



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Programa de Pós-graduação
Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei
Faculdade de Ciências e Tecnologia



KARINA COUREL MAURICIO

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
TEA conhecer para atuar**

PRESIDENTE PRUDENTE – SP
2024



KARINA COUREL MAURICIO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: TEA conhecer para atuar

Dissertação apresentada junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – Profei da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus de Presidente Prudente, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação – Área de Concentração: Educação Inclusiva. Linha de pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Galhardo

PRESIDENTE PRUDENTE – SP

2024



M455f Mauricio, Karina Courel
 Formação continuada de professores dos Centros de Educação
 Infantil: : TEA conhecer para atuar / Karina Courel Mauricio. --
 Presidente Prudente, 2024
 140 p.

 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
 Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
 Orientador: Eduardo Galhardo

 1. Educação Inclusiva. 2. Educação Especial. 3. Educação Infantil.
 4. Transtorno do Espectro Autista. I. Título.

KARINA COUREL MAURICIO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: TEA conhecer para atuar

Dissertação apresentada junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – Profei da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus de Presidente Prudente, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação – Área de Concentração: Educação Inclusiva. Linha de pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo Galhardo

Data da defesa: 16 / 12 /2024

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Eduardo Galhardo
Credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Mestrado Profissional (PROFEI)

Membro Titular: Profa. Dra. Enicéia Gonçalves Mendes
Universidade Federal de São Carlos

Membro Titular: Profa. Dra. Katia de Abreu Fonseca
Credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Mestrado Profissional (PROFEI)

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Unesp – Câmpus de Presidente Prudente

AGRADECIMENTOS

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – Profei.

Ao Professor Dr.Eduardo Galhardo, pela paciência e apoio durante toda jornada formativa.

A meu marido e filho por estarem comigo nos momentos desafiadores.

MAURICIO, Karina Courel. **Formação Continuada de Professores dos Centros de Educação Infantil: TEA conhecer para atuar.** 2024. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – Profei) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2024.

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco a formação continuada de professores da educação infantil atuantes nos Centros de Educação Infantil da Prefeitura de São Paulo. O objetivo principal foi identificar, caracterizar e analisar a concepção dos professores em relação ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), suas percepções sobre a atuação com essas crianças e a formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Para a coleta de dados, foram utilizados questionários online (Forms) direcionados às professoras do município e coleta de dados ofertados por SME- SP. A análise do material revelou que as professoras reconhecem a importância da formação continuada, destacam a necessidade de ações para assegurar os direitos das crianças com TEA e compreendem o processo de inclusão, os dados ofertados pela Secretaria revelam a necessidade de ações voltadas para as especificidades do atendimento a esta faixa etária e as especificidades do desenvolvimento das crianças com TEA. Em resposta aos achados da pesquisa, foi desenvolvido um produto educacional com a intenção de contribuir para as iniciativas de formação continuada do município. Este material está alinhado com os recursos formativos existentes e com as políticas educacionais estabelecidas pelos governos federal e municipal, considerando as especificidades da educação infantil, do contexto escolar e dos envolvidos no processo formativo. Espera-se que o estudo e o plano de intervenção propostos possam enriquecer a formação continuada dos professores de educação infantil nos Centros de Educação Infantil, atendendo de maneira eficaz às particularidades e necessidades desse contexto e à realidade educacional como um todo.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Especial. Educação Infantil. Transtorno do Espectro Autista.

MAURICIO, Karina Courel. **Continuing Training for Teachers at Early Childhood Education Centers: ASD to know to act.** 2024. 139 p. Dissertation (Professional Master's Degree in Inclusive Education – Profei) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2024.

ABSTRACT

This research focuses on the continuous professional development of early childhood education teachers working in the Early Childhood Education Centers of the São Paulo City Hall. The primary objective was to identify, characterize, and analyze teachers' perceptions of Autism Spectrum Disorder (ASD), their views on working with these children, and the continuous professional development provided by the São Paulo Municipal Department of Education. Data collection was conducted using online questionnaires (Forms) directed at the municipality's teachers and data provided by SME-SP. The analysis of the material revealed that teachers acknowledge the importance of continuous professional development, emphasize the need for actions to ensure the rights of children with ASD, and understand the inclusion process. Data provided by the Department of Education highlighted the need for actions tailored to the specific requirements of this age group and the developmental needs of children with ASD. In response to the research findings, an educational product was developed with the aim of contributing to the municipality's continuous professional development initiatives. This material aligns with existing training resources and with educational policies established by both the federal and municipal governments, considering the specifics of early childhood education, the school context, and all participants in the formative process. It is expected that the proposed study and intervention plan will enhance the continuous professional development of early childhood education teachers in the Early Childhood Education Centers, effectively addressing the particularities and needs of this context and the broader educational reality.

