	Mestrado	Representação Social; Educação Especial, Educação Inclusiva; Formação Inicial de professores; Licenciatura em Química.	22/01/2025
2020	A percepção de professores (as) sobre a utilização do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) em Minas Gerais	Bruna Cristina da Silva Hudson	Universidade Federal de Minas Gerais	Mestrado	Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Inclusão escolar. Educação Especial.	22/01/2025
2017	Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: o desafio da formação de professoras	Roberta Flavia Alves Ferreira	Universidade Federal de Minas Gerais	Mestrado	Inclusão escolar. Educação Infantil. Transtorno do Espectro Autista. Formação docente.	22/01/2025
2019	Inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (Tea) do Ensino Fundamental no município de Presidente Getúlio - SC	Priscila Regina Dallabona Meneghelli	Universidade Regional de Blumenau	Mestrado	Rede Municipal de Ensino. Transtorno do Espectro Autista. Atendimento Educacional Especializado.	22/01/2025
2020	O Cotidiano Escolar Na Perspectiva De Crianças	Ariane Berri Riegel	Universidade Regional De	Mestrado	Criança. Cotidiano Escolar. Educação	22/01/2025

	Com Deficiência		Blumenau – Furb		Especial. Educação Inclusiva. Modelo social da deficiência.	
2020	Movimentos inclusivos e excludentes em uma escola de Ensino Fundamental: perspectivas e interações de estudantes com deficiência, seus familiares, professores e diretor escolar	Fabiana Batista Yaedu	Universidade Regional de Blumenau – Furb	Mestrado	Políticas Educacionais. Escola. Educação inclusiva. Pessoa com deficiência.	22/01/2025
2022	Justiça curricular: contextualização do termo no currículo base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do território catarinense	Juliane Bonin	Universidade Regional de Blumenau – Furb	Mestrado	Justiça curricular; educação inclusiva; Educação Especial; currículo.	22/01/2025
2019	Estudantes com altas habilidades/superdotação na universidade: análise de itinerários pedagógicos	Eliane Regina Titon	Universidade Federal do Paraná	Mestrado	Altas Habilidades/ Superdotação. Ensino Superior. Inventário Pedagógico. Identificação.	22/01/2025
2015	A formação do segundo professor de turma do estado de Santa Catarina	Bárbara Karolina Araújo	Universidade Federal de Santa Catarina	Mestrado	Segundo Professor de Turma. Professor de Educação Especial. Política de Educação Especial. Educação Inclusiva. Formação de professores. Santa Catarina.	22/01/2025
2018	Ela não olha pra gente: o cotidiano escolar de jovens surdos no Ensino Médio	Thais Alvim Victorino	Universidade Federal de Minas Gerais	Mestrado	Surdez. Juventude. Ensino Médio. Educação Inclusiva.	22/01/2025
2018	Tecnologia assistiva: o potencial de uso do computador junto a uma professora especialista que atua em sala de recurso multifuncional no Atendimento Educacional Especializado - baseado num estudo fenomenológico-existencial	Cleyton Santana de Sousa	Universidade Federal do Espírito Santo	Mestrado	Tecnologia Assistiva, Educação Especial, Sala de Recursos Multifuncionais, Atendimento Educacional Especializado, Fenomenologia.	22/01/2025
2024	Acessibilidade na educação: a inclusão de alunos com deficiência auditiva oralizados no ensino superior	Patrícia Dias Salgado	Universidade Federal de Minas Gerais	Mestrado	Surdos oralizados; Ensino superior; Pessoa com deficiência auditiva oralizada;	22/01/2025

					Acessibilidade; Estenotipia.	
2017	Do direito à educação: o núcleo de atendimento às pessoas com necessidades específicas e a inclusão escolar no IFES	Sanandreaia Torezani Perinni	Universidade Federal do Espírito Santo	Doutorado	Educação Inclusiva. Educação Profissional Tecnológica. Napne. Direito público subjetivo.	22/01/2025
2017	O tutor e a tutoria em educação a distância (EaD): o que nos dizem as dissertações e teses brasileiras em uma década (2005 a 2015) de produção acadêmica?	Caroline Mendes de Oliveira	Universidade Federal de Minas Gerais	Mestrado	Tutor. Tutoria. Trabalho Docente. Educação a Distância. Pesquisa Bibliográfica e Documental.	22/01/2025
2016	A criança surda na Educação Infantil: contribuições para pensar a educação bilíngue e o Atendimento Educacional Especializado	Keila Cardoso Teixeira	Universidade Federal do Espírito Santo	Doutorado	Educação Bilíngue, Educação Infantil, Atendimento Educacional Especializado, Educação Inclusiva.	22/01/2025
2018	Gestão escolar e os processos de inclusão na escola comum: um estudo comparado internacional	Ellis Regina dos Santos Godoy	Universidade Federal do Espírito Santo	Dissertação	Gestão escolar. Inclusão. Educação Especial. Diretor escolar.	22/01/2025
2016	Mídias comunicacionais e educacionais na pedagogia surda: proposição do STOOD-ON como modelagem de ambiente de aprendizagem	Simone Lorena da Silva Pereira	Universidade Federal de Sergipe	Dissertação	Mídias comunicacionais. Mídias educacionais. Pedagogia Surda. Stood-On.	22/01/2025
2022	O trabalho colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio no processo de inclusão escolar	Danielle Nunes Martins do Prado	Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Lisboa) e Universidade Estadual de Londrina	Doutorado	Educação Inclusiva; Trabalho Colaborativo; Bidocência; Professor de Apoio.	22/01/2025
2020	Desenvolvimento de modelos tridimensionais e de uma sequência didática para o ensino de sistema cardiovascular para alunos com deficiência visual	Filipe Lima Rego	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	Mestrado	Ensino de Biologia. Materiais didáticos. Impressão 3D. Cegueira. Educação Especial. Educação Inclusiva. Necessidades Educacionais Especiais.	22/01/2025
2017	El psicoanálisis y la educación: estudio de	Gloria Constanza	Universidade Federal de	Doutorado	Inclusión. Limitación cognitiva. Fracaso	22/01/2025

	casos de estudantes nominados con limitación cognitiva	Aguirre Pinzon	Minas Gerais		escolar. Conversación Psicoanalítica. Discapacidad.	
2020	O Jogo didático no ensino de sociologia como potencializador no processo de ensino-aprendizagem para os alunos surdos e ouvintes através da mediação na Educação de Jovens e Adultos	Adriana Farias do Nascimento	Universidade Federal de Campina Grande	Mestrado	Ensino de Sociologia. Educação de Surdos. Educação de Jovens e Adultos. Recurso Didático. Jogo Pedagógico.	22/01/2025

Fonte: Elaboração Própria. Fevereiro/2025.

Quadro 2 – Resultados Preliminares das dissertações encontradas na base de Catálogos de Teses de Dissertações da CAPES. Descritores utilizados: “educação”, “Autismo” e “formação de professores”

Ano	Título	Autor	Instituição	Grau	Palavras-chave	Data da pesquisa
2022	Autoeficácia e a percepção de professores de Educação Infantil sobre sua formação e atuação com crianças com Transtorno do Espectro Autista'	Fernanda Dias Ferraz Soriano	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Mestrado	Educação Infantil; Educação Especial; Formação de Professores; Autismo; Autoeficácia.	22/01/2025
2019	Educação profissional e tecnológica inclusiva: proposta de formação colaborativa sobre TEA para docentes do IFRN	Elaine Caroline de Macedo	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Mestrado	Formação colaborativa; Docentes em Educação Profissional; Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva; Ensino de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).	22/01/2025
2023	Retribuição social de jovens e adultos com Transtorno do Espectro Autista: contribuição autobiográfica para a Formação Continuada de professores	Andressa Leal Nogueira	Universidade Federal Fluminense	Mestrado Profissional	Transtorno do Espectro Autista; retribuição social, Formação Continuada	22/01/2025
2021	Concepções docentes sobre a inclusão de crianças com Autismo	Adelia Carneiro da Silva Rosado	Universidade Federal de Campina	Mestrado	Autismo. Aprendizagem e desenvolvimento.	22/01/2025

	na Educação Infantil		Grande		Concepções docentes. Educação Infantil. Inclusão.	
2021	Relações entre família e escola: a parceria colaborativa no apoio à escolarização de alunos com Autismo	Daniele Francisca Campos Denardin de Bittencourt	Universidade Federal de Santa Maria	Mestrado	Autismo. Família. Escola.	22/01/2025
2021	Intervenção precoce: programa de leitura para crianças com e sem Autismo	Katia Fabiane Muller	Universidade Federal de Santa Maria	Mestrado	Leitura Dialógica. RECALL. TEA. Intervenção domiciliar.	22/01/2025
2023	O papel dos monitores no contexto do TEA: uma análise nas escolas municipais da cidade de Santa Maria	Laura Xavier Irigaray	Universidade Federal de Santa Maria	Mestrado	Autismo; Profissionais de apoio; Acompanhante educacional; Educação Especial.	22/01/2025
2021	O Autismo na Educação Infantil: elaboração de um e-book para professores da Educação Profissional Técnica Pedagógica	Veronica Rodrigues de Souza Santos	Universidade Federal Fluminense	Mestrado	Autismo. Curso Normal. Formação de Professores. Primeira Infância.	22/01/2025
2021	Prática pedagógica de professores que ensinam matemática para alunos com Transtorno de Espectro Autista	Rozelha Barbosa da Silva	Universidade Federal de Mato Grosso	Mestrado	Práticas Pedagógicas. Ensino da Matemática. Autismo.	22/01/2025
2022	Desafios enfrentados por educadores de jovens adolescentes com Transtorno do Espectro Autista	Gilmara Lima Mendes	Universidade La Salle	Mestrado	Jovens adolescentes. Autismo. Professores. Prática Pedagógica. Formação.	22/01/2025
2021	Transtorno do Espectro Autista e Educação Infantil: desafios da Educação Inclusiva	Tatiana Lemes de Araujo Batista	Universidade Estadual de Maringá	Mestrado	Profissionais da Educação; Transtorno do Espectro Autista; Educação Infantil; Psicologia Histórico-Cultural.	22/01/2025
2023	A Formação Continuada de professores da rede municipal de ensino de Curitiba para a	Ester Cardoso de Moraes Galter	Universidade Tuiuti do Paraná	Mestrado	Formação Continuada, políticas públicas, inclusão escolar, TEA.	22/01/2025

	inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista					
2022	Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil: articulação entre a formação dos professores e suas práticas	Elizandra Souza dos Reis	Universidade La Salle	Mestrado	Atendimento Educacional Especializado; Educação Especial; Educação Infantil; Formação de Professores.	22/01/2025
2021	Contribuições das práticas baseadas em evidências para inclusão de crianças com o Transtorno do Espectro Autista com foco na análise do comportamento aplicada no Brasil	Maria Fabiana de Lima Santos Lisboa	Universidade do Sul de Santa Catarina	Mestrado	Transtorno do Espectro Autista; Análise do Comportamento Aplicada; Inclusão; Intervenção	22/01/2025

Fonte: Elaboração Própria. Fevereiro/2025.

Quadro 3 – Resultados Preliminares dos artigos encontrados na base de dados de Artigos Scielo. Descritores utilizados: “inclusão”, “Autismo” e “formação de professores”.

Ano	Periódico	Qualis	Título	Palavras-chave	Autoria	Data da pesquisa
2024	Revista Brasileira de Educação Especial	A1	Ensino funcional ou acadêmico em ciências para estudantes com deficiência ou Autismo?	Educação Especial, Inclusão escolar, Conhecimentos científicos.	PAOLI, Joanna de; MACHADO, Patrícia Fernandes Lootens.	22/01/2025
2024	Revista Brasileira de Educação Especial	A1	Neurodiversidade na vida acadêmica de uma estudante de medicina com Transtorno do Espectro Autista	Ansiedade social, Aprendizagem baseada em problemas, Autismo, Faculdades médicas, Inclusão escolar.	SANTOS, Laura Marques; ALMEIDA, Lana Gabriely Jarina de; SOUZA, Julie Paiva; MACEDO, Juliane; ARRUDA, Jalsi Tacon.	22/01/2025
2020	Educação em Revista	A1	Desafios no processo de escolarização de crianças com Autismo no contexto inclusivo: diretrizes para Formação Continuada na perspectiva dos professores	Inclusão, Autismo, Formação Continuada de professores.	CAMARGO Sígla Pimentel Höher; SILVA, Gabrielle Lenz Da; CRESPO, Renata Oliveira; OLIVEIRA, Calleb Rangel De; MAGALHÃES, Suelen Lessa.	22/01/2025

Fonte: Elaboração Própria. Fevereiro/2025.

Quadro 4 – Resultados Preliminares dos artigos encontrados na base de dados de Artigos Scielo. Descritores utilizados: educação” e Transtorno do Espectro Autista

Ano	Periódico	Qualis	Título	Palavras-chave	Autoria	Data da pesquisa
2024	Cadernos de Pesquisa	A1	Autismo e políticas públicas brasileiras: nomeações, representações e ausências	Autismo, Nomeações, Políticas Públicas, Inclusão Educacional.	FELISBINO, Cláudia; GRAFF, Patrícia.	17/04/2025
2024	Revista Brasileira de Educação	A1	As atividades do brincar e do ensinar em crianças com TEA na Educação Infantil	Autismo, Desenvolvimento Humano, Educação Inclusiva;	PEZZI, Fernanda Aparecida Szarecki; FRISON, Marli Dallagnol.	17/04/2025
2024	Psicologia Escolar e Educacional	A2	Impacto da Covid-19 na educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista	Autismo, Acessibilidade, Pandemia.	NOGUEIRA, Maria Luísa Magalhães; BORGES, Adriana Araújo Pereira; PETTEN, Adriana M. Valladão Novaes Van; PEREIRA, Adriano C. Machado.	17/04/2025
2024	Educação em Revista	A1	Transtorno do Espectro Autista e aprendizagem: crenças e saberes do professor do Atendimento Educacional Especializado	Transtorno do Espectro Autista, Inclusão escolar, Educação Especial, Aprendizagem.	LIMA, Isabela Barreiros Pinheiro; ANGELO, Rita Di Cássia de Oliveira.	17/04/2025
2024	Revista Brasileira de Educação Especial	A1	Necessidades formativas do professor frente à demanda de alunos da Educação Especial em classes comuns	Inclusão escolar, Professores da Educação Básica, Necessidades formativas.	RODRIGUES, Sandra Regina de Moraes Cunha; SALES, Luis Carlos.	17/04/2025
2024	Educação e Pesquisa	A1	Terceirização dos serviços de Educação Especial pela Seduc/SP: parcerias com organizações da sociedade civil sem fins lucrativos	Educação Especial, Financiamento da educação, Organizações da sociedade civil sem fins lucrativos, Parcerias público-privadas, Estado de São Paulo.	SOUZA, Marcia Maurilio; PIETRO, Rosângela Gavioli.	17/04/2025
	Revista Brasileira de	A1	Análise de apoios catalães para	Apoio/Suporte, Educação de	CASAGRANDE, Veronica; BENITEZ	17/04/2025

	Educação Especial		Jovens adultos com deficiência intelectual e/ou Autismo no contexto brasileiro	jovens e adultos, Educação Especial, Inclusão escolar.	, Priscila; ZUTIÃO, Patricia; RIBEIRO, Daniela; DOMENICONI, Camila; GRÁCIA, Marta.	
2024	Revista Brasileira de Educação Especial	A1	Ensino de comportamentos pré-requisito do empatizar para crianças autistas: uma revisão de escopo	Empatia, Autismo, Transtorno do Espectro Autista, Revisão de escopo, Habilidades sociais.	SANCHES, Poliana Fernandes Mesquita; EITERER, Patricia; SOUZA, Sílvia Regina de.	17/04/2025
2024	Revista Brasileira de Educação Especial	A1	Organização do trabalho no cuidado à pessoa com Transtorno do Espectro Autista nos centros especializados em reabilitação da cidade de São Paulo	Reabilitação, Transtorno do Espectro Autista, Equipe de saúde, Educação permanente, Educação interprofissional.	HIRAKAWA, Ana Paula Ribeiro; ROSSIT, Rosana Aparecida Salvador.	17/04/2025
2024	Revista Brasileira de Educação Especial	A1	Um estranho no ninho”: tensões e contradições da Educação Inclusiva confrontadas pela presença de estudantes Com TEA em salas de aula comuns	Políticas educacionais, Educação Especial inclusiva. Escolarização de crianças com TEA, Gestores escolares, Município de Santo André.	ROSA, Sanny Silva da; BORGES, Juliana de Moura.	17/04/2025
2024	Revista Brasileira de Educação Especial	A1	Neurodiversidade na vida acadêmica de uma estudante de medicina com Transtorno do Espectro Autista	Ansiedade social, Aprendizagem baseada em problemas, Autismo, Faculdades médicas, Inclusão escolar.	SANTOS, Laura Marques; ALMEIDA, Lana Gabriely Jarina de; SOUZA, Julie Paiva; MACEDO, Juliane; ARRUDA, Jalsi Tacon.	17/04/2025
2023	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	A1	Escolares indígenas com deficiência no Brasil: uma análise a partir do Censo Escolar da Educação Básica (2010, 2015 e 2020)	Educação Especial, educação escolar indígena, censo escolar.	SÁ, Michele Aparecida de; RIBEIRO, Eduardo Adão; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha.	17/04/2025
2023	Psicologia Escolar e Educacional	A2	Planejamento educacional individualizado de estudante com Autismo na	Autismo, educação superior, inclusão educacional.	SILVEIRA, Victoria Gimenez; ROSA, Beatriz Ruiz; BENITEZ, Priscila; TANNÚS-	17/04/2025

			universidade		VALADÃO, Gabriela.	
2023	Revista Brasileira de Educação	A1	Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com Autismo	Autismo, Plano Educacional Individualizado, trabalho colaborativo.	COSTA, Daniel da Silva; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher.	17/04/2025
2023	Revista Brasileira de Educação Especial	A1	Impactos da pandemia no desenvolvimento da criança com TEA: uma revisão sistemática	Transtorno do Espectro Autista. Terapia Ocupacional. Covid-19. Infância. Impactos da pandemia.	ALMEIDA, Amanda Ramos; OLIVEIRA, Rafaela Machado Ferreira de; MANTOVANI, Heloísa Briones; ROCHA, Aila Narene Dahwache Criado.	17/04/2025
2023	Revista Brasileira de Educação Especial	A1	Produção do conhecimento sobre desenvolvimento motor e Transtorno do Espectro Autista: uma revisão bibliométrica	Desenvolvimento motor, Transtorno do Espectro Autista, Bibliometria.	SPIES, Márcia Franciele; GASPAROTTO, Guilherme da Silva.	17/04/2025
2023	Revista Brasileira de Educação Especial	A1	Participação de crianças com desenvolvimento típico e com Transtornos do Espectro Autista em situações de brincadeiras na Educação Infantil	Participação, Brincar, Educação Infantil, Terapia Ocupacional, Transtornos do Espectro Autista.	FOLHA, Débora Ribeiro da Silva Campos; JOAQUIM, Regina Helena Vitale Torkomian; MARTINEZ, Claudia Maria Simões; DELLA BARBA, Patrícia Carla de Souza.	17/04/2025
2023	Educação e Pesquisa	A1	O aluno que desconcerta: autistas no ensino regular	Inclusão escolar, Transtorno do Espectro Autista, Psicologia e educação, Psicanálise e educação.	MUNINOS, Sílvia Szterling.	

