

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA –
MESTRADO PROFISSIONAL
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS E PROCESSOS FORMATIVOS
DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E PRÁTICA
PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
REFLEXÕES ACERCA DA INCLUSÃO E DA FORMAÇÃO
CONTINUADA EM SERVIÇO**

FLÁVIA BELINI QUERINO MARTINS

**MARINGÁ
2025**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA –
MESTRADO PROFISSIONAL
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS E PROCESSOS FORMATIVOS DE
EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES ACERCA DA
INCLUSÃO E DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO**

Dissertação apresentada por Flávia Belini Querino Martins, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEL, da Universidade Estadual de Maringá – UEM, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Inclusiva.

Linha III: Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva.

Orientadora: Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi.

MARINGÁ
2025

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

M386t

Martins, Flávia Belini Querino

Transtorno do espectro autista e a prática pedagógica de professores da educação infantil : Reflexões acerca da inclusão e da formação continuada em serviço / Flávia Belini Querino Martins. -- Maringá, PR, 2025.
134 f. : il. color., figs., tabs.

Acompanha produto educacional: Conhecendo o Universo Azul : Guia Prático para a Educação Inclusiva de Crianças com TEA na Educação Infantil. 34 f.

Orientador: Prof. Dr. Solange Franci Raimundo Yaegashi..

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Fundamentos da Educação, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), 2025.

1. Transtorno do espectro autista. 2. Educação infantil. 3. Educação inclusiva. 4. Formação continuada. 5. Prática docente. I. Yaegashi., Solange Franci Raimundo, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Fundamentos da Educação. Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). III. Título.

CDD 23.ed. 371.94

Flávia Belini Querino Martins

**TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E PRÁTICA PEDAGÓGICA DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES ACERCA DA
INCLUSÃO E DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi –
Orientadora – PROFEI /UEM

Profa. Dra. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar –
PROFEI/UEM

Profa. Dra. Adriana Alencar Gomes Pinheiro – URCA –
UniFAP

Data de Aprovação: 25/03/2025

Dedico este trabalho a Deus, pela dádiva da Vida, que me oportunizou aprender e crescer em meio às adversidades vividas.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos aos meus pais, que, mesmo em meio às adversidades da vida, nunca deixaram de me incentivar.

Ao meu esposo, Joel, e meus filhos, Arthur, Maria Eduarda e Davi, pelos momentos em família que precisei abdicar para me dedicar a este trabalho. Prometo me dedicar a vocês em dobro a partir da entrega deste.

À minha Orientadora, Professora Doutora Solange Franci Raimundo Yaegashi, o meu grande apreço: desde a sua dedicação em ensinar os detalhes pormenores do trabalho, o apoio e palavra amiga de incentivo nos momentos em que acreditei que não conseguiria.

À equipe docente do PROFEI – UEM, em especial às Professoras Doutoras Aparecida Meire Calegari e Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar, que sempre estiveram à disposição para o que fosse necessário.

Às Professoras Doutoras Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar (UEM) e Adriana de Alencar Gomes Pinheiro (URCA/UniFAP), que aceitaram se juntar à professora Solange no árduo e gratificante trabalho de fazer parte da banca de qualificação e defesa deste trabalho, colaborando com o aprimoramento da dissertação.

Aos meus colegas da Turma 2 – PROFEI, com os quais dividi anseios, dúvidas, alegrias, choros e palavras afirmativas de que venceríamos esta jornada.

Às minhas colegas de profissão, que aceitaram prontamente em participar desta trajetória, direta ou indiretamente, a fim de torná-la mais leve e frutífera.

Por fim, aos meus irmãos e amigos de toda uma vida, àqueles que chegaram há algum tempo ou há poucos dias, por escutarem meus desabafos e me ajudarem da forma mais bonita que se pode ajudar alguém: com orações. Sem dúvidas, elas foram meu acalento nas madrugadas adentro, enquanto eu escrevia este trabalho.

“Entender que existem barreiras que precisam ser transpostas, que métodos e técnicas precisam ser revistos e que o ensino coletivo pode ser um caminho interessante para o sucesso da inclusão são possibilidades para que o processo inclusivo deixe de ser algo apregoado pela legislação e passe a ser parte do dia a dia escolar” (Drago, 2011).

MARTINS, Flávia Belini Querino. **Transtorno do Espectro Autista e prática pedagógica de professores da Educação Infantil**: reflexões acerca da inclusão e da formação continuada em serviço. Orientadora: Solange Franci Raimundo Yaegashi. 2025. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2025.

RESUMO

A formação inicial dos professores de Educação Infantil tem deixado muitas lacunas no tocante à Educação Inclusiva de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse sentido, esta pesquisa tem por objetivo analisar as dificuldades encontradas por professores que atuam na Educação Infantil no que se refere à prática pedagógica e à inclusão de crianças com TEA, com vistas a elaborar uma proposta de formação continuada para esses docentes. Como referencial teórico-metodológico, utilizamos a Teoria Histórico-Cultural. A pesquisa de campo, de natureza qualitativa, envolveu 6 professoras de Educação Infantil, sendo 3 professoras regentes e 3 professoras de apoio, que trabalham com crianças com TEA em um Centro de Educação Infantil (CEI) de uma cidade de pequeno porte no interior do estado do Mato Grosso do Sul. Para a coleta de dados, foram utilizados um questionário sociodemográfico e um roteiro de questões para a entrevista semiestruturada. A análise dos dados, por sua vez, foi realizada a partir da técnica de conteúdo de Bardin. Foram elaboradas quatro categorias para análise: 1) caracterização do TEA; 2) a Educação Inclusiva de crianças com TEA; 3) dificuldades na prática pedagógica no atendimento à criança com TEA; 4) formação docente: inicial e continuada. Os resultados evidenciam que as profissionais da Educação Infantil participantes da pesquisa sentem receio em relação às práticas pedagógicas que desenvolvem com as crianças com TEA. Consideram que a formação inicial deixou lacunas no que se refere aos conteúdos da Educação Inclusiva. Da mesma forma, consideram que a formação continuada também não contempla esses conteúdos. Concluímos que é de suma importância a criação de um contexto de formação em serviço que permita a modificação da prática pedagógica, para que os educadores sejam preparados para lidar com a diversidade de necessidades educacionais em sala de aula. Por se tratar de uma pesquisa vinculada ao Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, por meio dos resultados obtidos, foi elaborado como recurso educacional um livro digital, a fim de colaborar com a formação de professores da Educação Infantil e propiciar a educação inclusiva das crianças com TEA. Esperamos que o recurso educacional seja útil para os docentes que atuam na Educação Infantil.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista, Educação Infantil, Educação Inclusiva, Formação continuada, Prática docente.

MARTINS, Flávia Belini Querino. **Autistic Spectrum Disorder and pedagogical practice of early education teachers**: reflections on inclusion and continuing in-service training. Supervisor: Solange Franci Raimundo Yaegashi. 2025. 133f. Dissertation (Master in Inclusive Education) – State University of Maringá, Maringá, 2025.

ABSTRACT

The initial training of Early Childhood Education teachers has left many gaps regarding Inclusive Education for students with Autism Spectrum Disorder (ASD). In this sense, this research aims to analyze the difficulties encountered by teachers who work in Early Childhood Education regarding pedagogical practice and the inclusion of children with ASD, with a view to developing a proposal for continued training for these teachers. As a theoretical-methodological framework, we used the Historical-Cultural Theory. The field research, of a qualitative nature, involved 06 Early Childhood Education teachers, 03 main teachers and 03 support teachers, who work with children with ASD in an Early Childhood Education Center (CEI) in a small city in the interior of the state of Mato Grosso do Sul. A sociodemographic questionnaire and a script of questions for the semi-structured interview were used for data collection. Data analysis, in turn, was carried out based on Bardin's content technique. Four categories were developed for analysis: 1) Characterization of ASD; 2) Inclusive education for children with ASD; 3) Difficulties in pedagogical practice when caring for children with ASD; 4) Teacher Training: Initial and Continuing. The results show that the Early Childhood Education professionals participating in the research feel apprehensive about the pedagogical practices they develop with children with ASD. They consider that the initial training left gaps regarding the contents of inclusive education. Likewise, they consider that the continuing education does not cover these contents either. We conclude that it is of utmost importance to create a context for in-service training that allows for the modification of pedagogical practice, so that educators are prepared to deal with the diversity of educational needs in the classroom. Since this is a study linked to the Professional Master's Degree in Inclusive Education, based on the results obtained, a digital book was created as an educational resource to help train Early Childhood Education teachers and provide inclusive education for students with ASD. We hope that this educational resource will be useful for teachers working in Early Childhood Education.

Keywords: Keywords: Autism Spectrum Disorder, Early Childhood Education, Inclusive Education, Continuing Education, Teaching Practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Prevalência do TEA nos EUA.....	31
Figura 2 – Estimativa do TEA no Brasil.....	32

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Marcos históricos da formação de professores em âmbito geral e no Brasil, segundo Saviani (2009).....	46
Quadro 2 – Teses e dissertações da CAPES publicadas no período de 2018 a 2024	59
Quadro 3 – Teses e dissertações sobre formação continuada de professores na Educação Infantil na perspectiva da Educação Inclusiva.....	61
Quadro 4 – Categorias elaboradas para a pesquisa.....	78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Informações sobre gênero, orientação sexual, idade e raça.....	70
Tabela 2 – Informações sobre pessoas com quem reside, local onde mora e religião.....	71
Tabela 3 – Informações sobre formação acadêmica, período de trabalho e jornada semanal.....	72
Tabela 4 – Informações sobre tempo de serviço na docência e na docência na Educação Infantil.....	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Apoio Educacional Especializado
APA – *American Psychiatric Association*
APAE – Associação de Pais e Amigos do Excepcional
ASD – *Autism Spectrum Disorder*
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação Continuada – Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CDC – Centro de Controle e Prevenção de Doenças
CEI – Centro de Educação Infantil
CNE – Conselho Nacional de Educação
COPEP – Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EUA – Estados Unidos da América
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MS – Estado do Mato Grosso do Sul
NEE – Necessidades Educacionais Especiais
NUMAP – Núcleo Municipal de Apoio Pedagógico
PB – Estado da Paraíba
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político-Pedagógico
PR – Estado do Paraná
PROFEI – Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva
RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
RJ – Estado do Rio de Janeiro
RS – Estado do Rio Grande do Sul
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
SP – Estado de São Paulo
SRM – Salas de Recursos Multifuncionais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

TOD – Transtorno Opositor Desafiador

UEM – Universidade Estadual de Maringá

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
2 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	21
2.1 O desenvolvimento do psiquismo humano.....	23
2.2 Concepções de aprendizagem e desenvolvimento.....	25
2.3 A escolarização e as funções psicológicas superiores.....	29
2.4 Conceituando o Transtorno do Espectro Autista.....	31
2.5 As políticas de inclusão e o Transtorno do Espectro Autista.....	38
3 FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO – BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	44
3.1 Conceituando a Formação Continuada em Serviço.....	50
3.2 Modalidades de Formação Continuada.....	52
3.2.1 Modalidade In Loco.....	53
3.2.2 Modalidade Colaborativa.....	54
3.2.3 A Formação Continuada Humanizadora.....	55
4 REVISÃO DE LITERATURA ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	58
4.1 Análise quantitativa das produções.....	59
4.2 Análise qualitativa das produções.....	61
5 CARACTERIZAÇÃO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	68
5.1 Características da pesquisa.....	68
5.2 Campo da pesquisa.....	69
5.3 Participantes da pesquisa.....	70
5.4 Instrumentos para a coleta de dados.....	75
5.5 Procedimentos para a coleta de dados.....	76
5.6 Procedimento para a análise dos dados.....	76

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	80
6.1 Caracterização do TEA.....	80
6.2 A educação inclusiva de crianças com TEA.....	83
6.3 Dificuldades na prática pedagógica no atendimento à criança com TEA.....	89
6.4 Formação docente: inicial e continuada.....	97
 7 RECURSO EDUCACIONAL.....	 108
 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 109
 REFERÊNCIAS.....	 112
 APÊNDICES.....	 122
Apêndice A – Questionário Sociodemográfico para as professoras de Educação Infantil que trabalharam com crianças com TEA no referido CEI.....	122
Apêndice B – Roteiro para a entrevista semiestruturada com os professores de Educação Infantil que trabalham com crianças com TEA no CEI.....	125
Apêndice C – Carta de autorização da Secretária de Educação.....	127
Apêndice D – Carta de autorização da Diretora do Centro de Educação Infantil.....	128
Apêndice E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as professoras da Educação Infantil.....	129
Apêndice F – Recurso Educacional: Livro digital “Conhecendo o Universo Azul: Guia Prático para a Educação Inclusiva de Crianças com TEA na Educação Infantil”	133

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial dos professores de Educação Infantil fornece fontes de conhecimentos básicos para a sua atuação pedagógica nas salas regulares. Todavia, poucas são as disciplinas oferecidas nos cursos de formação inicial que abordam a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. Ademais, muitos desses professores acabam não buscando aprofundamentos necessários ao desenvolvimento satisfatório do seu trabalho com crianças que têm algum tipo de deficiência ou transtorno do neurodesenvolvimento, o que dificulta o alcance de bons resultados pedagógicos. Muitos municípios, por sua vez, também têm a sua parcela de responsabilidade no tocante à falta de oferta de formação continuada de qualidade.

Para Jesus, Barreto e Goncalves (2011), existe uma lacuna na formação de professores de áreas específicas de conhecimento. As autoras sinalizam para o fato de a universidade estar se afastando de seu compromisso com a escola pública e com a educação para todos. Como consequência, o trabalho desenvolvido pelos educadores é insuficiente para promover uma educação de qualidade, tendo em vista que não recebem a formação necessária para o exercício de sua profissão.

No que se refere especificamente à prática pedagógica na Educação Infantil, Yaegashi *et al.* (2022, p. 775) afirmam que o atendimento oferecido às crianças matriculadas na Educação Infantil parece “[...] permeado por práticas precárias, desencadeadas pela falta de formação e de conhecimento dos profissionais sobre as necessidades das crianças pertencentes à faixa etária de 0 a 5 anos”.

Da mesma forma, Oliveira (2017) destaca que a situação profissional da docência na Educação Infantil ainda está distante do previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – vigente (Brasil, 1996). Segundo o autor, os profissionais que atuam na Educação Infantil têm uma carga horária de trabalho extensa, salários inferiores e menos oportunidades de formação continuada. Esse cenário se agrava quando se pensa no trabalho que esses profissionais desenvolvem com as crianças com TEA.

Estudos apontam que, no dia a dia da escola, as crianças com TEA na Educação Infantil raramente são incluídas efetivamente e acompanhadas no desenrolar da sua aprendizagem na sala onde frequentam (Ferreira, 2018). Em decorrência disso, os professores acabam por segregá-las, não contribuindo para o processo de aprendizagem e para a inclusão escolar dessas crianças.

A esse respeito, Giroto e Castro (2011) afirmam que as crianças com TEA e outras deficiências sofrem o que eles denominam de “institucionalização invisível”, pois, mesmo que permaneçam no espaço físico da sala de aula, são excluídas do processo de ensino e de aprendizagem.

Ao contribuir para o debate, Batista (2021) ressalta a importância da capacitação contínua dos professores da Educação Infantil, a fim de que possam compreender, com mais eficácia, o desenvolvimento infantil e as peculiaridades da criança com TEA. Nas palavras da autora, “[...] é preciso que esse profissional se capacite para lidar com um ambiente plural e rico, no qual as especificidades de cada criança sejam levadas em consideração” (Batista, 2021, p. 134).

Portanto, a inclusão de crianças com TEA é um desafio para o sistema educacional brasileiro há algum tempo, o que leva à necessidade de analisar o que contribui e o que dificulta o processo de inclusão delas no contexto escolar (Souza, 2023). Para Batista (2021), os problemas apresentados em relação ao processo de inclusão das crianças com TEA podem estar relacionados às concepções que esses educadores têm sobre as características delas, bem como à formação que recebem, a qual nem sempre os capacita a lidar com os desafios da Educação Inclusiva.

Todavia, de acordo com Glat (2007, p. 16), a Educação Inclusiva requer

[...] um novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem.

Corroborando com o exposto, Ferreira (2018) elucida que uma das propostas da Educação Inclusiva é que sejam contempladas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) ações que tornem efetivas as interações sociais das crianças

com TEA e outras deficiências, sempre com o objetivo de torná-las aptas ao exercício da cidadania.

Além disso, é substancial que a formação inicial e continuada dos professores seja repensada, a fim de propiciar os subsídios necessários para uma prática pedagógica que contribua para o processo de inclusão.

A partir desse quadro inicial apresentado, o questionamento se volta para a prática pedagógica dos professores, bem como para a formação continuada em serviço dos professores. Nesse sentido, a problemática que se pretende investigar pode ser assim descrita: quais são as dificuldades enfrentadas pelos professores da Educação Infantil no trabalho desenvolvido com as crianças com TEA? De que forma a formação continuada em serviço pode contribuir para a superação dessas dificuldades?

Esses questionamentos trazem à luz três hipóteses a respeito das dificuldades encontradas pelos professores a serem confirmadas ou refutadas com a execução desta pesquisa, a saber: 1) ausência da oferta de formação continuada e em serviço por parte dos órgãos gestores, seja municipal, estadual, seja federal; 2) falta de uma consonância de trabalho entre o professor regular e o professor de apoio, desde o planejamento das aulas até a troca de experiências e informações necessárias para a efetiva aprendizagem da criança assistida; 3) falta de tempo ou recursos financeiros para a formação continuada, pois, em virtude do trabalho em tempo integral com a criança inclusa ou pela dupla jornada de trabalho, os professores acabam tendo dificuldades para a busca por formação.

A elaboração dessas hipóteses está diretamente relacionada com a nossa experiência profissional enquanto orientadora pedagógica, uma vez que o contato com professores da Educação Infantil de um município do Mato Grosso do Sul nos levou a perceber que eles, em sua maioria, sentem-se inseguros quanto ao trabalho pedagógico que desenvolvem com as crianças com TEA, inclusive temem por não propiciar a inclusão dessas crianças.

Ao ter em vista essas reflexões, o presente estudo estabelece o objetivo geral de analisar as dificuldades encontradas pelos professores que atuam na Educação Infantil no que se refere à prática pedagógica e à inclusão de crianças com TEA, com vistas a elaborar uma proposta de formação continuada para esses docentes.

Como objetivos específicos, destacam-se: 1) realizar uma revisão teórica acerca das contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a escolarização e inclusão da criança com TEA e seu aporte no desenvolvimento da prática docente; 2) discutir a formação continuada em serviço e suas contribuições para a prática pedagógica dos profissionais da Educação Infantil; 3) identificar produções científicas cadastradas no Catálogo de Teses e Dissertações na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), acerca de estudos sobre a formação continuada de professores, publicadas no período compreendido entre 2018 e 2024; 4) investigar as dificuldades encontradas pelos docentes da Educação Infantil no trabalho pedagógico e no processo de inclusão de crianças com TEA; 5) elaborar um recurso educacional (livro digital) direcionado à formação de professores da Educação Infantil, com o intuito de fornecer uma orientação para o planejamento de atividades inclusivas e para a implementação de metodologias que valorizem a diversidade das crianças com TEA.

Como referencial teórico, utilizamos a Teoria Histórico-Cultural, por apresentar pressupostos que auxiliam na elaboração do estudo. Mais especificamente, pautamo-nos em estudos de Vygotsky (1978, 1997, 2001, 2011) e seus discípulos.

A pesquisa de campo, de cunho qualitativo, foi realizada em um Centro de Educação Infantil (CEI) de uma cidade de pequeno porte no interior do estado do Mato Grosso do Sul.

A coleta de dados se efetivou por meio de questionário sociodemográfico e de entrevistas semiestruturadas com 3 professoras regentes e 3 professoras de apoio que atuam na Educação Infantil.

O presente estudo se justifica na medida em que são poucos os estudos que investigam as dificuldades encontradas pelos docentes da Educação Infantil no tocante ao trabalho que desenvolvem com as crianças com TEA. Ademais, esta pesquisa poderá contribuir para a formação continuada de professores da Educação Infantil, com vistas a propiciar uma Educação Inclusiva pautada em uma cultura de respeito às diferenças.

No que se refere à organização, a presente dissertação se encontra sistematizada em sete seções. Na primeira, “Introdução”, discorremos brevemente sobre a problemática, a justificativa e os objetivos da investigação.

Na segunda seção, “Psicologia Histórico-Cultural e Educação Inclusiva de crianças com Transtorno do Espectro Autista”, discutimos as contribuições das obras de Lev Vygotsky, Aleksander Luria e Alexei Leontiev para a Educação Inclusiva.

Na terceira seção, “Formação continuada em serviço – breve histórico da formação de professores”, trazemos um histórico das políticas públicas que endossam a importância dessa formação para uma Educação Inclusiva com qualidade e eficiência – e, posteriormente, apresentamos diferentes modelos de formação continuada.

Na quarta seção, “Revisão de literatura acerca da formação continuada em serviço no contexto da Educação Inclusiva”, discorremos sobre as produções quanto ao tema localizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Na quinta seção, “Caracterização e Procedimentos Metodológicos da Pesquisa”, apresentamos o delineamento adotado para a realização da pesquisa, envolvendo os aspectos éticos empregados, o campo da pesquisa, a caracterização dos participantes, os instrumentos e os procedimentos utilizados para a coleta dos dados, bem como as técnicas e estratégias aplicadas para análise.

Na sexta seção, por sua vez, apresentamos a análise e discussão dos resultados obtidos pela pesquisa. Na sétima seção, discorremos sobre o recurso educacional elaborado a partir da pesquisa e suas finalidades. Por fim, na oitava seção, “Considerações finais”, tecemos reflexões acerca das implicações educacionais do presente estudo.

2 PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Lev Vygotsky, um célebre psicólogo, lidera a perspectiva histórico-cultural, que tem um impacto significativo na compreensão da Educação Inclusiva de crianças com TEA. Essa perspectiva se centra na influência da cultura e da interação social no desenvolvimento cognitivo, destacando a importância do contexto cultural (Rego, 1995).

Vygotsky (1978) afirma que o desenvolvimento das crianças é afetado, principalmente, por fatores sociais, em especial, pelas interações que elas têm com os outros e pelo ambiente cultural em que vivem. Ele argumenta que o desenvolvimento não ocorre de forma isolada, mas, sim, mediado pelas relações sociais e pelas influências culturais que cercam a criança. A aprendizagem, nesse contexto, não é apenas uma questão de aquisição de informações, mas um processo que ocorre de forma colaborativa, por intermédio da interação entre a criança e seu meio social, com destaque para o papel do educador como mediador nesse processo.

A Educação Inclusiva é defendida pela Psicologia Histórico-Cultural, que foca no valor da cultura, da interação social e da mediação no crescimento das crianças e no processo de aprendizagem (Vygotsky, 2011).

Em sua pesquisa, Vygotsky (2011) fez um avanço significativo ao utilizar o conceito de defectologia, campo que investiga os efeitos das deficiências no desenvolvimento psicológico e social das crianças. O termo defectologia, conforme descrito por Garcia (2021), é derivado da linguagem de Vygotsky no período em que escreveu sua teoria, e pode ser entendido hoje como pertencente à deficiência e à educação especial.

A investigação da defectologia se dedica a compreender e abordar os impedimentos físicos e mentais; o objetivo final é promover o maior grau possível de desenvolvimento pessoal (Vygotsky, 2011). O teórico contribuiu para a compreensão dos efeitos das deficiências no crescimento das funções psicológicas e na eficácia dos tratamentos apropriados para ajudar as crianças afetadas a se desenvolverem plenamente.

Em seus estudos sobre defectologia, Vygotsky evidencia que, se focarmos como determinante a deficiência biológica – que ele denomina de deficiência primária –, teremos, então, o surgimento da deficiência social, denominada por ele de deficiência secundária (Vygotsky, 2011). Em outras palavras, a deficiência primária, quando vista como determinante, gera uma deficiência secundária, com limitações para o desenvolvimento da criança com deficiência. A deficiência biológica ou primária deve ser vista como ponto de partida para se pensar formas alternativas de oportunizar à criança com deficiência subsídios para o desenvolvimento de suas habilidades e competências, não focando somente nas limitações de sua patologia.

A Psicologia Histórico-Cultural enfoca as interações entre a sociedade e as crianças, bem como o contexto cultural que influencia o desenvolvimento das funções mentais superiores, como linguagem, pensamento e memória. Essa perspectiva é de grande importância na defectologia, pois sugere o potencial da mitigação social para aliviar ou corrigir os efeitos das deficiências no desenvolvimento psicológico (Vygotsky, 1978).

De acordo com Luria (2001), Vygotsky, diferentemente de outros cientistas que estudaram crianças com deficiência, dedicou sua atenção às habilidades que essas crianças tinham. Para além disso, Luria traz um olhar mais apurado sobre os estudos de Vygotsky, afirmando que, diferentemente de muitos pesquisadores anteriores que estudavam a criança com deficiência, ele concentrou sua atenção nas habilidades que tais crianças tinham, habilidades estas que poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais. Interessava-se mais por suas forças do que por suas deficiências (Luria, 2001).

A importância da diversidade cultural na evolução humana é documentada por essa metodologia (Vygotsky, 2011). Como indica o autor, a principal área em que as deficiências podem ser corrigidas é a evolução cultural (Vygotsky, 2011). O teórico sugere, ainda, que as interações culturalmente mediadas entre as pessoas são as precursoras do desenvolvimento e contribuem para o surgimento das funções psicológicas mais complexas, tendo, então, relevância para crianças com deficiência, ao recomendar que, apesar da presença de limitações, a melhoria pode ser alcançada a partir de abordagens educativas adequadas que proporcionem assistência suficiente (Vygotsky, 2011).

A magnitude da comunicação cultural e do desenvolvimento linguístico durante o desenvolvimento cognitivo também foi reconhecida por Vygotsky (2011). A utilização de ferramentas e métodos de ensino adequados pode facilitar a assimilação e integração de habilidades cognitivas e sociais das crianças com deficiência. Por exemplo, a implementação de sistemas de comunicação alternativa e aumentativa pode ser um método bem-sucedido de promoção do desenvolvimento da linguagem e da comunicação em crianças com deficiências graves (Vygotsky, 2011).

Além disso, Vygotsky (2011) afirmou que o crescimento é uma progressão consistente, mas complexa, que é influenciada pela interação ambiental e pelas tradições sociais. No domínio da defectologia, isso implica que a metodologia deve ser maleável e versátil, deve considerar a constante evolução das necessidades e capacidades das pessoas com deficiência. Iniciativas bem-sucedidas devem ter uma abordagem consistente de avaliação e modificação que leve em conta as capacidades e a situação da criança.

A pesquisa de Vygotsky (2011) demonstra a importância do ambiente sociocultural no desenvolvimento das habilidades psicológicas. Nesse sentido, as modificações educacionais devem ser adaptadas à formação cultural da criança, o que promoverá a sua inclusão completa e equitativa.

2.1 O desenvolvimento do psiquismo humano

A evolução e o desenvolvimento da psicologia humana envolvem um processo de múltiplas camadas. Compreendem a melhoria das funções mentais, emocionais e cognitivas, à medida que se passa de uma fase da vida para outra – desde a primeira infância, passando pela infância e adolescência até atingir a idade adulta plena –, sendo todas essas transições influenciadas por uma interação ativa de fatores genéticos, ambientais, sociais e fatores culturais que, por sua vez, dão origem a inúmeras manifestações de desenvolvimento (Lemos *et al.*, 2022).