Keywords: Inclusive Education. Special Education. Early Childhood Education. Autism Spectrum Disorder.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição dos participantes por gênero	49
Gráfico 2 - Distribuição por Idade dos participantes	50
Gráfico 3 - Distribuição de Formação Inicial	51
Gráfico 4 - Distribuição por Formação continuada	52
Gráfico 5 - Distribuição por tempo de atuação docente	52
Gráfico 6 - Percepção sobre prejuízos acarretados pelo TEA	54
Gráfico 7 - Percepção dos professores sobre o TEA	55
Gráfico 8 - Percepção referente a Inclusão do bebê ou criança com TEA	58
Gráfico 9 - Percepção de preparo para um bom trabalho	61
Gráfico 10 - Preparo para realizar adaptações no planejamento	62
Gráfico 11 - Apresentação de fatores que contribuem com a atuação	63
Gráfico 12 - Percepção dos professores sobre atuar com famílias	65
Gráfico 13 - Necessidade da família para apoio no plano	66
Gráfico 14 - Distribuição quanto à formação sobre TEA	68
Gráfico 15 - Formação para atuar com crianças com TEA	68
Gráfico 16 - Percepção dos professores a respeito da formação ofertada por SME	70
Gráfico 17 - Cursos ofertados por SME citado pelos professores	71
Gráfico 18 - Informações sobre apoio ofertado pela gestão	72
Gráfico 19 - Conhecimento prévio sobre abordagens de atuação crianças TEA	73
Gráfico 20 - Abordagens conhecidas pelos professores	74
Gráfico 21 - Crianças com TEA matriculadas	75
Gráfico 22 - Distribuição de crianças com TEA matriculadas na turma dos professores participantes	75
Gráfico 23 - Relato sobre a atuação com crianças com TEA	76
Gráfico 24 - Apontamento dos dificultadores do processo inclusivo da criança com TEA no CEI	77
Gráfico 25 - Dificultadores na inclusão da criança com TEA	78
Gráfico 26 - Distribuição das ações formativas ofertadas	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização das turmas e faixa etária de atendimento, conforme Instrução Normativa SME nº 29/2022	43
Quadro 2 - Ações formativas 2017	82
Quadro 3 - Ações formativas 2018	83
Quadro 4 - Ações formativas 2019	84
Quadro 5 - Ações formativas 2020	84
Quadro 6 - Produto Educacional	94

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	10
1	INTRODUÇÃO	12
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	18
2.1	Momento 1: Educação Infantil: o atendimento na primeiríssima infância	18
2.2	Momento 2: A chegada de bebês e crianças com TEA ao CEI	24
2.2.1	Características e/ou diagnóstico de TEA	26
2.3	Momento 3: Formação continuada de professores da primeiríssima infância	31
2.4	Momento 4: Autoeficácia: sentimentos frente a diversidade	38
3	OBJETIVOS	41
3.1	Objetivo geral	41
3.2	Objetivos específicos	41
4	PERCURSO METODOLÓGICO	42
4.1	Aspectos éticos	42
4.2	Participantes do estudo	42
4.3	Instrumento	43
4.3.1	Questionário	44
4.3.2	Dados sobre formações ofertadas por SME	45
4.4	Procedimentos de coleta de dados	46
4.5	Procedimentos de análise de dados	48
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES	49
5.1	Caracterização dos participantes	49
5.2	Percepção dos professores referente a criança com TEA	53
5.3	Percepção dos professores referente a inclusão do bebê ou criança com TEA no CEI	57
5.4	Percepção dos professores acerca da atuação com crianças com TEA	60
5.5	Percepção dos professores a respeito da formação para atender as especificidades da criança com TEA e Autoeficácia	67

5.6	Ações formativas validadas por SME-SP entre os anos 2017 e 2020, relacionadas a TEA e Educação	79
5.7	Análise dos dados	85
5.7.1	Tema 1: Conhecimento sobre TEA na primeira infância: facilitadores de boas práticas	85
5.7.2	Tema 2: Formação continuada: entre a proposta e o realizado	88
5.7.3	Tema 3: Autoeficácia: Prática e teoria no processo de inclusão da criança com TEA	91
6	DELINEAMENTO DO RECURSO EDUCACIONAL	94
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
	REFERÊNCIAS	98
	APÊNDICE	110
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DOS CEIs SOBRE A FORMAÇÃO PARA ATUAR JUNTO A CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA	111
	ANEXO	133
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	134

APRESENTAÇÃO

Para iniciar a apresentação da minha pesquisa, relatarei um pouco da minha trajetória profissional, para expor o motivo que impulsionou a realizá-la. Enquanto professora de educação infantil na prefeitura de São Paulo, sempre senti necessidade de aprimorar minha prática, por acreditar que o atendimento de qualidade aos bebês e crianças estava associado ao estudo e as reflexões constantes, sempre me posicionei como professora inquieta, aquela que acredita que pode ser sempre melhor e aprender sempre. Isso me levou a estudar e experimentar, juntando teoria e práticas a minha atuação com os pequenos. Concomitantemente, atuava como Professora de Educação Especial na prefeitura de Jandira, e isso se deu por alguns anos, acredito que esta vivência facilitou que minhas práticas em sala favorecesse um olhar mais inclusivo, para construção de propostas que tivessem a intencionalidade de contemplar a todos.