Fonte: Elaboração Própria. Abril/2025.

Roteiro de Entrevista Semiestruturada a ser desenvolvida com professor/a participante da Pesquisa

1. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

2. Como foi sua Formação Inicial para atender às necessidades específicas dos estudantes com TEA?

3. Quais são os principais obstáculos que você enfrenta ao tentar implementar práticas inclusivas para estudantes com TEA?

4. Você considera que sua escola oferece recursos de apoio adequados para trabalhar com estudantes com TEA? Se são suficientes, quais são esses recursos. Se forem insuficientes, quais recursos faltam?

5. De que maneira a colaboração com profissionais especializados em TEA (terapeutas, psicopedagogos, psicólogos) poderia melhorar a sua prática docente?

6. Quais são os principais desafios enfrentados ao se tentar envolver as famílias de estudantes com TEA no processo educacional?

7. Quais estratégias de ensino e recursos específicos para estudantes com TEA você considera essenciais, mas que não foram abordados em sua Formação Inicial ou Continuada?

8. Como os cursos de Formação de Professores poderiam ser aprimorados para melhor preparar os professores para enfrentar os desafios específicos associados ao ensino de estudantes com TEA?

9. Quais são as medidas de apoio à Formação Continuada que podem ser implementadas para ajudar a enfrentar os desafios de ensinar estudantes com TEA de forma mais eficaz? De quem seria essa responsabilidade?

10. Você se sente preparado para lidar com comportamentos característicos do TEA, como comunicação não verbal e estereotípias?

11. Na sua opinião, o seu trabalho diário com estudantes com TEA melhoraria se houvesse um material técnico que auxiliasse no seu fazer em sala de aula? Que tipo de material? E qual conteúdo?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ESCOLA A

Título do projeto: Estudantes com TEA e suas necessidades: uma possibilidade de formação para o cotidiano do professor.

Pesquisador responsável: Kelly Cristina da Cruz Silva de Assis

Instituição/Departamento de origem do pesquisador: Universidade Católica de Santos - UNISANTOS

Telefone para contato: (13) 98849-0799

E-mail: kellycristinacruzsilva@yahoo.com.br

Caro professor da Escola Municipal [REDACTED]

CONVITE: O(a) Sr(a) está sendo convidada(o) para participar da pesquisa “Estudantes com TEA e suas necessidades: uma possibilidade de formação para o cotidiano do professor”, que será realizada pela professora pesquisadora Kelly Cristina da Cruz Silva de Assis - CPF 086.345.446-13, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Guadalupe Corrêa Mota, CPF 205.636.802-10. O(a) Sr.(a) foi selecionado(a) por ser professor(a) da rede pública, atuar no segmento das Séries Iniciais do Ensino Fundamental no município de Praia Grande, Baixada Santista. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a professora-pesquisadora ou com a Universidade Católica de Santos.

OBJETIVO: O objetivo principal deste estudo é pesquisar as dificuldades formativas dos professores da educação básica para trabalhar com estudantes com TEA e desenvolver um material informativo para auxiliá-los em sua prática docente. Os objetivos específicos são: Investigar como se realiza a formação dos professores com os estudantes com TEA para a docência na sala de aula regular; compreender a percepção que os professores têm acerca da sua formação da inclusão escolar de estudantes com TEA; e colaborar com a formação do professor para o desenvolvimento do trabalho docente na sala de aula regular com docentes com TEA.

PROCEDIMENTO: Como participante, o(a) Sr.(a) terá a opção de contribuir através de Entrevista Semiestruturada, que será respondida presencialmente, na escola supracitada, em horário a ser acordado com a direção da Instituição, em que constam as seguintes perguntas:

1. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?
2. Como foi sua Formação Inicial para atender às necessidades específicas dos estudantes com TEA?
3. Quais são os principais obstáculos que você enfrenta ao tentar implementar práticas inclusivas para estudantes com TEA?
4. Você considera que sua escola oferece recursos de apoio adequados para trabalhar com estudantes com TEA? Se são suficientes, quais são esses recursos. Se forem insuficientes, quais recursos faltam?
5. De que maneira a colaboração com profissionais especializados em TEA (terapeutas, psicopedagogos, psicólogos) poderia melhorar a sua prática docente?
6. Quais são os principais desafios enfrentados ao se tentar envolver as famílias de estudantes com TEA no processo educacional?
7. Quais estratégias de ensino e recursos específicos para estudantes com TEA você considera essenciais, mas que não foram abordados em sua Formação Inicial ou Continuada?
8. Como os cursos de Formação de Professores poderiam ser aprimorados para melhor preparar os professores para enfrentar os desafios específicos associados ao ensino de estudantes com TEA?

9. Quais são as medidas de apoio à Formação Continuada que podem ser implementadas para ajudar a enfrentar os desafios de ensinar estudantes com TEA de forma mais eficaz? De quem seria essa responsabilidade?

10. Você se sente preparado para lidar com comportamentos característicos do TEA, como comunicação não verbal e estereotípias?

11. Na sua opinião, o seu trabalho diário com estudantes com TEA melhoraria se houvesse um material técnico que auxiliasse no seu fazer em sala de aula? Que tipo de material? E qual conteúdo?

PROCEDIMENTO: Essas entrevistas de coleta de dados são planejadas para durar aproximadamente duas horas, e, posteriormente, caso seja necessário, com entrevista de aprofundamento, com a previsão das seguintes atividades: apresentação do tema e dos objetivos da pesquisa por parte da pesquisadora ao professor, Entrevista com o professor, registro das respostas, por escrito, a ser feita pela pesquisadora, e com o auxílio de gravação em áudio por aparelho celular; encerramento da entrevista.

RISCOS E BENEFÍCIOS: Quanto aos riscos, saliento que o procedimento apresenta riscos mínimos, que serão reduzidos através de rigoroso acompanhamento da pesquisadora em cumprimento aos princípios éticos preconizados pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), ligada ao Conselho Nacional de Saúde que orienta às Ciências Humanas, por meio da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Contudo, o procedimento realizado poderá provocar incômodo ou mesmo desconforto no entrevistado/a quando expressar suas ideias.

Sentimento de Ansiedade ou Estresse: Participar de entrevista sobre a formação de professor pode gerar ansiedade. Para mitigar tal risco, a pesquisadora compromete-se a realizar a entrevista com uma atitude de acolhimento e empatia, permitindo que o/a entrevistado/a tenha a liberdade de não responder a algumas das perguntas, sem justificativas. O compromisso com a anonimização dos dados também é uma forma de deixar o/a professor/a confortável com o processo. Todavia, seu posicionamento e opiniões serão respeitados. Não há riscos físicos conhecidos associados à participação neste estudo.

Para reforçar o potencial de mitigação de eventuais riscos, contamos com a **Carta de Anuência Institucional da Autoridade Educacional, responsável pela Escola Municipal** [REDACTED] conforme documento anexo.

Os benefícios incluem contribuir para o avanço do conhecimento na área da formação de professores, no campo da Educação Especial, além do aperfeiçoamento de sua formação pessoal e prática docente.

DIREITOS AUTORAIS E PROTEÇÃO DE DADOS: De acordo com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Lei nº 13.709/2018, sua privacidade será protegida. Nomes e quaisquer identificadores serão removidos dos dados coletados, e as informações serão processadas de forma anônima.

Conforme Carta Circular nº 1/2021 – CONEP/SECNS/MS, itens 3.1 e 3.2, é da responsabilidade do pesquisador o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade, das informações do participante da pesquisa. Uma vez concluída a coleta de dados, o pesquisador responsável fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”.

CONFIDENCIALIDADE: Os dados anônimos poderão ser utilizados em eventos ou publicações científicas, sempre respeitando os princípios da finalidade, adequação e necessidade estritamente relacionado aos objetivos da pesquisa. Além disso, você tem o direito de acessar, corrigir, usar pseudônimo, bloquear ou eliminar seus dados pessoais que estão sendo tratados com base em seu consentimento. Os dados coletados serão mantidos pelo período necessário para alcançar os objetivos da pesquisa, após o qual serão devidamente descartados ou anonimizados.

Ao assinar este Termo, você autoriza o uso de qualquer material produzido durante sua participação na entrevista, incluindo gravações de áudio, para fins de análise e divulgação científica relacionada a esta pesquisa. Você concorda que qualquer produção intelectual

derivada de sua participação pode ser utilizada pelo pesquisador e pela Universidade Católica de Santos sem a necessidade de remuneração ou reconhecimento adicional.

COMPENSAÇÃO FINANCEIRA: Sua participação é completamente voluntária. Não haverá compensação financeira pela participação neste estudo. É um estudo de natureza acadêmica, e para fins de titulação em Mestrado em Educação, e de nenhuma parte, quer do pesquisador ou do professor participante, será associado a benefícios de natureza financeira.

CONSENTIMENTO: Ao assinar este documento, você está concordando voluntariamente em participar deste estudo, tendo compreendido as informações que foram explicadas sobre a pesquisa.

RETIRADA DE CONSENTIMENTO: É importante destacar que, apesar da autorização de uso para o material criado durante os encontros de Coleta de Dados, você pode, a qualquer momento, solicitar a retirada de sua contribuição de futuras análises ou publicações, contatando o pesquisador, sem que isso afete sua participação no estudo ou outros direitos que possua.

Caso tenha dúvidas ou necessite de mais informações sobre a pesquisa ou seus direitos como participante, você pode entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (13) 98849-0799 ou e-mail kellycristinacruzsilva@yahoo.com.br.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela entidade responsável – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Santos, telefone: (13) 3228-1254 ou (13) 3222-0555, Ramal 1254 (Comitê de ética).

Por favor, confirme sua compreensão e aceitação para participar desta pesquisa completando este formulário.

() Declaro que li e compreendi todas as informações contidas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido sobre a minha participação nesta pesquisa.

() Tive a oportunidade de discutir os conteúdos deste termo, e todas as minhas dúvidas foram esclarecidas de forma satisfatória.

() Reconheço que receberei uma cópia assinada e datada deste documento, enquanto outra cópia, também assinada e datada, será arquivada.*

Praia Grande - SP, ____/____/____

Assinatura do Participante da Pesquisa

CPF:

Prof^a. Kelly Cristina da Cruz Silva de Assis

Assinatura da Pesquisadora

Termo de Anuência Institucional – Escola A

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL – TAI

Eu, [REDACTED] responsável pela Escola Municipal [REDACTED] estou ciente, de acordo e autorizo a execução da pesquisa intitulada “Estudantes com TEA e suas necessidades: uma possibilidade de formação para o cotidiano do professor”, que tem como objetivo principal pesquisar as dificuldades formativas dos professores da Educação Básica para trabalhar com estudantes com Transtorno do Espectro Autista e desenvolver um material informativo para auxiliá-los, coordenada pela pesquisadora Kelly Cristina da Cruz Silva de Assis, sob orientação da Profa. Dra. Guadalupe Corrêa Mota.

A pesquisa será realizada em consonância com as Resoluções CNS nº 466/2012 e nº 510/2016, com a Lei 13.709/18 Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), que tratam dos aspectos éticos em pesquisa e tratamento de dados pessoais envolvendo seres humanos.

Afirmo o compromisso institucional de apoiar o desenvolvimento deste estudo e sinalizo que esta Instituição está ciente de suas responsabilidades, de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, bem como dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tais condições até o final da pesquisa.

Afirmo ainda que todo procedimento a ser desenvolvido neste instituto/organização, que envolva o participante de pesquisa, será iniciado apenas após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Católica de Santos, responsável pelo acompanhamento ético de pesquisas com seres humanos, localizado na Av. Conselheiro Nébias, 300 - Santos - SP, no telefone 3205-5555 – ramal 1254, ou no e-mail: comet@unisantos.br.

[REDACTED]

Praia Grande, 19 de setembro de 2024

[REDACTED]

(Nome e Assinatura do responsável institucional ou setorial)

(Cargo/função do Responsável)

(Carimbo se possível)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ESCOLA B

Título do projeto: Estudantes com TEA e suas necessidades: uma possibilidade de formação para o cotidiano do professor.

Pesquisador responsável: Kelly Cristina da Cruz Silva de Assis

Instituição/Departamento de origem do pesquisador: Universidade Católica de Santos - UNISANTOS

Telefone para contato: (13) 98849-0799

E-mail: kellycristinacruzsilva@yahoo.com.br

Caro professor da Escola Municipal [REDACTED]

CONVITE: O(a) Sr(a) está sendo convidada(o) para participar da pesquisa “Estudantes com TEA e suas necessidades: uma possibilidade de formação para o cotidiano do professor”, que será realizada pela professora pesquisadora Kelly Cristina da Cruz Silva de Assis - CPF 086.345.446-13, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Guadalupe Corrêa Mota, CPF 205.636.802-10. O(a) Sr.(a) foi selecionado(a) por ser professor(a) da rede pública, atuar no segmento das Séries Iniciais do Ensino Fundamental no município de Praia Grande, Baixada Santista. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a professora-pesquisadora ou com a Universidade Católica de Santos.

OBJETIVO: O objetivo principal deste estudo é pesquisar as dificuldades formativas dos professores da educação básica para trabalhar com estudantes com TEA e desenvolver um material informativo para auxiliá-los em sua prática docente. Os objetivos específicos são: Investigar como se realiza a formação dos professores com os estudantes com TEA para a docência na sala de aula regular; compreender a percepção que os professores têm acerca da sua formação da inclusão escolar de estudantes com TEA; e colaborar com a formação do professor para o desenvolvimento do trabalho docente na sala de aula regular com docentes com TEA.

PROCEDIMENTO: Como participante, o(a) Sr.(a) terá a opção de contribuir através de Entrevista Semiestruturada, que será respondida presencialmente, na escola supracitada, em horário a ser acordado com a direção da Instituição, em que constam as seguintes perguntas:

1. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?
2. Como foi sua Formação Inicial para atender às necessidades específicas dos estudantes com TEA?
3. Quais são os principais obstáculos que você enfrenta ao tentar implementar práticas inclusivas para estudantes com TEA?
4. Você considera que sua escola oferece recursos de apoio adequados para trabalhar com estudantes com TEA? Se são suficientes, quais são esses recursos. Se forem insuficientes, quais recursos faltam?
5. De que maneira a colaboração com profissionais especializados em TEA (terapeutas, psicopedagogos, psicólogos) poderia melhorar a sua prática docente?
6. Quais são os principais desafios enfrentados ao se tentar envolver as famílias de estudantes com TEA no processo educacional?
7. Quais estratégias de ensino e recursos específicos para estudantes com TEA você considera essenciais, mas que não foram abordados em sua Formação Inicial ou Continuada?

8. Como os cursos de Formação de Professores poderiam ser aprimorados para melhor preparar os professores para enfrentar os desafios específicos associados ao ensino de estudantes com TEA?

9. Quais são as medidas de apoio à Formação Continuada que podem ser implementadas para ajudar a enfrentar os desafios de ensinar estudantes com TEA de forma mais eficaz? De quem seria essa responsabilidade?

10. Você se sente preparado para lidar com comportamentos característicos do TEA, como comunicação não verbal e estereotípias?

11. Na sua opinião, o seu trabalho diário com estudantes com TEA melhoraria se houvesse um material técnico que auxiliasse no seu fazer em sala de aula? Que tipo de material? E qual conteúdo?