Um pré-requisito para obter uma compreensão completa desse curso é considerar, ao longo da vida, como essas forças agem e influenciam umas às outras. A parte genética estabelece as bases, determinando os potenciais e

predisposições que são trazidas pelo ambiente circundante e moldadas por meio de experiências. Esses fatores ambientais não se limitam ao ambiente físico, mas incluem o ambiente social: valores culturais, normas e interações sociais que desempenham um papel significativo na influência do desenvolvimento psicológico (Lemos *et al.*, 2022). Segundo Lemos *et al.* (2022), a complexidade do desenvolvimento humano resulta da interação entre fatores individuais e ambientais, bem como da natureza dinâmica dessas forças que muda com o tempo.

A importância das dimensões emocionais, sociais e cognitivas no desenvolvimento global das crianças é reconhecida em qualquer abordagem integral do desenvolvimento psicológico. A interação entre essas esferas influencia diretamente as experiências pessoais, bem como a capacidade de enfrentar diferentes situações e desafios da vida. Essa perspectiva integral sublinha a riqueza do conhecimento sobre o desenvolvimento humano, destacando a sua natureza e as suas formas variadas (Lemos *et al.*, 2022).

Lev Vigotskii, Alexander Luria e Alexei Leontiev (2006) se dedicaram ao estudo do desenvolvimento das funções psíquicas. As abordagens que utilizaram nas suas pesquisas se baseiam nos princípios de um quadro histórico e dialético do materialismo que permite obter um conhecimento integral sobre o desenvolvimento e o devir dos fenômenos psicológicos e comportamentais na história da sociedade.

Com respaldo nos estudos desenvolvidos por Vygotsky e seus discípulos, podemos adquirir uma visão integral do desenvolvimento psicológico humano, pois eles fornecem uma descrição exaustiva e sutil das capacidades humanas que se tornam perfeitas. A Psicologia Histórico-Cultural marcou as ligações sutis entre condições genéticas, ambiente, contatos sociais e impactos culturais. Tal base conceitual é bastante adequada para a elaboração de programas de tipo educacional e social que garantam um desenvolvimento saudável e significativo ao longo da vida.

A Psicologia Histórico-Cultural fornece uma visão sobre o desenvolvimento humano e enfatiza a importância das esferas de interação social, cultural e educacional. A implementação dessa abordagem na educação oferece a

oportunidade de potenciar atividades educativas e sociais que facilitarão a formação de cada criança de uma forma integral para toda a sua vida.

Impactar verdadeiramente as vidas humanas depende da compreensão do crescimento psicológico humano e das suas inter-relações com outros fatores. Adotar uma perspectiva ampliada por meio da Psicologia Histórico-Cultural é a base para uma compreensão e facilitação do desenvolvimento em todas as fases da vida.

2.2 Concepções de aprendizagem e desenvolvimento

Uma apreciação de como as capacidades intelectuais evoluem é importante para educadores e psicólogos que, como resultado, requerem uma análise abrangente das teorias que sustentam a aprendizagem e o desenvolvimento humano. Uma das teorias mais influentes é a Psicologia Histórico-Cultural, de Lev Vygotsky; isso tem muito a ver com tornar claras as formas como as pessoas progridem ao longo da vida – incluindo a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo.

Segundo Vygotsky (1978), o desenvolvimento humano é influenciado em grande parte pelo ambiente social e cultural em que a criança está situada, enfatizando, assim, os conceitos de aprendizagem mediada e de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como ideias centrais.

Para Vygotsky (1978), a mente humana é construída e formada por meio da interação social e do envolvimento em atividades culturais. Ele argumentava que o desenvolvimento cognitivo não era o resultado de processos internos isolados dentro da criança, mas, sim, uma mediação por ferramentas culturais (por exemplo, linguagem, símbolos ou artefatos) que servem para internalizar conhecimentos e habilidades. Para o autor, o desenvolvimento cultural fornece à criança ferramentas de ordem intelectual que permitem a ela operar. Nesse sentido, argumenta que:

A mais importante e a mais fundamental das leis que explicam a gênese, e para a qual nos conduz o estudo das funções mentais superiores, poderia ser expressa assim: cada exemplo de conduta semiótica da criança era, anteriormente, uma forma de colaboração social e é por

isso que o comportamento semiótico, mesmo nos estágios mais avançados do desenvolvimento, permanece como um modo de funcionamento social. A história do desenvolvimento das funções mentais aparece, pois, como a história do processo de transformação dos instrumentos do comportamento social em instrumentos de organização psicológica individual (Vygotsky, 1982-1984 *apud* Ivic, 2010, p. 17).

Para Vygotsky (1978), a aprendizagem e o desenvolvimento estavam inextricavelmente ligados. Postulava que o desenvolvimento é um processo que se realiza por intermédio da comunicação e da cooperação. Nessa perspectiva, as interações sociais não só auxiliam na aquisição de conhecimento, mas também são importantes na formação de funções psicológicas superiores, como atenção voluntária, memória de trabalho ou resolução de problemas complexos com base em suas ideias.

Vigotski (2007) identificou três zonas de desenvolvimento: a primeira é a Zona de Desenvolvimento Real, a segunda é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD) e a terceira é a Zona de Desenvolvimento Potencial. Para o autor, a aprendizagem ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP); isso se refere ao que uma criança pode fazer com assistência. Segundo Vigotski (2007), a terceira é a Zona de Desenvolvimento Potencial, que representa capacidades que estão em processo de maturação e podem ser alcançadas com apoio adequado.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é definida como um nível de desenvolvimento real, o conjunto de habilidades e competências que a criança pode demonstrar de forma independente, sem qualquer apoio externo. Esse conceito deriva da Psicologia Histórico-Cultural desenvolvida por Vygotsky. De acordo com o autor, as interações sociais e culturais desempenham um papel primordial no processo de desenvolvimento cognitivo. O desenvolvimento real, em outras palavras, é aquilo que a criança se mostra capaz de fazer sozinha, de forma independente, sem qualquer ajuda, orientação ou apoio de terceiros, representando o nível atual de competência e conhecimento desta. Vygotsky (2011) argumentou que um professor deve conhecer esse nível para determinar a eficácia das intervenções pedagógicas; isto é, adequar o ensino às reais necessidades da criança.

Do ponto de vista de Vygotsky (2011), a Zona de Desenvolvimento Real é apenas uma parte do espectro do potencial de aprendizagem da criança. Ele opõe esse conceito ao que chamou de “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP), que representa a lacuna entre o que a criança pode fazer sozinha e o que ela pode fazer com ajuda. A ZDP é central para o planejamento educacional e para a prática pedagógica, porque indica áreas nas quais a mediação social pode resultar em resultados de desenvolvimento mais elevados. Enquanto a Zona de Desenvolvimento Real reflete a competência atual, a ZDP reflete visões sobre potenciais de crescimento futuro e possibilidades de oportunidades de aprendizagem mediada (Vygotsky, 1978).

A aplicação da teoria de Vygotsky (1978) na prática, especialmente em contextos educacionais, exige uma compreensão clara dos pressupostos que sustentam a Zona de Desenvolvimento Real. Em outras palavras, planejar intervenções que respeitem e se baseiem na autonomia pressupõe a capacidade dos educadores para determinar exatamente o que uma criança já pode fazer sozinha. A zona de um verdadeiro desenvolvimento é a base para determinar o nível atual de competências e para começar a promover o crescimento por meio de atividades pedagógicas que concretizariam o apoio social, bem como o potencial que havia sido identificado na ZDP.

O estudo, sobre a mediação social e a contribuição das interações culturais para o desenvolvimento cognitivo, encontra um enriquecimento significativo, segundo Leontiev (2004). Esse autor desenvolveu a teoria da atividade, a qual postulava que o desenvolvimento cognitivo é influenciado pelas atividades e operações mentais que uma pessoa realiza no processo de domínio de uma prática em determinadas situações sociais. Em seus trabalhos, Leontiev enfatizou que as funções psicológicas superiores são formadas e desenvolvidas mediante a participação em atividades orientadas para objetivos, e não a interação social isolada (Leontiev, 2004).

Para Leontiev (2004), o desenvolvimento cognitivo não deveria ser explicado apenas com a ajuda da ZDP, mas por meio das esferas específicas de atividade e prática que constituem a vida diária de uma criança. Enquanto Vygotsky enfatizou que o desenvolvimento é impulsionado pela mediação social, Leontiev postulou que é a atividade prática que ordena e altera as funções

mentais (Leontiev, 2004). Assim, segundo ele, as interações sociais e culturais são essenciais, mas acontecem e evoluem na prática cotidiana e nas atividades realizadas pela criança.

A Teoria da Atividade, desenvolvida por Leontiev, defende que o desenvolvimento do homem se dá pela necessidade de uma relação com o meio em que está inserido com a satisfação de alguma necessidade pessoal; dessa forma, o desenvolvimento das funções psíquicas decorrerá de um processo de apropriação de algum saber, transformando a atividade externa em atividade interna (Grymuza; Rêgo, 2014, p. 117).

Leontiev (2004) salienta o papel da atividade e da prática real no desenvolvimento da mente. A teoria da atividade mostra como os requisitos práticos reais e os propósitos reais influenciam o desenvolvimento psicológico, dando-nos, assim, a oportunidade de compreender como as funções mentais são transformadas em contextos reais com base nisso.

Ao personalizar o ensino e a intervenção de acordo com o potencial de desenvolvimento identificado, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem onde o crescimento cognitivo e o progresso das crianças ocorrem dentro dessa Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1978).

O que hoje a criança faz com auxílio do adulto fará amanhã por conta própria. A zona de desenvolvimento imediato pode determinar para nós o amanhã da criança, o estado dinâmico do seu desenvolvimento que leva em conta não só o já atingido, mas também o que se encontra em processo de amadurecimento. [...] O estado de desenvolvimento mental da criança pode ser determinado pelo menos através da elucidação de dois níveis: do nível de desenvolvimento atual e da zona de desenvolvimento imediato (Vigotski, 2001, p. 480).

Destarte, a teoria vygotskyana revolucionou não só o desenvolvimento cognitivo, mas também as práticas educativas, que, posteriormente, colocaram sob maior atenção o papel desempenhado pelo ambiente social e cultural na facilitação da aprendizagem e no aproveitamento das capacidades individuais. Suas ideias permanecem até hoje um dos pilares da psicologia educacional que serviram como base sólida para a construção de situações de aprendizagem repletas de interação, cooperação e desenvolvimento (Barroco, 2012).

Incluir fatores culturais e sociais no processo educativo significa não só tornar a aprendizagem das crianças mais interessante, mas também criar uma atmosfera de relações entre pessoas de diferentes culturas e com diferentes experiências, em que a diversidade não seria apenas uma palavra vazia, e sim uma verdadeira riqueza. A teoria de Vygotsky aborda a necessidade de reconhecer as especificidades culturais do ambiente de aprendizagem para garantir equidade e justiça social na oferta de educação de qualidade para todos (Barroco, 2012).

2.3 A escolarização e as funções psicológicas superiores

A Teoria Histórico-Cultural propõe que a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades individuais das crianças, considerando suas características e potencialidades únicas. Vygotsky (2011) defende que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a linguagem, o pensamento e a memória, ocorre em um contexto social e cultural, sendo fundamental criar um ambiente educacional inclusivo e equitativo. A interação entre as crianças, com diferentes capacidades e origens culturais, torna-se um elemento central nesse processo de ensino e aprendizagem, promovendo uma educação mais rica e diversificada para todos.

Portanto, a escolaridade é de grande importância no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, conforme Vigotskii, Luria e Leontiev (2006) aventam. Os autores consideram que a educação pode melhorar o desenvolvimento cognitivo, refletindo uma visão mais ampla da escolarização e das funções psicológicas superiores.

Vygotsky (2011) destaca a mediação social e a ZDP, Leontiev (2004) enfatiza as atividades práticas e Luria (2001) apresenta as bases neurofisiológicas do desenvolvimento cognitivo. A integração dessas ideias nos permitem compreender como a educação deve ser organizada para um desenvolvimento cognitivo eficaz. Barroco (2012) e Góes (2002) compartilham essa abordagem na medida em que reforçam a interação social e as atividades práticas como práticas pedagógicas baseadas na neurologia da aprendizagem.

Barroco (2012) ressalta que a prática educacional deve estar alinhada aos princípios de Vygotsky, utilizando a ZDP no apoio eficaz ao desenvolvimento cognitivo das crianças. Segundo a autora, o ensino deve se basear nas necessidades de cada criança, sendo os desafios disponibilizados dentro da sua ZDP e com um apoio que permita ultrapassar as dificuldades. Isso irá garantir que as crianças estejam sempre desafiadas à medida que aprendem com o apoio necessário para a realização de funções psicológicas superiores desenvolvidas de forma contínua.

Góes (2002) acrescenta que as atividades práticas devem constituir uma parte vital do processo de ensino, conforme observado na teoria da atividade de Leontiev. As atividades educativas, segundo a autora, devem ser tais que as crianças sejam capazes de realizar algum trabalho significativo e relacioná-lo com suas próprias experiências e interesses; ao fazê-lo, elas estão ativamente envolvidas na sua aprendizagem, o que facilita o desenvolvimento das funções cognitivas. Além disso, Góes (2002) enfatiza que é necessário levar em conta as bases neurológicas do desenvolvimento cognitivo, para criar condições de aprendizagem que contribuam para a estimulação de diferentes áreas do cérebro e promovam a formação de funções psicológicas superiores.

A escolarização, portanto, deve ser vista não como um processo estático, mas dinâmico, que implica a interação entre o fator social, as atividades práticas e as estruturas neurológicas. Nesse sentido, Souza (2010) afirma que, por meio da apreensão teórica, consegue-se superar a criança, pois também é capaz de considerar as condições objetivas em que a escola deve cumprir com a sua função social; ou seja, é quem analisa o processo de escolarização de forma integral, olhando a criança como um todo – não apenas a sua patologia.

As descobertas de Barroco (2012) e Góes (2002) apenas reforçam a visão de quanto o contributo escolar melhora o desenvolvimento cognitivo das crianças. Por isso, a prática pedagógica deve ter como objetivo proporcionar um suporte social adequado e atividades práticas e estímulos cognitivos relevantes, levando em consideração a organização neurológica do desenvolvimento.

O impacto da educação nas funções psicológicas superiores é profundo e extenso, incluindo capacidades cognitivas, resiliência emocional e adaptabilidade social. O desenvolvimento do pensamento crítico por meio da

educação garante que uma criança possa analisar informações de diferentes fontes de dados e tirar conclusões lógicas, o que é deveras importante na era da supersaturação informacional. Além disso, a educação contribui muito para a empatia e a consciência social, apresentando às pessoas diversas perspectivas e experiências – promovendo, assim, a inclusão e a compaixão na sociedade.

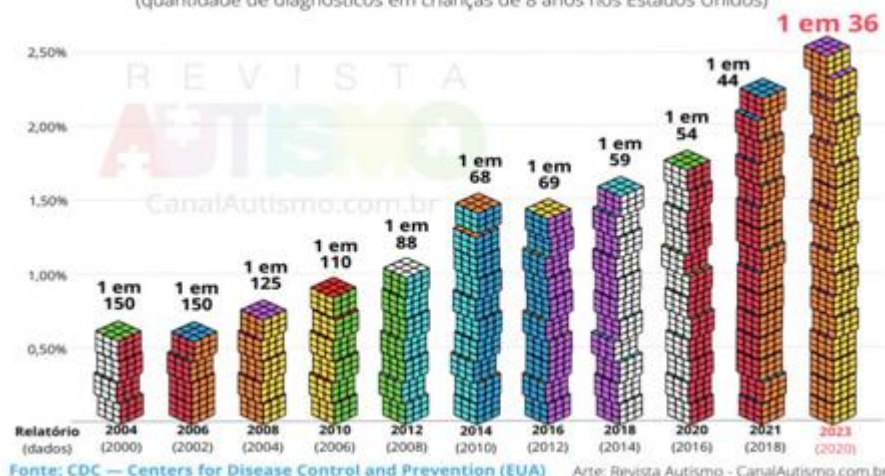
2.4 Conceituando o Transtorno do Espectro Autista

O TEA experimentou um aumento acentuado na prevalência nos últimos anos, estimando-se que afete cerca de 1 em cada 36 indivíduos em todo o mundo. No Brasil, estima-se cerca de 6 milhões de casos, segundo dados publicados pela Revista Autismo, em um artigo intitulado “Por que o Brasil pode ter mais de 6 milhões de autistas?”, escrito por Francisco Paiva Júnior e divulgado no seu *site*, em 1º de abril de 2023, mês em que a Conscientização sobre o Autismo assume um significado global.

De acordo com o autor, essa estimativa se baseou em uma análise atenta de dados estatísticos globais, a partir de informações divulgadas pelos Centros de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) dos Estados Unidos, embora não existam resultados atualizados do Censo Brasileiro (IBGE) que comprovem esse número (Paiva Júnior, 2023).

Figura 1 – Prevalência do TEA nos

(quantidade de diagnósticos em crianças de 8 anos nos Estados Unidos)



EUA

Fonte: CanalAutismo.com.br

A metodologia utilizada para calcular a estimativa de prevalência do autismo no Brasil seguiu este pensamento: nos Estados Unidos, a prevalência de autismo entre crianças de 8 anos era de 2,8%, em 2020, segundo o CDC. Como o autismo é uma condição vitalícia, essa taxa pode ser aplicada a todas as idades da população em geral, porque muitos diagnósticos são tardios. De acordo com o neurocientista Alysson Muotri, da Universidade da Califórnia, em San Diego, não há nenhuma base de evidências forte que indique um grande desvio na prevalência do autismo em diferentes países.

Considerando a população brasileira, projetada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), para o ano de 2021, em cerca de 213,3 milhões de habitantes, aplicar uma prevalência de 2,8% significaria a presença de cerca de 5,295 milhões de pessoas vivendo com autismo. Ao atualizar essa projeção para 2023, com uma população estimada em 215,9 milhões, poderá haver perto de 5,997 milhões de pessoas autistas. Esse número continua a aumentar, porque a prevalência permanece estável enquanto a população aumenta: assim, estima-se que, para cada 36 bebês nascidos, pelo menos um é diagnosticado com autismo.

Figura 2 – Estimativa do TEA no Brasil



Fonte: CanalAutismo.com.br

É importante ressaltar que, mesmo com essas estimativas baseadas em dados internacionais e extrapolações razoáveis, ainda não existem dados oficiais atualizados no Brasil que confirmem tal prevalência. A falta de pesquisas sobre a prevalência específica do TEA no Brasil é um desafio de grande importância para a formulação de políticas públicas e programas de apoio. Obter dados concretos tem peso no planejamento de intervenções bem eficazes e sensíveis às necessidades da população.

A onda crescente de diagnósticos de TEA se deve a vários fatores. A conscientização sobre o autismo aumentou dramaticamente, levando a diagnósticos que acontecem mais cedo e com mais frequência. A ampliação dos critérios diagnósticos também ajudou; capturou manifestações mais variadas dentro do espectro do autismo. As reduções no estigma em torno do autismo também são significativas, ao encorajar mais famílias e pessoas a procurarem diagnósticos e tratamento – o que ajuda a aumentar a contagem de casos documentados.

No que se refere ao histórico do diagnóstico, o transtorno foi identificado, pela primeira vez, por um médico chamado Leo Kanner, na década de 1940. Inicialmente, ele o descreveu como um transtorno psiquiátrico raro e isolado. Observou a condição como “autismo infantil precoce” e notou que essas crianças tinham extrema dificuldade de relacionamento com outras pessoas, estranhezas na linguagem e comportamentos ritualísticos (Kanner, 1943). Seu trabalho seminal evocou atenção para a natureza incomum dos sintomas entre crianças pequenas, descrevendo clinicamente o que mais tarde se tornaria o protótipo para futuras investigações e eventual diagnóstico.

Na sua classificação original do autismo, Kanner descreveu a atenção ao ambiente com interesse ausente, resistência obstinada à mudança e interesses restritos como estando no cerne dessa condição (Kanner, 1943). Ele também sugeriu que isso poderia estar relacionado a algumas condições biológicas que poderiam ser investigadas no futuro para fins de pesquisa genética e neurobiológica.

O autismo infantil, segundo ele, é caracterizado por um início muito precoce dos sintomas, graves prejuízos na comunicação verbal e não verbal e comportamentos estereotipados, além de interesses restritos. Há uma incapacidade dessas crianças de estabelecerem relações de forma normal com pessoas e situações desde o início de suas vidas (Kanner, 1943 *apud* Bosa, 2002).

À medida que o conhecimento científico crescia e os sistemas de diagnóstico eram revistos, circunstância similar acontecia com o sistema de classificação do autismo. Os primeiros trabalhos de Kanner foram fundamentais para identificar e conceituar o autismo como um espectro de transtornos – distinto das noções anteriores que o consideravam uma variante da esquizofrenia infantil. O TEA estava entrando em voga como um conceito mais amplo, com seus membros compreendendo categorias separadas, como Autismo Infantil, Síndrome de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação. Cada uma dessas condições, notoriamente, partilhava características essenciais – déficits na comunicação, déficits na interação social e padrões de comportamento repetitivos –, mas em graus variados de gravidade e perfis sintomáticos (APA, 2014).

A síndrome de Asperger, identificada por Hans Asperger, apresentava um perfil menos grave: a linguagem e a inteligência estavam preservadas, mas com desafios significativos na interação social e padrões comportamentais repetitivos e restritos (Asperger, 1991). Essas subcategorias permitiram a estrutura inicial de visualização da diversidade dentro do espectro do autismo. Elas possibilitaram diagnósticos diferenciais e intervenções um pouco mais específicas (embora ainda bastante generalizadas).

Em sua dissertação intitulada “Mediação Pedagógica na Inclusão de Crianças com Autismo na Educação Infantil”, Chiote (2011) afirma, com base em Leboyer (1995), que as características clássicas do autismo são:

- a) o isolamento autístico, definido pela incapacidade acentuada de desenvolver relações interpessoais. É caracterizado por uma falta de reação aos outros e de interesses por eles. A criança com autismo se demonstra indiferente a tudo que vem do exterior;
- b) os distúrbios na linguagem verbal e não verbal, como o atraso na aquisição da fala e o seu uso não comunicativo. Algumas crianças não falam e outras apresentam ecolalia (imediate ou

diferida). A inversão pronominal ao falar de si mesma na terceira pessoa e a entonação desprovida de emoção produz uma linguagem sem expressão e descontextualizada. A capacidade simbólica é ausente ou limitada e as expressões gestuais ou mímicas não apresentam valor simbólico; Repetição de palavras ou frases.

c) a necessidade de imutabilidade resulta numa resistência a mudanças e em comportamentos fixados, repetidos e estereotipados com apego exagerado a um objeto particular. O brincar é marcado pela repetição e rituais privados de espontaneidade e criatividade;

d) a idade em que os sintomas surgem é até o 30º mês, podendo a criança se desenvolver normalmente nos dois primeiros anos. Não há uma exatidão quanto ao período em que o autismo (Chiotte, 2011, p. 17).

A categorização do autismo em subtipos distintos refletiu uma tentativa de capturar a diversidade de apresentações clínicas observadas. Mas essa abordagem criou inconsistências diagnósticas e dificuldades para compreender, de forma abrangente, o espectro do autismo como uma entidade unificada. As fusões dessas categorias no Transtorno do Espectro Autista ocorreram somente com a publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), o qual traz uma visão mais abrangente dos variados sintomas e níveis de déficits relacionados ao autismo. O DSM-V traz, em seus escritos, a definição mais atualizada do TEA. Segundo o documento, o TEA é um distúrbio do desenvolvimento neurológico de origem biológica que afeta as capacidades de comunicação, as relações interpessoais e a interação com o meio ambiente (APA, 2014).

Essa mudança permitiria um diagnóstico combinado e, ao mesmo tempo, ensejaria considerar a singularidade dos desafios e pontos fortes de cada criança no decorrer do tratamento (APA, 2014).

As explicações contidas no DSM-V possibilitam uma maior compreensão das crianças com TEA, de maneira a tornar as intervenções mais individualizadas e eficazes. Quando tratamos do espectro como um todo, admitimos que cada criança autista tem sua singularidade e complexidade, o que é a pedra angular no desenvolvimento de práticas educativas e terapêuticas para abordar exatamente as suas necessidades.

Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções

executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência. É frequente a ocorrência de mais de um transtorno do neurodesenvolvimento; por exemplo, indivíduos com transtorno do espectro autista frequentemente apresentam deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual), e muitas crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDHA) apresentam também um transtorno específico da aprendizagem. No caso de alguns transtornos, a apresentação clínica inclui sintomas tanto de excesso quanto de déficits e atraso em atingir os marcos esperados. Por exemplo, o transtorno do espectro autista somente é diagnosticado quando os déficits característicos da comunicação social são acompanhados por comportamentos excessivamente repetitivos, interesses restritos e insistência nas mesmas coisas (APA, 2014, p. 31).

O TEA é, portanto, uma condição complicada de neurodesenvolvimento. Apresenta-se de diversas maneiras, o que dificulta a definição exata, envolvendo uma ampla gama de dificuldades com habilidades sociais, comportamentos repetitivos e comunicação verbal e não verbal. A etiologia exata do TEA ainda não é totalmente compreendida, embora a contribuição de fatores genéticos e ambientais seja amplamente aceita. Os sinais de TEA são normalmente identificados na primeira infância e diagnosticados por meio de uma avaliação abrangente de comportamento, marcos de desenvolvimento e comunicação.

Ademais, o TEA é atualmente classificado no DSM-V, o que representou um grande salto na compreensão e no diagnóstico do autismo em relação às edições anteriores. Essa revisão leva em consideração uma visão integral das diversas apresentações do autismo, percebendo sua complexidade e variabilidade dentro do espectro. O DSM-V substituiu categorias anteriores, incluindo Autismo Infantil, Síndrome de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação, por um termo mais geral: Transtorno do Espectro do Autismo (APA, 2014).

Essa perspectiva mais ampla e especificada no DSM-V ajuda a identificar as necessidades das crianças com TEA de forma mais exata, tornando as intervenções mais precisas e eficazes, ao personalizar a valorização da diversidade dentro do espectro e a prestação de ajudas relevantes, que são cruciais para facilitar o crescimento e o bem-estar das crianças, o que, por sua vez, permitem-lhes maximizar as suas próprias capacidades.

A implementação de “níveis de apoio” no DSM-V é muito importante para adequar as intervenções em terapia e educação às necessidades específicas de cada criança com autismo. Esses níveis são descritos como “requer suporte” (Nível 1), “requer suporte substancial” (Nível 2) e “requer suporte muito substancial” (Nível 3), com base nos níveis de gravidade do déficit de comunicação e interação social, interesses restritos, comportamentos repetitivos e flexibilidade comportamental (APA, 2014).

No Nível 1, que requer apoio, as crianças com TEA necessitam de apoio mínimo: apesar dos déficits sociais proeminentes, são geralmente capazes de participar em interações sociais, mas podem ter dificuldade em iniciar conversas e responder com flexibilidade a tais interações. Muitas vezes, apresentam comportamentos restritos e repetitivos, que podem ser evidentes no impacto de dificuldades leves no funcionamento diário, carecendo apenas de instruções de apoio no ambiente acadêmico e social (APA, 2014).