Minha ação na prefeitura de São Paulo iniciou em 2005, em um Centro de Educação Infantil¹ (CEI) e nesta época, ainda não tinha tido o privilégio de atuar com crianças público da educação especial nesta faixa etária. Entretanto, com o passar dos anos, este público começou a chegar em minha Unidade Educacional (UE), e por ter experiência na atuação com o público da educação especial, sempre escolhia turma que tivesse crianças deste público matriculadas, quando isso não acontecia, estas eram matriculadas na minha sala e de outras colegas que também tinham experiência. Diante desta constância, acabei me aproximando dos profissionais do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), isso acabou rendendo um convite para atuar neste centro, que se concretizou em 2015, o que me fez ter mais proximidade com a realidade que se constituiu na educação infantil na prefeitura de São Paulo.

Este foi sem dúvidas um convite desafiador, pois atuaria no apoio e acompanhamento as Unidades Educacionais e com a formação de professores. Durante esta trajetória, comecei a perceber a necessidade constante de aprimorar minha formação para melhor atender as escolas, professores e prioritariamente os

¹ Na Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME – SP), a etapa da Educação Infantil reconhecida como creche é denominada por Centro de Educação Infantil, tendo recebido tal nomenclatura a partir do Decreto nº 38.869 de 20 de dezembro de 1999 (São Paulo, 1999).

bebês, crianças, jovens e adultos da Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME-SP).

Ao iniciar minha atuação no CEFAI, comecei a ter maior noção da magnitude da RME-SP, cabe salientar que estando em sala de aula não tinha a real noção do tamanho da rede no quesito educação infantil, mas especificamente, o número de CEIs na cidade de São Paulo, que na atualidade (São Paulo, 2024b) são mais de 2.545 unidades. Diante de nova perspectiva, pude também me deparar com o número de bebês e crianças com TEA matriculados na rede, o que em 2023 (dados abertos PMSP) (São Paulo, 2024a) era de 2.947.

Com o passar dos anos, uma questão específica começou a me inquietar, pois comecei a notar um aumento no número de matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede como um todo. Entretanto a chegada de bebês/crianças com TEA ao CEI, chamava mais minha atenção. Junto a isso, comecei a perceber as dúvidas recorrentes dos educadores ao lidar com este público e acolher suas dúvidas sobre como atuar para garantir com atendimento de qualidade, cabe também apontar que frequentemente estes profissionais se queixavam da falta de formação específica nessa área.

Apesar da constante tentativa de estudo e ter recebido formações de qualidade em minha graduação e pós-graduação, ao iniciar minha atuação como Professora Apoio Acompanhamento à Inclusão (PAAI), me deparei com dúvidas sobre como conduzir minhas práticas, o que gerava incômodos. Isso me fez perceber a importância e a urgência de retornar aos estudos mais aprofundados. Compreendi que toda prática docente demanda um constante desenvolvimento profissional.

Diante deste contexto e do desejo de aprofundar meus conhecimentos relacionados às necessidades apresentadas pelo meu ambiente de trabalho, bem como de desenvolver um trabalho de qualidade com bebês/crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, submeti-me ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – PROFEI, pela Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita – UNESP. Tive a honra de ter meu projeto selecionado pelo professor Dr. Eduardo Galhardo, que nesta empreitada, apoiou na realização de um sonho, o de contribuir na atuação dos professores, mas prioritariamente de auxiliar na reflexão sobre práticas assertivas que favoreçam o desenvolvimento dos bebês/crianças com TEA e apoie a visibilização do potencial de aprendizado destes.

1 INTRODUÇÃO

A história da educação especial no Brasil é marcada por mudanças significativas desde suas origens no século XIX até o desenvolvimento das políticas inclusivas contemporâneas. O percurso dessa trajetória reflete mudanças sociais, culturais e políticas, evidenciando a crescente preocupação com a inclusão e a valorização da diversidade nas escolas brasileiras.

O marco inicial da educação especial no Brasil remonta à fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e do Instituto dos Surdos Mudos, em 1857. Essas instituições, atualmente conhecidas como Instituto Benjamin Constant e Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES), respectivamente, foram pioneiras na oferta de educação formal a pessoas com deficiência visual e auditiva.

Inicialmente, a abordagem centrava-se em um modelo assistencialista e segregacionista, onde as pessoas com deficiência eram atendidas em instituições especializadas, separadas do sistema educacional regular.

A partir da década de 1950, a educação especial passou a ser reconhecida como um campo específico dentro da educação, assumida pelo poder público em 1957 com a criação das "Campanhas", que eram destinadas especificamente para atender a cada uma das deficiências.

A Constituição em seu artigo 205 estabelece que “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família” (Brasil, 1988) e em seu Artigo 208, prevê “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). Com isso, é dado início a algumas ações sobre o direcionamento que seria ofertado ao estudante público da educação especial, entretanto a efetivação destas mudanças, foram gradativas.