PROCEDIMENTO: Essas entrevistas de coleta de dados são planejadas para durar aproximadamente duas horas, e, posteriormente, caso seja necessário, com entrevista de aprofundamento, com a previsão das seguintes atividades: apresentação do tema e dos objetivos da pesquisa por parte da pesquisadora ao professor, Entrevista com o professor, registro das respostas, por escrito, a ser feita pela pesquisadora, e com o auxílio de gravação em áudio por aparelho celular; encerramento da entrevista.

RISCOS E BENEFÍCIOS: Quanto aos riscos, saliento que o procedimento apresenta riscos mínimos, que serão reduzidos através de rigoroso acompanhamento da pesquisadora em cumprimento aos princípios éticos preconizados pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), ligada ao Conselho Nacional de Saúde que orienta às Ciências Humanas, por meio da Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Contudo, o procedimento realizado poderá provocar incômodo ou mesmo desconforto no entrevistado/a quando expressar suas ideias.

Sentimento de Ansiedade ou Estresse: Participar de entrevista sobre a formação de professor pode gerar ansiedade. Para mitigar tal risco, a pesquisadora compromete-se a realizar a entrevista com uma atitude de acolhimento e empatia, permitindo que o/a entrevistado/a tenha a liberdade de não responder a algumas das perguntas, sem justificativas. O compromisso com a anonimização dos dados também é uma forma de deixar o/a professor/a confortável com o processo. Todavia, seu posicionamento e opiniões serão respeitados. Não há riscos físicos conhecidos associados à participação neste estudo.

Para reforçar o potencial de mitigação de eventuais riscos, contamos com a Carta de Anuência Institucional da Autoridade Educacional, responsável pela Escola Municipal Municipal [REDACTED] conforme documento anexo.

Os benefícios incluem contribuir para o avanço do conhecimento na área da formação de professores, no campo da Educação Especial, além do aperfeiçoamento de sua formação pessoal e prática docente.

DIREITOS AUTORAIS E PROTEÇÃO DE DADOS: De acordo com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Lei nº 13.709/2018, sua privacidade será protegida. Nomes e quaisquer identificadores serão removidos dos dados coletados, e as informações serão processadas de forma anônima.

Conforme Carta Circular nº 1/2021 – CONEP/SECNS/MS, itens 3.1 e 3.2, é da responsabilidade do pesquisador o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade, das informações do participante da pesquisa. Uma vez concluída a coleta de dados, o pesquisador responsável fará o download dos dados coletados para um dispositivo eletrônico local, apagando todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”.

CONFIDENCIALIDADE: Os dados anônimos poderão ser utilizados em eventos ou publicações científicas, sempre respeitando os princípios da finalidade, adequação e necessidade estritamente relacionado aos objetivos da pesquisa. Além disso, você tem o direito de acessar, corrigir, usar pseudônimo, bloquear ou eliminar seus dados pessoais que estão sendo tratados com base em seu consentimento. Os dados coletados serão mantidos pelo período necessário para alcançar os objetivos da pesquisa, após o qual serão devidamente descartados ou anonimizados.

Ao assinar este Termo, você autoriza o uso de qualquer material produzido durante sua participação na entrevista, incluindo gravações de áudio, para fins de análise e divulgação científica relacionada a esta pesquisa. Você concorda que qualquer produção intelectual derivada de sua participação pode ser utilizada pelo pesquisador e pela Universidade Católica de Santos sem a necessidade de remuneração ou reconhecimento adicional.

COMPENSAÇÃO FINANCEIRA: Sua participação é completamente voluntária. Não haverá compensação financeira pela participação neste estudo. É um estudo de natureza acadêmica, e para fins de titulação em Mestrado em Educação, e de nenhuma parte, quer do pesquisador ou do professor participante, será associado a benefícios de natureza financeira.

CONSENTIMENTO: Ao assinar este documento, você está concordando voluntariamente em participar deste estudo, tendo compreendido as informações que foram explicadas sobre a pesquisa.

RETIRADA DE CONSENTIMENTO: É importante destacar que, apesar da autorização de uso para o material criado durante os encontros de Coleta de Dados, você pode, a qualquer momento, solicitar a retirada de sua contribuição de futuras análises ou publicações, contatando o pesquisador, sem que isso afete sua participação no estudo ou outros direitos que possua.

Caso tenha dúvidas ou necessite de mais informações sobre a pesquisa ou seus direitos como participante, você pode entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (13) 98849-0799 ou e-mail kellycristinacruzsilva@yahoo.com.br.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela entidade responsável – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Santos, telefone: (13) 3228-1254 ou (13) 3222-0555, Ramal 1254 (Comitê de ética).

Por favor, confirme sua compreensão e aceitação para participar desta pesquisa completando este formulário.

() Declaro que li e compreendi todas as informações contidas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido sobre a minha participação nesta pesquisa.

() Tive a oportunidade de discutir os conteúdos deste termo, e todas as minhas dúvidas foram esclarecidas de forma satisfatória.

() Reconheço que receberei uma cópia assinada e datada deste documento, enquanto outra cópia, também assinada e datada, será arquivada.*

Praia Grande - SP, ____/____/____

Assinatura do Participante da Pesquisa



CPF:

Prof^a. Kelly Cristina da Cruz Silva de Assis

Assinatura da Pesquisadora

Termo de Anuência Institucional – Escola B

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL – TAI

Eu,  responsável pela Escola Municipal , estou ciente, de acordo e autorizo a execução da pesquisa intitulada "Estudantes com TEA e suas necessidades: uma possibilidade de formação para o cotidiano do professor", que tem como objetivo principal pesquisar as dificuldades formativas dos professores da Educação Básica para trabalhar com estudantes com Transtorno do Espectro Autista e desenvolver um material informativo para auxiliá-los, coordenada pela pesquisadora Kelly Cristina da Cruz Silva de Assis, sob orientação da Profa. Dra. Guadalupe Corrêa Mota.

A pesquisa será realizada em consonância com as Resoluções CNS nº 466/2012 e nº 510/2016, com a Lei 13.709/18 Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), que tratam dos aspectos éticos em pesquisa e tratamento de dados pessoais envolvendo seres humanos.

Afirmo o compromisso institucional de apoiar o desenvolvimento deste estudo e sinalizo que esta Instituição está ciente de suas responsabilidades, de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, bem como dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tais condições até o final da pesquisa.

Afirmo ainda que todo procedimento a ser desenvolvido neste instituto/organização, que envolva o participante de pesquisa, será iniciado apenas após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Católica de Santos, responsável pelo acompanhamento ético de pesquisas com seres humanos, localizado na Av. Conselheiro Nébias, 300 - Santos - SP, no telefone 3205-5555 – ramal 1254, ou no e-mail: comet@unisantos.br.

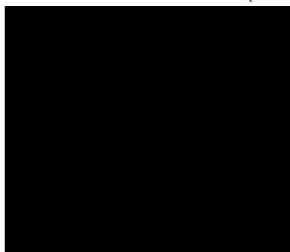
Praia Grande, 23 de setembro de 2024



(Nome e Assinatura do responsável institucional ou setorial)

(Cargo/função do Responsável)

(Carimbo se possível)



Carta da Clínica de Psicologia da Universidade Católica de Santos



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DE SANTOS

Santos, 18 de outubro de 2024

Att.

Kelly Cristina da Cruz Silva de Assis, aluna do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos.

e

Profa. Dra. Guadalupe Corrêa Mota– Professora e Orientadora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos.

Prezadas,

Em resposta a solicitação de suporte da Clínica de Psicologia da Universidade Católica de Santos, em função de possíveis desconfortos ou queixas emocionais no decorrer dos levantamentos e análises com professores da rede municipal de ensino de Praia Grande, a respeito de sua formação para trabalhar com estudantes autistas em sala de aula e cuja pesquisa é intitulada: **“ESTUDANTES COM TEA E SUAS NECESSIDADES: UMA POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO PARA O COTIDIANO DO PROFESSOR**

”, e, conseqüente encaminhamento para a mesma, vimos consignar o nosso **“DE ACORDO”**.

Sem mais, colocamo-nos à disposição para outros esclarecimentos que porventura se fizerem necessários.

Atenciosamente



Prof. Me. Wagner José Telesco
Coordenador das Clínicas de Psicologia
Universidade Católica de Santos

Entrevistas - parte escrita

Perguntas da Pesquisa – Escola Municipal [REDACTED]

Participante [REDACTED]

Há quantos anos atua na prefeitura de Praia Grande/SP:

1. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Conhecer o aluno individualmente, a família precisa repassar alguns pontos para melhor entendermos.

Cada aluno é individual e a longo prazo vamos entendendo e trabalhando nas necessidades.

2. Como foi sua formação inicial para atender às necessidades específicas dos estudantes com TEA?

Em busca de leitura, pesquisa e aprendizagem, porque cada aluno tem sua necessidade específica e com a leitura, vamos nos aprimorando.

3. Quais são os principais obstáculos que você enfrenta ao tentar implementar práticas inclusivas para estudantes com TEA?

Procurar materiais específicos para cada aluno, ir em busca de atividades e o local mais adequado para se trabalhar com o mesmo, devido ao tamanho de uma sala regular.

4. Você considera que sua escola oferece recursos de apoio adequados para trabalhar com estudantes com TEA? Se são suficientes, quais são esses recursos. Se forem insuficientes, quais recursos faltam?

Materiais tem, portanto, com são muitos alunos, na hora que eu necessito usá-los, estão com outros alunos. Se faz necessário ter materiais a parte, em mesma confecção, no para ficar a minha disposição, uma reunião com várias atividades.

5. De que maneira a colaboração com profissionais especializados em TEA (terapeutas, psicopedagogos, psicólogos) poderia melhorar a sua prática docente?

Sempre tem vindo essa colaboração, tudo o que vem é lucro para ambos, aluno e professor e assim o professor fica mediante melhor sua participação escolar na vida desse aluno.

6. Quais são os principais desafios enfrentados ao se tentar envolver as famílias de estudantes com TEA no processo educacional?

Pedimos apoio aos pais para não tratá-los somente por causa do transtorno, tudo é permitido, sempre justificando o autismo.

O aluno precisa saber sobre os combinados escolares e tentar obedecê-los nesse ritmo, sem forçar, mas oferecer.

7. Quais estratégias de ensino e recursos específicos para estudantes com TEA você considera essenciais, mas que não foram abordados em sua formação inicial ou continuada?

Primeiro com os registros, em oferecer as atividades, há um diálogo antes, depois os jogos e atividades concretas. Vou mudando meu planejamento diário, conforme o aluno necessita, não há uma "fórmula" de banco.

8. Como os cursos de formação de professores poderiam ser aprimorados para melhor preparar os professores para enfrentar os desafios específicos associados ao ensino de estudantes com TEA?

Estou bastante satisfeita com as formações que recebo da prefeitura e da equipe escolar, além da busca particular para saber melhor como atender esses alunos.

9. Quais são as medidas de apoio à formação continuada que podem ser implementadas para ajudar a enfrentar os desafios de ensinar estudantes com TEA de forma mais eficaz? De quem seria essa responsabilidade?

Sinto-me bem amparada e em formação continuada e tenho total apoio da equipe escolar, porque o aluno é de todos, não só meu. Isso tem uma participação efetiva com esses alunos em questão.

10. Você se sente preparado para lidar com comportamentos característicos do TEA, como comunicação não verbal e estereotípias?

Mais ou menos. Também sinto receio, medo, converso com o atendente para me auxiliar nesse comportamento e busco orientações para a equipe escolar. A gente precisa se adequar ao dia a dia desse aluno.

11. Na sua opinião, o seu trabalho diário com estudantes com TEA melhoraria se houvesse um material técnico que auxiliasse no seu fazer em sala de aula? Que tipo de material? E qual conteúdo?

Material ^{que} ~~este~~ ~~nos~~ temos, ou po-
 demos confeccionar, em particu-
 larmente, gostaria de ter um
 sala, brinquedoteca, onde os
 alunos pudessem viver melhor
 com jogos como: anarelinta, muni-
 co, microfone, para ele ter outras
 vivências e quando nervoso, se acal-
 mar.

Considerações finais (facultativo):

Cada aluno que vem as
 suas mãos, sendo com transtorno
 ou não, deve ser respeitado e
 cuidado.

Perguntas da Pesquisa – Escola [REDACTED]

Participante [REDACTED]

Há quantos anos atua na prefeitura de Praia Grande/SP:

1. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

- FALTA DE APOIO

2. Como foi sua formação inicial para atender às necessidades específicas dos estudantes com TEA?

- PRIMEIRO CONHECI NA PRÁTICA, EM UMA ESCOLA ESPECIAL E APÓS FUI FAZER PÓS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL.

3. Quais são os principais obstáculos que você enfrenta ao tentar implementar práticas inclusivas para estudantes com TEA?

- ALUNOS QUE CHEGAM SEM TER NOÇÃO DE SALA DE AULA.

4. Você considera que sua escola oferece recursos de apoio adequados para trabalhar com estudantes com TEA? Se são suficientes, quais são esses recursos. Se forem insuficientes, quais recursos faltam?

NÃO! SÃO INSUFICIENTES, FALTA DE APOIO UM PROFISSIONAL RESPONSÁVEL.

5. De que maneira a colaboração com profissionais especializados em TEA (terapeutas, psicopedagogos, psicólogos) poderia melhorar a sua prática docente?

- AJUDARIA A NÓS ORIENTAR A TRABALHAR DA MELHOR FORMA POSSÍVEL.

6. Quais são os principais desafios enfrentados ao se tentar envolver as famílias de estudantes com TEA no processo educacional?

- ACEITAÇÃO DOS FAMILIARES.

7. Quais estratégias de ensino e recursos específicos para estudantes com TEA você considera essenciais, mas que não foram abordados em sua formação inicial ou continuada?

- NÃO EXISTE UMA FORMA CORRETA DE TRABALHAR
POIS CADA ALUNO TEM SEU JEITO DE SER.

8. Como os cursos de formação de professores poderiam ser aprimorados para melhor preparar os professores para enfrentar os desafios específicos associados ao ensino de estudantes com TEA?

- TRAZENDO PROFISSIONAIS DA ÁREA PARA DAR
O CURSO

9. Quais são as medidas de apoio à formação continuada que podem ser implementadas para ajudar a enfrentar os desafios de ensinar estudantes com TEA de forma mais eficaz? De quem seria essa responsabilidade?

- ATRAVÉS DE CURSOS ESPECÍFICOS, SEDI DO
POR ORGÃO EDUCACIONAIS.

10. Você se sente preparado para lidar com comportamentos característicos do TEA, como comunicação não verbal e estereotípias?

- NÃO

11. Na sua opinião, o seu trabalho diário com estudantes com TEA melhoraria se houvesse um material técnico que auxiliasse no seu fazer em sala de aula? Que tipo de material? E qual conteúdo?

SIM, TODA AJUDA É BEM VINDA.

Considerações finais (facultativo):

2. O que é TEA?
- Transtorno do Espectro Autista
- Transtorno da Comunicação
- Transtorno da Atenção

- Transtorno da Comunicação
- Transtorno da Atenção

- Transtorno da Comunicação
- Transtorno da Atenção

Perguntas da Pesquisa – Escola [REDACTED]

Participante [REDACTED]

Há quantos anos atua na prefeitura de Praia Grande/SP:

1. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Acredito que a diferença de nível de cada aluno dentro da sala com a falta de orientação sobre eles.

Não tenho informações e nem apoio do estado, prefeitura.

2. Como foi sua formação inicial para atender às necessidades específicas dos estudantes com TEA?

Eu tenho pedagogia como graduação e pós graduação em letramento e alfabetização, portanto para atendê-los uso somente a prática.

3. Quais são os principais obstáculos que você enfrenta ao tentar implementar práticas inclusivas para estudantes com TEA?

Tenho bastante dificuldade em adaptar conteúdos com cada aluno, pois o barulho, as diferenças de patologias e entendimentos sem o conhecimento prévio do aluno nos deixa com muitas dúvidas.

4. Você considera que sua escola oferece recursos de apoio adequados para trabalhar com estudantes com TEA? Se são suficientes, quais são esses recursos. Se forem insuficientes, quais recursos faltam?

Não considero, acredito que deveríamos ter mais apoio, deveríamos ter orientações individuais para cada aluno.

5. De que maneira a colaboração com profissionais especializados em TEA (terapeutas, psicopedagogos, psicólogos) poderia melhorar a sua prática docente?

Melhoraria com certeza para avaliarmos como trabalhar individualmente com o aluno.

6. Quais são os principais desafios enfrentados ao se tentar envolver as famílias de estudantes com TEA no processo educacional?

Os familiares querem resultados rápidos e significativos, porém a maioria não se compromete com a escola e nem com as devidas terapias.

7. Quais estratégias de ensino e recursos específicos para estudantes com TEA você considera essenciais, mas que não foram abordados em sua formação inicial ou continuada?

Orientações individualizadas.

Diferente dos alunos típicos, não dá para trabalhar igualmente entre os alunos com TEA.

8. Como os cursos de formação de professores poderiam ser aprimorados para melhor preparar os professores para enfrentar os desafios específicos associados ao ensino de estudantes com TEA?

Acho que um estudo das principais dificuldades e estratégias e orientações específicas sobre essas dificuldades nos ajudaria muito.

9. Quais são as medidas de apoio à formação continuada que podem ser implementadas para ajudar a enfrentar os desafios de ensinar estudantes com TEA de forma mais eficaz? De quem seria essa responsabilidade?

Acredito que deveríamos ter uma coordenadora de inclusão em cada escola para nos orientar.

10. Você se sente preparado para lidar com comportamentos característicos do TEA, como comunicação não verbal e estereotípias?