No nível 2 de suporte, as crianças com TEA necessitam de apoio substancial: apresentam dificuldades acentuadas na comunicação social recíproca e na adaptação às mudanças, dificuldades em iniciar conversas e problemas na leitura de sinais emocionais e na adaptação do comportamento a contextos sociais com interesses e comportamentos atípicos que marcam interferência perceptível no funcionamento, sendo necessárias intervenções mais exigentes para facilitar um melhor funcionamento em ambientes acadêmicos e ocupacionais (APA, 2014).

No nível 3 de suporte, as crianças com TEA precisarão de um apoio muito substancial devido a graves dificuldades na comunicação social, na adaptação às mudanças e no funcionamento diário. Elas têm prejuízos significativos na sua capacidade de iniciar e manter interações sociais, bem como demonstram comportamentos repetitivos e interesses restritos que resultam em um prejuízo acentuado do funcionamento social. Os contextos educativo e vocacional, além dos sociais, estão altamente comprometidos. Para garantir o aumento da autossuficiência e a melhoria da qualidade de vida, é crucial aplicar intervenções concentradas e altamente estruturadas (APA, 2014).

Assim, a categorização do TEA no DSM-V consegue mais do que apenas simplificar o diagnóstico por meio da integração de diversas manifestações em

um único termo; também discrimina vividamente os níveis de apoio que devem ser concedidos a cada um. Essa abordagem multidimensional, baseada em evidências, destina-se a promover uma melhor compreensão do TEA, por intermédio de intervenções educacionais e sociais que ajudariam a honrar e aumentar os pontos fortes únicos contemplados por cada criança no espectro do autismo (APA, 2014).

2.5 As políticas de inclusão e o Transtorno do Espectro Autista

A conscientização e o reconhecimento do TEA acompanharam a formulação de políticas e medidas específicas para incluir e apoiar crianças com TEA. Essas políticas de inclusão escolar e aquelas relacionadas com a perturbação do espectro do autismo reconhecem as necessidades e dificuldades distintas que as pessoas com deficiência enfrentam e se esforçam por um ambiente inclusivo para a integração social, educacional e profissional completa de tais crianças (Baron-Cohen, 2008).

Muitas vezes, centram-se na prestação de intervenções educativas adequadas, no acesso aos serviços de saúde e no apoio à integração social. De acordo com Baron-Cohen (2008), a formação de educadores, profissionais de saúde e empregadores é importante para garantir acomodação e apoio eficazes para crianças com transtorno do espectro do autismo.

Guareschi *et al.* (2016) destacam em seu trabalho que tais políticas públicas visam a fomentar uma sociedade que promova os direitos e a inclusão das crianças com transtorno do espectro do autismo, assim como seu bem-estar e acesso a oportunidades em igualdade de condições com os demais e garantir a sua participação em todas as esferas da vida. Políticas desse tipo também servem para aumentar a consciência e compreensão geral em relação ao transtorno do espectro do autismo.

No Brasil, existem diversas políticas públicas referentes à inclusão de pessoas com deficiência, algumas em específico às pessoas com TEA. Dentre elas, está a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva (Brasil, 2008), que visa a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de crianças com deficiência, bem como daqueles sujeitos com TEA, nas escolas regulares. Sua implementação, desde 2008, representou um grande avanço nas políticas educacionais brasileiras voltadas para a inclusão plena das crianças com necessidades especiais no sistema regular de ensino.

Essa política coloca ao nosso alcance a ideia de transformar uma escola típica em uma escola hospitaleira e acessível a todas as crianças. A proposta do Ministério da Educação relativa à “[...] inclusão na educação básica e na educação especial, numa perspectiva transversal, e complementaridade e/ou complementação ao ensino regular” (Brasil, 2008, p. 3) garante a concretização de tal ambiente. Isso irá sublinhar a necessidade de um ambiente educativo que aprecie a diversidade e a valorize. A implementação de tais políticas exigiria que os países reestruturassem os seus sistemas de ensino para atender às necessidades das crianças com deficiência, daqueles com perturbações generalizadas do desenvolvimento e das crianças talentosas e superdotadas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva recomenda a articulação de serviços de apoio especializados, como Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), a fim de fornecer o suporte necessário ao desenvolvimento acadêmico e social das crianças. Segundo a política, “[...] o apoio educacional especializado (AEE) deverá ser oferecido de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em centros de apoio educacional especializado” (Brasil, 2008, p. 5). Essa abordagem garante que o currículo apoiado não substitui o regular, mas o complementa.

Por fim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva defende, ainda, o compromisso do Estado brasileiro de construir uma sociedade justa e igualitária, em que a diversidade seja valorizada. Esse compromisso se materializa por meio da implementação de políticas públicas que visam a garantir a equidade no acesso à educação e garantir a continuidade das crianças com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Segundo seu escrito, “[...] a educação inclusiva é um processo em construção que exige o desenvolvimento de práticas educativas para romper barreiras, favorecendo a participação de todas as crianças, garantindo a

aprendizagem e o desenvolvimento em todos os níveis de ensino” (Brasil, 2008, p. 10). Nesse sentido, não se trata apenas de uma política que estabelece diretrizes, mas também de uma política que convoca toda a sociedade a promover a Educação Inclusiva, reiterando o direito de todos a uma educação de qualidade.

A Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista tem como objetivo garantir, em todos os níveis da vida, o direito das pessoas com TEA à inclusão social, à saúde e à educação especializada (Brasil, 2012). A Lei nº 12.764/2012, em homenagem à Berenice Piana, é um marco na legislação brasileira por meio da qual foi criada a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Tal ato legislativo, aprovado em 27 de dezembro de 2012, visa a garantir direitos e promover a inclusão de quem tem TEA, proporcionando aos sujeitos acesso a serviços de saúde, educação e assistência social.

A pessoa com TEA será considerada, nessa lei, uma pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (Lei nº 12.764/12, Art. 1º, § 2º). Isso é importante, porque a lei concede às crianças com TEA acesso aos mesmos direitos e proteções a que outras pessoas com deficiência têm direito, promovendo, assim, a equidade e a justiça social.

A implementação da Lei nº 12.764/2012 envolve tanto o Estado quanto a sociedade como um todo no compromisso de incentivar a Educação Inclusiva e de qualidade para crianças com TEA. A Lei ressalta a necessidade de identificação precoce e do acompanhamento multiprofissional para garantir que a intervenção chegue o mais rápido possível às crianças e adolescentes com TEA, uma vez que prevê: “Diagnóstico precoce, atendimento multidisciplinar, medicamentos e nutrientes e acesso” garantidos na forma da lei (Lei nº 12.764/2012, Art. 2º, Inciso II). Assim, é por meio dessa abordagem multidisciplinar que se dará o desenvolvimento integral das pessoas com TEA, proporcionando-lhes apoio educacional e de saúde adequado.

Segundo Guareschi *et al.* (2016), essas políticas públicas refletem o compromisso de o Brasil incluir e apoiar as pessoas com TEA, garantindo seus direitos e buscando sua plena inserção na sociedade. É importante ressaltar que as políticas públicas de inclusão nas escolas regulares têm sido foco de atenção no contexto educacional. Dentro dessas políticas, em particular, algumas medidas

foram inovadoras para garantir o pleno envolvimento das crianças com TEA nas escolas regulares: recursos de apoio e promoção de ambientes educacionais inclusivos. O objetivo é garantir uma educação de qualidade que responda às necessidades individuais de cada criança, bem como a sua participação e aprendizagem em ambientes inclusivos baseados na cidadania.

Em síntese, todas as pessoas são cidadãs. Então falar de Inclusão como resgate de cidadania, significa falar da busca da plenitude dos direitos sociais, [...], da participação da pessoa em todos os aspectos da sociedade. A ação educativa, assim, seria “inclusiva” na medida que proporciona a participação integral da pessoa na sociedade, sobretudo no sentido de fornecer elementos de autonomia individual, como é o caso da apropriação aos saberes [...] (Boneti, 2004, p. 16).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, estabelecida pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, assegura à pessoa com deficiência o direito à educação inclusiva em todos os níveis, modalidades e etapas de ensino. Conforme o Art. 27, a educação deve ser garantida, de forma a possibilitar o máximo desenvolvimento das habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais das crianças, levando em consideração suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. A inclusão educacional, portanto, visa a proporcionar um aprendizado ao longo da vida, promovendo a participação plena da pessoa com deficiência no sistema educacional, com um ambiente que favoreça o desenvolvimento de seu potencial e a eliminação de qualquer forma de discriminação ou violência.

A Lei também define responsabilidades para o poder público, a família e a sociedade, conforme descrito no Art. 28, que atribui ao Estado a tarefa de criar, desenvolver, implementar e avaliar um sistema educacional inclusivo. O aprimoramento dos sistemas educacionais é imprescindível para garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizado, por meio de serviços e recursos de acessibilidade que removam as barreiras e promovam a igualdade de oportunidades. Além disso, a legislação propõe a adoção de projetos pedagógicos que institucionalizem o atendimento especializado, bem como a disponibilização de recursos que assegurem o pleno acesso ao currículo,

a permitir o desenvolvimento acadêmico e social das crianças com deficiência, sem distinção.

As instituições privadas de ensino também são obrigadas a seguir os mesmos princípios estabelecidos pela Lei, conforme o § 1º do Art. 28. Isso inclui a implementação de medidas que garantam a inclusão e o atendimento especializado, sem a cobrança de valores adicionais para cumprir com essas diretrizes. Assim, a legislação reforça o compromisso com a equidade educacional, assegurando que todas as crianças, independentemente de suas condições, tenham acesso a um ensino de qualidade e adaptado às suas necessidades. A participação ativa das crianças com deficiência e de suas famílias em todas as etapas da vida escolar também é incentivada, ao promover um ambiente educacional mais acolhedor, colaborativo e acessível para todos.

Nesse âmbito, cumpre destacar que a inclusão de estudantes com deficiências no ensino regular promove um ambiente rico pela diversidade social e facilitador do desenvolvimento de todas as crianças. Nas relações concretas no contexto escolar, valores como respeito e cooperação podem ser experienciados pelas crianças quando a inclusão se efetiva. Ambientes bem planejados, que procuram se adequar às necessidades de todos os educandos compreendem a escola como meio sociocultural fundamental à constituição dos sujeitos. Se a interação social entre as crianças é indispensável para promover o desenvolvimento, cabe à escola viabilizar as possibilidades de experiências socializadoras, permitindo às crianças desenvolverem processos psicológicos superiores (Mattos; Nuernberg, 2011, p. 130).

Vale a pena apreciar os esforços e intenções subjacentes às políticas e iniciativas destinadas a promover a inclusão das crianças com TEA. Contudo, existem argumentos que se opõem a tais esforços, discutindo a viabilidade e aplicabilidade dessas políticas. Alguns críticos consideram que, embora bem-intencionadas, a operacionalização de políticas inclusivas, em áreas como a educação e o emprego, pode ser bastante exigente (Cardoso; Magalhães, 2013).

Uma preocupação frequente é se o apoio e os recursos disponíveis são adequados para integrar as crianças com TEA e atender às suas necessidades especiais. Cardoso e Magalhães (2013) argumentam que, sem financiamento e recursos adequados, torna-se difícil fornecer os apoios e intervenções

especializados de que essas crianças necessitam para prosperar em ambientes inclusivos.

Para além disso, surgem questões sobre o efeito na aprendizagem incidental e no ambiente de trabalho quando crianças com TEA são integradas sem apoios adequados. Algumas postularam que tal foco na inclusão pode ignorar, involuntariamente, as necessidades das crianças neuroatípicas, criando uma tensão de recursos e um impacto na atenção na qualidade educacional ou de trabalho de todas as partes.

Um sistema público de ensino, seja ele qual for, é descrito por sua heterogeneidade. Os alunos de um sistema educacional como o brasileiro são essencialmente diversos, em um país com dimensões e disparidades regionais inegáveis. Quando nos referimos ao grupo de alunos com deficiência estamos, também, diante de um grupo diverso, com necessidades específicas de acessibilidade escolar. Enquanto alguns necessitam de recursos diferenciados [...] outros necessitam de processos de flexibilização [...] (Cardoso; Magalhães, 2013, p. 3).

Boneti (2004) argumenta que, embora as políticas inclusivas sejam concebidas para promover um ambiente onde os direitos das crianças pertencentes ao espectro do autismo sejam valorizados e respeitados, há uma precisão de considerar, criticamente, o que tais políticas implicam e os potenciais desafios que podem ser operacionalizados como resultado e iniciativas voltadas para crianças com TEA.

As escolas no modelo tradicional apresentam um despreparo para receber alunos com deficiência visual, auditiva, intelectual e física e demais transtornos do neurodesenvolvimento, principalmente, as crianças com TEA. E ao que parece, carecendo de investimentos com a intenção de se preparar para recebê-los. As instituições de ensino não podem permanecer no modelo integrativo e desconsiderar, em termos de práticas pedagógicas, as normas jurídicas e os benefícios que a inclusão escolar representa (Chimenes; Santana, 2020, p. 22).

O compromisso comprovado pelas políticas públicas no Brasil demonstra o esforço que é feito para garantir a inclusão e o apoio de crianças que vivem com TEA e em diferentes áreas da vida. Nesse sentido, Mantoan (2013, p. 35) destaca o seguinte:

Estamos vivendo um momento de tomadas de decisão, em que não adianta mais “tapar o sol com a peneira”. O próprio tempo, de tão longo, já foi o suficiente para que se entendesse o que é proposto como uma escola para todos. Se ainda não conseguimos avançar em sua direção, é porque, certamente, pesam muito essas contendas e esses desencontros entre os que se dispõem a progredir, a revirar as escolas comuns e especiais do avesso, e os que querem conservá-las como estão, para garantir outros benefícios, para impedir avanços, para barrar o novo.

Cruz *et al.* (2014) acreditam que essas políticas devam ser compreendidas em termos de sensibilização geral, realização de intervenções especializadas e promoção da integração social de crianças com TEA. Tais iniciativas visam não só às necessidades das crianças com TEA, mas também a enriquecer os ambientes educativos e sociais com o seu impulso para a diversidade e a inclusão.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO – BREVE HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A história da Educação no Brasil revela constantes mudanças e modificações na formação da figura do educador: esforços sempre voltados para a melhoria da educação. E, nesse sentido, a história da formação docente se projeta nas mudanças e reformas perpétuas em direção a um ideal para a educação, sempre com aprimoramento desta em mente.

Em 1647, Comenius expressou a ideia do ideal de formação de professores; posteriormente, em 1684, por sugestão de São João Batista de La Salle, foi estabelecido em Reims o Colégio dos Mestres, que, então, foi uma das mais avançadas tentativas de sistematizar a formação do docente. Esse seminário foi um evento pioneiro que levou ao estabelecimento de instituições com o objetivo de treinar educadores (Saviani, 2009).

A organização do sistema educacional em nível nacional foi realmente tomada como um exemplo com a formação de escolas normais em países, como Itália e Alemanha, Estados Unidos e Reino Unido, no início do século XIX. As instituições de formação de professores foram as únicas a assumir a responsabilidade de formar professores sob um conjunto mais estruturado e uniforme de regras. Isso fazia parte de um movimento global em direção à

profissionalização e uniformização da formação de professores; um movimento que, finalmente, foi grandemente modificado pela experiência desses países, o que o desencadeou em primeiro lugar. Os hábitos dessas culturas tiveram uma grande influência direta na difusão dos sistemas para o Brasil e, finalmente, para outros países (Saviani, 2009).

O Brasil começou a lidar com a educação na era pós-independência, que ocorreu em 1822. Foi um tempo das primeiras tentativas de organizar o ensino popular direcionado à implantação de um sistema de ensino que atendesse às novas demandas sociais e políticas da emergência – a tarefa era titânica, dadas as condições socioeconômicas da época, que pediam medidas pouco ortodoxas, embora práticas, na formação de professores. O país, então, passou por tentativas intermitentes: de 1827 a 1890, foram as tribulações na formação de professores. As tentativas são referidas como tentativas de instituir e desenvolver planos de ensino, sem continuidade definida – que é uma representação do desafio de colocar um sistema coerente de formação de professores, mais ainda, quando a estrutura e as políticas típicas daquele país estão se opondo a ele. Apesar de todas essas dificuldades, no entanto, a experiência adquirida em cada um desses casos foi de grande importância para o desenvolvimento posterior do sistema educacional brasileiro (Saviani, 2009).

O período de 1890 a 1932 testemunhou a etapa em que a forma e a tendência das Escolas Normais foram fixadas no Brasil. Era o propósito de essas instituições fortalecerem um padrão de formação de professores que buscasse seguir o padrão pedagógico universal, mas, ao mesmo tempo, fosse capaz de se reajustar às necessidades locais. Essa foi, portanto, uma era pioneira na formação de professores, e o trabalho institucional do Instituto Brasileiro de Educação foi um dos mais importantes passos no sentido de estruturar o trabalho docente. As bases foram estabelecidas, e melhorias foram trabalhadas ao longo das décadas seguintes (Saviani, 2009).

Essas instituições foram criadas a partir da necessidade de um aprimoramento técnico e profissional mais substancial, com a intenção de melhorar a qualidade da educação e preparar, adequadamente, os futuros professores (Saviani, 2009). Isso é muito imperativo em tentar garantir que haja uma abordagem mais sistemática e séria para a formação de professores.

Entre 1939 e 1971, o Brasil programou e implementou o treinamento pedagógico e de ensino; criou o padrão de escola normal e expandiu a porcentagem do treinamento de professores. Era o grande passo que abriu caminho para a profissionalização do ensino; introduziu disciplinas em que os professores seriam treinados de forma mais ampla e profissional (Saviani, 2009).

O intervalo entre 1971 e 1996 foi reservado para a abolição das escolas normais em favor das licenças específicas para professores, o que ocorreu com as mudanças na atitude e na demanda dos professores. Isso foi para buscar atender a novas demandas de ensino e reorganizar a formação de professores para que ela coincidissem e se relacionassem de perto com as necessidades da sociedade na época (Saviani, 2009).

Finalmente, durante os anos de 1996 a 2006, o Brasil foi o país anfitrião do novo olhar das instituições universitárias, incluindo École Normale Supérieure, e da perspectiva sobre o ato de ensinar. Foi a era em que o treinamento de professores era renovado e reorganizado para atender às preocupações e objetivos da nova educação. Estabelecendo essas novas instalações e reestruturando o currículo, são projetos para aumentar a qualidade da formação de professores e para orientar os professores a se prepararem completamente para os desafios que se avizinham no século XXI (Saviani, 2009).

Para ilustrar tais mudanças, citamos o Quadro 1, elaborado por Souto (2023), em sua tese intitulada “A Formação Continuada de Professores da Educação Infantil em Foco: as Práticas Pedagógicas com o Movimento Corporal na Primeira Infância”, em que a autora cita, de forma sucinta, os momentos históricos que envolveram a formação de professores internacional e nacionalmente, mostrando os principais acontecimentos.

Quadro 1 – Marcos históricos da formação de professores em âmbito geral e no Brasil, segundo Saviani (2009)

Período	Principais acontecimentos apontados por Saviani (2009)
Meados do século XVII a 1684	Princípio da necessidade da formação de professores por Comenius e criação do Seminário dos Mestres, fundado por São João Batista de La Salle no ano de 1684, na cidade de Reims.

A partir do século XIX	Organização dos sistemas nacionais de ensino e surgimento das Escolas Normais na Itália, na Alemanha, nos Estados Unidos e na Inglaterra.
1822	Preocupação com a formação docente no Brasil no período pós-independência diante da intencionalidade de se organizar a instrução para a classe popular.
1827 a 1890	Ensaio intermitentes de formação de professores no Brasil.
1890 a 1932	Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais no Brasil.
1932 a 1939	Organização dos Institutos de Educação no Brasil.
1939 a 1971	Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais no Brasil.
1971 a 1996	Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério no Brasil.
1996 a 2006	Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia no Brasil.

Fonte: Souto (2023, p. 46).

Como é perceptível, o percurso histórico da formação de professores no Brasil expressa uma busca consistente de aprimoramento e alteração do sistema educacional em resposta às demandas de uma sociedade em constante evolução. Variações e adaptações ao longo dos séculos demonstram a importância de uma formação sólida de professores, adaptada às exigências sociais e pedagógicas de cada época.

Na atualidade, temos uma diversidade de documentos normativos brasileiros que apontam para a formação de docentes, que consideram a formação de professores uma das pedras angulares fundamentais para o estabelecimento de um sistema educacional de qualidade, especialmente no contexto da Educação Inclusiva. A LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o PNE (Plano Nacional de Educação), as DCNEI (Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil) e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) são documentos oficiais norteadores e regulamentadores da

formação e do exercício da profissão docente no Brasil. Esses documentos discorrem sobre a necessidade de uma formação inicial e continuada comprometida com a diversidade, na qual inclusão e equidade se tornam a referência do ambiente escolar (Souto, 2023). Corroborando com esse pensamento, Mendes (2002) afirma que a proposta de Educação Inclusiva se tornou um dos focos da política educacional vigente, incitada pelos movimentos sociais e tendo como proposta a equiparação de oportunidades para as pessoas, até então, excluídas socialmente.

A LDBEN estabelece as diretrizes da educação nacional e a formação de professores no ensino em todos os níveis. Prevê que a formação do profissional da educação inclua, além da formação inicial, a formação continuada, de modo a obter a especialização permanente e o aprimoramento de conhecimentos e habilidades pedagógicas. O Art. 61 da LDBEN prevê que “[...] a formação de profissionais da educação [...] deverá assegurar a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”. Nesse sentido, constitui-se como essencial na formação de um corpo docente que atenda à diversidade e inclua efetivamente todas as crianças (Brasil, 1996).

O PNE (Lei nº 13.005/2014) enfatiza o investimento em professores com a definição de metas explícitas voltadas para o crescimento e a qualidade da força de trabalho. Uma das metas, por exemplo, a Meta 15 do PNE, é a promoção, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de um plano nacional de formação dos profissionais da educação, envolvendo a universidade pública, a escola, em efetiva regime de colaboração, cujos elementos básicos sejam “[...] todos os professores da educação básica possuírem formação específica”. Ademais, a Meta 16 destaca um desenvolvimento profissional contínuo da docência com o objetivo de melhorar a qualidade e a inclusão nas escolas (Brasil, 2014).

A Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, estabelece a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), reconhecendo a formação continuada como um componente essencial para a profissionalização dos docentes. De acordo com o Art. 4º, a formação continuada é vista como fundamental para o aprimoramento das competências e habilidades dos professores, permitindo que se tornem

agentes formativos capazes de orientar suas crianças no processo de aprendizagem e na constituição de competências para o desempenho social e a qualificação para o trabalho. O desenvolvimento de uma prática pedagógica eficaz requer o reconhecimento de que a formação do professor deve ser uma jornada constante, que respeite as necessidades de atualização e adaptação aos novos contextos educacionais, conforme enfatizado no Art. 5º, ao destacar a importância de uma formação sólida, considerando as condições e especificidades dos sistemas de ensino (Brasil, 2020).

A formação continuada deve ser estruturada em alinhamento com as políticas educacionais nacionais e as necessidades dos professores, considerando suas especificidades, o contexto em que atuam e as características das crianças. No Art. 5º, a resolução descreve que o processo formativo deve ser baseado em princípios de respeito aos direitos humanos, diversidade e inclusão, a contemplar, também, as exigências da Constituição Federal, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e das normas do Conselho Nacional de Educação (CNE). A Resolução CNE/CP nº 1 também enfatiza a importância de se adotar metodologias ativas de aprendizagem, como forma de engajamento e reflexão crítica por parte dos docentes, e de promover o trabalho colaborativo entre os professores, conforme descrito no Art. 7º, que afirma a relevância do uso de metodologias ativas e da cooperação entre pares para a eficácia das práticas pedagógicas (Brasil, 2020).

A Resolução CNE/CP nº 1 destaca, ainda, a importância de uma formação continuada contextualizada com a realidade do ensino, conforme o Art. 8º. A formação continuada deve ser construída de forma a garantir que os professores estejam preparados para atender à diversidade das crianças, superando barreiras pedagógicas e promovendo a inclusão. Para isso, é fundamental que as políticas de formação em serviço estejam integradas aos projetos pedagógicos das instituições de ensino, conforme o Art. 6º, proporcionando ao docente não apenas um espaço de aprendizagem teórica, mas também a oportunidade de compartilhar experiências e refletir sobre sua prática. Esse processo contínuo de melhoria é essencial para garantir que as necessidades de todas as crianças sejam atendidas, especialmente aquelas com características e demandas educacionais diversas, como previsto no Art. 12, que define a formação

continuada em serviço como essencial para o desenvolvimento profissional do docente e sua interação com o contexto de ensino (Brasil, 2020).

Permitir que os professores tratem da diversidade, com uma abordagem às necessidades do espectro do autismo e de outras necessidades educacionais especiais, forma a pedra fundamental de um ambiente escolar inclusivo, acolhedor e suportado. Como Freire (1996, p. 79) afirma, “[...] ninguém educa ninguém, ninguém é educado, os homens são educados em comunhão, mediatizados pelo mundo”. É nesse sentido que se deve vislumbrar o desenvolvimento de professores como um processo contínuo e coletivo em que o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento pessoal dos docentes se integram.

Assim, a LDBEN, o PNE e a BCN – Formação Continuada fornecem diretrizes claras e gerais no sentido de se dedicar à formação continuada dos professores. Apenas por meio do reconhecimento e apoio aos professores, todas as crianças serão bem ensinadas em um ambiente de aprendizagem de qualidade, equitativo e inclusivo, independentemente de suas características e necessidades. Portanto, a formação de professores é uma necessidade básica para orientar a sociedade em direção a uma sociedade muito mais justa e inclusiva, onde a diversidade, sob todas as suas formas, pode não somente ser tolerada, mas aceita e ativamente saudada (Souto, 2023).

3.1 Conceituando a Formação Continuada em Serviço

A prática docente é uma esfera complicada e difícil que exige do professor a busca de atualização e aprimoramento constante. Diante de contínuas mudanças sociais, culturais e tecnológicas, é importante que o docente que atua nesse ramo de atividade esteja preparado para as mudanças em curso e para atender às exigências educacionais modernas. Nessa perspectiva, a continuidade da formação em serviço parece ser um meio para os professores adquirirem novos conhecimentos, habilidades e métodos de ensino que contribuirão para melhorar a prática docente (Souto, 2023).

Segundo Libâneo (2004), a formação continuada faz parte de um processo de aprendizagem que ocorre ao longo da vida profissional do professor, buscando atualizar e aprofundar conhecimentos, bem como desenvolver competências próprias da profissão. Segundo ele, a formação continuada é um meio fundamental para efetivar melhorias na prática docente e que contribui para a construção da qualidade no ensino.

Além disso, o treinamento contínuo em serviço ajuda o corpo docente a acompanhar a educação em constante mudança. Com o avanço da tecnologia e as novas demandas que acompanham as modificações no perfil das crianças, os professores devem ter capacidade para lidar com essas mudanças. A formação contínua oferecerá oportunidades de informação atualizada sobre novas ideias, metodologias e materiais pedagógicos que ajudarão a desenvolver estratégias adequadas para um ensino e aprendizagem eficazes na fase pré-escolar (Souto, 2023).

Outro aspecto relevante do desenvolvimento profissional contínuo é a troca de experiências entre professores. Nas reuniões e formações, os professores podem contar as suas histórias: serão reveladas dificuldades e opções encontradas na sala de aula. Esse compartilhamento de experiências estimula a reflexão sobre a própria atividade pedagógica, o diálogo e a construção coletiva de conhecimentos que tornam mais vibrantes as atividades das instituições de educação pré-escolar. Nesse âmbito, Nóvoa (1992, p. 27), defende que

[...] o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autónomo da profissão docente.