Em 1996, é promulgada a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que em seu capítulo V, trata da educação especial, e aborda o atendimento, alterada pela Lei 12.796/13 define no art. 58 que,

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2013).

Assim, a oferta de educação especial no termos do referido artigo que tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 na redação dada pela Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018 (Brasil, 2018).

No decorrer do século XXI, e por novas compreensões sobre as deficiências. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006 e incorporada ao direito brasileiro como emenda constitucional em 2009, traz um novo paradigma para reorientar as formas de implementação de políticas sociais no país, foi um marco importante, promovendo uma mudança de perspectiva ao definir,

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

Estes novos paradigmas validaram a constituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), instituída em 2008, que consolidou a abordagem inclusiva ao definir que a Educação Especial deve perpassar todos os níveis e etapas de ensino, proporcionando Atendimento Educacional Especializado (AEE) para complementar ou suplementar a formação dos estudantes.

No Decreto nº 6.571/2008 (Brasil, 2008), a União se compromete a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a finalidade de ampliar a oferta do AEE aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. No ano de 2011, por meio do Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011), o qual revoga o Decreto nº 6.571/2008, é estabelecido o AEE como serviço obrigatório nas escolas regulares. Essa política estabelece que as escolas regulares devem estar preparadas para receber e incluir alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo recursos e serviços adequados para atender às suas necessidades específicas.

Em síntese, a história da educação especial no Brasil é uma trajetória de avanços e desafios, marcada pela transição de um modelo segregacionista para

uma perspectiva inclusiva. A implementação de políticas que valorizam a diversidade e promovem a inclusão é essencial para garantir que todos os alunos, independentemente de suas características, tenham acesso a uma educação de qualidade e possam exercer plenamente seus direitos.

A Educação Especial no município de São Paulo é um reflexo da evolução histórica das políticas de inclusão no Brasil, adaptada às especificidades e demandas, foi se constituindo com legislações que dialogavam com as mudanças.

O Decreto nº 45.415 (São Paulo, 2004), estabeleceu a “matrícula de todo e qualquer educando e educanda nas classes comuns, visto que reconhecida, considerada, respeitada e valorizada diversidade humana, ficando vedada qualquer forma de discriminação”. Para atender e acompanhar o que foi estabelecido, criaram os Centros de Formação e Acompanhamento a Inclusão (CEFAI), vinculados a cada uma das Diretorias Regionais de Ensino (DRE), que somam 13 no total, e são diretamente ligadas à Secretaria Municipal de Ensino de São Paulo (SME-SP).

Tal decreto regulamentou o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, definindo diretrizes para a inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, através do Decreto nº 51.778 (São Paulo, 2010).

Historicamente no município de São Paulo, as políticas públicas que versam sobre Educação Especial (EE) posicionam-se em defesa dos direitos à inclusão de todos os bebês e crianças, acompanhando assim diretrizes estabelecidas na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007) promulgada pelo Decreto 6.949 (Brasil, 2009a) que destaca quanto às crianças com deficiência em seu artigo 7º:

1. Os Estados Partes tomarão todas as medidas necessárias para assegurar às crianças com deficiência o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, em igualdade de oportunidades com as demais crianças.
2. Em todas as ações relativas às crianças com deficiência, o superior interesse da criança receberá consideração primordial.
3. Os Estados Partes assegurarão que as crianças com deficiência tenham o direito de expressar livremente sua opinião sobre todos os assuntos que lhes disserem respeito, tenham a sua opinião devidamente valorizada de acordo com sua idade e maturidade, em igualdade de oportunidades com as demais crianças, e recebam atendimento adequado à sua deficiência e idade, para que possam exercer tal direito.

Em 2016, um avanço foi dado na sistematização de uma política de EE na perspectiva da Educação Inclusiva, colocando em pauta as dimensões do desenvolvimento humano, garantindo o respeito e valorizando as diferenças e, também, a organização da formação continuada da Rede Municipal de Ensino (RME) de São Paulo com a instituição do Decreto nº 57.379/16 (São Paulo, 2016b), regulamentado pela Portaria 8.764/16 (São Paulo, 2016c).

Estes novos instrumentos legais, foram constituídos com base em discussões realizadas por Grupos de Trabalho compostos por representantes dos treze Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), da Divisão de Educação Especial (DIEE). Tal escrita teve como premissa a atualização terminológica e legal, assim como a reorganização quanto aos atendimentos prestados aos estudantes, público da Educação Especial.

As considerações iniciais destas ações traziam, há aquela época, alguns princípios apresentados na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) ao apresentar que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Todas estas ações nos apresentam a uma nova realidade, onde a garantia dos direitos a acesso, permanência e aprendizado de todos os estudantes precisa ser validada, direcionando nosso olhar a barreira que pode estar impedindo o acesso ao currículo e à participação ativa no contexto escolar.