Não. Ainda me sinto obrigada a sempre pesquisar, estudar para fazer o melhor pelos alunos.

O contato com a família é o que chega a me dar um norte de como agir quanto às estereotípias.

11. Na sua opinião, o seu trabalho diário com estudantes com TEA melhoraria se houvesse um material técnico que auxiliasse no seu fazer em sala de aula? Que tipo de material? E qual conteúdo?

Sim, ajudaria muito, mas ainda assim deveria ser específico para cada aluno.

Difícil precisar algo global.

Considerações finais (facultativo):

Acredito que a inclusão é interessante no documento, porém acho que não para todos, existem atípicos que não conseguem se incluir, pois suas capacidades são muito acima do que o documento pede. Alguns pontos deveriam ser revistos.

Perguntas da Pesquisa – Escola Municipal [REDACTED]

Participante [REDACTED]

Há quantos anos atua na prefeitura de Praia Grande/SP:

1. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

- Os diferentes níveis em que eles são laudados.
- Em certos casos a omissão por parte dos responsáveis em relação aos atendimentos/terapias.
- A quantidade de alunos por sala, pois hoje temos uma realidade em que o espaço é restrito a praticamente 1 Edif.

2. Como foi sua formação inicial para atender às necessidades específicas dos estudantes com TEA?

Sou formada em Pedagogia desde 2005 e fiz mestrado também. Mas na época da faculdade eram quase que mínimas as cobranças com esse tipo de laudo.

Com isso fiz cursos e nas escolas por onde passei tínhamos algumas formações em ltpc ou ltpi.

Infelizmente hoje não temos mais "atps" de inclusão, e isso é muito preocupante, pois sobrecarrega o professor na condição de alternativa para intervenções e atividades.

3. Quais são os principais obstáculos que você enfrenta ao tentar implementar práticas inclusivas para estudantes com TEA?

A alta demanda. Hoje por exemplo, eu tenho em uma das minhas salas, 4 alunos laudados e a condição em relação a meta a ser alcançada é quase que utópica (alunos terem que produzir pequenos textos em pleno 1º Trimestre). É o fato de ter apenas 1 atendente de educação. Fora os laudos que não entram para o quadro de Inclusão (TDAH).

4. Você considera que sua escola oferece recursos de apoio adequados para trabalhar com estudantes com TEA? Se são suficientes, quais são esses recursos. Se forem insuficientes, quais recursos faltam?

Em parte. Acredito que para um trabalho eficaz, teríamos que ter ao menos, uma sala de recursos. Pois há momentos em que os alunos estão desajustados ou em crise e é um grande desafio.

Acho que seria importante uma sala desse tipo em cada escola, pois a cada ano, os números só aumentam.

5. De que maneira a colaboração com profissionais especializados em TEA (terapeutas, psicopedagogos, psicólogos) poderia melhorar a sua prática docente?

Nem sempre temos funcionários dessas clínicas ^{muito} interessados em promover o avanço dos alunos.

Por exemplo: Já tive alunos da clínica "(Mathius Alvaros)" em que a troca era muito benéfica. Já outras "TDs" não tinham muita abertura para a conversa. E sinceramente, não vejo muito benefício, de metade das horas a criança apenas ser "observada" por uma profissional. Seríamos que agregar e não competir.

6. Quais são os principais desafios enfrentados ao se tentar envolver as famílias de estudantes com TEA no processo educacional?

Acredito que a aceitação é o principal pilar. E acho que a família também deveria ser "assistida" e receber um apoio. Mas sei que nem sempre isso é possível.

Já famílias extremamente parceiras e cooperativas já outras omitem, negam suporte, são negligentes. Isso tanto para as terapias quanto para a medicação.

7. Quais estratégias de ensino e recursos específicos para estudantes com TEA você considera essenciais, mas que não foram abordados em sua formação inicial ou continuada?

Eu sempre tento uma proximidade emocional. Acho que o vínculo é importante e essencial. Mas também sei que dependendo do suporte não nem sempre é possível. Pois quando acontece, costuma ~~ser~~ ^{acontecer} um trabalho muito produtivo. E também considero que há muita coisa para ser estudada e colocada em prática, principalmente nesse universo da inclusão.

8. Como os cursos de formação de professores poderiam ser aprimorados para melhor preparar os professores para enfrentar os desafios específicos associados ao ensino de estudantes com TEA?

Todos os cursos não bem vindos. A questão é que para um professor com jornada dupla, nem sempre isso é possível. Por exemplo, neste mês nos foi oferecido um curso específico no Porto apendiz com uma jornada noturna das 19 às 22h. com vagas que talvez não atendem a toda a nossa rede. E sabemos também que vivemos na tentativa e erro ou tentativas e êxito, pois há muita teoria que nem sempre é aplicável ou em relação aos suportes (1, 2 e 3) que há muitas versões e possibilidades.

9. Quais são as medidas de apoio à formação continuada que podem ser implementadas para ajudar a enfrentar os desafios de ensinar estudantes com TEA de forma mais eficaz? De quem seria essa responsabilidade?

Acho que as plataformas online aproximam e também abrem possibilidades. Ofertar momentos de troca de experiências com o pessoal de AEE também seriam válidas. Mas nem sempre são possibilidades viáveis. A responsabilidade de oportunizar seria da Instituição, já que hoje não é exigido como currículo obrigatório para o ingresso no concurso -

10. Você se sente preparado para lidar com comportamentos característicos do TEA, como comunicação não verbal e estereotípias?

Todos os anos é um desafio. Mas eu sempre tento alternativas para promover uma aula que faça a diferença na vida das crianças. Preparada, não sei se seria a palavra, mas posso dizer que sou resiliente^(m), e faço o que posso e o que não posso para fazer a diferença.

11. Na sua opinião, o seu trabalho diário com estudantes com TEA melhoraria se houvesse um material técnico que auxiliasse no seu fazer em sala de aula? Que tipo de material? E qual conteúdo?

Sim. Jogos e objetos que oportunizam a calma para momentos em que as crianças estão desreguladas. Como falei anteriormente, eu queria uma sala, assim poderia ser utilizada por todos os alunos da escola.

Considerações finais (facultativo):

Perguntas da Pesquisa – Escola Municipal [REDACTED]

Participante [REDACTED]

Há quantos anos atua na prefeitura de Praia Grande/SP:

1. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Falta de orientação e experiência para prática diária com alunos que tem Transtorno TEA.

2. Como foi sua formação inicial para atender às necessidades específicas dos estudantes com TEA?

Inicialmente não houve, porém o curso de formação apresentou sobre a necessidade muito breve, então durante minha prática que busquei estudar mais sobre o assunto.

3. Quais são os principais obstáculos que você enfrenta ao tentar implementar práticas inclusivas para estudantes com TEA?

- Os pais falta de orientação
- Falta de recursos
- Falta de profissional especialista

4. Você considera que sua escola oferece recursos de apoio adequados para trabalhar com estudantes com TEA? Se são suficientes, quais são esses recursos. Se forem insuficientes, quais recursos faltam?

- Muito pouco, recursos como brinquedos compartilhados algo de uso comum.
- Material específico, eu que tenho que produzir com meus próprios recursos.

5. De que maneira a colaboração com profissionais especializados em TEA (terapeutas, psicopedagogos, psicólogos) poderia melhorar a sua prática docente?

- Com mais parcerias e diálogo de como devemos lidar com o aluno em sala de aula.

6. Quais são os principais desafios enfrentados ao se tentar envolver as famílias de estudantes com TEA no processo educacional?

- Negacionismo
- Abandono
- Falta de interesse no tratamento do aluno.

7. Quais estratégias de ensino e recursos específicos para estudantes com TEA você considera essenciais, mas que não foram abordados em sua formação inicial ou continuada?

- Plano individual para cada aluno, PEI
- Manejo de comportamentos ABA (Conhecimentos)

8. Como os cursos de formação de professores poderiam ser aprimorados para melhor preparar os professores para enfrentar os desafios específicos associados ao ensino de estudantes com TEA?

- Ampliar jornada horária teórica
- Estágio em clínicas terapêuticas

9. Quais são as medidas de apoio à formação continuada que podem ser implementadas para ajudar a enfrentar os desafios de ensinar estudantes com TEA de forma mais eficaz? De quem seria essa responsabilidade?

- Professor Especialista
- Psicólogo
- Responsabilidade do Estado.

10. Você se sente preparado para lidar com comportamentos característicos do TEA, como comunicação não verbal e estereotípias?

Sim, devido sempre me atualizar sobre o assunto.

11. Na sua opinião, o seu trabalho diário com estudantes com TEA melhoraria se houvesse um material técnico que auxiliasse no seu fazer em sala de aula? Que tipo de material? E qual conteúdo?

- Cartilha informativa sobre manejo com alunos TEA
- Material adaptado (alfabetização).
- Materiais concretos.

Considerações finais (facultativo):

Perguntas da Pesquisa – Escola Municipal [REDACTED]

Participante [REDACTED]

Há quantos anos atua na prefeitura de Praia Grande/SP:

1. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Nenhum aluno é igual ao outro. Eles são imprevisíveis e o professor nunca se sente 100% preparado. É um desafio contínuo, pois os procedimentos que funcionam com um aluno autista não funcionam com o outro. Então, existe a necessidade de mais suporte ao professor de profissionais mais experientes e capacitados para orientar.

2. Como foi sua formação inicial para atender às necessidades específicas dos estudantes com TEA?

Não tenho formação específica na área de Educação Inclusiva e nunca realizei curso voltado para o atendimento aos autistas. Na faculdade de pedagogia, o tema foi tratado de forma rasa e inespecífica. Na formação continuada, pelos HTPJs, o tema é tratado de vez em quando. Considero que minha formação é a do dia a dia, pelas minhas pesquisas, lutas e observações dos alunos.

3. Quais são os principais obstáculos que você enfrenta ao tentar implementar práticas inclusivas para estudantes com TEA?

No momento eu tenho 3 alunos TEA, mas os três acompanham o conteúdo dado para o resto da turma, então eu não estou enfrentando obstáculos para promover práticas inclusivas, inclusive eles socializam com o resto da classe.

4. Você considera que sua escola oferece recursos de apoio adequados para trabalhar com estudantes com TEA? Se são suficientes, quais são esses recursos. Se forem insuficientes, quais recursos faltam?

Na escola, temos a multifuncional com brinquedos e jogos que podem ser utilizados. Também tem os tablets que podem ser retirados para o uso dos alunos.

5. De que maneira a colaboração com profissionais especializados em TEA (terapeutas, psicopedagogos, psicólogos) poderia melhorar a sua prática docente?

No Seria maravilhoso se cada escola tivesse um profissional especializado em TEA para orientar as práticas docentes e tirar dúvidas dos professores. O ideal é que fizesse parte do quadro fixo da escola. Seria uma ajuda fundamental.

6. Quais são os principais desafios enfrentados ao se tentar envolver as famílias de estudantes com TEA no processo educacional?

No momento, as famílias dos meus alunos são presentes e trabalham em parceria comigo, aceitando minhas sugestões e orientações. Mas um desafio muito comum é que as famílias muitas vezes encaram a criança como vítima, não a ajudando a entender regras e combinados, fazendo todas as suas vontades, o que prejudica o emocional da criança e seu desenvolvimento na sala de aula.

7. Quais estratégias de ensino e recursos específicos para estudantes com TEA você considera essenciais, mas que não foram abordados em sua formação inicial ou continuada?

No dia a dia, eu lido com os alunos com TEA de forma empática, acolhedora e paciente, demonstrando sensibilidade diante de suas dificuldades e necessidades, procurando compreendê-los, mas ao mesmo tempo sendo firmes, não fazendo todas as suas vontades, para que eles entendam que precisam se adequar minimamente às regras da sociedade e lidar com frustrações. Além disso, uso a estratégia de manter uma rotina com eles. Essa forma de lidar eu fui aprendendo no dia a dia, mas em algum momento eles também foram abordados em formação continuada, mas não me lembro exatamente

8. Como os cursos de formação de professores poderiam ser aprimorados para melhor preparar os professores para enfrentar os desafios específicos associados ao ensino de estudantes com TEA?

Poderiam trazer estudos de caso, serem mais práticos e não ficar só na teoria.

9. Quais são as medidas de apoio à formação continuada que podem ser implementadas para ajudar a enfrentar os desafios de ensinar estudantes com TEA de forma mais eficaz? De quem seria essa responsabilidade?

Acho que a Seduc deveria oferecer cursos que sejam realizados nos mesmos moldes do "Alfabetize Mais", ou seja, dentro do horário de trabalho, porque desta forma todos podem realizar, sem prejudicar seu horário de descanso ou com a família. Deveria ser um curso bem prático, com estudos de casos.

10. Você se sente preparado para lidar com comportamentos característicos do TEA, como comunicação não verbal e estereotípias?

Sinceramente, não me sinto preparada, pois não tive formação nessa área e não temos um suporte adequado. Caso eu pegue um aluno assim, terei que correr atrás e me preparar/pesquisar/estudar, pois não temos uma ATP para isso para orientar.

11. Na sua opinião, o seu trabalho diário com estudantes com TEA melhoraria se houvesse um material técnico que auxiliasse no seu fazer em sala de aula? Que tipo de material? E qual conteúdo?

Uma cartilha ou apostila com linguagem acessível que ilustrasse situações diversas enfrentadas pelos professores diante de alunos TEA seria muito bem vinda.

Nossas matérias são sempre bem vindas, pois esse é um assunto vivo, em movimento, cujas práticas estão sempre sendo aprimoradas, então quanto mais material atualizado, melhor.

Considerações finais (facultativo):

Eu tenho formação específica na área de ensino inclusivo e nunca realizei curso voltado para o atendimento aos autistas. Na faculdade de pedagogia, não foi tratado de forma específica. Na formação continuada, em HPPDs, o tema é tratado de vez em quando. Considero que muita formação é dada aos professores, pelas muitas formações, porém não convertemos os alunos.

Perguntas da Pesquisa – E.M. [REDACTED] práticas

Participante [REDACTED]

Há quantos anos atua na prefeitura de Praia Grande/SP:

1. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Os desafios variam de aluno para aluno e vai desde a comunicação, em socializar de uma sóla até a preparação das aulas e adaptá-las.

4. Você considera que sua escola oferece recursos de apoio adequados para trabalhar com estudantes com TEA? Se são suficientes, quais são esses recursos? Se foram insuficientes, quais recursos faltam?

2. Como foi sua formação inicial para atender às necessidades específicas dos estudantes com TEA?

Não houve.

3. Quais são os principais obstáculos que você enfrenta ao tentar implementar práticas inclusivas para estudantes com TEA?

Dificuldade na preparação de atividades em materiais adaptados ou diferenciados. A socialização por se volume se isolou ou se agressivo. O fato de maioria ser agitada, pois influencia concentração dele e dos outros volumes.

4. Você considera que sua escola oferece recursos de apoio adequados para trabalhar com estudantes com TEA? Se são suficientes, quais são esses recursos. Se forem insuficientes, quais recursos faltam?

A escola oferece alguns recursos, mas cada volume tem sua individualidade, então sempre foi incerteza de como

5. De que maneira a colaboração com profissionais especializados em TEA (terapeutas, psicopedagogos, psicólogos) poderia melhorar a sua prática docente?

Citando muitos, pais eles são especialistas em cada uma das coisas fazendo ele se desenvolver melhor e com mais qualidade.

6. Quais são os principais desafios enfrentados ao se tentar envolver as famílias de estudantes com TEA no processo educacional?

Depende do contexto familiar, mas o maior desafio é fazer a família participar do vida maior do aluno, pois normalmente eles colocam os alunos a responsabilidade a todo o custo.

7. Quais estratégias de ensino e recursos específicos para estudantes com TEA você considera essenciais, mas que não foram abordados em sua formação inicial ou continuada? De quem seria essa responsabilidade?

Não houve na formação inicial e não fiz curso específico
nem uma linha.
É importante para a educação

8. Como os cursos de formação de professores poderiam ser aprimorados para melhor preparar os professores para enfrentar os desafios específicos associados ao ensino de estudantes com TEA? (para não verbal e autistas)

Eles dão o embasamento teórico necessário para ser a base
de trabalho com os alunos

9. Quais são as medidas de apoio à formação continuada que podem ser implementadas para ajudar a enfrentar os desafios de ensinar estudantes com TEA de forma mais eficaz? De quem seria essa responsabilidade?

Credito que uma profissional de apoio e um coordenador específicos na sala que esteja mais perto e presente para orientar.

10. Você se sente preparado para lidar com comportamentos característicos do TEA, como comunicação não verbal e estereotípias?

Me sinto capaz, preparado não.

11. Na sua opinião, o seu trabalho diário com estudantes com TEA melhoraria se houvesse um material técnico que auxiliasse no seu fazer em sala de aula? Que tipo de material? E qual conteúdo?

Cyndonia umite. Creche que um solo ambiental e
um com atividades práticas do dia-a-dia para
se obterem mais autonomia.

Considerações finais (facultativo):

Perguntas da Pesquisa – E.M. [REDACTED]

Participante [REDACTED]

Há quantos anos atua na prefeitura de Praia Grande/SP: [REDACTED]

1. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Nos professores enfrentamos diversos desafios com alunos com transtorno do espectro autista.

Inicialmente uma das grandes dificuldades é na comunicação entre professor e aluno. Dificuldade em reconhecer, entender e expressar emoções, interesses restritos e as estereotípias ou até a rigidez e agressividade.