Nessa perspectiva, Alarcão (2021) atesta que, para além do crescimento pessoal, a formação contínua promove a partilha de ideias entre os professores, o que, por sua vez, propaga uma relação sinérgica entre eles. Esse contato serve não só para enriquecer o trabalho profissional, mas também para potenciar a

solidariedade e a coconstrução mediante a constituição de uma rede de relações profissionais.

É igualmente importante notar a ligação entre a formação contínua e o desenvolvimento profissional dos professores. Quando as instituições de ensino investem na formação dos seus professores, demonstram reconhecimento e preocupação com o desenvolvimento profissional dos seus próprios funcionários. Esse reconhecimento, certamente, aumentará a motivação e a satisfação dos professores, aspectos que acabarão por ter um impacto positivo no desempenho, bem como na prestação de serviços de qualidade (Alarcão, 2021).

Faz-se imprescindível averiguar que a formação contínua ministrada deve se basear em princípios democráticos e participativos. Segundo Nóvoa (1992), a formação tem de ser um processo construído coletivamente, de maneira a abarcar as necessidades e realidades de cada contexto educativo. Assim, torna-se necessário que os professores tenham a oportunidade de expressar suas opiniões e tenham voz ativa na definição dos temas e conteúdos abordados na formação; isso garantirá uma formação mais significativa e adequada às suas exigências (Souto, 2023).

A esse respeito, é fulcral sublinhar o papel da formação contínua em serviço dos professores pré-primários. Essa oferta ajuda a melhorar a qualidade do trabalho pedagógico, acompanha as mudanças que ocorrem no âmbito da educação, facilita a troca de experiências entre professores e potencializa o seu crescimento profissional. Nesse processo, contudo, muito depende da medida em que o sistema de formação responde às necessidades reais, ao mesmo tempo em que é orientado para uma aprendizagem mais significativa para professores e crianças. Portanto, a formação continuada em serviço se torna um recurso importante para o desenvolvimento de uma Educação Infantil de qualidade.

Além das questões já destacadas, a formação continuada em serviço traz à tona o uso de ferramentas atuais: com o avanço da tecnologia e as mudanças no perfil das crianças, é fundamental que os professores estejam atualizados e preparados para utilizar ferramentas e recursos inovadores em sua prática. Proporciona-se, assim, o desenvolvimento de estratégias eficazes de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, oferecendo aos professores a oportunidade de adquirir novas competências pedagógicas e didáticas, essenciais para o

aprimoramento de suas práticas educativas. Conforme destacado por Veiga (2022), o desenvolvimento de competências, como novas estratégias de ensino e métodos de avaliação, não só fortalece a eficácia do ensino, mas também enriquece a experiência de aprendizagem das crianças, tornando-a mais envolvente e significativa.

Com todas essas contribuições, é possível afirmar que a formação contínua não só eleva o padrão profissional dos educadores, porém, mais importante ainda, contribui para melhorar a qualidade da educação em geral. Quando se tem professores motivados, bem-preparados e atualizados, influencia-se positivamente os resultados acadêmicos das crianças e se promove um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e estimulante, segundo a referida pesquisadora.

3.2 Modalidades de Formação Continuada

A formação continuada de professores representa uma dimensão da atualização de suas referências para a melhoria das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, melhorias na qualidade da educação. Em um contexto educativo em constante mudança, trata-se de aspectos fundamentais que devem orientar os educadores que estão sempre em um processo de atualização e reflexão sobre as suas práticas.

Esta subseção apresenta três modalidades de formação continuada – In Loco, Colaborativa e Humanizadora – que surgem como caminhos promissores para a inserção de uma prática docente mais consciente, participativa e integradora. Tais abordagens são defendidas por grandes nomes da Educação, como Antônio Nóvoa (1995), Maurice Tardif (2002) e até Paulo Freire (1996), os quais defendem que a formação docente deve ser uma prática crítico-emancipatória voltada à transformação social.

3.2.1 Modalidade In Loco

A formação continuada In Loco é referida como o desenvolvimento profissional que acontece diretamente no espaço onde o professor desenvolve

seu trabalho, seja ele uma sala de aula, escola, seja uma comunidade educacional. Essa modalidade proporciona imersão no contexto, permitindo que os professores tenham uma visão de sua didática enquanto a praticam e fazem correções na hora com base em observações e *feedback*, que também ocorrem em tempo real. Segundo Nóvoa (1995), a formação In Loco permite uma maior aproximação entre teoria e prática, sendo o conhecimento construído de acordo com as reais necessidades exigidas pelo ambiente escolar.

Para além disso, a formação In Loco fortalece a relação entre educador e comunidade escolar ao ter mais comprometimento com os desafios e potencialidades do contexto local. Maurice Tardif (2002) enfatiza que o trabalho educativo advém da experiência vivida; é nesse espaço que o professor encontra a sua prática e momentos ideais para lhe devolver a reflexão crítica sobre sua ação pedagógica. Isso implica o estudo do contexto, a fim de saber o que está acontecendo no seu mundo que torna os professores capazes de serem estratégicos e flexíveis, para promover um ensino mais eficaz e responsivo pautado no que as crianças precisam.

A modalidade In Loco pode ser visualizada como uma forma de formação que tem a prática como elemento central do desenvolvimento profissional. A formação tradicional está muito distante da realidade da sala de aula, mas a Formação Continuada In Loco coloca o professor na posição de protagonista, possibilitando-lhe atuar como pesquisador de sua prática. Isso resgata a ideia de que a formação de professores é um processo contínuo e construído coletivamente – refletindo criticamente sobre a prática educativa, defendida por Paulo Freire (1996).

3.2.2 Modalidade Colaborativa

A Formação Continuada Colaborativa surge como resposta à necessidade de tentar atacar a fragmentação do conhecimento docente e construir conhecimentos partilhados: essa modalidade se assenta na interação entre pares, à medida que se envolvem na troca de experiências, discussões e reflexões conjuntas, em que os professores possam construir coletivamente suas práticas pedagógicas. Para Tardif (2002), o saber docente é plural: trata-se de um saber

que se constrói no encontro entre as experiências e saberes de diferentes educadores.

Essa modalidade de formação, ao reforçar a colaboração entre professores, proporciona caminhos para a partilha de conhecimentos e a construção de redes de apoio, cedendo o sentido de pertencimento a uma comunidade de prática. Luria *et al.* (2001) defendem que a aprendizagem é social, e a formação colaborativa se baseia exatamente nisto: valorizar o diálogo e a cooperação para aprimorar a pedagogia. Portanto, o ensino-aprendizagem é um processo vibrante respaldado na interação com outras pessoas, incluindo a reflexão em grupo sobre as práticas educativas. Corroborando com essa linha de pensamento, Freire (1996) aponta que as formações devem se organizar em função de quatro compromissos: o compromisso com o coletivo, o compromisso com a reflexão, o compromisso com o registro e o compromisso com a construção de conceitos.

A formação colaborativa também contribui para desenvolver uma cultura de unidade e apoiar nas escolas a quebra do isolamento docente. Segundo Nóvoa (1995), o professor não deve ser visto como um indivíduo isolado, mas como parte de uma comunidade que constrói o conhecimento pedagógico de forma cooperativa. A troca de experiências entre professores, possibilitada por essa modalidade, favorece a construção de um ambiente escolar cooperativo e integrado: de inovações pedagógicas a serem discutidas, testadas e melhoradas de maneira cooperativa.

Outrossim, essa modalidade de formação proporciona um espaço próprio para reflexão crítica da prática pedagógica, permitindo ao professor questionar e reorganizar as estratégias utilizadas a partir das contribuições dos colegas. Dessa forma, a formação cooperativa não só promove o crescimento pessoal, mas também cultiva nas instituições educativas uma cultura de aprendizagem contínua.

3.2.3 A Formação Continuada Humanizadora

A formação humanizadora é uma das modalidades que coloca o ser humano no centro do processo formativo, reconhecendo as complexidades e singularidades de cada indivíduo. Inspirada nos princípios da pedagogia freireana, essa modalidade propõe formar a valorização da subjetividade dos professores

respeitando suas histórias de vida, seus contextos, suas trajetórias profissionais. Paulo Freire (1996) defendia que a educação é, acima de tudo, um ato de humanização: consequentemente, a formação de professores também deve ser um ato humanizador, promovendo o desenvolvimento cuja consideração se refere ao professor enquanto ser integral – pensante, um pouco mais emocional, além de social.

Esse tipo de formação continuada valoriza muito a capacidade de criar espaços de acolhimento e escuta, onde o professor possa se sentir à vontade para expor suas angústias, dificuldades e conquistas sob apoio mútuo. Tal formação humanizadora participa da construção da autoestima do sujeito-professor e da estruturação de uma identidade profissional mais ou menos sólida, consciente do seu papel transformador na sociedade. Freire (1996) defende que deve existir uma relação profunda entre o desenvolvimento docente e a construção de uma identidade docente; isso é precisamente o que a formação humanizadora proporciona, ao tornar possível que tal processo ocorra em condições ótimas e significativas.

Ademais, essa abordagem coloca a formação de professores em um caminho de autoconhecimento e emancipação. Trazendo à tona uma reflexão tão profunda sobre a condição de ser e de se comportar como professor, a formação humanizadora abre espaço ou provoca nos professores a reflexão sobre o que e quem são os responsáveis por sustentar não apenas as desigualdades sociais, mas também as desigualdades entre os homens, cooperando, assim, com a construção de uma prática pedagógica mais crítica e transformadora. Corresponde, portanto, aos princípios da educação libertadora voltada para a autohumanização e a social-humanização, por meio da ação consciente (Freire, 1996).

As três modalidades de formação continuada discutidas – In Loco, Colaborativa e Humanizadora – podem surgir como alternativas de enriquecimento ao desenvolvimento docente, cada uma à sua maneira contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais reflexivas, críticas e comprometidas com a transformação da educação. Nesse sentido, um dos aspectos fundamentais é a necessidade de promover uma formação intimamente

relacionada com as realidades vividas pelos professores, capaz de valorizar as suas experiências e fazer uma construção fomentadora coletiva do conhecimento.

Essas abordagens revelam que a educação em serviço não pode ser tratada como uma ação isolada ou pontual, mas como um processo dinâmico que tem continuidade entrelaçada com a atividade docente e, por intermédio dela, com a causa do desenvolvimento humano e social. Investir em modalidades de formação que coloquem a prática, a colaboração e a humanização em primeiro plano ressignifica a educação, agregando-a como locus de mudança individual e coletiva (Souto, 2023).

Quando interligamos a formação continuada e em serviço dos professores à Educação Inclusiva, recebemos a grande colaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que identificou a formação contínua dos profissionais da educação como chave para o seu sucesso, afirmando que ela é importante para garantir que sejam capazes de identificar e satisfazer as necessidades específicas das crianças, ao promover uma educação de qualidade para todos os envolvidos. O documento dessa política ressalta a importância de “[...] investir na formação inicial e continuada de professores para atuar na educação especial e na educação inclusiva” (Brasil, 2008, p. 7). Por meio desses programas de formação, os educadores poderão desenvolver habilidades e práticas pedagógicas que auxiliem na efetiva inclusão dessas crianças, respeitando suas particularidades e proporcionando um ambiente de aprendizagem colaborativo e inclusivo.

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades dessas crianças e a não flexibilização do currículo se constituem fatores determinantes para práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência em relação à inclusão (Galvão, 2012). Conforme asseveram Miranda e Galvão Filho (2012), a ausência ou baixa qualidade na formação do professor contribui para o fenômeno da pseudoinclusão, que resulta na tal citada segregação, em que apenas se garante a permanência da criança com deficiência ou altas habilidades/superdotação na escola regular, sem que ela aprenda os saberes escolares.

A proposta da inclusão é muito mais abrangente e significativa do que o simples fazer parte, sem assegurar e garantir sua participação nas atividades dos processos de ensino-aprendizagem, principalmente em sala de aula (Carvalho, 2004). É importante que os professores conheçam as crianças e suas individualidades, criando estratégias de aprendizagem que atendam suas necessidades, para que elas se desenvolvam integralmente. Isso requer um professor com conhecimento teórico e devidamente comprometido com a realidade das suas crianças e com o seu processo de aprendizagem (Miranda; Galvão, 2012).

Nesse sentido, a formação continuada em serviço para o processo de inclusão de crianças com deficiência é de crucial importância, à medida que possibilita um repensar sobre a temática, conhecer as diferentes faces do TEA sob a ótica do estudo científico, desmistificando concepções preconceituosas arraigadas nos docentes como sendo verdades absolutas, além de propor uma formação docente para a autonomia, em que o esclarecimento e a experiência são indispensáveis à emancipação do sujeito.

4 REVISÃO DE LITERATURA ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Para um entendimento mais efetivo acerca do que já se tem produzido na literatura sobre o tema de pesquisa deste estudo, apresentamos, nesta seção, uma revisão de literatura do tipo “estado do conhecimento”, que consiste na realização de um processo de rastreio, análise e caracterização de determinado corpo de conhecimento para que se haja uma resposta à questão norteadora de pesquisas científicas (Vosgerau; Romanowski, 2014).

Nas palavras de Gil (2002), a revisão da literatura é uma peça fundamental na formulação de questões de pesquisa e no desenho de procedimentos metodológicos.

Por meio desse tipo de pesquisa, é possível estabelecer relações com produções anteriores, identificando temáticas recorrentes e lacunas que necessitam de mais estudos. Como o volume de produção pode ser grande, é usual, além de se estabelecer o campo de pesquisa e o tema pesquisado, definir um período de pesquisa e estabelecer determinada fonte de dados (Vosgerau; Romanowski, 2014). No caso específico da nossa pesquisa, optamos pelos estudos produzidos em programas de pós-graduação em nível *stricto sensu* (dissertações e teses), produzidos entre os anos de 2018 e 2024, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A escolha pelo Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES se deve ao fato de comportar um amplo acervo de produções e ser de acesso gratuito. Além disso, a utilização de banco de dados permite ao pesquisador traçar tendências e padrões na produção acadêmica nacional.

Os descritores utilizados para a busca de teses e dissertações sobre o tema foram: Transtorno do Espectro Autista, Educação Infantil, Educação Inclusiva, Formação Continuada de Professores.

Os descritores foram inseridos na busca, de forma combinada, a partir da utilização do operador booleano AND, caracterizando, assim, diversas e distintas combinações.

Foram utilizadas como critérios de inclusão as publicações sob o formato de dissertações e teses, produzidas e disponibilizadas, gratuitamente, em meio eletrônico, entre os anos de 2018 e 2024, no idioma português, que abordassem o tema desta pesquisa e tivessem como referencial a Teoria Histórico-Cultural. Em contrapartida, no que se refere aos critérios de exclusão, foram eliminadas produções que não respondiam à questão norteadora da presente pesquisa e que tivessem outros referenciais teóricos.

Realizada a busca, obtivemos um total de 29 dissertações de mestrado e doutorado publicadas no período de 2018 a 2024, cujas temáticas tinham relação com a nossa pesquisa. Todavia, aplicados os critérios de exclusão, apenas 6 estudos tinham como referencial a Teoria Histórico-Cultural.

4.1 Análise quantitativa das produções

No Quadro 2, são apresentados os resultados das buscas no banco de dados utilizado.

Quadro 2 – Teses e dissertações da CAPES publicadas no período de 2018 a 2024

Autor(a)	Dissertação	Título	Ano	Instituição	Local
WARPECHOWSKI, Tania Regina.	“Desafios Docentes Para A Constituição Do Educador Inclusivo De Sujeitos Com Transtorno Do Espectro Autista (Tea)”	Doutorado	2019	Universidade Regional Do Noroeste Do Estado Do Rio Grande Do Sul	Ijuí (RS)
FIGUEIREDO, Tarcisio Carneiro Paz.	“Formação Continuada Para A Inclusão Escolar De Crianças Com Transtorno Do Espectro Autista: A Tecnologia Como Instrumento E A Gamificação Como Uma Estratégia De Ensino”	Mestrado	2021	Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Fluminense	Campos dos Goytacazes (RJ)

Autor(a)	Dissertação	Título	Ano	Instituição	Local
ARAUJO, Tatiana Lemes De.	“Transtorno Do Espectro Autista E Educação Infantil: Desafios Da Educação Inclusiva”	Mestrado	2021	Universidade Estadual De Maringá	Maringá (PR)
ROSADO, Adelia Carneiro Da Silva.	“Concepções Docentes Sobre A Inclusão De Crianças Com Autismo Na Educação Infantil”	Mestrado	2021	Universidade Federal De Campina Grande	Campina Grande (PB)
CARMINATI, Rosangela Teles.	“A Inclusão De Alunos Com Transtorno Do Espectro Autista (Tea) Na Educação Infantil: Formação De Professores, Políticas Públicas E Práticas Pedagógicas”	Mestrado	2022	Universidade Estadual Do Oeste Do Parana	Foz do Iguaçu (PR)
RAMOS, Andrea Karine Menezes De Oliveira.	“A Inclusão Da Criança Com Transtorno Do Espectro Autista Na Educação Infantil: Implicações À Formação Docente”	Mestrado	2022	Universidade Estadual Do Paraná - Reitoria	Presidente Prudente (SP)

Fonte: elaborado pela autora.

A análise das dissertações e teses sobre a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, defendidas entre 2018 e 2022, revela importantes padrões e tendências no campo da Educação Inclusiva. Foram encontradas cinco dissertações de mestrado e uma tese de doutorado. Esse dado evidencia que a pesquisa sobre a temática está majoritariamente concentrada no nível de mestrado, o que pode indicar uma tendência de maior aprofundamento em torno dos aspectos teóricos e metodológicos da Educação Inclusiva nesse nível.

O ano de 2021 se destaca como o mais produtivo, com três dissertações defendidas. O ano de 2022, por sua vez, registrou duas dissertações. Em 2019, foi encontrada apenas uma dissertação. Não foram encontrados estudos em 2018, 2020, 2023 e 2024.

Em relação à distribuição geográfica, as dissertações e teses são de diversas regiões do Brasil, o que mostra que a questão da inclusão de crianças com TEA é uma preocupação nacional. Dos seis estudos selecionados, três são da região Sul, dois da região Sudeste e um da região Nordeste. Não foram encontrados estudos das regiões Norte e Centro-Oeste.

No que se refere às universidades onde foram produzidos os estudos, verificamos que cinco estudos foram realizados em programas de pós-graduação de universidades públicas e um proveniente de universidade privada.

4.2 Análise qualitativa das produções

A análise qualitativa das dissertações e teses sobre o TEA na Educação Infantil revela um cenário de grande diversidade de enfoques, temas e abordagens, embora com algumas convergências significativas, o que é demonstrado por meio do Quadro 3.

Quadro 3 – Teses e dissertações sobre formação continuada de professores na Educação Infantil na perspectiva da Educação Inclusiva

Título/Autor(a)	Resenha	Palavras-chave da pesquisa
“Desafios Docentes para a Constituição do Educador Inclusivo de Sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)” Warpechowski, Tania Regina (2019)	Este estudo investigou os desafios enfrentados pelos professores na formação de uma identidade de educador inclusivo no contexto do atendimento a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A autora analisou as dificuldades e limitações encontradas pelos docentes na implementação de práticas inclusivas, destacando aspectos relacionados à falta de capacitação e ao apoio institucional. A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas com professores, permitindo identificar as percepções dos educadores sobre as exigências e obstáculos que eles enfrentam para	Desafios docentes, Transtorno do Espectro Autista (TEA), formação docente, educação inclusiva.

	atender adequadamente os alunos com TEA. O trabalho enfatiza a importância da formação contínua e do desenvolvimento de uma postura pedagógica adaptativa para o sucesso da inclusão.	
“Formação Continuada para a Inclusão Escolar de Crianças com Transtorno do Espectro Autista: A Tecnologia como Instrumento e a Gamificação como uma Estratégia de Ensino” Figueiredo, Tarcisio Carneiro Paz (2021)	O objetivo deste estudo foi explorar a utilização de ferramentas tecnológicas e estratégias de gamificação como recursos pedagógicos para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola. Figueiredo investigou a aplicação de tecnologias assistivas e jogos educativos para promover a aprendizagem e o engajamento dos alunos com TEA, destacando o impacto dessas práticas na facilitação do processo de ensino-aprendizagem. A pesquisa envolveu a implementação de uma série de atividades pedagógicas com o uso dessas ferramentas, analisando sua eficácia na promoção da inclusão escolar. O autor conclui que a integração de novas tecnologias e a gamificação podem ser elementos-chave para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas.	Formação continuada, Transtorno do Espectro Autista (TEA), tecnologia, gamificação, estratégias de ensino.
“Transtorno do espectro autista e educação infantil: desafios da educação inclusiva” Araujo, Tatiana Lemes de. (2021)	A pesquisa de Araujo (2021) aborda os desafios enfrentados pela Educação Infantil na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), focando em como os educadores lidam com as necessidades específicas desses alunos. A autora analisa a formação e as concepções dos docentes sobre o TEA e as práticas inclusivas no contexto da Educação Infantil. A pesquisa, de caráter qualitativo, envolveu entrevistas com professores da rede pública e privada, buscando compreender as dificuldades enfrentadas pelos educadores e a eficácia das estratégias de inclusão aplicadas nas escolas. A autora sugere que a formação dos professores, a capacitação contínua e a adequação das práticas pedagógicas são essenciais para a efetividade da	Profissionais da Educação; Transtorno do Espectro Autista; Educação Infantil; Psicologia Histórico-Cultural.

	inclusão.	
“Concepções Docentes sobre a Inclusão de Crianças com Autismo na Educação Infantil” Rosado, Adelia Carneiro da Silva (2021)	O trabalho de Rosado (2021) tem como foco as concepções de professores sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. A autora investiga como os docentes percebem e abordam o autismo nas suas práticas pedagógicas, além de explorar as crenças e atitudes em relação à inclusão desses alunos no ambiente escolar. A pesquisa, realizada por meio de entrevistas, revelou que, embora existam esforços para adaptar o ambiente escolar às necessidades dos alunos com TEA, ainda prevalecem desafios relacionados à falta de conhecimento específico e à escassez de suporte especializado. Rosado conclui que a formação continuada e a construção de uma cultura escolar inclusiva são fatores cruciais para o sucesso da inclusão de alunos com autismo.	Concepções docentes, inclusão escolar, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Educação Infantil.
“A Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil: Formação de Professores, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas” Carminati, Rosangela Teles (2022)	Carminati (2022) aborda a relação entre a formação dos professores, as políticas públicas e as práticas pedagógicas no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. A pesquisa examina como as políticas públicas de inclusão influenciam as práticas dos professores e as adaptações pedagógicas necessárias para atender aos alunos com TEA. Por meio de análise documental e entrevistas com docentes, a autora destaca as lacunas na formação dos professores, a resistência a novas metodologias e as limitações de recursos como desafios importantes para a efetividade da inclusão. O trabalho propõe a necessidade de aprimoramento nas políticas de formação docente e na implementação de políticas públicas que garantam a inclusão real.	Inclusão escolar, Transtorno do Espectro Autista (TEA), formação de professores, políticas públicas, práticas pedagógicas.
“A Inclusão da Criança com Transtorno do	A pesquisa de Ramos (2022) investiga as implicações da formação docente para a inclusão	Inclusão escolar, formação docente, Transtorno do Espectro

Espectro Autista na Educação Infantil: Implicações à Formação Docente” Ramos, Andrea Karine Menezes de Oliveira (2022)	de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. O estudo enfoca a importância de capacitar os educadores para que possam lidar, de forma eficaz, com as necessidades específicas dessas crianças, promovendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo. A autora realizou entrevistas com professores da Educação Infantil, buscando compreender suas práticas e suas percepções sobre a formação que receberam, bem como as dificuldades que enfrentam ao lidar com alunos com TEA. A pesquisa aponta que, embora existam esforços por parte das escolas, a formação docente ainda é insuficiente para garantir uma inclusão plena e eficaz, sugerindo que a capacitação contínua e a implementação de políticas públicas adequadas são essenciais para superar esses desafios.	Autista (TEA), Educação Infantil.
---	--	--

Fonte: elaborado pela autora.

A análise das dissertações apresentadas no Quadro 3 evidencia uma série de convergências e divergências entre os estudos realizados sobre a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil. Embora cada pesquisa tenha abordado aspectos distintos desse fenômeno, é possível observar que todas as dissertações compartilham um foco comum: a importância de uma formação docente adequada e de práticas pedagógicas eficientes para a efetivação da inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar.

Uma das principais convergências entre as dissertações é a constatação da necessidade urgente de formação docente. Tanto Araujo (2021) quanto Rosado (2021) destacam que muitos professores enfrentam insegurança ao lidar com as crianças autistas devido à falta de preparação adequada. Rosado (2021), especificamente, investiga as concepções dos docentes sobre a inclusão, apontando que uma formação insuficiente gera desafios significativos na implementação de práticas inclusivas. Da mesma forma, Ramos (2022) aborda como a inclusão de crianças com TEA impacta a prática dos professores e como a formação inicial e continuada precisa ser aprimorada para que os educadores

possam lidar, adequadamente, com os desafios da inclusão escolar. Esse ponto é igualmente ressaltado por Figueiredo (2021), que propõe a formação continuada como uma estratégia central para melhorar as práticas pedagógicas, utilizando a tecnologia e a gamificação como ferramentas que podem potencializar a aprendizagem inclusiva.

Outra convergência evidente entre os estudos é o reconhecimento da importância da adaptação das práticas pedagógicas. A pesquisa de Carminati (2022), por exemplo, investiga como as políticas públicas e as práticas pedagógicas influenciam a inclusão escolar, sugerindo a necessidade de ajustes tanto nos currículos quanto nas abordagens pedagógicas. A pesquisa de Araujo (2021), por sua vez, revela que, apesar de muitos profissionais estarem envolvidos com a inclusão, eles ainda se sentem inseguros quanto às práticas que devem adotar, muitas vezes devido à falta de formação continuada e ao desconhecimento sobre o TEA. A importância de estratégias pedagógicas eficazes para garantir a inclusão é, portanto, um ponto comum entre as dissertações analisadas, destacando que o simples acolhimento de crianças com TEA na sala de aula não é suficiente; é necessário promover práticas que favoreçam efetivamente a aprendizagem e o desenvolvimento.

Além disso, um aspecto crucial que surge nos estudos é a relação entre as políticas públicas e a realização da inclusão escolar. Carminati (2022) realiza uma análise detalhada de como as políticas públicas brasileiras para a inclusão de crianças com TEA impactam as práticas pedagógicas e a formação de professores, sugerindo melhorias nas políticas educacionais para garantir uma inclusão mais efetiva. A pesquisa de Araujo (2021) também toca nesse ponto ao destacar que, apesar da legislação e das diretrizes que favorecem a inclusão, a formação continuada insuficiente oferecida aos professores é um obstáculo para a plena implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Esse ponto sugere que as políticas educacionais precisam ser mais robustas e garantir não apenas o acesso das crianças com TEA à escola, mas também uma qualificação contínua dos educadores, a fim de superar os desafios encontrados nas práticas inclusivas.

Apesar dessas convergências, algumas divergências também podem ser identificadas nas dissertações. A pesquisa de Figueiredo (2021) se destaca ao propor a utilização de tecnologia e gamificação como instrumentos para tornar as

práticas pedagógicas mais inclusivas, oferecendo uma abordagem inovadora para a formação continuada. Essa proposta de usar tecnologias digitais e estratégias lúdicas se distingue das outras dissertações, que tendem a focar mais na formação teórica e na adaptação das práticas pedagógicas de maneira geral, sem, necessariamente, integrar tecnologias de ensino como ferramenta central. A abordagem de Figueiredo (2021) busca, assim, responder a uma necessidade específica do contexto educacional contemporâneo, em que as tecnologias digitais se tornam cada vez mais relevantes no processo de ensino e aprendizagem, especialmente no contexto de inclusão.