A atuação com os estudantes público da Educação Especial vem sendo realizado de maneira distinta dos demais estudantes, e as estratégias utilizadas têm envolvido adotar adaptações, acomodações ou flexibilizações para aliar às necessidades educacionais específicas aos propósitos do currículo comum (Zerbato; Mendes, 2021). Esta estratégia dá ênfase a um currículo baseado no déficit do estudante e nas possíveis compensações. As autoras apontam que, pesquisas em Educação Especial mostraram que as políticas inclusivas devem focar na reestruturação dos sistemas de ensino para atender à diversidade dos estudantes.

Quando falamos em diversidade, se faz necessário compreender também a diversidade existente dentro do público da educação especial, este público é

constituído, até o presente momento, como apontado na Resolução nº 4, de 2009 – Diretrizes operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (Brasil, 2009c, p. 1).

Diante da diversidade deste público, bem como a ampliação da presença de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA)² em escolas de Educação Infantil determinou o desenvolvimento desta pesquisa. De acordo com a dados estatísticos, o número de matrículas de estudantes com TEA aumentou significativamente, registrando um crescimento de 550,25% entre os anos de 2012 e 2019 (Vicari; Rahme, 2020). Em 2023, 1.771.430 estudantes elegíveis aos serviços da educação especial foram matriculados na educação básica, segundo Censo Escolar, destes 35,9% são estudantes com TEA (Brasil, 2023).

Frente a estes dados, precisamos compreender que inclusão só acontece quando as Unidades Educacionais (UE) se comprometem em ofertar propostas que reconheçam as possibilidades, potencialidades e especificidade de todos.

Quando falamos de bebês, crianças, jovens e adultos com TEA, vencer o discurso médico e a transposição da área da saúde para a educação, é o caminho para atender o paradigma da inclusão. Não é função da U.E replicar terapias clínicas em suas instalações, nem autorizar a atuação de profissionais externos para tal fim. Cabe a nós da educação, pensarmos juntos em possibilidades que atendam a demanda apresentada, e assim constituirmos práticas que beneficie a todos.

² Ao abordar o TEA, é importante compreender a distinção entre Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Transtorno do Espectro Autista (TEA). O termo TGD foi amplamente utilizado nas classificações anteriores, como no DSM-IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), para abranger uma série de condições que envolviam déficits no desenvolvimento da comunicação, socialização e comportamento. Contudo, com a publicação do DSM-5, em 2013, houve uma reformulação das categorias diagnósticas, consolidando esses transtornos em um único diagnóstico: o TEA.

Abordar práticas para educação das infâncias, reconhecê-las como potentes, entender que as intencionalidades devem considerar a participação, o interesse e o desenvolvimento de todos, poderá nos ajudar a compreender que todos tem condições de se desenvolverem, desde que sejam considerados sujeitos cognoscentes desde a sua mais tenra idade. Sabendo que estes bebês e crianças com TEA estão presentes nos CEIs, é necessário conhecer as especificidades deste transtorno, reconhecer a potencialidade destes pequenos e refletirmos sobre nossas práticas, validando o que é defendido nos princípios que norteiam a educação paulistana que são a equidade, a integralidade e a inclusão.

Considerando os apontamentos supracitados, a garantia dos direitos dos bebês e crianças requer a oferta de uma formação continuada que se fundamenta nesses princípios. Tal ação implica uma reflexão aprofundada sobre os desafios apresentados pela realidade educacional, partindo da concepção de que o processo de se tornar professor transcende a preparação formal e teórica, constituindo-se como um desenvolvimento contínuo e de longa duração.

No contexto da Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME SP), parte-se da hipótese de que as ações formativas oferecidas não atendem plenamente às necessidades reais, objetiva-se assim refletir sobre as estruturas criadas para garantir a qualidade de formação continuada dos docentes, numa perspectiva inclusiva. Tem-se, desse modo, a seguinte pergunta de pesquisa: Na RME SP, no período da gestão de 2017 a 2020, quais ações formativas foram realizadas com foco na educação infantil e o atendimento a criança com sinais e/ou diagnóstico de TEA e quais as perspectivas dos professores quanto a este atendimento e esta criança?

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta dissertação, dividiremos a fundamentação teórica em quatro momentos. No primeiro, temos o intuito de apresentar as especificidades da Educação Infantil na primeiríssima infância³ – abordaremos aspectos relacionados ao histórico do atendimento a esta faixa etária, documentos normativos e a mudanças na concepção de atendimento desta etapa da educação. Após, abordaremos pesquisas atuais sobre o TEA – dados estatísticos, definições, oferta de estímulos e mediação ao bebê e/ou criança com TEA. Ademais, apresentaremos os desafios e as perspectivas da formação continuada de professores na Educação Infantil – com foco nas especificidades da criança com TEA. E finalizando esta fundamentação com a temática da Autoeficácia.