2. Como foi sua formação inicial para atender às necessidades específicas dos estudantes com TEA?

Após formada em Pedagogia, não recebi uma formação para atender às necessidades específicas destes estudantes. Porém com os anos realizei cursos, participei de palestras para compreender melhor e desenvolver estratégias personalizadas para atender os alunos.

3. Quais são os principais obstáculos que você enfrenta ao tentar implementar práticas inclusivas para estudantes com TEA?

Os obstáculos enfrentados para implementação de práticas inclusivas às vezes as salas numerosas, não respeitando a cada criança é única e tem suas características próprias e a fase de desenvolvimento.

4. Você considera que sua escola oferece recursos de apoio adequados para trabalhar com estudantes com TEA? Se são suficientes, quais são esses recursos. Se forem insuficientes, quais recursos faltam?

A rede municipal não oferece recursos de apoio adequados para o trabalho com TEA, nos professores é quem adaptamos os materiais, confeccionados e as vezes investindo do "nosso bolso", para melhor atender aos alunos.

Todas as salas sendo elas com ou sem aluno de inclusão deveriam conter apoios visuais, painéis com rotina, recursos sensoriais etc.

5. De que maneira a colaboração com profissionais especializados em TEA (terapeutas, psicopedagogos, psicólogos) poderia melhorar a sua prática docente?

A colaboração da saúde, na prática docente seria de grande valia, pois nos educadores nos sentimos na maioria das vezes desamparados.

6. Quais são os principais desafios enfrentados ao se tentar envolver as famílias de estudantes com TEA no processo educacional?

São inúmeros desafios que a escola enfrenta, porém o envolvimento da família é importante, mas atualmente estamos em um cenário de conflitos.

As famílias às vezes na tentativa de acertar na educação dos filhos com o transtorno do espectro autista, se tornam permissivas, e acreditando que a escola irá realizar todos os desejos e vontades desse aluno.

As famílias precisam nos fornecer algumas informações precisas sobre a criança, o diálogo é extremamente importante.

7. Quais estratégias de ensino e recursos específicos para estudantes com TEA você considera essenciais, mas que não foram abordados em sua formação inicial ou continuada?

Algumas das estratégias de ensino e recursos específicos para alunos com TEA que eu considero essenciais e a implementação de estratégias pedagógicas adaptadas às suas necessidades individuais, como o uso de comunicação alternativa e aumentativa, apoio visual, a colaboração entre professores, pais e profissionais da saúde, garantindo o sucesso da inclusão no ambiente escolar.

8. Como os cursos de formação de professores poderiam ser aprimorados para melhor preparar os professores para enfrentar os desafios específicos associados ao ensino de estudantes com TEA?

Os cursos de formação de professores poderiam abordar melhor como desenvolver um plano educacional individualizado (PEI); Os educadores deveriam receber treinamento especializado sobre TEA, incluindo estratégias de ensino, manejo comportamental entre outros.

9. Quais são as medidas de apoio à formação continuada que podem ser implementadas para ajudar a enfrentar os desafios de ensinar estudantes com TEA de forma mais eficaz? De quem seria essa responsabilidade?

A rede municipal deveria promover periodicamente palestras, cursos para formação continuada dos professores para auxiliar na prática em sala.

10. Você se sente preparado para lidar com comportamentos característicos do TEA, como comunicação não verbal e estereotípias?

Após vários anos na prática docente, não me sinto completamente preparada p/ alguns comportamentos. Porém com a experiência aprendi a respeitar e observar cada um destes comportamentos, para garantir a individualidade de cada aluno dentro de um ambiente acolhedor inclusivo propiciando o ^{seu} desenvolvimento.

11. Na sua opinião, o seu trabalho diário com estudantes com TEA melhoraria se houvesse um material técnico que auxiliasse no seu fazer em sala de aula? Que tipo de material? E qual conteúdo?

Sim, se houvesse um material técnico na sala de aula iria auxiliar e muito o trabalho pedagógico.

Os materiais seriam: recursos visuais, multisensoriais, aplicativos de comunicação, jogos digitais, plataformas de aprendizagem personalizadas, aplicativos para desenvolvimento de habilidades sociais, livros adaptados, informática acessível.

Considerações finais (facultativo):

Perguntas da Pesquisa – E.M. [REDACTED]

Participante [REDACTED]

Há quantos anos atua na prefeitura de Praia Grande/SP:

1. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Estar qualificado

Ter qualificação proposta pelo empregador

2. Como foi sua formação inicial para atender às necessidades específicas dos estudantes com TEA?

Não tive específico sobre.

3. Quais são os principais obstáculos que você enfrenta ao tentar implementar práticas inclusivas para estudantes com TEA?

Qualificação
Comprometimento dos responsáveis

4. Você considera que sua escola oferece recursos de apoio adequados para trabalhar com estudantes com TEA? Se são suficientes, quais são esses recursos. Se forem insuficientes, quais recursos faltam?

Parcialmente. Ter
escola

5. De que maneira a colaboração com profissionais especializados em TEA (terapeutas, psicopedagogos, psicólogos) poderia melhorar a sua prática docente?

Auxiliar no direcionamento

6. Quais são os principais desafios enfrentados ao se tentar envolver as famílias de estudantes com TEA no processo educacional?

Precisa ser parceira na escola e fora da escola

5. De que maneira a colaboração com profissionais especializados em TEA (terapeutas, psicopedagogos, psicólogos) poderia melhorar a sua prática docente?

Auxiliar no direcionamento

6. Quais são os principais desafios enfrentados ao se tentar envolver as famílias de estudantes com TEA no processo educacional?

Precisa ser parceira na escola e fora da escola

5. De que maneira a colaboração com profissionais especializados em TEA (terapeutas, psicopedagogos, psicólogos) poderia melhorar a sua prática docente?

Auxiliar no direcionamento

6. Quais são os principais desafios enfrentados ao se tentar envolver as famílias de estudantes com TEA no processo educacional?

Precisa ser parceira na escola e fora da escola

7. Quais estratégias de ensino e recursos específicos para estudantes com TEA você considera essenciais, mas que não foram abordados em sua formação inicial ou continuada?

Jogos, materiais concretos, etc

8. Como os cursos de formação de professores poderiam ser aprimorados para melhor preparar os professores para enfrentar os desafios específicos associados ao ensino de estudantes com TEA?

Impor mais práticas, mão de massa

9. Quais são as medidas de apoio à formação continuada que podem ser implementadas para ajudar a enfrentar os desafios de ensinar estudantes com TEA de forma mais eficaz? De quem seria essa responsabilidade?

Responsabilidade do empregador.

10. Você se sente preparado para lidar com comportamentos característicos do TEA, como comunicação não verbal e estereotípias?

Preciso me sentir — o Estudar o aluno
os pais
↓
Ondamente

11. Na sua opinião, o seu trabalho diário com estudantes com TEA melhoraria se houvesse um material técnico que auxiliasse no seu fazer em sala de aula? Que tipo de material? E qual conteúdo?

Sim. → Materiais lúdicos e interativos

Considerações finais (facultativo):

Perguntas da Pesquisa – E.M. [REDACTED]

Participante [REDACTED]

Há quantos anos atua na prefeitura de Praia Grande/SP:

1. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Falta de rede atendimento (escola x família
x rede-médica)

Capacitação para o professor.
Lição mais direta sobre o TEA x AEE.
Mais envolvimento da família na escola.

2. Como foi sua formação inicial para atender às necessidades específicas dos estudantes com TEA?

Faculdade unives de tudo
Sem pós-graduação.

3. Quais são os principais obstáculos que você enfrenta ao tentar implementar práticas inclusivas para estudantes com TEA?

Principal é a "falta de formação"

4. Você considera que sua escola oferece recursos de apoio adequados para trabalhar com estudantes com TEA? Se são suficientes, quais são esses recursos. Se forem insuficientes, quais recursos faltam?

O PE nos temos são EDIS, sem preparo. PE nos auxiliam nas práticas. As práticas, sensoriais, arte com desenho, elaboreção, socialização.

Café moral somente, e do sistema PE se resume a competência através do PEI.

5. De que maneira a colaboração com profissionais especializados em TEA (terapeutas, psicopedagogos, psicólogos) poderia melhorar a sua prática docente?

Rede - nas participações ativas
na unidade de ensino.
Encontros e reuniões.

6. Quais são os principais desafios enfrentados ao se tentar envolver as famílias de estudantes com TEA no processo educacional?

Falta de iniciativa do sistema em
promover um foco em fórmulas de inovação,
que viabilize a conexão entre família e
escola.

O sistema não pode fazer tudo.

Falta de interesse da própria família.

7. Quais estratégias de ensino e recursos específicos para estudantes com TEA você considera essenciais, mas que não foram abordados em sua formação inicial ou continuada?

→ "Tecnologia assistiva"

Socialização

8. Como os cursos de formação de professores poderiam ser aprimorados para melhor preparar os professores para enfrentar os desafios específicos associados ao ensino de estudantes com TEA?

→ Presencialmente, e com práticas de ensino de estágio supervisionado.

→ Neurociência é o foco.

9. Quais são as medidas de apoio à formação continuada que podem ser implementadas para ajudar a enfrentar os desafios de ensinar estudantes com TEA de forma mais eficaz? De quem seria essa responsabilidade?

Sistema pode melhorar e muito, e levar interesse. Nos cursos de formação e até buscar na própria o profissionais estudarem e já se formam dentro da rede (Strick).

10. Você se sente preparado para lidar com comportamentos característicos do TEA, como comunicação não verbal e estereotípias?

Não!
há constrangimento pela falta de preparo, o que não implica no desejo de fazer ajuda.

11. Na sua opinião, o seu trabalho diário com estudantes com TEA melhoraria se houvesse um material técnico que auxiliasse no seu fazer em sala de aula? Que tipo de material? E qual conteúdo?

Sim, a princípio material técnico didático e concreto.

~~Mas não pode ser apenas que precisa ser completo e não só dimensionado nas adaptações para toda a rede!~~

Considerações finais (facultativo):

Depende bastante a capacidade e o desejo que os professores apresentam.

Quando compartilho meus materiais e práticas, me liberta e me sinto mais liberta e ciente da importância.

Perguntas da Pesquisa – E.M. [REDACTED]

Participante [REDACTED]

Há quantos anos atua na prefeitura de Praia Grande/SP:

1. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Muitos. Nos sentimos sozinhos num primeiro momento. A sociedade não está preparada para esse público. Mas eles precisam de todo nosso amor e dedicação. Eles são capazes sempre!

2. Como foi sua formação inicial para atender às necessidades específicas dos estudantes com TEA?

Precisamos buscar o aperfeiçoamento diário para atender as necessidades. "Aprender mais, para servir"!

3. Quais são os principais obstáculos que você enfrenta ao tentar implementar práticas inclusivas para estudantes com TEA?

Não desistir ao primeiro obstáculo.
Pedir ajuda e somar esforços!

4. Você considera que sua escola oferece recursos de apoio adequados para trabalhar com estudantes com TEA? Se são suficientes, quais são esses recursos. Se forem insuficientes, quais recursos faltam?

Tudo sempre pode ser melhorado.

Objetos concretos, jogos.

O toque é fundamental! Experimentar!

5. De que maneira a colaboração com profissionais especializados em TEA (terapeutas, psicopedagogos, psicólogos) poderia melhorar a sua prática docente?

Acredito numa parceria, num trabalho em equipe em prol de nossos alunos. Segundo o professor, não pode evoluir! Juntos somos mais fortes, sempre!

6. Quais são os principais desafios enfrentados ao se tentar envolver as famílias de estudantes com TEA no processo educacional?

Parceria da família!
Temos que contar com o apoio, condições fundamentais para enfrentar tamanho desafio.

7. Quais estratégias de ensino e recursos específicos para estudantes com TEA você considera essenciais, mas que não foram abordados em sua formação inicial ou continuada?

Querer fazer o melhor, sempre!
Não existe receita pronta!
Tudo pode ser melhorado.

8. Como os cursos de formação de professores poderiam ser aprimorados para melhor preparar os professores para enfrentar os desafios específicos associados ao ensino de estudantes com TEA?

O que falta é prática com os especialistas, com alunos e com a família.

9. Quais são as medidas de apoio à formação continuada que podem ser implementadas para ajudar a enfrentar os desafios de ensinar estudantes com TEA de forma mais eficaz? De quem seria essa responsabilidade?

Essa responsabilidade é de todos! ^{fundamental}
Escola, família e sociedade. A importância e
a responsabilidade é de todos! ^{ativos} ^{potenciais}

10. Você se sente preparado para lidar com comportamentos característicos do TEA, como comunicação não verbal e estereotípias?

Nos tornamos a cada dia!
Cada dia é um novo desafio.
Sempre capazes!

11. Na sua opinião, o seu trabalho diário com estudantes com TEA melhoraria se houvesse um material técnico que auxiliasse no seu fazer em sala de aula? Que tipo de material? E qual conteúdo?

Muito!

Tudo que estiver no alcance é fundamental para enriquecer nossa prática.

Quanto mais atrativa e interessante estiver a nossa "aula", mais nossos alunos podem evoluir.

Considerações finais (facultativo):

Sacrifícios - persistência - parceria - evoluções

Perguntas da Pesquisa – E.M. [REDACTED] práticas

Participante [REDACTED]

Há quantos anos atua na prefeitura de Praia Grande/SP:

1. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

O maior desafio é fazer com que o aluno se sinta incluído na sala de aula, e que tenha ajuda externa para seu desenvolvimento. Pois, o aluno muitas vezes carrega com si a ideia que é diferente e que não se sente capaz de aprender.

4. Você considera que sua escola oferece recursos de apoio adequados para trabalhar com estudantes com TEA? Se são suficientes, quais são esses recursos. Se forem insuficientes, quais recursos faltam?

2. Como foi sua formação inicial para atender às necessidades específicas dos estudantes com TEA?

No início foi difícil, pois não aprendi na magistério e nem na faculdade a trabalhar com inclusão. Totalmente no decorrer dos anos lecionando na Praia Grande, é que fui em busca de conhecimentos e o próprio município ofereceu cursos para que tivesse um respaldo. E após em A.E.E para entender melhor.

3. Quais são os principais obstáculos que você enfrenta ao tentar implementar práticas inclusivas para estudantes com TEA?

Não encontro obstáculos para elaborar atividades para o TEA, mas acredito que o maior desafio é lidar com as emoções que cada um demonstra.

Com a internet consigo a ajuda necessária para trabalhar com o aluno.

4. Você considera que sua escola oferece recursos de apoio adequados para trabalhar com estudantes com TEA? Se são suficientes, quais são esses recursos. Se forem insuficientes, quais recursos faltam?

Na escola que trabalho, eu encontro o apoio necessário para trabalhar com o aluno que é TEA.

Eu considero uma escola totalmente inclusiva, pois tenta ajudar da melhor forma possível. Se caso não consegue, muitas vezes é por falta de algum recurso externo.

5. De que maneira a colaboração com profissionais especializados em TEA (terapeutas, psicopedagogos, psicólogos) poderia melhorar a sua prática docente?

É de extrema necessidade o acompanhamento das crianças por terapeutas, pois ajuda criança a se organizar emocionalmente, ser autônomo, desenvolvimento cognitivo etc.

6. Quais são os principais desafios enfrentados ao se tentar envolver as famílias de estudantes com TEA no processo educacional?

Os desafios maiores são com as famílias que não aceitam a condição do aluno, e dificuldade seu desenvolvimento.

7. Quais estratégias de ensino e recursos específicos para estudantes com TEA você considera essenciais, mas que não foram abordados em sua formação inicial ou continuada?

Acredito que temos que iniciar do lúdico para chegar no abstrato. É mostrar para esse aluno a sua capacidade de ser autônomo, levando em consideração as suas especificidades.

8. Como os cursos de formação de professores poderiam ser aprimorados para melhor preparar os professores para enfrentar os desafios específicos associados ao ensino de estudantes com TEA?

Cursos direcionados a atividades que possam ser dadas em áreas que o aluno se encontra. E preparo dos professores para saber agir diante das emoções do TEA, como birra e crise.

9. Quais são as medidas de apoio à formação continuada que podem ser implementadas para ajudar a enfrentar os desafios de ensinar estudantes com TEA de forma mais eficaz? De quem seria essa responsabilidade?

Creio que temos que focar no emocional do professor e do aluno. Os dois passam por várias transformações, principalmente na adolescência, para que possa dar a atenção necessária.

10. Você se sente preparado para lidar com comportamentos característicos do TEA, como comunicação não verbal e estereotipias?

As vezes sim, as vezes não, pois cada TEA é diferente do outro, trazem bagagens emocionais, sociais e familiares que acaba sendo um desafio. O que eu faço é um dia de cada vez.

11. Na sua opinião, o seu trabalho diário com estudantes com TEA melhoraria se houvesse um material técnico que auxiliasse no seu fazer em sala de aula? Que tipo de material? E qual conteúdo?

Acredito que o professor ser autônomo para criar, ou melhorar, seu material é mais recomendável. Pois temos que conhecer o aluno para que possa dar a atividade necessária.

Considerações finais (facultativo):

Acredito que a saúde tem que andar junto a Educação, porque é muito importante as terapias, médicos especialistas para as crianças no quadro de inclusão.

Dados sobre a rede municipal de ensino de Praia Grande



MUNICÍPIO DA ESTÂNCIA BALNEÁRIA DE PRAIA GRANDE

Estado de São Paulo
SEDUC - Secretaria de Educação

Prezada Sra.
Kelly Cristina da Cruz Silva de Assis

Em atenção à sua solicitação, seguem abaixo os dados requeridos:

1 - Mapa da cidade por bairro e localização de escolas: não dispomos de tal documento, mas vossa senhoria poderá consultar no site www.cidadaopg.sp.gov.br os dados das unidades escolares.