Por outro lado, enquanto alguns estudos, como o de Warpechowski (2019), enfatizam os desafios docentes para a constituição do educador inclusivo, sugerindo melhorias na formação de professores para que eles possam se tornar mais preparados para as dificuldades de lidar com crianças com TEA, outros estudos, como o de Araujo (2021), demonstram que esses desafios não são apenas resultado da falta de preparação, mas também de uma cultura institucional que ainda não valoriza plenamente a Educação Inclusiva, o que dificulta a transformação das práticas pedagógicas nas escolas. Warpechowski (2019) foca mais nas dificuldades estruturais enfrentadas pelos professores, enquanto outros estudos, como o de Carminati (2022), abordam amplamente as políticas públicas como possíveis soluções.

Em síntese, as temáticas abordadas nos estudos são, em sua maioria, relacionadas à formação de professores, políticas públicas e práticas pedagógicas inclusivas. Todos os trabalhos analisados discutem a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, sendo esse o foco central das pesquisas. As dissertações exploram como os professores podem ser preparados para lidar com as necessidades educacionais de crianças autistas, destacando a importância da formação docente como um aspecto fundamental para o sucesso da inclusão. Além disso, as políticas públicas de Educação Inclusiva são frequentemente abordadas, ao refletir a necessidade de uma abordagem mais estruturada e eficaz para garantir o acesso e a permanência das crianças com TEA nas escolas regulares. A utilização de tecnologias educacionais, incluindo a gamificação como estratégia de ensino, também emerge como um tema de destaque em algumas dissertações, especialmente na dissertação de Figueiredo (2021), que investiga o

uso da tecnologia como ferramenta para apoiar a aprendizagem de crianças com TEA.

A diversidade de instituições e regiões envolvidas e os temas abordados indicam que o país está avançando no debate sobre a educação para todos, com um foco particular na formação de professores e no uso de novas tecnologias para a promoção de uma educação mais inclusiva e acessível.

Os estudos analisados revelam, ainda, uma complexa interdependência entre formação docente, práticas pedagógicas, políticas públicas e a realidade vivida nas escolas, sugerindo que a verdadeira inclusão de crianças com TEA exige não apenas mudanças nas atitudes e nos conhecimentos dos educadores, mas também um suporte estrutural e político que possibilite uma educação verdadeiramente inclusiva e eficaz.

5. CARACTERIZAÇÃO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta seção, discorreremos sobre a caracterização e metodologia da pesquisa, no que diz respeito às suas características, ao seu contexto, às participantes e aos procedimentos metodológicos para a coleta e análise dos dados.

5.1 Características da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de campo de cunho qualitativo. Segundo Vieira e Zouain (2005), a pesquisa qualitativa atribui importância primordial aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Dessa forma, esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos componentes que os envolvem.

Ao discutir as características da pesquisa qualitativa, Creswell (2007) destaca que, na perspectiva qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta de dados, e o pesquisador é o principal instrumento, sendo que os dados coletados são, predominantemente, descritivos. Assim, o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar “como” ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

A pesquisa se classifica, ainda, como descritiva, uma vez que a pesquisa descritiva tem por objetivo descrever, criteriosamente, os fatos e fenômenos de determinada realidade, de forma a obter informações a respeito daquilo que já foi definido como um problema a ser analisado (Triviños, 2008).

No que tange à abordagem, esta pesquisa é classificada como teórico-empírica. A pesquisa teórico-empírica se dedica “[...] ao tratamento da face empírica e fatural da realidade; produz e analisa dados, procedendo sempre pela via do controle empírico e fatural” (Demo, 2000, p. 21). Segundo o autor, o significado dos dados empíricos depende do referencial teórico, mas esses dados agregam impacto pertinente, sobretudo no sentido de facilitarem a aproximação prática.

Assim, por meio dos estudos bibliográficos e da pesquisa de campo, buscamos levantar, analisar e agrupar informações relevantes, envolvendo as concepções das participantes do processo de escolarização das crianças com TEA, tendo como referencial a Teoria Histórico-Cultural e estudos empíricos sobre a formação continuada na Educação Infantil.

5.2 Campo da pesquisa

A pesquisa foi realizada em um Centro de Educação Infantil (CEI) integrante da Secretaria de Educação de uma cidade no interior do estado do Mato Grosso do Sul, com uma média de 19.000 habitantes, segundo dados do IBGE em 2021.

Por atender somente crianças com a faixa etária de 5 e 6 anos, que frequentam a etapa escolar denominada no citado município de Pré II, a estrutura física desse CEI conta com quatro salas de aula, uma sala para professores, um sanitário para funcionários, uma sala de uso multidisciplinar (direção, coordenação pedagógica e orientação educacional), dois almoxarifados (um para materiais de limpeza e outro para materiais pedagógicos), uma quadra aberta, um *playground*, um refeitório, uma cozinha, uma área de limpeza geral, dois banheiros (feminino e masculino) para o alunado e um pátio aberto.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da referida escola, a unidade escolar contou com uma estrutura humana no ano de 2023, composta por uma diretora, uma coordenadora pedagógica, uma orientadora educacional, 2 serventes gerais, 3 merendeiras, 8 professoras regentes (4 em cada período que atenderam suas respectivas turmas com os Campos “O Eu, o Outro e o Nós”, “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação” e “ Espaço, Tempo, Quantidades e Transformação”, perfazendo um total de dezesseis horas semanais de trabalho direto com as crianças), 2 professoras regentes II (uma em cada período, que atenderam as turmas de cada período com o campo “Traços, Sons , Cores e Formas”, com quatro horas semanais em cada turma, perfazendo um total de dezesseis horas semanais), 2 professores de Educação Física (um para cada período, que trabalharam o campo “Corpo e Movimento”, com quatro horas semanais em cada turma, perfazendo um total de dezesseis horas semanais) e 2

professoras de Produção Interativa (uma para cada período, que trabalharam uma hora-aula por semana com cada turma, perfazendo um total de quatro horas semanais cada uma). Contaram, também, com 3 professoras de apoio nas três salas onde têm inclusão de crianças com TEA.

Em 2023, ano em que a pesquisa foi realizada, o alunado era composto no presente ano por 132 crianças na faixa etária de 5 e 6 anos, moradoras da referida cidade e arredores, das quais 12 tinham diagnósticos de TDAH, TOD, Déficit Intelectual e TEA, representando 9% do alunado com atipicidade. Especificamente sobre o TEA, a escola tem 5 matrículas, o que representa 3,78% das crianças com esse diagnóstico.

5.3 Participantes da pesquisa

A coleta de dados foi realizada com 6 professoras (3 professoras regentes e 3 professoras de apoio) que, durante o ano de 2023, assistiram crianças com TEA matriculadas nas turmas regulares de Pré II do CEI. O perfil das participantes da pesquisa foi delineado a partir dos dados levantados pelo Questionário Sociodemográfico (Apêndice A).

O perfil sociodemográfico oferece uma rica oportunidade para analisar a diversidade e as características que podem influenciar suas experiências e práticas pedagógicas.

Tabela 1 – Informações sobre gênero, orientação sexual, idade e raça

Sujeito	Gênero	Orientação Sexual	Idade	Raça
PR1	Feminino	Heterossexual	49	Branca
PR2	Feminino	Heterossexual	39	Branca
PR3	Feminino	Heterossexual	29	Branca
PA1	Feminino	Heterossexual	29	Negra
PA2	Feminino	Heterossexual	47	Parda
PA3	Feminino	Heterossexual	30	Parda

Fonte: elaborada pela autora.

Primeiramente, notamos que todos os participantes do grupo são do sexo feminino e se declaram heterossexuais. Esse dado vai ao encontro da tendência histórica e cultural de predominância do sexo feminino na profissão docente, nomeadamente nos níveis do ensino primário e secundário. Segundo dados do

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2021), as mulheres constituem a maioria do ensino brasileiro, realidade espelhada nesse pequeno grupo.

Quanto à raça, o grupo é composto por três professoras brancas, uma negra e duas pardas. Embora em menor número, a presença de professores pretos e pardos é importante, porque pode ajudar a influenciar positivamente a inclusão e identificação de crianças de diferentes origens étnico-raciais com o corpo docente.

A idade dos professores variou de 29 a 49 anos, sendo a idade média de 37, 17 anos. Um grupo com idade que varia entre 29 e 39 anos indica uma mistura de profissionais em diferentes fases das suas carreiras.

Ao considerar o cruzamento desses dados demográficos, podem-se inferir algumas implicações potenciais para o ambiente escolar e para as práticas pedagógicas dessas professoras. Embora a diversidade racial não seja vasta, juntamente às diferentes idades, proporcionam-se perspectivas e experiências variadas no processo educacional. No entanto, os elevados níveis de homogeneidade no que diz respeito ao gênero e à orientação sexual apontam para a necessidade de uma maior sensibilização – e formação contínua – sobre questões relacionadas ao gênero e à sexualidade, para que todas as crianças sejam verdadeiramente inclusas e acolhidas.

Tabela 2 – Informações sobre pessoas com quem reside, local onde mora e religião

Sujeito	Reside com....	Moradia	Religião
PR1	Esposo	Urbana	Católica
PR2	Esposo e filhos	Urbana	Católica
PR3	Pais	Urbana	Católica
PA1	Esposo e filhos	Urbana	Católica
PA2	Esposo e filhos	Urbana	Católica
PA3	Esposo e filhos	Urbana	Evangélica

Fonte: elaborada pela autora.

A Tabela 2 revelou que os domicílios têm configurações variadas entre as participantes da pesquisa, sendo o padrão mais comum a entrevistada morar com o companheiro e os filhos, seguindo o paradigma tradicional da família nuclear (IBGE, 2021). Mas também há casos de pessoas que partilham a casa com os pais, indicando diferentes dinâmicas familiares como apoio intergeracional ou dependência em troca de ajuda financeira.

Todas as participantes moram na zona urbana. Cinco são católicas e uma é evangélica. A decisão de todas as participantes de viver em áreas urbanas está em sintonia com o aumento da urbanização no país, o que denota concentração populacional e mudanças nos quadros familiares e sociais (ABEP, 2020). Esse evento pode influenciar a dinâmica da família e das suas práticas religiosas, uma vez que permite fácil acesso aos centros de culto e conduz a mudanças nas normas culturais e sociais (Alves *et al.*, 2018).

Por meio da análise dessas estatísticas sociodemográficas, podemos ter uma visão mais inteligível de como as relações entre família e preferências religiosas estão entrelaçadas na intricada tapeçaria do cenário urbano contemporâneo do Brasil. Esse tipo de informação é valioso não só para os investigadores acadêmicos, mas também para aqueles que enquadram as políticas públicas de uma forma que sejam bem-informados e, ao mesmo tempo, tomem a devida atenção aos aspectos culturais e sociais e à diversidade que faz parte da nossa vida moderna.

Tabela 3 – Informações sobre formação acadêmica, período de trabalho e jornada semanal

Sujeito	Formação	Período de Trabalho	Jornada Semanal
PR1	Graduação em Pedagogia; Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Educação Especial e Educação Infantil.	Matutino e Vespertino	40h
PR2	Graduação em Pedagogia e Geografia; Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Educação Especial e Arteterapia.	Matutino e Vespertino	40h
PR3	Graduação em Pedagogia; Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Educação Especial;	Vespertino	20h
PA1	Graduação em Pedagogia; Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Educação Especial.	Vespertino	20h
PA2	Graduação em Pedagogia; Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Educação Especial e Psicopedagogia.	Matutino e Vespertino	40h
PA3	Graduação em Pedagogia; Pós-graduação <i>lato sensu</i> em Educação Especial.	Matutino e Vespertino	40h

Fonte: elaborada pela autora.

A Tabela 3 traz informações sobre a preparação acadêmica, anos de experiência e carga horária semanal das professoras entrevistadas, todas pedagogas com formação em Educação Especial. Essas informações são básicas para a compreensão do perfil educacional e ocupacional dessas profissionais em termos de qualificação profissional e comprometimento com o trabalho, componentes vitais para a qualidade de qualquer análise inserida no contexto moderno da Educação Infantil.

Em primeiro lugar, temos a probabilidade de todas as professoras possuírem formação em Pedagogia, indicando uma escolha profissional mais voltada para a esfera educacional, focada, sobretudo, no desenvolvimento inicial das crianças. Além disso, as especializações em Educação Especial demonstram compromisso com a inclusão e a diversidade – aspectos essenciais para o trabalho na Educação Infantil – em que a individualidade de cada criança requer abordagens pedagógicas adaptadas (Gatti; Barreto, 2011).

A distribuição dos períodos de trabalho apresenta configurações variadas: alguns professores atuam nos períodos matutino e vespertino, enquanto, para outros, o turno é voltado exclusivamente para o período vespertino. Essa diversidade pode ou não refletir diferentes contextos de trabalho, como escolas regulares, centros de Educação Infantil ou programas complementares, cada um exigindo estratégias específicas para promover o desenvolvimento integral das crianças (Ferreira, 2018).

A jornada semanal de trabalho também varia de 20 a 40 horas, indicando que é adaptada às necessidades específicas do cargo e do ambiente educacional. Os educadores da Educação Infantil, muitas vezes, enfrentam desafios complexos que exigem flexibilidade e comprometimento, mas esses são pré-requisitos importantes para garantir um ambiente educacional acolhedor e estimulante às crianças (Pimenta; Lima, 2012).

Para além de uma análise individual, esses dados nos permitem refletir, de forma mais global, sobre as tendências educativas e o peso dado à formação contínua dos professores que atuam na Educação Infantil. As especializações em Educação Especial e Psicopedagogia são resultados de demandas crescentes por um trabalho pedagógico inclusivo e adaptativo – em conformidade com os preceitos educacionais modernos (Brasil, 2018).

Em síntese, os dados da Tabela 3 mostram as qualificações e a jornada de trabalho dos professores da Educação Infantil, revelando, também, o seu compromisso com a Educação Inclusiva e o desenvolvimento profissional contínuo. Essas informações contribuem para a definição de políticas educativas mais eficazes que favoreçam o sucesso da educação das crianças nos primeiros anos de vida.

Tabela 4 – Informações sobre tempo de serviço na docência e na docência na Educação Infantil

Sujeito	Tempo de trabalho como professor	Tempo de trabalho como professor de Educação Infantil
PR1	Mais de 20 anos	Mais de 20 anos
PR2	6 a 10 anos	6 a 10 anos
PR3	6 a 10 anos	1 a 5 anos
PA1	1 a 5 anos	1 a 5 anos
PA2	15 a 20 anos	6 a 10 anos
PA3	6 a 10 anos	1 a 5 anos

Fonte: elaborada pela autora.

A Tabela 4 fornece informações sobre o período geral de experiência como professor e o número desses anos específicos passados trabalhando na área de Educação Infantil entre um grupo de professores. Essas informações são fundamentais para conhecer o perfil profissional e a trajetória desses professores, fornecendo insumos valiosos na análise educacional e no planejamento de carreira.

Em primeiro lugar, notamos que alguns dos professores têm uma experiência muito extensa na docência, com mais de vinte anos de trabalho geral nessa atividade, o que representa uma longa trajetória de compromisso com a educação. Tal tempo de serviço tem o potencial de influenciar, profundamente, as práticas pedagógicas e o desenvolvimento profissional dos educadores, como defende Nóvoa (2018), para quem a reflexão contínua sobre a prática docente é uma questão importante ao longo de toda a carreira.

Sobre o período específico de atuação na Educação Infantil, os dados mostram uma diversidade de experiências. O tempo de atuação nesse nível de ensino varia entre 6 e 10 anos. Essa diversidade de experiências pode influenciar em relação às competências adquiridas e ao impacto das práticas pedagógicas com crianças pequenas (Ferreira, 2018).

Segundo Pimenta e Lima (2012), o tempo de serviço é um fator importante no desenvolvimento profissional de um educador. Influencia não só a qualidade do ensino, mas também a capacidade de responder às necessidades individuais das crianças. Além disso, quanto maior for o tempo dedicado à Educação Infantil, especificamente, melhor será para eles em termos de aquisição de competências para conseguirem criar ambientes educacionais eficazes e acolhedores com base nas diretrizes da BNCC (Brasil, 2018).

A análise desses dados sociodemográficos fornece uma imagem precisa do envolvimento e da experiência dos professores na Educação Infantil. Essa informação é fundamental para orientar as políticas educativas no sentido da promoção do desenvolvimento profissional contínuo e eficaz dos atores, contribuindo, dessa forma, para a qualidade da educação ministrada às crianças no início da sua formação.

5.4 Instrumentos para a coleta de dados

Para a coleta dos dados, foram utilizados os seguintes instrumentos na construção da presente pesquisa: a) questionário sociodemográfico (Apêndice A); b) roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice B).

De acordo Lüdke e André (1986), as pesquisas qualitativas requerem métodos de coleta de dados condizentes com seus objetivos. Assim, por meio do questionário sociodemográfico, buscamos identificar o perfil de cada participante levantando informações, como idade, sexo, crenças, escolaridade e formação. O questionário sociodemográfico se constitui como uma ferramenta de pesquisa que auxilia na composição da pesquisa para delinear o quadro social, cultural, familiar e econômico da população estudada. Tais elementos são essenciais na realização da presente pesquisa agregando informações fundamentais à organização e à análise dos dados obtidos.

As entrevistas semiestruturadas, por sua vez, permitiram uma maior flexibilidade à pesquisadora, pois possibilitaram a ampliação dos questionamentos, à medida que as informações foram fornecidas pelas entrevistadas.

Segundo Triviños (2008), a entrevista semiestruturada parte de questionamentos básicos, que são apoiados de teorias e hipóteses relevantes à

pesquisa. Oferece um campo vasto de questionamentos capazes de estimular o levantamento de novas hipóteses a partir das respostas obtidas.

5.5 Procedimentos para a coleta de dados

Para iniciarmos a nossa pesquisa, foi solicitada à Secretaria Municipal de Educação e à Direção do Centro de Educação Infantil a permissão para a realização da investigação no âmbito da unidade escolar. Nesse encontro, foi requerida uma carta de anuência (Apêndice C) da Secretária da Educação do Município e outra da Diretora do CEI (Apêndice D), autorizando a coleta de dados com as professoras.

De posse das cartas, o projeto foi submetido ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Após a aprovação pelo COPEP, foi iniciada a fase de coleta de dados da pesquisa.

Antes de iniciar a coleta de dados, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice E), para leitura e assinatura de concordância. O público estudado (Professores Regentes e Professores de Apoio) teve sua identidade preservada e, para a identificação, foram usados pseudônimos (PR1; PR2; PR3; e PA1; PA2; PA3, respectivamente).

5.6 Procedimento para a análise dos dados

Para a análise dos dados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo. Essa técnica desempenha um papel crucial na pesquisa científica ao oferecer um método sistemático para interpretar dados qualitativos. Dentro desse campo, o método proposto por Bardin (2016) se destaca como uma estrutura robusta que permite a organização e interpretação rigorosa dos dados.

A análise de conteúdo é definida como “[...] um conjunto de técnicas para analisar comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos para descrever o conteúdo das mensagens” (Bardin, 2016, p. 42). Essa definição

sublinha a meticulosidade do método, que não apenas descreve os conteúdos evidentes nas mensagens, mas também explora seus significados subjacentes e implícitos.

Um dos aspectos distintivos da técnica de análise de conteúdo é sua ênfase na codificação e categorização dos dados, facilitando a identificação de padrões, temas e conceitos recorrentes nos textos analisados. Esse processo permite uma compreensão mais profunda dos fenômenos estudados, promovendo o avanço do conhecimento em diversas áreas (Bardin, 2016).

A aplicação prática do método inclui as seguintes etapas: a) pré-análise: que se trata da fase de organização dos dados, realização de leituras preliminares – chamadas pelo autor de “leituras flutuantes”, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação dos dados e a preparação do material; b) a exploração do material: na qual são escolhidas as unidades de codificação, que compreende a escolha de unidades de registro – recorte, a seleção de regras de contagem – enumeração – e a escolha de categorias – classificação e agregação; c) tratamento dos resultados – a inferência e interpretação: que caracteriza a significação dos dados por parte do pesquisador, de modo a torná-los válidos a partir de uma análise cuidadosa e minuciosa dos dados. Cada etapa requer uma abordagem reflexiva por parte do pesquisador para assegurar a validade e confiabilidade dos resultados (Bardin, 2016).

Assim, o método de análise de conteúdo de Bardin (2016) representa uma contribuição significativa para a pesquisa qualitativa, fornecendo ferramentas analíticas que permitem ao pesquisador explorar, profundamente, os dados e obter *insights* relevantes. Ao seguir os procedimentos propostos por Bardin (2016), os pesquisadores não apenas descrevem os fenômenos estudados, mas também interpretam seus significados e contextos de forma rigorosa.

A partir dos dados brutos analisados (entrevistas transcritas na íntegra), foram elaboradas categorias de análise, as quais foram contrastadas com os dados de outras pesquisas e com autores que discutem a temática deste estudo.

No total, foram elaboradas 4 categorias de análise: 1) caracterização do TEA; 2) a Educação Inclusiva de crianças com TEA; 3) dificuldades na prática pedagógica no atendimento à criança com TEA; 4) formação docente: inicial e

continuada. Essas categorias foram elaboradas a partir das respostas dadas às questões do roteiro de entrevista semiestruturada, conforme o Quadro 4.

Quadro 4 – Categorias elaboradas para a pesquisa

Categoria	Questões da Entrevista
1. Caracterização do TEA	• Questão 3: Na sua concepção ou percepção, o que é o Transtorno do Espectro Autista? Onde obteve essa informação sobre o TEA? Na(s) disciplina(s) cursada(s) na graduação? Em algum outro curso? Em <i>sítes</i> da internet?
2. A Educação Inclusiva de crianças com TEA	• Questão 10: O que você pensa sobre a criança com TEA estar na escola regular, mais especificamente nas salas da Educação Infantil? • Questão 11: Para você, qual é a responsabilidade do(a) professor(a) regular diante da formação de crianças com TEA? • Questão 12: O que você pensa sobre um planejamento e prática compartilhados entre o professor regente e o professor de apoio, referente à criança com TEA?
3. Dificuldades na prática pedagógica no atendimento à criança com TEA	• Questão 4: Você se recorda da primeira criança com TEA que você trabalhou? Se sim, como tomou conhecimento do diagnóstico dessa criança? Você recebeu alguma orientação para desenvolver as intervenções com a criança com TEA? Quem te orientou? Como foi essa experiência? • Questão 5: Atualmente, você trabalha com uma criança com diagnóstico de TEA. Como tomou conhecimento do diagnóstico dele? Você recebeu alguma orientação para desenvolver as intervenções com essa criança? Quem te orientou? Como está sendo essa experiência? • Questão 7: Você se sente seguro(a) para realizar intervenções pedagógicas com crianças com TEA? Que dificuldades você identifica nesse processo? • Questão 8: Você tem algum receio de encarar uma sala de aula na qual estejam matriculadas crianças que tenham TEA? Se sim, quais são seus medos acerca da prática docente?
4. Formação Docente: Inicial e Continuada	• Questão 1: Durante sua formação, você estudou sobre o Transtorno do Espectro Autista? Em qual (quais) instâncias? Como foi abordado o tema? • Questão 2: Na sua opinião, sua formação contempla de forma satisfatória os conteúdos referentes à Educação Especial e/ou Necessidades Educacionais Especiais para serem aplicados em sala de aula? • Questão 6: Você considera importante termos formação

	continuada em serviço sobre o TEA? Por quê? • Questão 9: O que te motivou a buscar uma especialização em Educação Especial? • Questão 13: Enquanto professor(a) desta cidade, você já participou de algum evento destinado à área da Educação Especial e Inclusiva e/ou Necessidades Educacionais Especiais, ofertado pelo seu município? • Questão 14: Foram disponibilizados a você materiais de estudo sobre TEA na Educação Infantil? Se sim, quais? • Questão 15: Qual seria sua sugestão para a melhoria da oferta de uma formação continuada em serviço para a Educação Inclusiva a crianças com TEA na Educação Infantil?
--	--

Fonte: elaborado pela autora.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, apresentamos as categorias de análise geradas a partir dos dados da pesquisa. Por meio das entrevistas, conseguimos captar os sentidos e significados que as professoras atribuem à prática pedagógica realizada com crianças com TEA na Educação Infantil. As respostas das professoras foram gravadas e transcritas na íntegra.

Conforme já informado, foram elaboradas quatro categorias: 1) caracterização do TEA; 2) a Educação Inclusiva de crianças com TEA; 3) dificuldades na prática pedagógica no atendimento à criança com TEA; 4) formação docente: inicial e continuada.

6.1 Caracterização do TEA

Um professor de Educação Infantil e um professor de apoio à Educação Inclusiva precisam ter uma compreensão acerca das características do TEA para poder operacionalizar práticas pedagógicas inclusivas e eficazes. Nesse sentido, nesta categoria, agrupamos as repostas das participantes sobre a forma como entendem as características do TEA.

Silva e Martins (2021) argumentam que tanto o professor do ensino regular quanto o professor de apoio têm um papel fundamental na personalização das intervenções pedagógicas, garantindo equidade às crianças com TEA no acesso ao currículo e às oportunidades educacionais.

O ensino sobre TEA e outros transtornos do neurodesenvolvimento de forma mais profunda na formação inicial e na formação continuada de educadores não pode ser subestimado. A maioria dos cursos não leva em consideração detalhadamente essa questão, o que reduz a capacidade dos futuros educadores de responder à diversidade relacionada ao TEA. É, portanto, importante que tanto os currículos de formação inicial quanto os de formação continuada tenham conteúdos sobre TEA que sejam aprofundados, atualizados e que possibilitem a profissionalização dos educadores por intermédio de práticas pedagógicas eficazes de inclusão.

Para Macedo (2014), a formação inicial de qualidade deve preparar os professores para a docência na perspectiva da Educação Inclusiva, apresentando-lhes diferentes procedimentos pedagógicos que incluem o “saber fazer”.

Quando questionadas sobre terem recebido ou não formação para atuarem com crianças com TEA, a PR1 relatou ter recebido informações sobre o TEA por meio de cursos *on-line* e de buscas em *sites* especializados. Ela afirmou que a experiência em sala de aula é o início do estudo independente e que os assuntos serão aprofundados no decorrer do aprendizado. Na opinião de PR1, o aspecto que mais influencia a criança TEA é a área social, “pois o relacionamento social inadequado poderia afetar o aprendizado e a interação entre família e colegas”. Para essa docente, é essencial trabalhar a socialização.

A PR2 expressou um aprofundamento de conhecimento sobre o TEA, por meio da leitura e consulta de *sites*, além da participação em jornadas pedagógicas *on-line*. Ela acompanhou alguns neurocientistas e psicólogos educacionais por algum tempo para ter uma compreensão mais robusta e alguns médicos que forneceram leituras adicionais sobre o assunto. Isso indica um esforço contínuo de atualização e aprendizado, o que reflete uma busca ativa por conhecimento especializado e confiável.

A PR3 disse que seu conhecimento sobre o que é o TEA veio da pós-graduação, quando conheceu os diferentes graus de autismo, do leve ao profundo. Mas foi a experiência adquirida no trabalho prático com uma criança com TEA que lhe permitiu traçar as diversas fases do TEA, além de proporcionar uma visão detalhada dos desafios e progressos associados ao transtorno.