2.1 Momento 1: Educação Infantil: o atendimento na primeiríssima infância

Compreender que a infância não é algo natural e universal, mas sim um produto de diferentes contextos sociais, culturais e históricos, torna-se fundamental para o exercício docente realizado para e com bebês e crianças de 0 a 3 anos de idade. Esta perspectiva tem como base, diversas referências teóricas, são concepções construídas historicamente, que nos auxiliaram compreender as especificidades do atendimento a esta faixa etária e a importância desta fase no desenvolvimento infantil.

Quando falamos de infâncias e a diversidade imbuída nesta temática, nossa primeira referência é Ariès (1985), seus estudos nos mostram como as formas artísticas representaram as crianças ao longo do tempo. O autor nos apresenta sua compreensão frente a análise de pinturas da Idade Média, em sua percepção, após os primeiros anos de vida a criança rapidamente é inserida nas vivências cotidianas do mundo adulto, vivendo e vestindo-se como eles.

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo (Ariès, 1985, p. 50).

³ Primeiríssima infância é a terminologia usada para subcategorizar a primeira infância, que se refere a faixa etária do nascimento aos 3 anos (Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2024). E validado em documentos oficiais da PMSP (São Paulo, 2020c).

Segundo Ariès (1985), o sentimento de infância surgiu nos primórdios de uma sociedade industrial, ele traz defesa da hipótese de que as crianças se tornaram objeto de preocupação e valorização familiar a partir da sociedade industrial no século XVII, com o advento da industrialização, que trouxe mudanças significativas na percepção da infância, essa transformação foi um processo gradual e complexo, com raízes em desenvolvimentos sociais, culturais e econômicos.

Ao longo dos tempos, a sociedade se moldou, impulsionada por transformações sociais e culturais. Com a ascensão da burguesia, surge uma redefinição da infância, a criança, antes vista como um ser em miniatura do adulto, ganhou um papel distinto no seio familiar e social. Essa nova perspectiva concebe a infância como um período de preparação para a vida adulta, um porvir, abrindo as portas para o processo de escolarização.

Com este novo paradigma, novos estudos começam a ser apresentados, de acordo com Oliveira (2011, p. 63), propostas de atividades escolares começam a ser produzidas:

Autores como Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Decroly, Froebel e Montessori, entre outros, estabeleceram as bases para um sistema de ensino mais centrado na criança. Muitos deles achavam-se comprometidos com questões sociais relativas a crianças que vivenciavam situações sociais críticas (órfãos de guerra, pobreza) e cuidaram de elaborar propostas de atividades em instituições escolares que compensassem eventuais problemas de desenvolvimento.

Cabe aqui destacar que, embora muitos estudos e concepções começassem a ser constituídos a partir do desenvolvimento infantil, estes não estavam isentos de contradições. Os autores tiveram concepções distintas de aprendizado, infância, direitos e potências. Entretanto, todos trouxeram contribuições significativas para atual concepção de infâncias.

“O fim da educação é, para Comenius, a salvação, a felicidade eterna” (Luzuriaga, 2001, p. 139). Segundo o autor, Comenius defendia que por meio da educação é que se dá humanidade e somente através dela o homem se torna homem.

As ideias defendidas por Rousseau, definida por Cambi (1999, p. 332) é a estreita ligação entre pedagogia e política:

[...] uma sendo o pressuposto e o complemento da outra, e juntas tornam possível a reforma integral do homem e da sociedade, reconduzindo-a por vias novas para a recuperação da condição moral, ou seja, por vias

totalmente artificiais e não ingênuas, ativadas através de um radical esforço racional (Cambi, 1999, p. 332).

De forma geral, como apresentado na dissertação Moraes (2005, p. 65):

É importante destacar também que, além das contribuições de Rousseau à pedagogia moderna, Froebel e Pestalozzi, embora com algumas diferenças entre ambos, desenvolveram programas educativos que enfatizavam, sobretudo, a criatividade da criança. O primeiro considera primordial o desenvolvimento das crianças a partir de seus dons, suas possibilidades, sua experiência do mundo e da sociedade. O segundo, prioriza o jogo, que permite a expressão, o conhecimento do meio, a criação e a alegria. Esses autores são também interessantes para que se reflita sobre o caráter específico dos processos de aprendizagem das crianças, tomando como referência a própria infância.

Nas últimas décadas, pesquisas nas áreas de Ciências Sociais e Humanas têm nos aproximado das culturas e linguagens das crianças, reconhecendo as infâncias como uma categoria social e a criança como um sujeito com suas próprias formas de sociabilidade. Entre os estudos mais relevantes, destacam-se as contribuições de Barbosa, Silveira e Soares (2019), Coutinho (2010), Tristão (2004) e Guimarães (2012). Essas pesquisas contribuem para a construção de um campo de estudos transdisciplinares sobre a infância e para o surgimento de pesquisas que consideram as crianças como agentes ativos na vida social.

Ressalto aqui que o uso do plural "infâncias" serve para enfatizar a multiplicidade e a heterogeneidade das experiências infantis, reconhecendo que as crianças vivem realidades distintas e enfrentam diferentes desafios, moldados por fatores como classe social, raça, gênero, região de moradia e outras variáveis socioeconômicas e culturais.