2 - Número de escolas por segmento:

- Escolas de Educação Infantil: 15
- Creches: 02
- Escolas de Educação Infantil e 1º ano: 25
- Escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental: 06
- Escolas de Ensino Fundamental I: 15
- Escolas de Ensino Fundamental I e II: 14
- Escolas de Ensino Fundamental II: 08
- EJA: 04
- Escolas de Educação Especial: 02
- Total de escolas: 78

3 - Número de alunos matriculados:

- Educação Infantil Creche 0 a 3 anos: 8.133
- Educação Infantil Creche 4 e 5 anos: 0
- Educação Infantil Pré-escola (sala de aula): 8.142
- Ensino Fundamental I: 22.687
- Ensino Fundamentai II: 14.524
- Educação Especial: 242
- EJA: 669
- Complementação Educacional: 1.658
- Total de alunos matriculados: 54.397

4 - Polos de atendimento de AEE (quantidade e locais):

- Polo DA: 02
- Polo DV: 02
- Polo Demais deficiências: 31
- Total de polos: 35

5 - Número de alunos que frequentam o AEE: 1.700

6 - Número de alunos PCD que frequentam as escolas regulares: 3.488

7 - Número de alunos autistas, por segmento, que frequentam as escolas regulares e especiais:

- Educação Infantil – creche: 258
- Educação Infantil – pré-escola: 695
- Ensino Fundamental – 1.755

8 - Qual a faixa etária dos alunos das escolas de Ed. Especial? 06 a 17 anos de idade



MUNICÍPIO DA ESTÂNCIA BALNEÁRIA DE PRAIA GRANDE

Estado de São Paulo
SEDUC - Secretaria de Educação

9 - Como funcionam as escolas de Complementação Educacional? São ofertadas em contraturno escolar, não havendo obrigatoriedade na matrícula. Atualmente possuímos 13 unidades escolares municipais que oferecem o atendimento em questão.

10 - Quais os períodos, critérios para matrícula, faixa etária atendida nas escolas de Complementação Educacional? Como são atendidas as crianças incluídas no quadro de inclusão? As informações requeridas constam na Ordem de Serviço SEDUC nº. 009/2025, que está disponível no site www.cidadaopg.sp.gov.br, no campo Publicações.

11 - Com relação ao número de professores, Praia Grande possui:

- Total de professores
- Professores PI, PII e Adjunto I: 1.233
- Professores PIII: 546
- Professores P IV: 67
- Professores de Educação Física: P III: 147
- Professores de Educação Física: P IV: 28

11 - Professores que atuam na Educação Infantil: tais dados estão agregados nos números indicados no item 11.

- Professores PI, II e Adjunto 1
- Professores P III
- Professores P IV
- Atendente (formação exigida?): 1.250, tendo como escolaridade a disposta na Lei Complementar nº. 911/2022.
- EDJI (formação exigida?): 1.381, tendo como escolaridade a disposta na Lei Complementar nº. 845/2020.

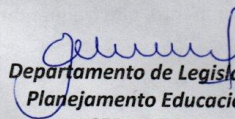
12 - Total de profissionais gestores que atuam na Educação infantil:

- Diretores de Unidade escolar
- Assistentes de direção
- Assistente Técnico Pedagógico (ATP)
- Pedagogo Comunitário

O quadro de profissionais da equipe gestora está em reformulação, sendo que atualmente contamos com um total de 196 profissionais atuando nas funções de especialistas em educação.

Esclarecemos ainda que os dados informados refletem a realidade da Rede Municipal de Ensino no mês de dezembro/2025.

Atenciosamente,

 08/12/25.
**Departamento de Legislação e
Planejamento Educacional**
SEDUC 9.0.1.

Material Técnico-Pedagógico

Caminhos da Inclusão: Guia de Inclusão para Estudantes com TEA

Estratégias para o Trabalho com Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Prof. Kelly Cristina da Cruz Silva de Assis

Universidade Católica de Santos (UniSantos)

Apresentação

Caminhos da Inclusão: Guia de Inclusão para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um recurso prático voltado a professores da Educação Básica, especialmente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que desejam compreender melhor o atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O e-book reúne reflexões, estratégias e sugestões pedagógicas fundamentadas em pesquisa e experiências docentes, com foco em planejamento, organização da sala de aula, adaptação de atividades e acompanhamento individualizado.

O material apresenta exemplos concretos de situações escolares e ferramentas que permitem aos professores refletir sobre suas práticas, construir estratégias adaptáveis e promover um ambiente mais inclusivo e respeitoso. Não oferece soluções prontas ou universais, mas subsídios para que cada educador possa aprimorar sua atuação de forma gradual, ética e consciente.



Com linguagem clara e objetiva, este guia busca apoiar professores iniciantes ou experientes na Educação Inclusiva, incentivando a reflexão e o aprendizado contínuo, sempre considerando a realidade de cada escola e as necessidades específicas de estudantes com TEA.

Sumário

01

Apresentação

p. 4

03

Capítulo 2 - Observando e identificando características na sala de aula

Comunicação, sensibilidade sensorial, rotina e comportamentos repetitivos

p. 10

05

Capítulo 4 - Comunicação Acessível

Linguagem objetiva e estratégias de apoio

p. 17

07

Capítulo 6 - Trabalho em rede

Comunicação com família, planejamento com AEE e registros compartilhados

p. 23

09

Capítulo 8 - Ferramentas práticas

Checklist diário, registro A-B-C e mini-PEI simplificado

p. 28

11

Referências

p. 34

02

Capítulo 1 - Entendendo o Autismo

O que é o TEA? Características gerais, níveis de suporte e mitos

p. 5

04

Capítulo 3 - Estratégias pedagógicas e organização do ambiente

Estratégias, organização, estruturação da rotina e reforço positivo

p. 13

06

Capítulo 5 - Inclusão Social e Emocional

Participação, mediação de interações e valorização da diversidade

p. 20

08

Capítulo 7 - Exemplos reais de sala de aula

Cinco situações práticas com estratégias aplicáveis

p. 25

10

Considerações finais

p. 33

12

Sobre a autora

p. 35

Apresentação

Um material construído a partir da prática e da pesquisa

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares é assegurada por dispositivos legais e constitui um princípio ético da educação contemporânea. No entanto, sua concretização ainda se apresenta como um desafio para professores da Educação Básica, em diferentes etapas e modalidades de ensino, especialmente diante das condições formativas e das realidades estruturais presentes nas escolas.

Diante desse cenário, este material técnico pedagógico foi elaborado de forma articulada à dissertação de mestrado desenvolvida no campo da Educação Inclusiva, tendo como foco as dificuldades formativas enfrentadas por professores da Educação Básica no trabalho com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O material constitui-se como um desdobramento da pesquisa, buscando aproximar seus resultados das demandas concretas do cotidiano escolar.

A construção deste material fundamenta-se nos resultados da pesquisa, que evidenciaram lacunas na formação docente relacionadas à compreensão do autismo, à adaptação das práticas pedagógicas e ao trabalho colaborativo entre os diferentes atores da escola. Esses achados indicam que, embora a inclusão seja amplamente reconhecida como direito, ainda existem dificuldades para que esse princípio se efetive no cotidiano das práticas pedagógicas.

O material dialoga com referenciais da educação inclusiva, da pedagogia crítica freireana e da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, compreendendo o estudante com TEA como sujeito histórico, social e de direitos. Trata-se de um material de apoio pedagógico, sem caráter clínico, elaborado com o objetivo de subsidiar o professor em sua prática cotidiana, oferecendo orientações claras, exemplos concretos e estratégias possíveis de serem aplicadas em diferentes contextos escolares. Embora a pesquisa que fundamenta este material tenha sido realizada com professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, suas orientações podem contribuir também para a Educação Infantil e para os Anos Finais do Ensino Fundamental, reconhecendo o professor como sujeito reflexivo, que aprende a partir da prática, da observação e da interação com seus estudantes.



O que é o TEA?

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada, conforme descrito no DSM-5-TR (APA, 2022), por diferenças persistentes na comunicação, na interação social e por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Essas características estão presentes desde a infância.

O uso do termo "espectro" indica que não existe um único tipo de autismo. Pelo contrário, há uma ampla diversidade de manifestações, níveis de suporte necessários e singularidades individuais. Cada estudante com TEA apresenta um conjunto próprio de características, potencialidades e desafios, o que exige do professor uma postura atenta, flexível e sensível às diferenças.

Do ponto de vista educacional, compreender o TEA significa deslocar o olhar da lógica do déficit para a lógica da diversidade do desenvolvimento humano. Isso implica reconhecer que o estudante com TEA aprende de maneira diferente, demandando mediações pedagógicas específicas, adaptações no ambiente e estratégias de ensino intencionalmente planejadas. Não se trata de incapacidade para aprender, mas de necessidades educacionais específicas, que devem ser consideradas para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem.



Capítulo 1 - Entendendo o Autismo

Compreender o Transtorno do Espectro Autista é o primeiro passo para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Este capítulo busca oferecer uma visão clara e desmistificada sobre o TEA, afastando concepções estigmatizantes e interpretações equivocadas sobre o comportamento e a aprendizagem, enfatizando que o espectro reúne diferentes formas de desenvolvimento, comunicação e aprendizagem. Ao reconhecer essa diversidade, ampliam-se as possibilidades de atuação pedagógica e fortalece uma prática baseada no respeito às singularidades dos estudantes.

Características gerais

As características do TEA podem se manifestar de diferentes formas e intensidades, variando conforme o estudante.

Diferenças na comunicação verbal e não verbal

Estudantes com TEA podem apresentar atraso ou ausência da linguagem oral, uso de fala repetitiva (ecolalia) ou dificuldades para iniciar e manter conversas. Também podem ocorrer diferenças na comunicação não verbal, como uso limitado de gestos, expressões faciais ou contato visual. No contexto escolar, essas características podem impactar a compreensão de instruções, a participação em atividades coletivas e a expressão de necessidades.

Dificuldades na interação social

De acordo com o DSM-5-TR, estudantes com TEA podem apresentar desafios na reciprocidade social, como dificuldade para compartilhar interesses, iniciar interações ou compreender regras sociais implícitas. Na sala de aula, isso pode se manifestar em dificuldades para trabalhar em grupo, estabelecer amizades ou interpretar comportamentos dos colegas, o que demanda mediação pedagógica intencional.

Necessidade de previsibilidade e rotinas estruturadas

Muitos estudantes com TEA sentem-se mais seguros em ambientes previsíveis e organizados. Mudanças inesperadas na rotina, na organização da sala ou nas atividades podem gerar ansiedade, desorganização emocional ou comportamentos de protesto. A estruturação da rotina e a antecipação de mudanças são estratégias fundamentais para favorecer a segurança emocional e a aprendizagem.

Presença de comportamentos repetitivos

Os comportamentos repetitivos podem incluir movimentos corporais (como balançar o corpo ou as mãos), repetição de palavras ou frases, insistência em determinadas ações ou forte interesse por temas específicos. Esses comportamentos, muitas vezes, cumprem funções de autorregulação emocional ou sensorial e não devem ser interpretados automaticamente como indisciplina, mas compreendidos no planejamento pedagógico.

Sensibilidades sensoriais a sons, luzes, texturas ou cheiros

O DSM-5-TR reconhece que pessoas com TEA podem apresentar hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais. No ambiente escolar, barulhos intensos, luzes fortes, cheiros ou determinadas texturas podem causar desconforto significativo, levando à agitação ou ao retraimento. A atenção a essas sensibilidades contribui para a organização de um ambiente mais acessível e acolhedor.

Níveis de suporte no Transtorno do Espectro Autista

O DSM-5-TR descreve o Transtorno do Espectro Autista considerando níveis de suporte, que indicam a intensidade de apoio que a pessoa necessita em seu cotidiano. Esses níveis não definem o valor, a inteligência ou o potencial de aprendizagem do estudante, mas ajudam a compreender quais tipos de apoio pedagógico, organizacional e social podem ser necessários no contexto escolar.

Nível 1 - Necessita de apoio

Estudantes que se enquadram nesse nível geralmente apresentam maior autonomia, mas podem ter dificuldades em iniciar interações sociais, compreender regras implícitas da convivência escolar ou lidar com mudanças na rotina. No contexto pedagógico, podem precisar de apoio na organização das atividades, na compreensão de instruções e no manejo de situações sociais mais complexas. Com mediações adequadas, costumam acompanhar as propostas curriculares da turma.

Nível 2 - Necessita de apoio substancial

Nesse nível, as dificuldades na comunicação e na interação social tendem a ser mais evidentes, assim como a presença de comportamentos repetitivos ou resistência a mudanças. O estudante pode necessitar de adaptações mais frequentes nas atividades, uso constante de recursos visuais, maior previsibilidade da rotina e apoio direto do professor ou de outro profissional da escola para participar das propostas pedagógicas.

Nível 3 - Necessita de apoio muito substancial

Estudantes que necessitam de apoio muito substancial apresentam maiores desafios na comunicação funcional, na interação social e na autonomia. No ambiente escolar, demandam acompanhamento mais intenso, adaptações significativas do ambiente e das atividades, além de rotinas altamente estruturadas. A aprendizagem ocorre, mas exige planejamento cuidadoso, mediações constantes e trabalho colaborativo entre os profissionais da escola.

Do ponto de vista educacional, compreender os níveis de suporte contribui para evitar expectativas irreais ou padronizadas, reconhecendo que a inclusão não significa tratar todos de forma igual, mas oferecer os apoios necessários para que cada estudante possa participar e aprender, conforme suas possibilidades e necessidades.

Mitos e esclarecimentos sobre o TEA no contexto escolar

A compreensão adequada das características do Transtorno do Espectro Autista contribui para a superação de mitos ainda presentes no dia a dia da sala de aula, os quais podem comprometer práticas inclusivas e gerar expectativas inadequadas sobre o estudante. A organização em mitos e esclarecimentos é uma estratégia didática adotada para facilitar a compreensão de concepções equivocadas ainda presentes no contexto da escola.

Mito

Estudantes com TEA não se comunicam.

Esclarecimento: As diferenças na comunicação podem envolver tanto a linguagem verbal quanto a não verbal. Isso significa que o estudante pode se comunicar de formas diversas, como por gestos, expressões, imagens ou falas repetitivas. A dificuldade não está na ausência de comunicação, mas na forma como ela ocorre, o que exige estratégias pedagógicas acessíveis.

Mito

Comportamentos repetitivos são sinais de indisciplina.

Esclarecimento: Os comportamentos repetitivos cumprem, frequentemente, funções de autorregulação emocional ou sensorial. Interpretá-los como indisciplina pode levar a práticas punitivas inadequadas. O olhar pedagógico deve buscar compreender a função do comportamento e planejar estratégias de apoio.

Mito

O estudante com TEA não se relaciona com os colegas porque não quer.

Esclarecimento: As dificuldades na interação social estão relacionadas à compreensão das regras sociais e à reciprocidade social, não à falta de interesse pelo outro. Muitos estudantes com TEA desejam interagir, mas precisam de mediação docente para compreender e participar das interações no ambiente escolar.

Mito

Sensibilidades sensoriais são exagero ou falta de adaptação.

Esclarecimento: As diferenças na resposta a estímulos sensoriais fazem parte das características do TEA. Sons intensos, luzes fortes ou determinadas texturas podem causar desconforto real ao estudante. Ajustes simples no ambiente escolar podem reduzir significativamente o sofrimento e favorecer a participação.

Mito

O estudante com TEA não aceita mudanças porque é inflexível ou teimoso.

Esclarecimento: A necessidade de previsibilidade e rotina estruturada está associada à forma como o estudante organiza suas experiências e lida com a ansiedade. Mudanças inesperadas podem gerar desorganização emocional, sendo necessário o professor antecipar e estruturar essas situações sempre que possível.

Mito

Para trabalhar com estudantes com TEA, o professor precisa agir como terapeuta.

Esclarecimento: O papel do professor é pedagógico, não clínico. A compreensão das características do TEA serve para orientar práticas de ensino, organização do ambiente e mediação das interações, em diálogo com o Atendimento Educacional Especializado e a família, sem substituir intervenções especializadas.

Ao compreender o Transtorno do Espectro Autista a partir de uma perspectiva que valoriza a diversidade, os níveis de suporte e a superação de concepções equivocadas, o professor amplia suas possibilidades de atuação pedagógica. O conhecimento sobre o TEA, aliado à observação atenta e ao respeito às singularidades, constitui um passo basilar para a construção de práticas inclusivas que favoreçam a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes.



Capítulo 2 – Observando e identificando características na sala de aula

A observação pedagógica constitui uma ferramenta essencial para o planejamento do trabalho docente e para a construção de práticas inclusivas no contexto da sala de aula. Neste capítulo, destaca-se o papel do professor na identificação de características observáveis no contexto da sala de aula, considerando comportamentos, formas de comunicação, modos de interação e respostas às propostas pedagógicas, sempre sem finalidade diagnóstica. A observação sistemática permite compreender como o estudante participa das atividades, quais situações favorecem ou dificultam sua aprendizagem e que tipos de mediação são necessários, contribuindo para a organização de intervenções pedagógicas mais adequadas, intencionais e coerentes com as necessidades do estudante.

Comunicação

As diferenças na comunicação fazem parte das características descritas no DSM-5-TR e podem se manifestar de diversas formas no contexto escolar.