A PA1 aprendeu sobre o TEA reunindo a maior parte de suas informações no ambiente escolar e por meio de alguns estudos envolvendo professores e crianças. Como ninguém da família tinha TEA, a PA1 entrou na internet (até no *Instagram*) para colher mais informações. Ela percebeu que a variabilidade é imensa nesse transtorno, que os casos são variáveis, e ressaltou a necessidade de apreciar essas diferenças para uma visão mais ampla.

A PA3 entende que o TEA é um “distúrbio cognitivo que apresenta grandes desafios na forma como as crianças entendem, se relacionam e se comunicam com os outros”. Ela destacou a importância de aprender, desaprender e

reaprender de forma contínua para facilitar o desenvolvimento e a inclusão dessas crianças na sociedade.

O TEA foi referido como um transtorno do desenvolvimento que afeta a interação social pela PA2. Em suas palavras, trata-se mais de um problema que envolve dificuldades motoras, de fala e de relacionamento social. De acordo com ela:

O Transtorno do Espectro Autista, eu vejo como um transtorno no desenvolvimento, comprometimento no desenvolvimento social, principalmente como interagir com o outro. Claro que existe aqueles que têm um comprometimento maior na coordenação motora, na fala e tudo mais. Mas, assim, é principalmente no social (PA2).

No tocante aos desafios para trabalhar com crianças com TEA, a PR1 assim se expressou: “Acho que os desafios mais importantes para estas crianças estão na esfera social”. Ressaltou, também, que, se uma criança tiver dificuldades nas suas relações sociais, isso afetará intrinsecamente a sua aprendizagem, bem como a sua relação com a família e com o grupo escolar, o que é muito importante.

A PA2 corroborou com essa visão, descrevendo o TEA como um transtorno em que o desenvolvimento social e a interação com os outros ficam prejudicados; ela acrescentou que esse não era o fim, mas apenas o começo. Da mesma forma, a PA3 definiu-o como um distúrbio que afeta a socialização e as habilidades de comunicação da criança, pelo que deve haver adaptações contínuas para facilitar a inclusão social.

Essas respostas mostram o quanto a percepção do TEA é influenciada pelas informações às quais se tem acesso, bem como pela experiência pessoal e profissional de cada participante. A combinação de diferentes fontes de conhecimento, tanto acadêmicas como digitais, implica uma abordagem pluralista e contínua na apreensão e abordagem dessa condição – espelhando a sua complexidade e variações nas experiências da vida real entre crianças com TEA.

Todas as entrevistadas reconheceram a importância da socialização no contexto do TEA e concordaram que a internet era relevante para fornecer informações. Mas surgiram diferenças na profundidade do conhecimento e na experiência prática. Essas diferenças decorrem da complexidade e variabilidade

das percepções sobre o TEA. Assim, é necessário um programa educativo e informativo que apresente uma visão que abranja múltiplas perspectivas, em múltiplos níveis de compreensão.

De acordo com Araujo (2021), o fato de muitos professores buscarem informações em fonte não segura, como a internet, faz com que, frequentemente, tenham uma visão estigmatizada da criança com TEA. Nesse sentido, a equipe pedagógica precisa estar atenta para orientar esses professores, a fim de que possam realizar um trabalho que atenda às especificidades das crianças.

6.2 A Educação Inclusiva de crianças com TEA

A educação de crianças com TEA em escolas regulares se tornou uma questão importante nos discursos educacionais contemporâneos. A inclusão bem-sucedida dessas crianças, por sua vez, depende de como os professores pensam e do que fazem. É substancial que os professores não apenas compreendam profundamente o TEA, mas também tenham uma atitude positiva e de aceitação em relação à inclusão dessas crianças na comunidade escolar.

Para garantir que todas recebam um bom ensino, a formação de professores deve ser abrangente e contínua, não só proporcionando aos docentes conhecimentos teóricos, mas também dotando-os das competências práticas necessárias. O sucesso dos métodos de ensino inclusivos depende fortemente da compreensão dos educadores sobre o TEA. Segundo Brites e Brites (2019, p. 142),

[...] os profissionais da escola, sejam da área de gestão ou da sala de aula, devem conhecer e entender sobre o autismo e assumir-juntos e como uma verdadeira equipe- uma postura de compreensão, em que cada um de cada área dará o seu melhor para promover o trabalho e as habilidades do outro.

É necessário, portanto, que os programas de formação inicial e contínua de professores incluam instruções detalhadas sobre o que constitui o TEA, técnicas de ensino diferenciadas e estratégias de gestão do comportamento. Isso ajudará os professores a se sentirem mais confiantes e preparados quando entrarem na

sala de aula inclusiva com esse conhecimento especializado em meio a dinâmicas variadas.

A implementação de práticas inclusivas nas escolas não é apenas uma questão de competência técnica dos professores, mas também das crenças e percepções que eles têm em relação à inclusão escolar. O que as crianças com TEA são capazes de fazer, de acordo com as opiniões sobre o potencial de aprendizagem e desenvolvimento dos professores, influenciará diretamente as expectativas e as atitudes em relação a essas crianças. A educação, segundo Freire (2005), deve ser um ato de amor e coragem, cuja singularidade de cada criança é reconhecida e valorizada. Quando os professores confiam nas capacidades das crianças com TEA e estão empenhados em incluir, cria-se um ambiente de aprendizagem muito acolhedor e motivador.

Para o sucesso do ensino inclusivo, os professores precisam ser muito receptivos. De acordo com Vilaronga e Mendes (2014), a adoção de práticas inclusivas (como o coensino, o uso de tecnologia assistiva e a diferenciação curricular) tem um impacto positivo no crescimento acadêmico e social de crianças com TEA e melhora o ambiente educacional, promovendo a empatia, o trabalho em equipe e a valorização à diversidade.

Todavia, para serem capazes de implementar práticas de ensino inclusivas eficazes, os educadores precisam receber formação contínua, tanto teórica como prática, no que diz respeito ao TEA. Ter atitudes positivas e de aceitação também é deveras importante para criar um clima inclusivo na sala de aula.

No que se refere à percepção das professoras sobre a inclusão de crianças com TEA nas salas de Educação Infantil de escolas regulares, constatamos que os benefícios e desafios dessa inclusão foram descritos do ponto de vista de cada professora.

A PR1 ressaltou a importância da escola regular na oferta de espaço para a socialização e o desenvolvimento das crianças com TEA. Ela também reconhece que muitas famílias têm dificuldades em proporcionar experiências sociais e interações fora da escola estruturada. Mas ela acredita que um ambiente mais diversificado, em termos de atividades, poderia ajudar a desenvolver eficazmente essas crianças.

Na mesma linha, a PR2 enfatizou a imprescindibilidade de apoio adequado tanto aos professores quanto os gestores da escola, a fim de que sejam sensibilizados para as necessidades específicas das crianças com TEA. Assim, explica que:

Para frequentar [a escola regular], acho que tinha que ser verbal e com autismo leve. Primeiramente, pra mim é tranquilo, tendo uma boa professora de apoio. Tendo uma administração, uma boa direção que pode te dar suporte, uma escola que tenha suporte e materiais. Ter gente que, quando necessário, entenda que às vezes temos que fazer coisas que quebram a regra do ambiente. Por conta da inclusão deles, então todo mundo precisa entender um pouquinho o que está fazendo. É uma adaptação não só da escola, não só da sala de aula, mas de todos, né? (PR2).

A professora PR3 manifestou reservas quanto à inclusão plena de crianças com TEA nas salas de aula regulares:

Então, eu acho que é o direito da criança, né, frequentar uma sala de aula regular, mas quando a criança é uma criança muito severa, que muito, que é agressiva, que grita muito, que atrapalha o aprendizado, daí eu não concordo com essa parte (PR3).

A professora PA1 destacou como a socialização é fundamental no desenvolvimento das crianças com TEA, deixando claro que a inclusão não se limita à presença física nas aulas, mas também à participação ativa em todas as outras atividades escolares. Essa visão sublinhou a necessidade de uma assimilação completa e de uma participação equipada.

A professora PA2 foi enfática ao defender, veementemente, a inclusão como um direito dessas crianças, argumentando que não seria saudável para o seu desenvolvimento separá-las da integração social. Ela salientou a diversidade como um caminho enriquecedor para todas; por isso, é preciso promover um ambiente inclusivo que fosse benéfico para as crianças com TEA, bem como para os seus pares neurotípicos.

Apoiando as opiniões dos outros professores, PA3 assim se expressou: “uma visão positiva de inclusão, irá não só beneficiar os alunos com TEA, mas também enriquecer toda a comunidade escolar”. Ela enfatizou que, para o crescimento e bem-estar dessas crianças, o respeito mútuo e a socialização são componentes muito importantes.

Notamos uma variedade de perspectivas entre as professoras entrevistadas: enquanto algumas valorizavam a inclusão como um meio essencial para socializar e desenvolver as crianças com TEA de forma integral (PR1, PA1, PA2, PA3), outras tinham reservas relacionadas aos desafios impostos pela inclusão e a necessidade de fornecer apoio adequado para que seja um processo eficaz (PR2, PR3). Essas divergências serviram para sublinhar a complexidade da questão e a essencialidade de um planejamento cuidadoso – bem como de apoio contínuo e ajustes flexíveis – para responder às necessidades variáveis dessas crianças dentro do conjunto escolar inclusivo.

No que tange às percepções das docentes sobre o papel do professor regular na formação de crianças com TEA, verificamos que cada entrevistada teve uma opinião diferente, o que mostrou o quão importante é o papel de um professor regular e que a colaboração com professores de apoio é fundamental para garantir um ambiente educativo inclusivo.

A PR1 destacou a pressão percebida sobre os professores regulares no sentido de garantir o desenvolvimento intelectual das crianças com TEA, trazendo à tona o que as famílias esperam em relação ao progresso acadêmico delas. Essa visão revela a necessidade de adaptação curricular e o apoio contínuo que são valorizados no contexto escolar (Vilaronga; Mendes, 2014).

Posteriormente, a PR2 sublinhou que a educação geral e os professores de apoio que trabalham em equipe são fundamentais para o sucesso acadêmico e social das crianças com TEA. O conceito de atividade unificada e de bom relacionamento entre todos os envolvidos na educação sublinha a abordagem integrada e inclusiva (Vilaronga; Mendes, 2014).

Corroborando com o argumento da professora anterior, a PA1 discutiu como o professor de apoio desempenha um papel ativo no fornecimento de apoio direto tanto à criança com TEA quanto ao professor regular. Ela destacou a importância de trabalhar, de forma colaborativa e cooperativa, no ajuste das atividades e na execução de táticas que ajudem todas as crianças da turma, fortalecendo, assim, a inclusão como um esforço conjunto.

A PA2 levantou a questão da igualdade de exigências e expectativas para todas:

Incluir sim, porque ele tem uma professora de apoio para ajudar ele fazer uma atividade que ele não consegue fazer sozinho, mas falam que ele não é cobrado iguais aos outros, porque infelizmente a gente vê, né? Eu cheguei a ver o professor falou assim pra mãe do aluno, professor da sala, regente, para ela procurar a professora dele (professora de apoio). Como se ela não fosse a professora da criança. Não, ela é professora, igual ela tem que cobrar igual. Ela tem que buscar desenvolver ele o máximo que ela conseguir. Mas o professor regente tem que dar acesso ao planejamento para o professor de apoio. A partir do momento que o professor de apoio tem acesso ao planejamento, que eles sentam juntos para fazer o planejamento, eles conseguem conduzir o trabalho de sala de aula. O professor de apoio consegue se orientar melhor para poder preparar com antecipação o material a ser trabalhado pela professora para poder dar o suporte necessário (PA2).

A esse respeito, Nunes e Madureira (2015) salientam que a necessidade de acesso ao planejamento e à colaboração entre professores é o que garante que o apoio seja integrado e eficaz. Afirmam, ainda, que o planejamento de aulas acessíveis a todas as crianças implica a definição dos diversos componentes do currículo: objetivos, estratégias, recursos, materiais e avaliação.

A PA3 destacou como cada professor tem uma parte de responsabilidade na inclusão das crianças com TEA na vida escolar. A noção de trabalho em equipe e colaboração visa não apenas à inclusão educacional, mas também à integração social e emocional da criança no ambiente escolar (Vilaronga; Mendes, 2014).

Ao comparar as respostas, fica evidente que todas as entrevistadas perceberam o quanto era importante que as professoras regulares e de apoio colaborassem e cooperassem para incluir, com sucesso, as crianças com TEA. No entanto, foram reveladas algumas divergências relativas à percepção do peso da responsabilidade e da igualdade na abordagem pedagógica. Enquanto algumas implicavam adaptação curricular e apoio integral (PR1, PA1), outras significavam igualdade de expectativas e acesso no planejamento educativo partilhado (PA2). Essas opiniões divergentes refletem os desafios e a complexidade que caracterizam a prática inclusiva na educação moderna.

No tocante à colaboração e ao planejamento compartilhado entre a professora regular e a professora de apoio em relação às crianças com TEA, as respostas das professoras entrevistadas expuseram visões variantes sobre até

que ponto essa prática colaborativa seria eficaz e importante para orientar a aprendizagem inclusiva.

A PR1 ressaltou que as professoras precisam planejar mais juntas e, mais especificamente, trouxe que o material diferenciado que a professora de apoio confecciona pode beneficiar não só a criança com TEA, mas toda a turma. Essa abordagem realça como o ensino deve ser modificado para possibilitar a aprendizagem de cada criança, independentemente de suas dificuldades específicas (Duek, 2007). A autora acredita ser essencial que os professores reconheçam as crianças para além das suas deficiências, vendo-as como capazes e cheias de potencial, tal como eles próprios.

Olhando por outra perspectiva, a PR2 abordou a divisão de responsabilidades de forma colaborativa entre as professoras, a enfatizar que a professora de apoio não deve ser vista como alguém separado, mas, sim, como parte integrante da equipe educativa. Em suas palavras:

Divisão de responsabilidade: nossa, a pessoa está ali para nos auxiliar. Não é seu, é nosso. Nós precisamos entender que ele [o aluno] é nosso. Nós temos uma pessoa que vai nos auxiliar para trabalhar com essa criança para que ela desenvolva melhor. [...] (PR2).

Segundo Santos e Almeida (2017), é fulcral garantir uma ação concentrada para atender às diversas necessidades educacionais das crianças com TEA dentro do ambiente escolar.

A PR3 enfatizou a imprescindibilidade do coplanejamento como estratégia para o desenvolvimento de métodos eficazes de ensino para melhorar a aprendizagem das crianças com TEA. A própria colaboração é considerada fundamental na adaptação das estratégias de ensino para tornar o processo educacional ideal aos sujeitos (Duek, 2007).

Concordando com a discussão em foco, as professoras PA1, PA2 e PA3 expressaram que deveria haver livre comunicação e compartilhamento de informações entre as docentes para que o planejamento educacional possa ser feito de acordo com as necessidades específicas. Enfatizaram que o conhecimento mútuo das atividades planejadas beneficia diretamente o processo de ensino-aprendizagem inclusivo em sala de aula.

Ao compararmos as respostas obtidas, constatamos uma visão consensual sobre o planejamento compartilhado e a prática compartilhada entre a professora regente e a professora de apoio. Todas as entrevistadas entendem que a colaboração garante a execução das modificações necessárias e apoia não só um ambiente confortável, mas também inclusivo, para todas as crianças da turma. No entanto, existem algumas diferenças em termos da importância da partilha de responsabilidades e da comunicação entre os professores.

Essas diversas visões lançam luz sobre as dificuldades e recompensas que advêm das práticas inclusivas na educação atual, salientando a necessidade de políticas educativas (e práticas pedagógicas) para promover a colaboração e o apoio entre os educadores.

6.3 Dificuldades na prática pedagógica no atendimento à criança com TEA

No que diz respeito à experiência de trabalhar com crianças com TEA, as respostas das participantes revelaram tanto convergências quanto divergências em suas experiências com essas crianças. A maioria mencionou desafios iniciais e a importância de receber orientações adequadas, embora a profundidade e a natureza dessas orientações tenham variado significativamente entre as entrevistadas. Enquanto algumas receberam apoio direto de especialistas ou orientadores, outras, como a PA2, aprenderam, principalmente por meio da experiência prática e do contato direto com os pais das crianças.

A análise das respostas demonstra que o trabalho com crianças com TEA requer uma combinação de conhecimento, sensibilidade e adaptação contínua. A convivência com elas não apenas enriquece a prática pedagógica, mas também promove uma compreensão mais profunda e empática das necessidades e potencialidades de cada criança, contribuindo para uma educação mais inclusiva e humana.

Ante a esse fato, Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) acentuam que, embora as professoras participantes do estudo por elas desenvolvido inicialmente experimentassem sentimentos de medo e insegurança, com o tempo e a convivência com as crianças com TEA, passaram a se sentir mais confiantes, adaptando, com sucesso, suas práticas pedagógicas para melhor atendê-las.

Um ponto de convergência entre as entrevistadas foi a percepção de que a convivência com crianças com TEA representou tanto um desafio quanto uma oportunidade de aprendizado significativo. As PR1, PR2, PA1 e PA2, por exemplo, destacaram o impacto que essas crianças tiveram em suas vidas profissionais e pessoais.

A PR1 relatou que, ao trabalhar com uma criança recém-chegada do Paraguai, o diagnóstico de TEA foi inicialmente percebido através do comportamento, e apenas posteriormente confirmado por um neurologista. A experiência ressaltou a importância de estar atenta às particularidades de cada criança e de buscar intervenções adequadas para facilitar seu desenvolvimento e inclusão.

Já a PA2, por sua vez, lembrou de sua primeira experiência com uma criança com TEA em 2012, enfatizando a falta de preparação e apoio inicial. Ela destacou a importância do papel dos pais na transmissão de informações cruciais sobre os comportamentos dela, refletindo a necessidade de uma abordagem colaborativa entre escola e família.

Outro destaque significativo foi a busca por aproximação e adaptação ao lidar com as crianças. A PA3, por exemplo, descreveu o esforço em cativar uma criança autista e hiperativa, superando o receio inicial e desenvolvendo estratégias para entender e atender às necessidades dela. Da mesma forma, a PR2 mencionou como o convívio com crianças com TEA revelou características do transtorno até mesmo em pessoas de seu círculo familiar, sublinhando a importância do conhecimento e da empatia na identificação e compreensão do TEA.

As divergências entre as respostas das entrevistadas se destacaram, principalmente, na forma como cada uma tomou conhecimento do diagnóstico e nas orientações recebidas para trabalhar com os pequenos. As entrevistadas PR1 e PA2 relataram experiências em que as informações sobre o TEA foram obtidas de maneira indireta ou improvisada. Já a entrevistada PR1 mencionou que o diagnóstico foi percebido através do comportamento da criança e confirmado por um especialista, enquanto a PA2 lamentou a ausência de um relatório pedagógico detalhado, tendo aprendido sobre o transtorno diretamente com a mãe da aluna.

Contrastando com as informações anteriores, as participantes PA1 e PR3 não forneceram detalhes sobre como tomaram conhecimento dos diagnósticos, mas enfatizaram a importância da orientação e da troca de informações com colegas e orientadores. A PA1 mencionou conversas frequentes com um orientador e trocas de experiências com outros professores, a destacar a relevância da colaboração e do suporte mútuo no ambiente escolar.

Além disso, a experiência prática variou, significativamente, entre as entrevistadas. A PA2 relatou uma experiência particularmente desafiadora ao assumir uma criança com TEA sem apoio adequado, mas também destacou o aprendizado significativo que resultou dessa convivência. Em contrapartida, a PR3 mencionou uma criança específica, G. D., mas não forneceu detalhes sobre o diagnóstico ou a orientação recebida, sugerindo uma experiência menos detalhada ou menos desafiadora em comparação à experiência relatada pela participante PA2.

A análise das respostas revelou que, apesar das diferenças nas experiências individuais, que todas as entrevistadas compartilharam uma valorização da aprendizagem e do desenvolvimento contínuo proporcionado pelo trabalho com crianças com TEA. A maioria enfatizou a importância da empatia, da paciência e da adaptação para superar os desafios e promover uma inclusão efetiva.

As respostas também evidenciaram a necessidade de um maior apoio e orientação específica para os educadores, destacando a importância de uma abordagem colaborativa entre escola, família e especialistas. A convivência com crianças com TEA não apenas enriquece a prática pedagógica, mas promove uma compreensão mais profunda e humana das necessidades e potencialidades de cada criança, contribuindo para uma educação mais inclusiva e empática.

No que concerne à forma como as entrevistadas tomaram conhecimento do diagnóstico, às orientações recebidas e às estratégias adotadas para a intervenção pedagógica, verificamos um panorama diversificado de respostas.

A PR1 relatou que o diagnóstico da criança já era conhecido antes de sua chegada à instituição, devido à iniciativa proativa da mãe. No entanto, ela destacou a ausência de orientações específicas sobre a maneira de trabalhar com a criança, refletindo uma lacuna comum na formação e na comunicação entre os

profissionais envolvidos. Esse relato corrobora com as observações de Mantoan (2013), que enfatiza a necessidade de um suporte contínuo e de diretrizes claras para que os educadores possam implementar práticas inclusivas eficazes.

De forma semelhante, a PR2 mencionou a dificuldade em trabalhar com uma criança diagnosticada com TEA durante a pandemia, devido à pouca interação com ela e à falta de engajamento da família nas atividades propostas. A situação destacada pela professora ilustra um desafio apontado por Sassaki (1997), que é a necessidade de uma colaboração efetiva entre a escola e a família para promover uma educação inclusiva de qualidade, especialmente em contextos adversos, como o período pandêmico.

Já a PR3, por sua vez, relatou ter recebido orientação do orientador educacional sobre as características específicas da criança, incluindo a comorbidade com esquizofrenia. A orientação dada incluía a recomendação de acolher a criança em dias de agitação, evitando contradições diretas. Essa abordagem está alinhada aos princípios defendidos por Vygotsky (1978), que ressalta a importância de compreender o desenvolvimento social e emocional da criança para promover um ambiente educativo acolhedor e responsivo.

A resposta da PA1 destacou a magnitude de uma abordagem integrada desde o início do contato com a criança, com orientações da coordenação sobre o diagnóstico e o desenvolvimento de materiais adaptados para a inclusão eficaz da criança. Segundo suas palavras:

Quando a gente vem, a coordenação já avisa, né? Qualquer item lá já colabora: um relatório, diagnóstico. E depois isso, a orientadora e a coordenadora já vão passando pra você, por exemplo, formas de lidar com ele, orientações de como lidar com material adaptado. Então, a professora já vem com o material todo adaptado para a sala inteira e para ele, eu trago o material pedagógico concreto no início. Então, mas ele sempre quer mais. Ele é aquele com intelecto a mais. Quando ele tá em crise, quando quer uma coisa, ele foca num brinquedo. Ele quer vir, a todo custo com o brinquedo. Aí, eu uso a rotina com ele, porque tem que se acostumar com a rotina daqui: a rotina, as regras, os combinados; depois que ele faz uma coisa, ele ganha uma recompensa, como trazer o brinquedo. Tudo no diálogo, na conversa (PA1).

A prática relatada enfatiza a necessidade de uma formação contínua e de um planejamento cuidadoso, conforme discutido por Carvalho (2004), que salienta

a importância de um suporte pedagógico personalizado para atender às necessidades específicas das crianças com autismo.

Já a PA2 trouxe uma perspectiva interessante ao mencionar o conhecimento prévio sobre a criança, adquirido em outra instituição educacional. Ela destacou a colaboração com professores anteriores e a obtenção de informações da mãe e da psicopedagoga, enfatizando a importância de um diagnóstico detalhado para entender as restrições e comportamentos sociais. Esse relato reforça a primordialidade de uma comunicação eficaz e de um trabalho colaborativo entre os profissionais da educação, como sugerido por Aranha (2001).

Por fim, a PA3 ressaltou a essencialidade de uma abordagem inicial envolvendo a família para entender as dificuldades e as necessidades específicas da criança, seguida de uma sondagem das habilidades e desafios. Tal prática é consistente com a abordagem defendida por Mantoan (2013), que enfatiza a necessidade de uma educação inclusiva que se baseie na compreensão profunda das características individuais de cada criança.

Ao comparar as respostas das entrevistadas, observamos uma convergência na percepção de que o conhecimento prévio sobre o diagnóstico e a obtenção de orientações claras são cruciais para o desenvolvimento de intervenções eficazes. Tanto a PR1 quanto a PA1 mencionaram a importância de receber informações detalhadas sobre a criança antes de iniciar o trabalho educativo, destacando a necessidade de uma comunicação efetiva entre a escola e a família, conforme discutido por Sassaki (1997). Subsequentemente, as entrevistadas PA2 e PA3 também ressaltaram a importância de envolver a família e os profissionais da escola no processo de compreensão das necessidades apresentadas, alinhando-se às práticas recomendadas por Aranha (2001).

Por outro lado, há divergências significativas nas experiências relatadas quanto à qualidade e à disponibilidade de orientações recebidas. As professoras PR1 e PR2 mencionaram a ausência ou insuficiência de orientações específicas sobre como trabalhar com as crianças diagnosticadas com TEA, enquanto a professora PR3 relatou ter recebido diretrizes claras sobre a abordagem a ser adotada. Essa diferença evidencia a importância de uma formação contínua e de um suporte adequado, conforme destacado por Mantoan (2013) e Carvalho

(2004), para que os educadores estejam preparados para lidar com a diversidade de necessidades educacionais em sala de aula.

Essas reflexões sublinham a importância de uma educação inclusiva que não apenas reconheça as particularidades de cada um, mas também forneça aos educadores as ferramentas e os conhecimentos necessários para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades que a diversidade educacional apresenta. A revisão contínua dos currículos e a promoção de práticas colaborativas são essenciais para alcançar esse objetivo, conforme discutido por Vieira (2014) e outros especialistas na área.

No que tange à segurança ao realizar intervenções pedagógicas com crianças diagnosticadas com TEA, assim como as dificuldades percebidas nesse processo, observamos uma diversidade de respostas.

A PR1 demonstra uma visão realista e adaptativa em relação à sua segurança ao lidar com crianças com TEA, enfatizando a imprescindibilidade de adaptação constante para atender às necessidades individuais. Esse posicionamento está alinhado aos autores contemporâneos, como Santos e Almeida (2017), que discutem a magnitude da flexibilidade e personalização no ensino inclusivo para crianças com necessidades especiais.

Em sua entrevista, a PR2 revelou confiança em suas habilidades, destacando uma abordagem integral que considera não apenas a criança, mas também a família e o ambiente educacional como um todo. A ênfase na parceria com as famílias e na adaptação inicial é respaldada por estudos de Santo e Almeida (2017), que realçam a colaboração como elemento crucial para o sucesso da inclusão educacional.

Por sua vez, a PR3 expressou ter insegurança ao lidar com crianças com TEA que apresentam menos *feedback* perceptível. Essa situação sublinha a importância de suporte contínuo e estratégias diferenciadas, conforme discutido por Souza (2019), sobre práticas de intervenção eficazes para crianças com necessidades especiais.

Corroborando com a entrevistada anterior, a PA1 demonstrou preocupação com a escassez de recursos específicos para lidar com dificuldades de linguagem e alfabetização, ressaltando a urgência de formação continuada e acesso a materiais adaptados. Essa abordagem é apoiada por estudos de Oliveira (1997),

que discute a importância do desenvolvimento profissional e da adaptação curricular para uma inclusão efetiva.