É preciso considerar que a formação do indivíduo se constitui dialeticamente em diferentes dimensões: humana, social, cultural, política e, necessariamente, num ambiente democrático. Reconhecemos que as crianças e suas famílias devem ser assumidas como interlocutoras e protagonistas (Barbosa; Silveira; Soares, 2019, p. 85).

No Brasil, a história da Educação Infantil se caracteriza por uma dicotomia entre assistencialismo para as classes mais pobres e práticas escolares para as crianças mais abastadas (Brasil, 2009b). Na década de 1960 e 1970, eclodiu um "movimento de luta por creches em que a participação da comunidade não só era

uma reivindicação, mas uma prática institucional exercida por organizações populares e movimentos sociais” (Kuhlmann JR.; Fernandes, 2012, p. 37). Esse movimento social representou um marco histórico na luta pela democratização do acesso à Educação Infantil no Brasil.

Acompanhando esta mudança de concepção e atendimento as infâncias, as primeiras creches de São Paulo, ligadas ao poder público municipal foram criadas, segundo Franco (2009, p. 77), na década de 1950 através de convênios entre entidades beneficentes e a recém-criada Comissão de Assistência Social Municipal, tinha como função “o atendimento aos munícipes necessitados, de baixa renda ou sem renda, a proteção à infância e à maternidade”. É importante destacar que, neste viés assistencialista, em 1970, o Município de São Paulo contava com uma única instituição direta que atendia 180 crianças, e 28 instituições conveniadas que recebiam 660 crianças (Panizzolo, 2017) – isto nos ajuda a compreender a razão pela qual o sistema de creches conveniadas é mais antigo que o das creches diretas⁴. Com o passar dos anos, esse número de instituições aumenta, vários fatores contribuem para esta expansão, em especial a inserção das mulheres no mercado de trabalho. Movimentos surgem na luta para garantia deste direito, que até este momento, se baliza no direito à creche para as mulheres poderem trabalhar, ou também em uma perspectiva assistencialista do atendimento.

Apenas em 1989, durante a gestão de Luiza Erundina, inicia-se um processo de debate e análise das práticas assistenciais e educativas nas creches de São Paulo. Esta ação culmina na publicação do documento "Política de Creches" pela Secretaria Municipal de Bem-Estar Social (SEBES) (São Paulo, 1992b). Este documento delineou a intenção de construir uma proposta pedagógica centrada na criança, priorizando a interconexão entre o cuidar e o educar, fundamentada em princípios socioconstrutivistas.

Tendo como base as discussões que se sucederam para consolidação desta perspectiva, como defendido pela professora Kishimoto (2002, p. 173) “essa mudança, recuperou antigos conflitos e contradições, os quais historicamente sempre permearam o atendimento a essa faixa de idade”.

⁴ De acordo com legislação vigente no município de São Paulo, CEI Direto entende-se como todo aquele que é de responsabilidade exclusiva da prefeitura (funcionário, prédio entre outros). CEI Parceiro são todos que mantenham acordos firmados com organizações sociais de interesse público, e que podem ser formalizados a partir de Termos de colaboração entre a Secretaria Municipal de Educação e Organizações da Sociedade Civil visando à manutenção, em regime de mútua cooperação.

No ano de 2001, inicia-se o processo para integrar as creches à Secretaria de Educação e em 13 de fevereiro de 2002, a Lei nº 13.326 entra em vigor, estabelecendo os parâmetros para a integração das creches ao sistema municipal de ensino, nesta transição, as unidades começam a deixar de ser nomeadas como creche e começam a ser reconhecidas como Centro de Educação Infantil (CEI).

Mais de duas décadas após a transferência das creches da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação, novas perspectivas ainda se descortinam. A relevância de que as instituições de Educação Infantil implementem práticas pedagógicas que integrem os aspectos físicos, sociais, afetivos, linguísticos e cognitivos das crianças se torna cada dia mais necessário, reconhecendo-as como seres completos e indivisíveis. Essa mudança também trouxe à tona a visibilidade dos bebês e crianças pequenas nos espaços educacionais.

Ao compreendermos que a criança aprende desde o nascimento e que a aprendizagem é um propulsor do desenvolvimento, as relações e as experiências que propomos na creche podem ter um impacto significativo na constituição da personalidade e da inteligência da criança. Como defendido por Mello e Singulani (2014, p. 39):

Quando conhecemos melhor o desenvolvimento das crianças pequenas nas diferentes idades, descobrimos que ao fazer tudo isso – espalhar brinquedos, entornar caixas, tirar do lugar os livros da estante para brincar com eles, ao amontoar e em seguida espalhar as tampinhas - as crianças estão experimentando e descobrindo, estão levantando hipóteses e tentando comprová-las, estão pensando e aprendendo.