Uso limitado da linguagem oral ou presença de ecolalia

Alguns estudantes com TEA podem apresentar pouco uso da fala ou repetir palavras e frases ouvidas anteriormente, fenômeno conhecido como ecolalia. Essa repetição não deve ser vista apenas como ausência de compreensão, pois pode representar uma forma de comunicação, organização do pensamento ou tentativa de interação. No cotidiano da sala de aula, isso pode exigir do professor maior atenção ao uso de apoio visual, demonstrações práticas e alternativas de comunicação.

Dificuldade em compreender instruções longas ou abstratas

Instruções extensas, com muitas etapas ou linguagem abstrata, podem dificultar a compreensão do estudante com TEA. Isso ocorre porque o processamento das informações pode demandar mais tempo ou maior concretude. Orientações curtas, objetivas e apresentadas passo a passo favorecem a participação e reduzem frustrações durante a realização das atividades.

Uso restrito de gestos, expressões faciais ou contato visual

O uso limitado de gestos, expressões faciais ou contato visual não indica falta de interesse, respeito ou atenção. Trata-se de uma forma diferente de comunicação não verbal. Na sala de aula, é importante que o professor não exija contato visual constante e busque outras formas de verificar a compreensão do estudante, respeitando suas particularidades comunicativas.

Sensibilidade sensorial

As diferenças na forma como o estudante percebe e responde aos estímulos sensoriais também são descritas no DSM-5-TR e podem interferir diretamente na participação escolar.

Incômodo intenso com barulhos, luzes ou cheiros

Sons altos, iluminação intensa ou determinados cheiros podem causar desconforto significativo ao estudante com TEA. Esse incômodo pode resultar em agitação, dificuldade de concentração ou necessidade de afastamento do ambiente, requerendo do professor sensibilidade para identificar esses gatilhos sensoriais.

Agitação ou retraimento em ambientes muito estimulantes

Ambientes com excesso de estímulos visuais, sonoros ou movimentação podem provocar reações distintas, como agitação intensa ou retraimento. Essas respostas estão relacionadas à forma como o estudante processa os estímulos do ambiente e não devem ser confundidas com comportamentos inadequados.

Rotina

A necessidade de previsibilidade e organização da rotina é uma característica frequente em estudantes com TEA, conforme descrito no DSM-5-TR.

Dificuldade em lidar com mudanças inesperadas

Mudanças não antecipadas na rotina escolar, como alterações de horário ou substituição de professores, podem gerar insegurança, ansiedade ou comportamentos de resistência. A previsibilidade contribui para que o estudante compreenda o que acontecerá e se sinta mais seguro para participar.

Ansiedade diante de alterações na organização da aula

Alterações na disposição da sala, nos materiais ou na sequência das atividades podem provocar ansiedade no estudante com TEA. A organização clara do espaço e do tempo ajuda a reduzir essa ansiedade e favorece a aprendizagem.

Comportamentos repetitivos

Os comportamentos repetitivos, descritos no DSM-5-TR como parte dos padrões restritos e repetitivos de comportamento, podem incluir movimentos corporais repetidos, uso repetitivo de objetos ou fixação em temas específicos de interesse. No contexto escolar, esses comportamentos costumam estar relacionados à organização interna do estudante e ao modo como ele regula emoções, atenção e sensações.



Movimentos corporais repetitivos

São ações realizadas de maneira repetida, como balançar o corpo, movimentar as mãos, girar objetos ou repetir determinados gestos. Esses movimentos não ocorrem sem motivo; muitas vezes ajudam o estudante a se organizar emocionalmente, a manter a atenção ou a lidar com situações de ansiedade e excesso de estímulos no ambiente escolar.



Fixação em temas ou objetos específicos

Alguns estudantes demonstram interesse intenso e persistente por determinados temas, assuntos ou objetos. Essa fixação pode aparecer em conversas frequentes sobre o mesmo assunto, na escolha repetida de brinquedos ou materiais, ou na dificuldade em se engajar em atividades que não envolvam esse interesse. No contexto pedagógico, esses focos podem ser utilizados como ponto de partida para a aprendizagem, em vez de serem vistos apenas como obstáculo.



Comportamentos de autorregulação

Os comportamentos de autorregulação são estratégias que o próprio estudante utiliza para lidar com emoções, sensações corporais ou demandas do ambiente. Eles podem envolver movimentos repetitivos, isolamento momentâneo ou repetição de palavras e ações. Esses comportamentos ajudam o estudante a se acalmar, a se concentrar ou a se reorganizar diante de situações que lhe causam desconforto.

A compreensão dessas características permite olhar para o estudante com TEA para além dos comportamentos observáveis, reconhecendo que comunicação, sensibilidade sensorial, necessidade de rotina e comportamentos repetitivos fazem parte de um modo singular de perceber e interagir com o mundo. A partir da observação dessas características, o professor pode planejar estratégias pedagógicas mais ajustadas às necessidades do estudante, como será discutido no capítulo seguinte.



Capítulo 3 – Estratégias pedagógicas e organização do ambiente

A prática pedagógica inclusiva exige planejamento, flexibilidade e intencionalidade. Este capítulo apresenta estratégias pedagógicas que podem ser incorporadas na prática docente, respeitando a singularidade do estudante com TEA e as condições reais da escola. As estratégias pedagógicas apresentadas foram sistematizadas a partir de práticas utilizadas na Educação Inclusiva e na Educação Especial. O objetivo é oferecer orientações práticas, possíveis de serem aplicadas no dia a dia da sala de aula, respeitando a diversidade dos estudantes e as condições reais de trabalho.

Estratégias pedagógicas

As estratégias pedagógicas apresentadas a seguir têm como objetivo favorecer a participação e a aprendizagem de estudantes com TEA na sala de aula, considerando suas singularidades e respeitando os objetivos pedagógicos propostos para a turma.



Adaptação de atividades, sem reduzir o objetivo pedagógico

A adaptação de atividades consiste em ajustar a forma como a tarefa é apresentada ou realizada, mantendo o mesmo objetivo de aprendizagem previsto para a turma. Essa adaptação pode envolver a redução da quantidade de exercícios, a simplificação da linguagem das instruções, o uso de apoios visuais ou a reorganização da atividade em etapas menores. Essa estratégia contribui para evitar a sobrecarga cognitiva e possibilita que o estudante com TEA demonstre o que aprendeu, sem que o conteúdo trabalhado seja comprometido.



Divisão das tarefas em pequenas etapas

A divisão das tarefas em pequenas etapas consiste em fragmentar a atividade em ações mais simples e sequenciais. Essa estratégia ajuda o estudante a compreender o que precisa ser feito, reduz a ansiedade diante de tarefas longas e facilita o acompanhamento do processo. Ao concluir cada etapa, o estudante tem maior sensação de avanço, o que favorece o engajamento e a permanência na atividade.



Uso de recursos visuais (imagens, esquemas, cores)

Os recursos visuais auxiliam na compreensão das instruções e na organização das informações. Imagens, esquemas, cores e sinais visuais tornam o conteúdo mais concreto e previsível, favorecendo a atenção e a compreensão do estudante com TEA. Esses recursos podem ser utilizados tanto na explicação das atividades quanto na organização da rotina e dos materiais.



Ensino estruturado, com início, meio e fim bem definidos

O ensino estruturado organiza a atividade de forma clara, indicando ao estudante o que será feito, como será realizado e quando a tarefa será finalizada. Essa estrutura favorece a previsibilidade e contribui para a segurança emocional do estudante, reduzindo comportamentos de ansiedade e desorganização durante a aula.



Uso de interesses do estudante como elemento motivador

Os interesses do estudante podem ser utilizados como recurso pedagógico para favorecer a motivação e a participação nas atividades. Incorporar temas, personagens ou assuntos de interesse do estudante às propostas pedagógicas contribui para o engajamento e amplia as possibilidades de aprendizagem, sem comprometer os objetivos curriculares.



Aprendizagem mediada pelo professor

A mediação do professor é de suma importância para apoiar o estudante durante a realização das atividades. Essa mediação pode ocorrer por meio de orientações verbais, demonstrações práticas, pistas visuais ou ajustes na proposta, de acordo com a necessidade do estudante. A presença ativa do professor favorece a compreensão da tarefa e amplia as possibilidades de participação.



Ensino por pares

O ensino por pares consiste em promover situações em que os estudantes aprendem juntos, compartilhando atividades e interagindo entre si. Essa estratégia favorece a aprendizagem acadêmica e o desenvolvimento de habilidades sociais, além de fortalecer o sentimento de pertencimento do estudante com TEA ao grupo.



Avaliação processual e contínua

A avaliação processual e contínua acompanha o desenvolvimento do estudante ao longo do tempo, considerando sua participação, suas estratégias e seus avanços. Essa forma de avaliação permite ajustes no planejamento pedagógico e evita práticas avaliativas excludentes, valorizando o processo de aprendizagem e não apenas o resultado final.



Uso de tecnologias assistivas simples

Tecnologias assistivas simples incluem recursos de fácil acesso, como quadros de rotina, cartões visuais, aplicativos básicos, temporizadores ou recursos digitais de apoio. Esses instrumentos auxiliam na organização, na comunicação e na autonomia do estudante, podendo ser escolhidos de acordo com suas necessidades e com a realidade da escola.

Organização do ambiente

A organização do ambiente escolar influencia diretamente o comportamento e a aprendizagem do estudante com TEA.



Sala organizada e previsível

Uma sala organizada e previsível contribui para a segurança emocional do estudante. A disposição dos móveis, dos materiais e dos espaços deve permanecer, sempre que possível, estável, permitindo que o estudante saiba o que esperar.



Espaços definidos para diferentes atividades

Definir espaços específicos para leitura, atividades em grupo ou momentos de descanso ajuda o estudante a compreender as expectativas de cada momento. Essa organização facilita a transição entre atividades e reduz comportamentos de desorganização.



Redução de estímulos visuais excessivos

Ambientes com excesso de cartazes, cores, objetos ou informações visuais podem gerar distração e sobrecarga sensorial, dificultando a concentração do estudante com TEA. A redução desses estímulos favorece a atenção, a organização do pensamento e o engajamento nas atividades propostas, contribuindo para um ambiente mais tranquilo e funcional para a aprendizagem.

Estruturação da rotina

A estruturação da rotina é uma estratégia imprescindível para o trabalho pedagógico com estudantes com TEA.



Apresentação visual da rotina diária

A rotina visual permite que o estudante antecipe as atividades do dia, compreenda a sequência das ações e se organize melhor. Quadros, cartões ou painéis podem ser utilizados para esse fim.



Aviso prévio sobre mudanças

Avisar o estudante sobre mudanças na rotina contribui para reduzir a ansiedade e favorecer a adaptação. Esse aviso pode ser feito verbalmente, com apoio visual ou por meio de sinais combinados.



Uso de sinais visuais previsíveis

Sinais visuais, como cartões, cores ou símbolos, ajudam o estudante a compreender transições e comandos, promovendo maior autonomia e segurança.

Reforço positivo

O reforço positivo contribui para o desenvolvimento da autonomia, da motivação e da participação do estudante.

Valorização de pequenos avanços

Reconhecer e valorizar pequenos avanços fortalece a autoestima do estudante e incentiva a continuidade da aprendizagem. Essa prática reconhece o processo e não apenas o resultado final.

Elogios claros e imediatos

Elogios objetivos e realizados no momento adequado ajudam o estudante a compreender quais comportamentos e aprendizagens estão sendo valorizados.

Evitar práticas punitivas

Práticas punitivas tendem a reforçar inseguranças e não contribuem para a aprendizagem. Em contextos inclusivos, é mais produtivo priorizar ações de orientação e apoio, oferecendo mediações que ajudem o estudante a compreender as expectativas e a participar das atividades de forma mais segura.

As estratégias pedagógicas, a organização do ambiente, a estruturação da rotina e o uso do reforço positivo constituem recursos de suma importância para favorecer a participação e a aprendizagem de estudantes com TEA na sala de aula.



Capítulo 4 – Comunicação Acessível

A comunicação acessível é um elemento central para a participação do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas atividades escolares e nas interações cotidianas da sala de aula. Dificuldades na compreensão de instruções, na expressão de ideias ou na interpretação de sinais sociais podem interferir diretamente no engajamento e na aprendizagem, tornando necessária a adoção de estratégias que tornem a comunicação mais clara e previsível. Este capítulo aborda práticas que favorecem a compreensão, a interação e a autonomia do estudante, considerando diferentes formas de comunicação e respeitando suas particularidades, de modo a ampliar sua participação nas atividades escolares.

Linguagem objetiva

Frases curtas e diretas

O uso de frases curtas facilita o processamento das informações pelo estudante com TEA, reduzindo ambiguidades e ajudando a identificar com clareza o que deve ser feito. Instruções simples tornam a comunicação mais acessível e favorecem a realização das atividades propostas.

Uma instrução por vez

Apresentar várias orientações ao mesmo tempo pode gerar confusão e sobrecarga. Ao oferecer uma instrução por vez, o professor permite que o estudante organize suas ações de forma sequencial, aumentando a compreensão e a autonomia durante a execução da tarefa.

Evitar ironias e metáforas sem explicação

Expressões figuradas, ironias ou brincadeiras podem ser interpretadas de forma literal pelo estudante com TEA. Quando esse tipo de linguagem é utilizado sem explicação, pode causar confusão ou insegurança. Por isso, é importante optar por uma comunicação mais direta ou explicar o significado dessas expressões quando forem usadas.

Estratégias de apoio

1

Uso de imagens e pictogramas

Imagens e pictogramas ajudam a tornar as informações mais concretas e visuais, facilitando a compreensão de instruções, regras e rotinas. Esses recursos auxiliam o estudante a antecipar o que será feito e a se orientar durante as atividades.

2

Demonstração prática das atividades

Mostrar como a atividade deve ser realizada pode ser mais eficaz do que apenas explicar verbalmente. A demonstração prática permite que o estudante observe o passo a passo da tarefa, favorecendo a compreensão e a participação.

3

Confirmação da compreensão do estudante

Confirmar se o estudante compreendeu a orientação ajuda o professor a identificar possíveis dúvidas. Isso pode ser feito por meio de perguntas simples, observação da execução da atividade ou solicitação para que o estudante repita a instrução com suas próprias palavras.

4

Uso de quadros de rotina e cartões visuais

Quadros de rotina e cartões visuais organizam o tempo e as atividades de forma previsível. Esses recursos ajudam o estudante a entender o que acontecerá ao longo do dia, reduzem a ansiedade diante de mudanças e favorecem maior autonomia na participação escolar.

Ao adotar estratégias de comunicação acessível, o professor amplia as possibilidades de compreensão, interação e autonomia do estudante com TEA no contexto da escola. O uso de linguagem objetiva, recursos visuais e apoios comunicativos contribui para tornar as propostas pedagógicas mais claras e previsíveis, favorecendo a participação do estudante e fortalecendo sua inclusão nas atividades da sala de aula.



Capítulo 5 – Inclusão Social e Emocional

A inclusão escolar envolve dimensões sociais e emocionais que impactam diretamente a aprendizagem e a participação do estudante no contexto escolar. Para além das adaptações pedagógicas, é necessário que a escola promova relações baseadas no respeito às diferenças, no reconhecimento das singularidades e na construção de vínculos positivos. Este capítulo discute práticas que favorecem o sentimento de pertencimento, o desenvolvimento da empatia e a convivência respeitosa, contribuindo para um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo para estudantes com TEA e para toda a comunidade escolar.

Garantia da participação do estudante nas atividades coletivas

A participação em atividades coletivas é de grande relevância para o desenvolvimento social e para o sentimento de pertencimento do estudante com TEA. Garantir essa participação não significa obrigar o estudante a se expor além de seus limites, mas criar condições para que ele possa participar de acordo com suas possibilidades. O professor pode adaptar a forma de participação, oferecer apoio durante a atividade e respeitar o tempo do estudante, assegurando que ele faça parte do grupo e não seja excluído das experiências coletivas da turma.

Mediação de interações sociais

As interações sociais nem sempre acontecem de forma espontânea para estudantes com TEA e, por isso, a mediação do professor é essencial. Mediar interações envolve orientar os colegas, organizar situações de interação estruturadas e intervir quando necessário para facilitar a comunicação e o respeito mútuo. O professor atua como facilitador das relações, ajudando a construir trocas mais equilibradas e favorecendo a convivência entre os estudantes.

Projetos que valorizem a diversidade

Projetos pedagógicos que valorizem a diversidade contribuem para a construção de uma cultura escolar mais inclusiva. Atividades que abordam diferenças, respeito e convivência permitem que os estudantes compreendam que cada pessoa aprende e se expressa de maneira diferente. Esses projetos ajudam a reduzir estigmas, fortalecem atitudes de empatia e promovem um ambiente em que o estudante com TEA é reconhecido como parte integrante do grupo.

Intervenção em situações de exclusão ou preconceito

Situações de exclusão, isolamento ou preconceito devem ser enfrentadas de forma imediata e educativa. A intervenção do professor é primordial para interromper práticas discriminatórias, orientar os estudantes e promover reflexões sobre respeito e convivência. Ao agir de maneira clara e consistente, o professor contribui para a construção de um ambiente seguro, no qual todos os estudantes se sintam acolhidos e respeitados.