Ao dar continuidade à tônica supracitada, a PA2 refletiu insegurança pessoal em relação às expectativas de aprendizado e desenvolvimento das crianças com TEA, ao salientar a necessidade de suporte adequado e supervisão pedagógica. Essa reflexão é respaldada por análises de Santos (2014) sobre a formação de professores para a inclusão, enfatizando a relevância de estratégias de apoio e acompanhamento.

A PA3 descreveu desafios na aceitação das atividades por crianças com TEA, evidenciando a necessidade de estratégias sensíveis e adaptações contínuas para promover o engajamento positivo.

Comparativamente, observamos que as professoras enfrentam desafios diversos na adaptação pedagógica e emocional ao trabalhar com crianças com TEA. Enquanto algumas demonstram confiança em suas práticas (PR2), outras revelam inseguranças e preocupações significativas (PR1, PR3, PA1, PA2, PA3). Essas discrepâncias ressaltam a complexidade da Educação Inclusiva e a importância de apoio institucional, formação especializada contínua e parceria efetiva com as famílias, para promover um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo e acolhedor para todas as crianças.

No que se refere aos receios para enfrentar uma sala de aula com crianças diagnosticados com TEA, bem como os medos associados à prática docente nesse contexto específico, verificamos respostas diversificadas.

A PR1 expressa uma preocupação principal com a agressividade durante crises de crianças com TEA, refletindo uma inquietação emocional e um esforço consciente para manter uma abordagem profissional e empática. Essa dinâmica evidencia a complexidade das interações emocionais na Educação Inclusiva, alinhando-se aos estudos que destacam a importância do manejo de comportamentos desafiadores (Tardif, 2014).

Já a PR2, por outro lado, aponta para a falta de suporte institucional como um fator preocupante, sugerindo a necessidade de orientação especializada e adaptações curriculares significativas para facilitar a inclusão efetiva. Esse relato sobreleva a relevância da estrutura escolar e do apoio contínuo para professores que lidam com diversidades (Tardif, 2014).

A PR3 discutiu a variação na segurança percebida, dependendo do grau do TEA e de outras comorbidades associadas, a ilustrar a complexidade das demandas educacionais diferenciadas. Esse ponto ressalta a importância da formação docente em identificar e atender às necessidades individuais das crianças com TEA.

Ao ser questionada sobre seus medos e anseios quanto à inclusão, a PA1 revelou um receio inicial em enfrentar salas de aula inclusivas devido à preocupação com a adaptação pedagógica e a entrega de um ensino eficaz:

Não peguei nenhuma sala com inclusão até hoje. Mesmo assim, eu tenho medo de não conseguir dar conta, não consegui ensinar aquilo que a família espera. Vem de nós, professores, esse ensinar na forma que ele aprende. Às vezes, a gente trabalha com as crianças, temos um ritmo. Aí, quando vem ele, tem que trabalhar em outro ritmo, de outra maneira. Como trabalho aqui pra fazer essa adaptação desde que conheço a real necessidade como é, eu acho que fica tranquilo (PA1).

Esse relato sublinha a precisão de uma capacitação específica e da compreensão das necessidades educacionais diversas, enfatizando a importância da preparação prévia para professores em contextos inclusivos (Oliveira, 2017).

A PA2 sinalizou uma perspectiva empática e pessoal, ao realçar a sensibilidade maternal e a empatia como guias fundamentais para sua prática pedagógica inclusiva. Esse relato evidencia a importância do acolhimento e da consideração individualizada na educação de crianças com necessidades especiais (Duek, 2007).

Ao comparar as respostas das professoras, observamos tanto pontos de convergência quanto de divergência: todas compartilham a preocupação com a adaptação pedagógica e a gestão de crises comportamentais, indicando uma demanda universal por suporte e formação contínua.

Entretanto, as divergências surgem nas abordagens pessoais para enfrentar esses desafios: algumas enfatizam a necessidade de estrutura e suporte institucional mais robusto (PR2), enquanto outras destacam a importância da empatia e da compreensão individualizada (PA2).

Essa análise sublinha a complexidade da Educação Inclusiva e a necessidade de estratégias multidimensionais para apoiar, efetivamente, professores e crianças. O desenvolvimento profissional contínuo, o suporte

institucional adequado e a promoção de uma cultura inclusiva são cruciais para criar ambientes educacionais que atendam, verdadeiramente, às necessidades de todos.

6.4 Formação Docente: Inicial e Continuada

A Educação Inclusiva de crianças com TEA no ensino regular é um grande desafio e uma oportunidade importante para garantir a equidade e a justiça no meio educativo. Tal inclusão só será eficaz com uma condição: professores com um elevado nível de consciência e compreensão relativamente à especificidade do TEA, bem como estratégias pedagógicas que respondam às necessidades das crianças. Como mencionou Oliveira (2017), a formação de professores é um dos pilares fundamentais na construção de uma escola inclusiva em sua essência, pois é por meio da conscientização que os estereótipos são quebrados e as práticas pedagógicas surtem efeito.

Os professores que têm uma compreensão clara do TEA podem detectar facilmente quais necessidades individuais suas crianças têm e, como resultado, adaptar suas práticas de ensino para atender a essas necessidades de forma mais eficaz. Rodrigues (2022) observou que, mesmo que não intencionalmente, mas devido ao desconhecimento sobre o que é o TEA, as práticas excludentes podem ser fortalecidas, daí as barreiras de como rompê-las. Consequentemente, é imperativo que os programas de formação de professores tenham em seu currículo disciplinas que abordem a natureza do TEA e estratégias pedagógicas e comportamentais específicas.

Além do que os professores sabem em teoria, importa assinalar que as suas concepções de Educação Inclusiva têm uma grande influência. A Educação Inclusiva de crianças com TEA em escolas regulares não deve ser considerada apenas uma obrigação legal, mas um direito humano básico e um enriquecimento para toda a comunidade escolar. Educar, segundo Freire (2005), é um ato político, um ato ético; a inclusão promove a diversidade e a equidade – estes são os valores que estão incorporados nela. Quando os professores defendem a opinião de que as crianças com TEA têm a capacidade de aprender e crescer, estão mais

propensos a criar ambientes de aprendizagem ainda mais acolhedores e estimulantes.

A prática inclusiva, portanto, exige que os professores estejam continuamente envolvidos na busca e aplicação de metodologias que os ajudem a extrair o melhor da individualidade de cada criança, de uma forma que a respeite e valorize. Segundo Vilaronga e Mendes (2014), intervenções pedagógicas baseadas em práticas inclusivas por meio de ensino colaborativo e tecnologias assistivas apresentaram resultados positivos no desenvolvimento acadêmico e social de crianças com TEA. Essas mesmas práticas beneficiam não só as crianças com TEA, mas também tornam a experiência educacional mais gratificante para todos, criando uma atmosfera de respeito e colaboração.

No que tange às lacunas quanto à ausência de conhecimentos sobre o TEA ao longo de suas trajetórias educacionais, de acordo com a PR1, a ausência de estudo sobre TEA durante a graduação em Pedagogia contrastou com a posterior abordagem teórica na pós-graduação em Educação Especial, em que a prática foi notadamente ausente. A PR2 compartilhou uma visão semelhante, destacando que o tema foi tratado de maneira geral durante sua pós-graduação, sem foco específico nos transtornos individuais.

Por outro lado, a PR3 recordou uma introdução ao TEA durante o último ano da graduação, com a antecipação de futuras interações com crianças autistas, enquanto a professora PA1 citou uma discussão mais aprofundada durante sua formação em Psicopedagogia e, posteriormente, em uma pós-graduação em Educação Especial, embora de forma superficial ao longo de suas várias formações.

A PA2, por sua vez, relatou também uma breve exploração do tema durante a graduação em Pedagogia, na qual o conhecimento sobre TEA foi abordado de maneira resumida, refletindo uma educação que priorizava uma visão panorâmica das deficiências. Similarmente, a PA3 mencionou um contato inicial e superficial com o tema durante sua formação *on-line*, destacando a necessidade de um aprofundamento mais substancial: “Fiz faculdade online e a gente teve pouco acesso e aprofundamento sobre esse tema. Uma base só. Algo mais superficial. Foi só colocado, não aprofundou não”.

Esses relatos evidenciam tanto as lacunas quanto os pontos de destaque nas formações acadêmicas das entrevistadas no que tange ao TEA. A diversidade de experiências sublinha a importância de uma educação continuada e mais abrangente, que prepare os educadores de maneira eficaz para atender às necessidades complexas e variadas das crianças com TEA nas escolas e na sociedade em geral.

Um ponto comum entre as entrevistadas foi a constatação de que a graduação em Pedagogia não incluiu uma abordagem específica sobre TEA. Essa ausência reflete uma lacuna generalizada na formação inicial de educadores, conforme discutido por Mantoan (2013), que destaca a necessidade de incluir conteúdos sobre Educação Inclusiva de forma mais abrangente nos currículos de formação docente. A PR1, por exemplo, salientou que só teve contato com o tema na pós-graduação em Educação Especial, mas de forma predominantemente teórica e sem aplicabilidade prática. Da mesma maneira, a PR2 relatou ter estudado o tema de modo geral durante sua pós-graduação, embora sem um foco aprofundado nos diversos transtornos. Esse enfoque limitado nas etapas iniciais da formação pode comprometer a preparação dos educadores para lidar com a diversidade nas salas de aula, como apontado por Bosa (2002).

No entanto, houve divergências nas experiências relatadas pelas entrevistadas. A PR3 mencionou uma introdução ao TEA no último ano da graduação, com a expectativa de futuras interações com crianças com autismo. Esse relato sugere uma variação na profundidade e na abordagem dos conteúdos relacionados ao TEA entre diferentes instituições de Ensino Superior, corroborando com a análise de Garcia (2013) sobre a heterogeneidade das formações oferecidas. A PA1 destacou que a discussão ocorreu, principalmente, durante sua formação em Psicopedagogia e em outra pós-graduação em Educação Especial, ainda que de forma superficial ao longo de suas formações.

Por outro lado, a PA2 mencionou uma breve exposição ao tema durante a graduação em Pedagogia, similarmente à experiência de PA3, que teve um contato superficial e básico durante sua formação *on-line*. Esses relatos reforçam a percepção de que, embora o tema do TEA seja abordado em diversos momentos da formação acadêmica, a profundidade e a qualidade desse conteúdo

variam significativamente, refletindo na análise de Garcia (2013) sobre a inconsistência das abordagens pedagógicas em relação à Educação Inclusiva.

As respostas destacam uma lacuna na formação inicial das entrevistadas em relação ao TEA, com a maioria das experiências mais detalhadas ocorrendo em cursos de pós-graduação *lato sensu*, embora de forma limitada em muitos casos. Essa análise sublinha a importância de uma maior inclusão e aprofundamento do tema durante os cursos de formação inicial de educadores, visando a uma preparação mais robusta e informada para lidar com as necessidades educacionais de crianças com TEA. Segundo Garcia (2013), a formação inicial deve incorporar um conteúdo que capacite os educadores a identificarem e intervirem de maneira eficaz nas diversas manifestações do TEA, promovendo uma inclusão escolar efetiva.

Esses relatos estão em consonância com a crítica de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) sobre a falta de articulação entre teoria e prática na formação de educadores para a Educação Inclusiva.

No que se refere à percepção das participantes sobre a adequação de suas formações em relação à Educação Especial e/ou Necessidades Educacionais Especiais para aplicação prática em sala de aula, verificamos opiniões distintas por parte das professoras entrevistadas.

Algumas participantes, como a PR1, destacaram que suas formações abordaram os conteúdos necessários, mas enfatizaram que uma prática mais intensa durante os estudos teria sido mais satisfatória para aplicar o conhecimento teórico na prática pedagógica: “Na verdade, assim, contempla, mas se tivesse mais prática, valia, a gente colocava o mesmo conhecimento na prática enquanto está estudando. Eu acho que seria mais satisfatório” (PR1).

Tal visão foi compartilhada pela PR2, que lamentou a falta de uma abordagem mais abrangente durante sua formação, contrastando com a atualidade na qual se discute mais amplamente sobre transtornos do neurodesenvolvimento.

Por outro lado, a PR3 expressou satisfação com sua formação, indicando que ela foi adequadamente abordada para sua prática atual, em contraste com o relato da PA1, que refletiu sobre uma formação superficial em relação ao TEA e outras necessidades especiais. Também enfatizou que aprendeu

significativamente mais no ambiente de trabalho, onde adquiriu conhecimentos práticos complementares à base teórica limitada.

A PA2, por sua vez, criticou a falta de preparação durante sua graduação em Pedagogia e pós-graduação em Educação Especial, observando a ausência de diretrizes claras sobre como lidar com diversas deficiências. Essa percepção foi compartilhada pela professora PA3, que ressaltou a necessidade crescente de oportunidades para estudar cada criança individualmente, reconhecendo as lacunas na abordagem das diferentes necessidades durante a formação inicial. Ela destaca a importância de um conhecimento mais profundo e personalizado para atender às diversas necessidades das crianças. Tal perspectiva está em linha com a abordagem de Vygotsky (1978), que defende a importância de compreender o desenvolvimento individual e as necessidades específicas de cada criança para promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

Essas reflexões destacam desafios e lacunas percebidas nas formações acadêmicas das entrevistadas em relação à Educação Especial e Necessidades Educacionais Especiais, sublinhando a importância contínua de revisar e aprimorar os currículos educacionais para preparar os futuros educadores para a diversidade e complexidade das salas de aula contemporâneas. Como apontado por Aranha (2001), a formação de educadores para a Educação Inclusiva requer uma abordagem que combine conhecimentos teóricos, prática pedagógica e uma atitude reflexiva em relação à inclusão e à diversidade.

Os dados coletados na Questão 6 trouxeram as respostas de apenas três participantes em relação à importância da formação continuada em serviço sobre o TEA, visto que essa questão era correspondente apenas às professoras que prestam apoio às crianças com TEA na Educação Infantil. A PA1 expressou sua insegurança em relação às dificuldades que surgem no trabalho com crianças com TEA, especialmente na área da fala e pré-alfabetização. Ela destacou a necessidade de conhecimentos específicos para auxiliar as crianças a lerem e escrever, indicando a importância de saber como trabalhar, de forma eficaz, essa questão.

Por outro prisma, a PA2 enfatizou a relevância da formação continuada para aprimorar sua prática pedagógica em relação às dificuldades específicas das crianças assistidas. Ela ressaltou a importância de saber preparar materiais

adequados para trabalhar a coordenação motora fina, evidenciando a necessidade de cursos que orientem os professores sobre quais recursos utilizar para atender às necessidades individuais de cada criança com TEA.

Já a PA3 argumentou que a formação continuada é essencial para aprofundar o conhecimento sobre como trabalhar com cada criança de forma individualizada, levando em consideração suas dificuldades específicas. Ela defendeu a ideia de que a educação deve ser contínua, a destacar a importância do constante aprimoramento profissional para eficazmente atender às necessidades.

Ao compararmos as respostas das participantes, foi possível observar que, apesar de apresentarem diferentes abordagens, todas concordam quanto à importância da formação continuada em serviço para lidar, de forma eficaz, com os desafios ilustrados pelas crianças com TEA. Essa convergência de opiniões reforça a necessidade de investimento na capacitação dos profissionais da educação para garantir um atendimento qualificado e adequado às demandas específicas dessas crianças.

Dessa forma, os resultados apresentados corroboram com a literatura especializada, evidenciando a relevância da formação continuada em serviço para a promoção de uma educação de qualidade e inclusiva para todas as crianças.

As respostas à Questão 9, que versa sobre a busca por especialização em Educação Especial, conforme entrevistas realizadas com as professoras de apoio, revelam motivações profundamente pessoais e profissionais. As participantes destacaram um comprometimento emocional e prático em proporcionar melhores condições de aprendizado e inclusão para crianças com necessidades especiais.

A PA1 descreveu sua motivação inicial como uma resposta empática à barreira percebida que impede as crianças com deficiências de aprenderem. Sua motivação nasceu da observação direta das dificuldades enfrentadas por essas crianças, inspirando-as a adquirir conhecimento especializado para oferecer cuidado, carinho e suporte educacional adequado. Ela enfatiza a importância de ajudar as crianças a superarem suas limitações, buscando a igualdade de oportunidades para uma vida plena:

[...] o que me motivou, foi ver que essas crianças que precisavam de ajuda, querendo aprender, mas com essa deficiência que elas

têm, elas não conseguem, tem uma barreira. Então eu falei assim: vamos estudar um pouquinho para conhecer um pouco, assim vamos fazer mais por elas, né? Crianças que não falam, mas depois sim, e é muito legal ver a evolução delas, a gente vai se apegando, né? Oferecendo cuidado, carinho, aprendendo a como trabalhar com elas. Mais ainda, buscamos que elas possam ter essa igualdade de viver e vivenciar como todo mundo. Sei que é difícil, mas não é impossível (PA1).

Já a PA2, por outro lado, compartilhou uma motivação pessoal derivada de experiências familiares. Sua jornada começou com a observação crítica da maneira como crianças com deficiência são, com frequência, interpretadas erroneamente como mimadas ou mal-educadas. A oportunidade de trabalhar diretamente com um membro da família revelou a ela a necessidade urgente de compreensão e tratamento adequado para essas crianças. Por meio de sua experiência na sala de aula, ela pôde não só ajudar a criança, mas também influenciar positivamente o ambiente familiar, promovendo uma mudança perceptiva significativa sobre as necessidades reais dela.

A contribuição da PA3 salientou a motivação pelo conhecimento e pela melhoria da formação profissional como fatores impulsionadores para sua especialização em Educação Especial. A busca pelo conhecimento é vista como essencial para oferecer um suporte mais eficaz e informado às crianças com necessidades especiais, garantindo, assim, uma abordagem educacional mais inclusiva e adaptada às suas necessidades individuais.

Todas as respostas convergem na busca por melhorias significativas na educação e na vida das crianças com necessidades especiais. Há um forte componente emocional em todas as histórias, refletindo um desejo genuíno de fazer a diferença na vida das crianças e de suas famílias.

Porém, as respostas divergem, principalmente, nas origens das motivações: enquanto PA1 e PA3 enfatizaram a observação das dificuldades enfrentadas pelas crianças e a necessidade de conhecimento especializado, PA2 destacou uma experiência pessoal dentro da própria família como catalisadora para sua dedicação à Educação Especial.

Para além disso, as respostas revelaram diferentes perspectivas sobre os desafios e as recompensas associadas ao trabalho com crianças com deficiência. PA1 destaca a evolução e o progresso visíveis como uma fonte de gratificação

peçoal, enquanto PA2 realça a transformação percebida na percepção e no tratamento da criança dentro de sua família.

As entrevistas sumariamente ilustraram não apenas as motivações profundas que impulsionam os profissionais de Educação Especial, mas também destacaram a complexidade e a importância do papel desses educadores na sociedade. Cada história revelou uma jornada única de descoberta, compaixão e dedicação a serviço de crianças cujas necessidades educacionais exigem cuidados especiais e compreensão. Por intermédio da educação especializada, essas professoras não somente capacitam as crianças, mas promovem uma inclusão mais ampla e um entendimento mais profundo das capacidades de cada uma.

Em relação à participação das professoras em eventos concernentes à Educação Especial e Inclusiva ou Necessidades Educacionais Especiais oferecidos pelo município, as respostas das entrevistadas revelam diferentes perspectivas sobre a disponibilidade, a eficácia e a necessidade de tais eventos para apoiar a formação continuada e a prática pedagógica inclusiva.

A PR1 destacou que, embora o município tenha oferecido eventos durante a semana pedagógica, ela sugeriu que esses momentos poderiam ser mais abrangentes e aprofundados. Isso reflete a necessidade percebida por muitos educadores de maior ênfase na capacitação específica para lidar com as demandas educacionais especiais de forma mais integrada (Mantoan, 2013).

Já a PR2 expressou uma preocupação com a acessibilidade desses eventos, apontando que sua agenda de trabalho não permite participar de cursos realizados no contraturno do seu trabalho. Ela sugeriu a necessidade de diversificar os horários oferecidos, incluindo opções à tarde ou à noite, para garantir que todos os professores possam participar efetivamente e se beneficiar das formações oferecidas.

Ao ser inquerida, a PA1 mencionou sua participação em eventos oferecidos em colaboração com a APAE, destacando a importância dessas parcerias para promover uma formação mais especializada e inclusiva. Essas iniciativas, segundo Ferreira (2018), são fundamentais para atualizar conhecimentos e práticas educacionais alinhadas às necessidades das crianças.

A PA2 recordou um curso significativo realizado no passado, que culminou com uma sessão na Câmara de Vereadores, envolvendo, até mesmo, a participação dos legisladores locais. Esse evento não apenas promoveu a conscientização sobre as necessidades das crianças com autismo na comunidade, mas também reforçou a importância de uma Educação Inclusiva que sensibilize todos os setores da sociedade.

As PR3 e PA3 confirmaram ter participado desses eventos, sem expandir seus relatos sobre suas experiências ou opiniões pessoais.

Ao comparar as respostas, observamos uma concordância geral sobre a importância dos eventos de formação para melhorar a prática educacional inclusiva. Todas as entrevistadas reconheceram a necessidade de capacitação contínua e de maior disponibilidade dessas oportunidades, seja ampliando o escopo dos conteúdos oferecidos, seja ajustando os horários para garantir acessibilidade a todos os professores.

Entretanto, divergiram quanto à profundidade e abrangência dos cursos oferecidos, à acessibilidade dos horários e à eficácia percebida desses eventos na transformação das atitudes e práticas educacionais. Essas diferenças refletem desafios práticos e estratégicos que os gestores educacionais precisam considerar ao planejar e implementar iniciativas de formação continuada voltadas à inclusão escolar.

Quanto à disponibilidade de materiais de estudo relacionados ao TEA na Educação Infantil, as percepções das entrevistadas revelam a diversidade de fontes e estratégias utilizadas para adquirir conhecimento sobre o tema, assim como apontam desafios relacionados à qualidade e à adequação dos materiais disponíveis.

A PR1 relatou que não recebeu materiais formais de estudo sobre TEA, dependendo, principalmente, de especialistas e orientadores para obter informações atualizadas. Essa abordagem evidencia uma busca ativa por conhecimento especializado, embora ressalte a necessidade de maior disponibilidade de recursos educativos específicos e claros para apoiar sua prática pedagógica (Souza, 2019).

Em concordância com a resposta da entrevistada anterior, a PR2 confirma que não foram oferecidos materiais específicos sobre TEA, a depender da troca

informal de conhecimentos entre colegas para obter suporte na preparação de atividades para as crianças. “Não, não. O que eu tenho é compartilhado entre nós. Às vezes é uma curiosidade que uma compartilha com a outra. Quando necessito preparar alguma atividade do aluno, conto com as colegas”. Essa prática reflete uma cultura colaborativa entre os educadores, mas também indica uma lacuna na disponibilidade de recursos formais e estruturados (Mendes, 2002).

Já a PR3 menciona ter recebido apostilas como material de estudo sobre TEA, indicando uma maneira mais formal de acesso a informações, embora não detalhe a profundidade ou a abrangência desses recursos. Essa prática pode ser vista como um passo inicial para fornecer informações padronizadas, mas pode não ser suficiente para abordar todas as necessidades educacionais especiais de forma integrada.

A professora PA3 descreveu uma variedade de fontes utilizadas para obter materiais de estudo, ao incluir grupos de professores, vídeos educativos, redes sociais, como *Facebook* e *Instagram*, além de recursos disponibilizados pela orientadora da Educação Infantil. Essa abordagem demonstra uma adaptação às novas tecnologias e uma busca ativa por informações atualizadas e diversificadas, adaptadas às demandas da sala de aula inclusiva (Caiado *et al.*, 2014).

Ao estabelecermos uma comparação entre as respostas recebidas, é possível identificar uma igualdade no reconhecimento da importância de materiais de estudo sobre TEA para melhorar a prática educacional inclusiva: todas as entrevistadas reconhecem o carência de acesso a recursos educativos que ofereçam suporte adequado às necessidades específicas das crianças com TEA na Educação Infantil.

No entanto, as divergências surgem na forma como esses materiais são disponibilizados e utilizados. Enquanto algumas educadoras dependem de fontes informais e colaborativas entre colegas, outras destacam a importância de recursos mais formais e estruturados. Essas diferenças apontam para desafios na padronização e na acessibilidade de materiais educativos sobre TEA, indicando a necessidade de políticas educacionais que promovam uma maior disponibilidade e diversificação desses recursos.

Por fim, no que tange à necessidade de formação continuada em serviço para a Educação Inclusiva de crianças com TEA na Educação Infantil, todas

foram unânimes em dizer que esta é fundamental para a melhoria de sua prática pedagógica.

A PR1 enfatizou a imprescindibilidade de materiais e recursos práticos durante a formação continuada, sugerindo o uso de vídeos e vocabulário específico para facilitar o aprendizado e a interação com crianças com TEA. Essa abordagem ressalta a magnitude de estratégias tangíveis que possam ser aplicadas diretamente na prática pedagógica, visando a uma maior eficácia na inclusão educacional (Lerh, 1999).

Para a PR2, é imprescindível a proposta de uma formação básica e constante, adaptada à diversidade de crianças com TEA, reconhecendo a necessidade de atualizações regulares sobre novas abordagens e termos adequados. Ela sugere cursos presenciais e plataformas *on-line*, como *lives* gravadas, para tornar o aprendizado acessível a um público mais amplo e flexível, como é concebido e previsto no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014).

Por conseguinte, a PR3 destacou a importância de melhorar o conhecimento dos professores para lidar com crianças com TEA, enfatizando a essencialidade de orientações claras e práticas que ajudem os educadores a desenvolverem competências específicas para atender às necessidades dessas crianças.

A PA2 expressou a substancialidade de cursos práticos e oficinas pedagógicas específicas para autistas, sugerindo um formato de longo prazo no qual os professores possam criar e trocar materiais adaptados, como alvitra Lerh (1999).

Em concordância com a participante anterior, a PA3 afirmou a importância de formações regulares ao longo do ano, indo ao encontro com a afirmação de Souza (2019), que acentua a necessidade de reuniões periódicas e orientações contínuas para enfrentar desafios e desenvolver estratégias educacionais eficazes para crianças com TEA na Educação Infantil.

7 RECURSO EDUCACIONAL

O mestrado profissional tem como característica o fato de apresentar, além da dissertação, um produto que pode ser utilizado em um contexto real de sala de aula ou em outros espaços de ensino. Nesse sentido, Rizzatti *et al.* (2020) explicam que, na modalidade profissional, os alunos necessitam desenvolver um Produto ou Processo Educacional (PE) que deve ser aplicado em um contexto real. Esse produto ou processo pode ser apresentado em vários formatos, adequando-se às necessidades e características do contexto em que será executado.

Dessa forma, a partir dos desafios e dificuldades enfrentadas com 6 professoras entrevistadas que atuam na Educação Infantil, foi elaborado um recurso educacional (livro digital), com o intuito de subsidiar o trabalho dos professores (regentes e de apoio), para que possam desenvolver práticas inclusivas de maneira colaborativa e eficaz, contribuindo para o desenvolvimento das crianças em todos os aspectos (cognitivo, social, cultural e afetivo).

Portanto, cumprimos com os objetivos de investigar as dificuldades encontradas pelos docentes da Educação Infantil no trabalho pedagógico e no processo de inclusão de crianças com TEA e elaborar um recurso educacional direcionado à formação de professores da Educação Infantil, conforme previsto inicialmente.

Assim, o recurso didático elaborado se trata de um livro digital, cujo objetivo é amparar a prática pedagógica de professores de apoio e professores regentes com crianças com TEA, matriculadas na Educação Infantil.