A construção de uma escola inclusiva passa, necessariamente, pelo cuidado com as dimensões sociais e emocionais da aprendizagem. Ao garantir a participação do estudante com TEA, mediar interações, valorizar a diversidade e intervir diante de situações de exclusão ou preconceito, contribui-se para a formação de um ambiente escolar mais acolhedor, respeitoso e seguro. Essas práticas fortalecem vínculos, promovem o sentimento de pertencimento e favorecem a convivência, beneficiando não apenas o estudante com TEA, mas toda a comunidade escolar.



Capítulo 6 – Trabalho em rede

A inclusão efetiva de estudantes com Transtorno do Espectro Autista depende do trabalho colaborativo entre os diferentes atores que compõem a comunidade escolar. O professor, a família, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a equipe gestora desempenham papéis complementares e fundamentais nesse processo. Este capítulo enfatiza a importância da parceria, do diálogo e da corresponsabilidade entre esses atores, destacando que o trabalho coletivo favorece a construção de práticas mais coerentes, consistentes e alinhadas às necessidades do estudante.

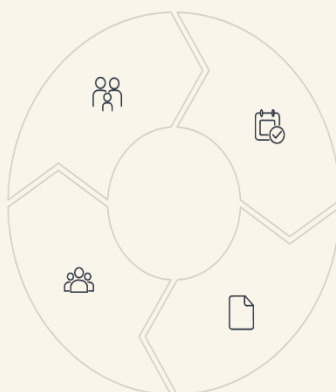


Comunicação contínua com a família

A comunicação com a família é muito importante para compreender melhor o estudante e garantir maior coerência entre as ações da escola e do contexto familiar. Manter um diálogo contínuo permite compartilhar informações relevantes sobre avanços, dificuldades e estratégias que funcionam no cotidiano escolar. Essa comunicação deve ser clara, respeitosa e focada no desenvolvimento do estudante, evitando julgamentos e fortalecendo a parceria entre escola e família.

Reuniões pedagógicas colaborativas

As reuniões pedagógicas colaborativas constituem espaços de troca, reflexão e construção coletiva. Nessas reuniões, os diferentes profissionais podem discutir estratégias, compartilhar experiências e alinhar ações em favor da inclusão do estudante com TEA. A colaboração entre os atores da escola contribui para práticas mais consistentes e para a construção de uma cultura escolar inclusiva.



Planejamento articulado com o AEE

O planejamento articulado com o Atendimento Educacional Especializado contribui para a organização de práticas pedagógicas mais adequadas às necessidades do estudante com TEA. O AEE oferece suporte complementar ao trabalho da sala comum, auxiliando na definição de estratégias, recursos e adaptações. A articulação entre professor da classe regular e AEE favorece a continuidade das intervenções e evita ações fragmentadas.

Registros compartilhados

Os registros pedagógicos são importantes para acompanhar o desenvolvimento do estudante ao longo do tempo. Quando compartilhados entre os profissionais envolvidos, esses registros permitem uma visão mais ampla do processo de aprendizagem, facilitam ajustes no planejamento e fortalecem o trabalho colaborativo. Anotações sobre participação, estratégias utilizadas e respostas do estudante auxiliam na tomada de decisões pedagógicas.

O trabalho colaborativo entre professor, família, AEE e equipe gestora fortalece a construção de práticas inclusivas mais coerentes e eficazes. Quando há diálogo, planejamento conjunto e compartilhamento de informações, as ações pedagógicas tornam-se mais consistentes e alinhadas às necessidades do estudante com TEA. Essa articulação contribui para um ambiente escolar mais acolhedor, favorecendo o desenvolvimento, a participação e a aprendizagem do estudante.



Capítulo 7 – Exemplos reais de sala de aula

Os exemplos apresentados neste capítulo têm como objetivo aproximar as discussões teóricas da realidade vivenciada no cotidiano da sala de aula. As situações descritas representam desafios frequentes enfrentados por professores no trabalho com estudantes com Transtorno do Espectro Autista e demonstram que a inclusão se constrói a partir de ações simples, planejadas e sensíveis às necessidades do estudante. Ao apresentar contextos reais e estratégias possíveis, o capítulo busca apoiar o professor na tomada de decisões pedagógicas mais conscientes e coerentes com a prática escolar.

- 1**

Crises diante de mudanças de rotina

Contexto: Substituição inesperada de professor.

Mudanças inesperadas na rotina escolar podem gerar insegurança e ansiedade em estudantes com TEA. Em situações como a substituição do professor, o estudante pode apresentar choro, agitação, recusa em participar das atividades ou isolamento. Para minimizar esses impactos, o aviso prévio, sempre que possível, ajuda o estudante a se preparar para a mudança. O uso de apoio visual, como cartões ou quadros indicando a alteração na rotina, torna a informação mais concreta. A mediação individual, com explicações claras e acolhedoras, contribui para que o estudante compreenda a situação e se sinta mais seguro para permanecer em sala.
- 2**

Sensibilidade ao barulho

Contexto: Desorganização durante atividades coletivas.

Atividades coletivas costumam gerar aumento de ruído e movimentação, o que pode causar desconforto significativo ao estudante com TEA. Nesses casos, a antecipação da atividade ajuda o estudante a se preparar para o ambiente mais estimulante. O uso de fones de ouvido pode reduzir o impacto sonoro, permitindo maior permanência na atividade. A oferta de um espaço tranquilo para pausas momentâneas também favorece a autorregulação, sem excluir o estudante da proposta pedagógica.
- 3**

Dificuldade com atividades escritas longas

Contexto: Propostas de atividades com muitos enunciados ou longos textos escritos.

Em atividades que exigem produção escrita extensa, o estudante com TEA pode demonstrar cansaço, resistência ou dificuldade para iniciar a tarefa. A redução da quantidade de itens, mantendo o mesmo objetivo pedagógico, permite que o estudante demonstre sua aprendizagem sem sobrecarga. O uso de imagens, esquemas ou modelos auxilia na compreensão da proposta, enquanto a oferta de pausas programadas contribui para a manutenção da atenção e da organização durante a realização da atividade.
- 4**

Fixação em temas específicos

Contexto: Interesse intenso e recorrente por um tema durante as atividades escolares.

A fixação em temas específicos pode se manifestar por meio de falas repetidas sobre o mesmo assunto ou dificuldade em se engajar em propostas que não envolvam esse interesse. Em vez de tratar essa característica como obstáculo, o professor pode integrar o interesse do estudante ao conteúdo curricular, utilizando-o como ponto de partida para atividades de leitura, escrita, matemática ou projetos, favorecendo o engajamento e a aprendizagem.
- 5**

Dificuldade de interação social

Contexto: Atividades em grupo ou momentos de socialização na sala de aula.

Durante atividades que exigem interação com os colegas, o estudante com TEA pode apresentar dificuldade para iniciar conversas, manter trocas ou compreender regras sociais implícitas. O uso de atividades em duplas, organizadas de forma intencional pelo professor, cria oportunidades de interação mais estruturadas e seguras. A mediação do professor, orientando os colegas e intervindo quando necessário, contribui para o desenvolvimento das interações e para a participação social do estudante.



As situações apresentadas neste capítulo evidenciam que os desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula podem ser compreendidos e enfrentados a partir de estratégias pedagógicas simples e planejadas. Ao observar o contexto, compreender as necessidades do estudante e ajustar práticas, o professor amplia as possibilidades de participação e aprendizagem do estudante com TEA. Esses exemplos reforçam que a inclusão se constrói no cotidiano, por meio de ações intencionais, sensíveis e possíveis no contexto escolar.



Capítulo 8 – Ferramentas práticas

As ferramentas de apoio pedagógico auxiliam o professor na organização do ensino, da comunicação e da rotina escolar, contribuindo para tornar as práticas mais acessíveis aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Esses recursos não substituem o trabalho docente, mas funcionam como apoios que favorecem a compreensão das propostas, a previsibilidade do cotidiano e a autonomia do estudante. Neste capítulo, são apresentadas ferramentas simples e possíveis de serem utilizadas no contexto escolar, com orientações práticas sobre como incorporá-las à rotina da sala de aula.


Checklist diário do professor

O checklist diário do professor funciona como um instrumento de autoavaliação da prática docente, ajudando a refletir sobre a organização da aula, as estratégias utilizadas e a participação do estudante com TEA. Ele pode ser preenchido ao final do dia ou da semana, de forma simples, marcando itens como: uso de linguagem objetiva, organização da rotina, adequação das atividades e respostas do estudante às mediações. O objetivo não é controle ou cobrança, mas apoiar o professor na identificação do que funcionou bem e do que pode ser ajustado, favorecendo um planejamento mais consciente e intencional. Esse checklist pode ser simples, feito em um caderno, folha impressa ou até no celular. O ideal é marcar rapidamente ao final da aula ou do dia.

Exemplo:

Checklist – Aula do dia ___ / ___ / ___

Aspectos observados	Sim	Não	Observações rápidas
A rotina do dia foi apresentada de forma clara (oral e/ou visual)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
As instruções foram curtas e objetivas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Foi dada uma instrução por vez?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Houve uso de apoio visual (imagens, esquemas, quadros)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
O estudante conseguiu participar da atividade proposta?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Foi necessário adaptar a atividade durante a aula?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Observei sinais de desconforto ou ansiedade?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Algo funcionou bem hoje?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Algo precisa ser ajustado para a próxima aula?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

 **Como usar:** O professor marca rapidamente os itens e, se quiser, escreve uma observação curta. No planejamento seguinte, ele retoma esse checklist para ajustar a aula, sem precisar "começar do zero". Pode ser preenchido ao final da aula ou do dia, de forma rápida, ajudando o professor a refletir sobre sua prática e planejar ajustes para as aulas seguintes.

Registro A-B-C

O registro A-B-C auxilia o professor a compreender os comportamentos do estudante a partir de sua função, e não apenas de sua aparência. A sigla refere-se a Antecedente (A), Comportamento (B) e Consequência (C). O professor registra o que aconteceu antes do comportamento, descreve o comportamento observado e anota o que ocorreu em seguida. Esse tipo de registro ajuda a identificar padrões, gatilhos e situações que favorecem ou dificultam a participação do estudante. A partir dessas informações, o professor pode planejar intervenções pedagógicas preventivas, como ajustes no ambiente, na rotina ou na forma de apresentar as atividades. Esse registro pode ser feito apenas quando necessário, especialmente diante de comportamentos que se repetem.

Exemplo:

A – Antecedente (o que aconteceu antes?)	B – Comportamento (o que o estudante fez?)	C – Consequência (o que aconteceu depois?)
Ex.: Sala barulhenta durante atividade em grupo	Ex.: Tapou os ouvidos e saiu do grupo	Ex.: O professor chamou o estudante para um local mais tranquilo e explicou a atividade individualmente.

👉 **Como usar:** Ao observar registros semelhantes em outros dias, o professor pode perceber que o barulho é um gatilho. A partir disso, pode antecipar a atividade, oferecer fones ou organizar um espaço mais tranquilo, prevenindo o comportamento. Esse registro deve ser utilizado quando um comportamento se repete ou gera dificuldade no contexto da sala de aula. Ele ajuda o professor a identificar padrões, gatilhos e possibilidades de intervenção preventiva.

Mini-PEI simplificado

O mini-PEI simplificado é um instrumento de organização pedagógica que reúne objetivos prioritários, estratégias e formas de acompanhamento do estudante com TEA. Ele não substitui documentos oficiais, mas auxilia o professor a manter o foco no que é essencial para aquele estudante naquele momento. O mini-PEI pode incluir poucos objetivos claros, estratégias já utilizadas em sala e observações sobre avanços e dificuldades. Deve ser revisto periodicamente, permitindo ajustes conforme o desenvolvimento do estudante e as mudanças nas demandas escolares. O mini-PEI pode ser feito em uma única folha, com poucas informações, focado no essencial.

Exemplo:

Estudante: _____ Período: _____

Objetivos prioritários	<ul style="list-style-type: none"> Participar das atividades escritas com apoio visual. Permanecer em atividades coletivas por mais tempo.
Estratégias pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> Reduzir quantidade de itens nas atividades escritas. Usar imagens e modelos como apoio. Antecipar atividades coletivas com aviso visual.
Acompanhamento / Observações	<ul style="list-style-type: none"> O estudante realiza melhor as atividades quando há imagens. Apresenta dificuldade quando a rotina muda sem aviso.

👉 **Como usar:** Esse documento pode ser consultado no planejamento semanal e revisto a cada período (bimestre ou trimestre), ajustando objetivos e estratégias conforme os avanços do estudante, auxiliando o professor a manter o foco nos objetivos essenciais do estudante, organizando estratégias e acompanhando avanços de forma simples e funcional.

📄 Observação Importante

Os instrumentos apresentados neste capítulo têm caráter pedagógico e organizacional, não possuindo finalidade diagnóstica ou avaliativa do estudante. Seu uso busca apoiar o professor na observação, no planejamento e na reflexão sobre a prática docente, contribuindo para a construção de intervenções mais conscientes e ajustadas às necessidades do estudante com TEA. Trata-se de recursos simples, flexíveis e possíveis de serem utilizados à prática docente, que fortalecem a intencionalidade pedagógica e favorecem práticas inclusivas.

As ferramentas apresentadas neste capítulo auxiliam o professor na organização do trabalho pedagógico e na compreensão das necessidades do estudante com TEA, sem tornar a prática mais burocrática. Quando utilizadas de forma reflexiva e flexível, esses instrumentos contribuem para o planejamento de intervenções mais intencionais, favorecendo a participação, a aprendizagem e o acompanhamento do desenvolvimento do estudante no cotidiano escolar.

Considerações finais

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista é um processo contínuo, que exige formação permanente, reflexão crítica e compromisso ético por parte de todos os envolvidos no contexto escolar. Mais do que o domínio de conhecimentos técnicos específicos, a prática inclusiva demanda do professor uma postura investigativa, sensível às singularidades dos estudantes e aberta ao diálogo e à colaboração.

Ao longo deste material, buscou-se destacar que a inclusão se constrói no cotidiano da sala de aula, a partir da observação pedagógica, do planejamento intencional e da disposição para ajustar práticas conforme as necessidades do estudante. Pequenas ações, quando pensadas de forma consciente e articulada, podem produzir mudanças significativas na participação, na aprendizagem e no bem-estar do estudante com TEA.



Este material não pretende oferecer respostas prontas ou modelos rígidos de atuação, mas apresentar caminhos possíveis para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, contextualizadas e humanizadoras. Reconhece-se o professor como sujeito reflexivo, que aprende com a prática, com os estudantes e com o trabalho coletivo, reafirmando a inclusão como um compromisso cotidiano com o direito à educação de todos.

Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5. ed. texto rev. Porto Alegre: Artmed, 2022. Disponível em: <https://doceru.com/doc/xnxsexs1>. Acesso em: 02 jan. 2026.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 03 jan. 2026.
- BRASIL. **Decreto n.º 12.686**, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2025/Decreto/D12686.htm. Acesso em: 03 jan. 2026.
- BRASIL. **Decreto nº 12.773**, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, reforçando diretrizes da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e ampliando campos de atuação normativos. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 09 dez. 2025. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12773-8-dezembro-2025-798454-publicacaooriginal-177304-pe.html>. Acesso em 02 jan. 2026.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 jan. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2026.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 50**, de 13 de novembro de 2024 (revisado/homologado). Dispõe sobre orientações para o atendimento educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Brasília, DF: CNE, 2024 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265021-pcp050-23-reanalise&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 jan. 2026.
- CENTRO EVOLVERE. **Como o modelo ABC pode ajudar na avaliação de comportamentos?** Disponível em: <https://centroevolvere.com.br/comportamento/como-o-modelo-abc-pode-ajudar-na-avaliacao-de-comportamentos/>. Acesso em: 03 jan. 2026.
- COOPER, J. O.; HERON, T. E.; HEWARD, W. L. **Applied Behavior Analysis**. 3. ed. Hoboken, NJ: Pearson, 2007. Disponível em: <https://doceru.com/doc/1ss5881>. Acesso em: 03 jan. 2026.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2026.
- MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Sumus, 2015. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUSÃO-ESCOLARMaria-Teresa-Egler-Mantoan-Inclusão-Escolar.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2026.
- VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/1-mackenzie/universidade/pro-reitoria/graduacao-assuntos-acad/forum/X_Forum/LIVRO.VYGOTSKY.FORMACAO.MENTE.pdf. Acesso em: 03 jan. 2026.



Sobre a autora

Kelly Cristina da Cruz Silva de Assis é mestranda em Educação pela Universidade Católica de Santos (UniSantos), com interesse em Educação Inclusiva. Sua pesquisa investigou as dificuldades que professores da Educação Básica enfrentam ao trabalhar com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), procurando contribuir com ideias e estratégias que possam ser úteis no dia a dia da sala de aula.

Formada em Pedagogia, Kelly já atuou em turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, experiência que inspira este material. O e-book reúne reflexões e práticas desenvolvidas a partir de sua pesquisa e da vivência em sala de aula, buscando apoiar professores na construção de ambientes mais inclusivos.

É integrante do grupo de pesquisa "**Educação e Formação de Professores em Contexto de Cibercultura Digital: Por Novas Abordagens Crítico-Decoloniais**", liderado pela Prof^a. Dr^a. Guadalupe Corrêa Mota, com atuação na linha de pesquisa **Políticas e Práticas de Formação de Professores**, valorizando a articulação entre pesquisa e prática pedagógica para a melhoria contínua da educação.

Orientada pela professora Prof^a. Dr^a. Guadalupe Corrêa Mota, Kelly valoriza o diálogo entre teoria e prática como caminho para aprender e melhorar continuamente a educação de todos os estudantes.