O Recurso Educacional, intitulado “Conhecendo o Universo Azul: Guia Prático para a Educação Inclusiva de Crianças com TEA na Educação Infantil”, encontra-se no Apêndice F desta dissertação.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação teve como objetivo geral analisar as dificuldades encontradas pelos professores que atuam na Educação Infantil no que se refere à prática pedagógica com crianças com TEA, de modo a focar na inclusão educacional e na importância da formação continuada em serviço.

Ao longo da pesquisa, observou-se que o conhecimento aprofundado sobre o TEA, aliado à Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, constitui uma base essencial para a construção de práticas pedagógicas inclusivas que atendam às necessidades específicas das crianças com autismo. Nesse sentido, concordamos com Mori (2016, p. 54), quando afirma:

Há necessidade de uma compreensão mais ampla sobre aprendizagem e o desenvolvimento [...]. Uma contribuição importante nesse sentido são os estudos realizados no âmbito da Teoria Histórico-Cultural, os quais explicam o ser humano como sujeito histórico e social e a aprendizagem, como um processo partilhado mediante o qual os sujeitos se apropriam do conhecimento produzido pela humanidade.

A Teoria Histórico-Cultural, com ênfase na mediação e na interação social como fatores de desenvolvimento, revela-se fundamental para a compreensão das diversas formas de aprendizado e desenvolvimento de crianças com TEA. Nesse ínterim, ao incorporar os princípios vigotskianos em sua prática pedagógica, os professores podem promover uma abordagem mais inclusiva e respeitosa, que considera as singularidades de cada criança, favorecendo a sua participação ativa no ambiente escolar.

Aos buscarmos evidências de pesquisas já realizadas em uma revisão de literatura de teses e dissertações da CAPES, percebemos que o conteúdo desta pesquisa é extremamente relevante e urgente, pois encontramos poucos materiais que se aprofundaram na temática em foco, à luz da Teoria Histórico-Cultural.

A pesquisa também revelou importantes lacunas na formação inicial dos professores, principalmente no que diz respeito ao entendimento sobre o TEA. As entrevistas com professoras regentes e de apoio destacaram, de maneira unânime, a necessidade urgente de formação continuada que seja orientada para

as especificidades do TEA. As falhas detectadas na formação inicial e a ausência de conteúdos que abordassem, com profundidade, o TEA são fatores que, muitas vezes, geram insegurança e dificuldades na implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

As entrevistas realizadas com as educadoras apontaram, ainda, o papel central da formação continuada em serviço como uma estratégia indispensável para o aprimoramento das competências pedagógicas, oferecendo subsídios para o enfrentamento dos desafios impostos pela inclusão. As professoras enfatizaram a importância de espaços formativos que permitam a troca de experiências, a construção coletiva de saberes e a reflexão sobre práticas pedagógicas que possam garantir a participação plena de todas as crianças, com destaque para aquelas com TEA.

Os medos e anseios manifestados pelas educadoras, especialmente no que tange à falta de preparo e ao temor de não atender, adequadamente, às necessidades das crianças com TEA, revelam a urgência de políticas públicas que não só legitimem, mas promovam, de fato, uma formação docente contínua e eficaz.

Por meio da pesquisa de campo e da literatura utilizada sobre formação continuada em serviço, vemos o quão importante é o papel da instituição empregadora no sentido de que disponibilize aos educadores um tempo de estudo para a formação in loco, humanizadora e colaborativa, uma vez que esse tripé estrutural é essencial para mudanças atitudinais no corpo docente em relação à inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, tendo como base estudos científicos com aprofundamento, a fim de efetivar a oferta de uma Educação Inclusiva e de qualidade.

Em suma, esta pesquisa reforça a importância de uma Educação Infantil inclusiva que, ao integrar os princípios da Teoria Histórico-Cultural e proporcionar uma formação continuada de qualidade, possibilite aos educadores ferramentas adequadas para lidar com a diversidade. A efetivação de uma Educação Inclusiva, que acolha e valorize as diferenças, depende não apenas da boa vontade dos profissionais, mas, sobretudo, do investimento contínuo na capacitação e no suporte às práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem de todas as crianças, incluindo aquelas com TEA.

Uma prática educativa transformadora exige uma crença incondicional na capacidade do ser humano de aprender, assim como a organização sistemática e intencionalmente organizada de recursos e das estratégias para efetivar esses princípios [...]. O aluno com transtornos aprende, o aprendizado transforma o seu desenvolvimento e o seu lugar é na escola comum. O horizonte de expectativa agora é compreender as nuances do seu aprendizado e determinar e dispor os recursos necessários para a efetivação do processo (Mori, 2016, p. 58).

Para concluir, é substancial pontuar que a presente pesquisa não esgota todas as questões referentes à inclusão da criança com TEA na Educação Infantil. Por essa razão, faz-se imprescindível que outros estudos sejam desenvolvidos, a fim de que o debate sobre a Educação Inclusiva continue sendo incentivado.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

ALVES, L. M.; OLIVEIRA, E. B.; SANTOS, F. M. Urbanização e mudança social no Brasil contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, Presidente Prudente, v. 20, n. 2, p. 12-28, maio/ago. 2018.

ARANHA, Maria Salete. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, São Paulo, ano 11, n. 21, p. 160-173, mar. 2001. Disponível em: <http://www.adion.com.br/mznews/data/paradigmas.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2023.

ARAÚJO, Raimundo Lenilde de; SANTOS, Maria Francineila Pinheiro dos; LEITE, Cristina Maria Costa; BISPO, Marcileia Oliveira; SANTOS, Clézio dos. **Formação docente: ensino de geografia e o livro didático**. Sobral: Sertão Cult, 2021.

ASPERGER, Hans. Autistic psychopathy in childhood. *In*: FRITH, Uta (Ed.). **Autism and Asperger syndrome**. Londres: Cambridge University Press, 1991. p. 37-92.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA (ABEP). **Critério de Classificação Econômica Brasil**. São Paulo: ABEP, 2020.

ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-V)**. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://www.niip.com.br/wpcontent/uploads/2018/06/Manual-Diagnosico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf>. Acesso em: 12 maio 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BARON-COHEN, Simon. **Autism and Asperger Syndrome**. Oxford: OUP Oxford, 2008.

BARROCO, Sonia Maria Shima. Contexto e textos de Vygotsky sobre a defectologia: a defesa da humanização da pessoa com deficiência. *In*: BARROCO, Sonia Maria Shima; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; SILVA, Tania dos Santos Alvarez da (org.). **Educação Especial e a teoria histórico-cultural: em defesa da humanização do homem**. Maringá: EDUEM, 2012. p. 41-65.

BATISTA, Tatiane 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.

BONETI, Lindomar Wessler. Vicissitudes da Educação Inclusiva. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2004. p. 1-21.

Disponível em: <https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/t11110.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. *In*: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice (org.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-39.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 8 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: Introdução. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 29-40, 14 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politica_educacao_especial.pdf. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 28 dez. 2012. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 3 dez. 2014a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2014/decreto-8368-2-dezembro-2014-779648-publicacaooriginal-145511-pe.html>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1,

Brasília, DF, p. 1, 25 jun. 2014b. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 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 (BNC-Formação Continuada). **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 103, Brasília, DF, 23 out. 2020. Disponível em:
<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resolucao-cne-cp-001-2020-10-27.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico**: Censo Escolar da Educação Básica. Brasília, DF: Inep/MEC, 2021. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.

BRITES, Luciana; BRITES, Clay. **Mentes únicas**. São Paulo: GENTE, 2019.

CAIADO, Katia Regina Moreno; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; TELLES, Rute T.; Gaido; MACALLI, Ana Carolina. Deficiência e desigualdade social: o recente caminho para a escola. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 241-260, maio/ago. 2014. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/SmgTch5MrHZ6wjyLgJPyr8y/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 abr. 2025.

CAMARGO, Sígilia Pimental Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/KT7rrhL5bNPqXyLsq3KKSgR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2025.

CARDOSO, Ana Paula Lima Barbosa; MAGALHÃES; Rita de Cássia Barbosa Paiva. Educação especial no contexto da política de avaliação em larga escala: a realidade de um município do nordeste brasileiro. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 36. 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: Anped, 2013. p. 1-15. Disponível em:
https://www.anais.anped.org.br/sites/default/files/gt15_3319_texto.pdf. Acesso em: 8 abr. 2025.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CHIMENES, Giovana Mariza; SANTANA, Maria Luzia das Silva. Parceria família e instituição de educação para inclusão de crianças autistas. **Revista Anápolis Digital**, Anápolis, v. 11, n. 2, p. 14-39, 2020. Disponível em: <https://portaleducacao.anapolis.go.gov.br/revistaanapolisdigital/wp-content/uploads/vol11/2.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2025.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na Educação Infantil**. 2011. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Mônica Aparecida da. Um novo olhar sobre a educação inclusiva. In: SILUK, Ana Cláudia Pavão; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira (org.). **Atendimento educacional especializado no Brasil**: relatos da experiência profissional de professores e sua formação. Santa Maria: UFSM, CE, Laboratório de Pesquisa e Documentação, 2014. p. 26-31.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DRAGO, Rogério. Inclusão escolar e atendimento educacional especializado no contexto do projeto político pedagógico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 27, p. 433-451, set./dez. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/26413/15405>. Acesso em: 10 abr. 2025.

FERREIRA, N. S. C. Formação de Professores para a Educação Infantil: desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 9-28, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GALVÃO FILHO, Teófilo. Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao (org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Cultura Acadêmica, 2012. p. 65-92.

GARCIA, Dorcely Isabel Bellanda. Contribuições teóricas da abordagem histórico-cultural para educandos em situação de inclusão. **Horizontes**, São Paulo, v. 39, n. 1, e021007, p. 1-18, 2021. Disponível em:

<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1091/527>. Acesso em: 31 fev. 2024.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p.101-119, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZDYRSjCjmDkWWJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2025.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elaba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; CASTRO, Rosane Michelli de. A formação de professores para a educação inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da Educação Infantil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 41, v. 24, p. 441-451, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3106>. Acesso em: 10 abr. 2025.

GLAT, Rosana (org.) **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; SOUZA, Denise Trento Rebello de; REGO, Teresa Cristina (org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95-114.

GRYMUZA, Alissá Mariane Garcia; RÊGO, Rogéria Gaudencio. A teoria da atividade: uma possibilidade no ensino de matemática. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 2, p. 117-138, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/20864>. Acesso em: 30 jul. 2024.

GUARESCHI, Taís; ALVES, Marcia Doralina; NAUJORKS, Maria Inês. Autismo e políticas públicas de inclusão no Brasil. **Journal of Research in Special Educational Needs**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 246-250, Aug. 2016. Disponível em: <https://nasenjournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/1471-3802.12286>. Acesso em: 10 abr. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massangana, 2010.

JESUS, Denise Meyrelles de; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; GONCALVES, Agda Felipe da Silva. A formação do professor olhada no/pelo GT-15 – Educação Especial da Anped: desvelando pistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 77-92, ago./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/PMRnrYNzh3bVYKS4Ry3B6cN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 abr. 2025.

KANNER, Leo. Affective disturbances of affective contact. **Nervous Child**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 217-250, 1943. Disponível em: [https://www.autismtruths.org/pdf/Autistic %20Disturbances%20of%20Affective%20Contact%20-%20Leo%20Kanner.pdf](https://www.autismtruths.org/pdf/Autistic%20Disturbances%20of%20Affective%20Contact%20-%20Leo%20Kanner.pdf). Acesso em: 8 abr. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEBOYER, Marion. **Autismo infantil**: fatos e modelos. São Paulo: Papyrus, 1995.

LEHR, Arthur E. The administrative role in collaborative teaching. **NASSP Bulletin**, Las Vegas, v. 83, n. 611, p. 105-111, Dec. 1999. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/019263659908361113>. Acesso em: 10 abr. 2025.

LE MOS, S. M. A. *et al.* Desenvolvimento psicológico na infância: perspectivas contemporâneas. **Revista Brasileira de Psicologia**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 45-62, 2022.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus, professor, adeus, professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estruturas e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e linguagem**: as últimas conferências de Luria. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

MACEDO, Elizabeth. Base curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, dez. 2014. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/download/21666/15916>. Acesso em: 10 abr. 2025.

MANTOAN, Maria Teresaa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2013.

MATTOS, Laura Kemp de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na Educação Infantil. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 39, p. 129-42, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1989/1720>. Acesso em: 9 abr. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Perspectivas para a construção da escola inclusiva. In: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone. **Escola Inclusiva**. São Carlos: Edusfscar, 2002. p. 61-86.

MIRANDA, Teresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MORI, Nerli Ribeiro Nonato. Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 38, n. 1, p. 51-59, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/26236>. Acesso em: 3 abr. 2023.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissionalização docente**. Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. Formação contínua de professores: realidades e perspectivas. **Educação**, Porto, v. 41, n. 1, p. 7-20, 2018.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel Pizarro. Desenho universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126-143, set. 2015. Disponível em: https://ria.ufrrn.br/js_pui/handle/123456789/1517. Acesso em: 9 abr. 2025.

OLIVEIRA, Daniel Júnior de. **Gestão Escolar: da perspectiva dos professores de ciências a uma proposta formativa**. 2017. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciências e Matemática) – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Goiás, Jataí, 2017.

PAIVA JÚNIOR, Francisco. Por que o Brasil pode ter mais de 6 milhões de autistas? **Canal Autismo**, 1 abr. 2023. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/noticia/eua-publicanova-Por-que-o-Brasil-pode-ter-mais-de-6-milhoes-de-autistas-?> Acesso em: 6 mar. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação Petrópolis: Vozes, 1995.

RIZZATTI, Ivanise Maria; MENDONÇA, Andrea Pereira; MATTOS, Francisco; RÔÇAS, Giselle; SILVA, Marcos André B. Vaz da; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de S.; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO – Docência em Ciências**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>. Acesso em: 13 fev. 2025.

RODRIGUES, E. M. Formação continuada de professores para a inclusão de alunos com TEA: desafios e perspectivas. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2022, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ABPEE, 2022.

ROSADO, Adélia Carneiro da Silva. **Concepções docentes sobre a inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil**. 2021. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2021.

SANTOS, Cristiane Sousa; ALMEIDA, Yara de Souza. Inclusão na Educação Infantil: desafios e possibilidades através das práticas pedagógicas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 3, p. 1423-1432, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10170/7099>. Acesso em: 7 abr. 2025.

SANTOS, Lucimara Mesquita dos. **A inclusão da criança com autismo na Educação Infantil**: possibilidades de práticas pedagógicas. 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2014.

SANTOS, M. C. D.; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; FIGUEIREDO, V. F. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. São Paulo: MEC/SEESP, 2009.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 6. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghM/MjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 abr. 2025.

SILVA, M. A.; MARTINS, J. C. Transtorno do Espectro Autista na escola: desafios e possibilidades para a educação inclusiva. **Psicologia em Revista**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 89-104, 2021.

SOUTO, Debora Luppi. **Formação contínua de professores da Educação Infantil**: em foco, as práticas pedagógicas com o movimento corporal na primeira infância. 2023. 419 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

SOUZA, Maria da Guia. **Autismo e inclusão na Educação Infantil**: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. *In*: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO (Ed.). **Medicalização de crianças e adolescentes**: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 57-67.

SOUZA, Sharmilla Tassiana de. **Representações sociais de acadêmicos do curso de Pedagogia sobre o Transtorno do Espectro Autista**. 2023. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SANTOS, Jocyléia Santana dos (org.). **Formação de professores para a educação básica**. Petrópolis: Vozes, 2022.

VIEIRA, Camila Mugnai. **Atitudes sociais em relação à inclusão**: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos. 2014. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014.

VIEIRA, Marcelo Milano Falcão; ZOUAIN, Deborah Moraes. **Pesquisa qualitativa em administração**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKII, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006, p. 103-117.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/dBz3F9PJFfswJXFzn3NNxTC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 abr. 2025.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v14n41/v14n41a09.pdf>. Acesso em: 8 set. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Mind in Society**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 6 mar. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Obras escogidas**: Tomo V. Madrid: Visor, 1997. WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON, Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 24, e217841, p. 1-8, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2025.

YAEHASHI, Solange Franci Raimundo; CAETANO, Luciana Maria; BATISTA, Tatiana Lemes de Araújo; PEIXOTO, Jhonatan Phelipe. O atendimento educacional especializado no contexto da Educação Infantil: um estudo sobre a inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 774-796, set./dez. 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/69643/44072>. Acesso em: 7 ago. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO PARA OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL QUE TRABALHAM COM CRIANÇAS COM TEA NO CEI

1. Identidade de gênero:

() Homem

() Mulher

() Outro. Qual: _____

() Prefiro não me identificar.

2. Qual sua orientação sexual?

() Heterossexual

() Gay

() Lésbica

() Bissexual

() Pansexual

() Assexual

() Outro. Qual: _____

3. Como você se considera:

() Branco (a)

() Pardo (a)

() Preto (a)

() Amarelo (a)

() Indígena

() Outra. Qual: _____

4. Idade: _____ anos completos.

5. Qual a sua formação?

() Graduação: _____

() Pós-graduação: _____

() Mestrado: _____

() Doutorado: _____

() Cursos sobre Autismo: _____

6. Período em que trabalha (se trabalha em dois ou mais turnos, marque todos que trabalha):

- ☐ Matutino
- ☐ Vespertino
- ☐ Noturno

7. Jornada de trabalho: _____ Horas/Semanais.

8. Há quanto tempo trabalha como professor?

- ☐ Menos de 1 ano.
- ☐ 1 a 5 anos.
- ☐ 6 a 10 anos.
- ☐ 11 a 15 anos.
- ☐ 15 a 20 anos.
- ☐ Mais de 20 anos.

9. Há quanto tempo trabalha como professor na Educação Infantil?

- ☐ Menos de 1 ano.
- ☐ 1 a 5 anos.
- ☐ 6 a 10 anos.
- ☐ 11 a 15 anos.
- ☐ 15 a 20 anos.
- ☐ Mais de 20 anos.

10. Com quem você mora atualmente?

- ☐ Pai, mãe e irmãos
- ☐ Mãe
- ☐ Pai
- ☐ Avô, avó, mãe, pai, irmãos
- ☐ Marido/esposa
- ☐ Marido/ esposa e filhos
- ☐ Amigos
- ☐ Outros- Especifique _____

11. Residência:

Cidade: _____ Bairro: _____

12. Você mora na:

- ☐ Área rural
- ☐ Área urbana

13. Religião:

() Católica

() Evangélica

() Espírita

() Eu não tenho

() Eu sou ateu

() Outra - Qual? _____

**APÊNDICE B – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM
OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL QUE TRABALHAM COM
CRIANÇAS COM TEA NO CEI**

1. Durante sua formação, você estudou sobre o Transtorno do Espectro Autista? Em qual (quais) instâncias? Como foi abordado o tema?
2. Na sua opinião, sua formação contempla de forma satisfatória os conteúdos referentes à Educação Especial e/ou Necessidades Educacionais Especiais para serem aplicados em sala de aula?
3. Na sua concepção ou percepção, o que é o Transtorno do Espectro Autista? Onde obteve essa informação sobre o TEA? Na(s) disciplina(s) cursada(s) na graduação? Em algum outro curso? Em sites da internet?
4. Você se recorda da primeira criança com TEA que você trabalhou?
Se sim, como tomou conhecimento do diagnóstico desta criança? Você recebeu alguma orientação para desenvolver as intervenções com a criança com TEA? Quem te orientou? Como foi esta experiência?
5. Atualmente, você trabalha com uma criança com diagnóstico de TEA. Como tomou conhecimento do diagnóstico dele? Você recebeu alguma orientação para desenvolver as intervenções com esta criança? Quem te orientou? Como está sendo esta experiência?
6. Você considera importante termos formação continuada em serviço sobre o TEA? Por quê?
7. Você se sente seguro para realizar intervenções pedagógicas com crianças com TEA? Que dificuldades você identifica nesse processo?

8. Você tem algum receio de encarar uma sala de aula na qual estejam matriculadas crianças que tenham TEA? Se sim, quais são seus medos acerca da prática docente?
9. (Somente professores de Apoio). O que te motivou a buscar uma especialização em Educação Especial?
10. O que você pensa sobre a criança com TEA estar na escola regular, mais especificamente nas salas da Educação Infantil?
11. Para você, qual é a responsabilidade do (a) professor (a) regular diante da formação de crianças com TEA?
12. O que você pensa sobre um planejamento e prática compartilhados entre o professor regente e o professor de apoio, referente à criança com TEA?
13. Enquanto professor de Mundo Novo – MS, você já participou de algum evento destinado à área da Educação Especial e Inclusiva e/ou Necessidades Educacionais Especiais, ofertado pelo seu município?
14. Foi disponibilizado a você materiais de estudo sobre TEA na Educação Infantil? Se sim, quais?
15. Qual seria sua sugestão para a melhoria da oferta de uma formação continuada em serviço para a Educação Inclusiva às crianças com TEA na Educação Infantil?

APÊNDICE C – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO

Autorizamos a realização da pesquisa intitulada **“Transtorno do Espectro Autista e prática pedagógica de professores da Educação Infantil: reflexões acerca da inclusão e da formação continuada em serviço”**, a ser realizada pela pesquisadora Flávia Belini Querino Martins, sob orientação da Profa. Dra. Solange Franci Raimundo Yaegashi, do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva, da Universidade Estadual de Maringá. A pesquisa será executada no período de maio a julho de 2023, conforme cronograma do projeto apresentado. Para tanto, será disponibilizado à pesquisadora o espaço físico Centro de Educação Infantil José Honorato da Silva para a realização da coleta de dados (questionário sociodemográfico e entrevista semiestruturada) com as professoras de Educação Infantil que se prontificarem a participar da pesquisa.

Cidade, 20 de março de 2023.

assinatura
Secretária de Educação
CPF:

APÊNDICE D – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA DIRETORA DO CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Declaramos para os devidos fins que a realização da pesquisa intitulada **“A formação continuada em serviço para professores para educação inclusiva de crianças com espectro autista na Educação Infantil”**, realizada pela mestrandia Flávia Belini Querino Martins, sob o RG 24.805.786-8, nas dependências do *CEI “José Honorato da Silva* - está autorizada mediante entrega de Parecer do Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá.

Mundo Novo (MS), _____ de _____ de 2023.

Nome e assinatura do Diretor

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gostaríamos de convidá-la(o) a participar da pesquisa intitulada **“A formação continuada em serviço para professores para educação inclusiva de crianças com espectro autista na Educação Infantil”**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação e orientada pela Prof^a. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi, da Universidade Estadual de Maringá - UEM.

Esclarecemos que, conforme as Resoluções CNS n° 466 de 2012 e CNS n° de 2016, toda pesquisa que envolve seres humanos deve ser submetida a um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que tem por função garantir o respeito à dignidade humana e a proteção devida aos participantes. A fim de cumprir com essa função, o (a)pesquisador(a) deve esclarecer todos os passos da pesquisa e solicitar o consentimento/assentimento livre e esclarecido dos participantes, indivíduos ou grupos que, por si e/ou por seus representantes legais, manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.

Cumprindo com o que estabelece as resoluções supracitadas, informamos que este projeto visa afirmar a importância de formação continuada em serviço dos professores de apoio que atuam na educação inclusiva de crianças com espectro autista matriculados em classes regulares de Educação Infantil no município de Mundo Novo/MS. Para isso, a sua participação é muito importante, e se dará por meio de um questionário sociodemográfico e de uma entrevista semiestruturada, sendo esta formulada por questões previamente estruturadas. As entrevistas dar-se-ão, após aceite, em seu local de estudo, em horários previamente agendados.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isso acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Assinalamos ainda que todas as informações aqui coletadas serão utilizadas para fins de pesquisa e serão armazenadas em um banco de dados onde os(as) respondentes serão

identificados(as) apenas por um número e/ou letra, sendo analisadas em conjunto com os dados fornecidos por outros(as) participantes da pesquisa.

p.1 de 4

Ao término do estudo, todos os dados coletados serão apagados e destruídos completamente, incluindo qualquer plataforma digital, e-mail e ambiente compartilhado remotamente.

Informamos, ainda, que ao término da pesquisa você terá acesso aos resultados da pesquisa, tanto na íntegra (cópia digital da dissertação) quanto por meio de uma reunião na escola na qual a mestrandia disponibilizará as principais reflexões proporcionadas pelo estudo.

A apresentação dos resultados desta pesquisa em eventos acadêmicos-científicos e/ou artigos científicos, empregará os dados obtidos coletivamente, sem referenciar-se a dados individuais, de forma a respeitar o sigilo absoluto quanto à identidade dos(as) participantes.

Esteja ciente de que, se você concordar em colaborar com esta pesquisa, não receberá compensação financeira por sua participação.

Informamos que os riscos da pesquisa podem ser: desconforto pelo teor das questões da entrevista semiestruturada, e caso ocorra, você pode deixar de responder, sem que isto lhe cause ônus ou prejuízo.

Esclarecemos que a mestrandia recebeu treinamento para realizar a entrevista semiestruturada de forma a levar em conta as evidências de que os participantes da pesquisa estão se sentindo bem, minimizando, assim, os riscos de desconforto e ansiedade. Entretanto, caso isso ocorra, a orientadora dessa pesquisa, que também é psicóloga, se dispõe a conversar com esse(a) participante a fim de acolhê-lo (a) em suas dúvidas e inquietações desencadeadas durante a entrevista.

Esperamos beneficiar sua escola ao afirmar a importância de formações continuadas em serviço como forma de oportunizar ferramentas para que o professor de apoio garanta à criança uma educação inclusiva e efetiva.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, poderá nos contatar nos endereços a seguir ou procurar o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP) da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este Termo deverá ser preenchido em duas vias de

igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a você.

p.2 de 4

Além da assinatura nos campos específicos pela pesquisadora e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas nas duas vias deste documento, conforme prevê a Resolução CNS nº 466 de 2012 (item IV.5.d.). Isso deve ser feito pela pesquisadora e por você de forma a garantir acesso ao documento completo.

Eu,, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof^a. Dr^a. Solange Franci Raimundo Yaegashi.

_____ Data.....
Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Flávia Belini Querino Martins, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supranominado.

_____ Data:.....
Assinatura da pesquisadora

Eventuais dúvidas com relação à pesquisa poderão ser esclarecidas junto às pesquisadoras responsáveis, nos seguintes endereços:

Mestranda: Flávia Belini Querino Martins

Endereço: Rua José Alves, nº 249, Mundo Novo/MS CEP: 79980-000

Telefone/e-mail: (67) 98456.0173 ou flaviabqmartins@gmail.com

Orientadora: Solange Franci Raimundo Yaegashi

Endereço: Rua Marechal Floriano Peixoto, 1137 Apto 1102 Maringá-PR CEP 87030-030 Zona 07

Telefone/e-mail: (44) 9973.9229 ou solangefry@gmail.com

p.3 de 4

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (Copep) da UEM neste endereço:

COPEP/UEM - Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4

Bairro: Jardim Universitário, CEP: 87.020-900. Maringá- PR

Telefone: (44)3011-4597 Fax: (44)3011-4444

E-mail: copep@uem.br E-mail: copep@uem.br

Horário de funcionamento do CPEP/UEM: 07h45min às 11h30min; 13h30min às 17h30min.

p. 4 de 4

APÊNDICE F – Recurso Educacional: Livro digital “Conhecendo o Universo Azul: Guia Prático para a Educação Inclusiva de Crianças com TEA na Educação Infantil”