No intuito de refletir sobre as práticas e apoiar a formação docente, alguns documentos foram produzidos em consonância com os avanços nos estudos e pesquisas sobre as crianças. No ano de 2015, a Secretaria Municipal de Educação (SME) deu início a grupos de estudo com o objetivo de debater o Currículo Integrador. A discussão central estava na compreensão do processo de transição das crianças entre as diferentes etapas e modalidades de ensino, buscando superar um currículo fragmentado e descontínuo. Estas discussões fomentam a escrita do documento “Currículo Integrador da Infância Paulistana”⁵ que foi publicado e

⁵ O documento “Currículo Integrador da Infância Paulistana” como subsídio para os momentos de estudo coletivo dos educadores e educadoras de ambas as etapas da Educação Básica, com o intuito de promover reflexões sobre as práticas pedagógicas com vistas a um processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental que articule os trabalhos desenvolvidos nas duas etapas.

distribuído às escolas municipais, no mesmo ano, com intuito de um compartilhamento de ideias e concepções pedagógicas.

O Currículo Integrador da Infância Paulistana (São Paulo, 2015a) é um documento que propõe que as capacidades dos bebês e das crianças se expandem, quando eles se envolvem em experiências desafiadoras e socialmente significativas, cuidadosamente planejadas pelos educadores. Este documento anuncia um novo momento no cenário educacional, um momento de reflexão e retomada de ações que corroborem ao desenvolvimento integral de todos os bebês e crianças.

No intuito de corroborar com estas afirmativas apresentadas, em 2019 é lançado o “Currículo da Cidade: Educação Infantil”, o documento tem como premissa ofertar orientações quanto o trabalho nas Unidades Educacionais e, mais especificamente, na sala de referência, enquanto contextos de vivências, aprendizagens e desenvolvimento (São Paulo, 2019).

O Currículo da Cidade apresenta defesas muito significativas, quanto ao direito de aprendizagem de todas as crianças ressaltando que, quando falamos de Educação Infantil, devemos entender a ruptura com visões ultrapassadas que a definem como segmento da educação de mera assistência ou preparação para o ensino fundamental, assim como a ideia de que a Educação Infantil serve apenas para garantir o sucesso escolar futuro.

As vivências ofertadas aos bebês e crianças, oportunizam a conexão entre pessoas, conhecimentos e experiências que as preparem para a vida em sociedade. Ao interagir com diversos saberes e conhecimentos, os pequenos fomentam a construção de seus aprendizados.

Ao analisarmos este documento, podemos visualizar a defesa de princípios – nomeados como fundamentais, estes são equidade, educação integral e inclusão, para tanto a apresentação de cada um é dada da seguinte forma:

O enfoque da equidade procura centrar a atenção nas populações mais vulneráveis. É uma estratégia para atingir a igualdade, a partir do reconhecimento da diversidade. O enfoque da equidade procura reduzir as brechas que impedem direitos fundamentais para conseguir um desenvolvimento integral. Milhões de pessoas têm seus direitos negados por questões socioeconômicas, físicas, intelectuais, de gênero, étnico-raciais, de idade, religiosas, ou por terem nascido em um território específico.

[...]

Educação Integral considera os bebês e as crianças na centralidade dos processos educativos, problematizando o currículo e contemplando a ampliação e a qualificação de tempos, espaços, interações, intencionalidade docente e materialidades.

[...]

O conceito de inclusão, apesar de estar profundamente vinculado às deficiências das crianças, ampliou-se nos debates e nas políticas educacionais. A concepção de diversidade e singularidade das pessoas mostra que cada bebê e cada criança devem ser vistos como uma pessoa diferente das demais, com interesses e necessidades próprias e que precisa de uma intervenção pedagógica construída a partir das suas características e de seu grupo de colegas. Se uma UE consegue incorporar em suas práticas o respeito à alteridade humana, certamente conseguirá atender às necessidades de todos os bebês e crianças (São Paulo, 2019, p. 31-34).

Diante da apresentação destes princípios, fica perceptível a mudança de compreensão no que se refere ao fazer dos professores e a potência dos bebês e crianças enquanto protagonistas⁶ de seus aprendizados. Constatamos que a visão assistencialista não é mais ponto focal, para efetivação da garantia de direito dos bebês e crianças matriculadas no CEI, os olhares estão voltadas as práticas ofertadas e as oportunidades de desenvolvimento que estas suscitam.

Neste documento existe a defesa que todos os bebês e crianças têm o direito a um percurso educativo rico e significativo, onde a prática docente deve estar centrada no respeito à individualidade das crianças, na criação de ambientes estimulantes e na valorização das interações e da participação ativa das crianças em seu processo de aprendizagem. Sempre no viés de promover o desenvolvimento integral e inclusivo de todos.

Esta percepção dialoga com o que está acontecendo nos últimos anos, pois presenciamos um despertar coletivo para a importância da educação na primeira infância, especialmente entre os 0 e 3 anos. Nesse contexto, os CEIs se erguem como ambientes culturais que devem ser cuidadosamente planejados para oferecer às crianças um universo de experiências enriquecedoras. Mais do que um local de cuidado, esses espaços se configuram como palcos para o desenvolvimento integral das potencialidades cognitivas, estéticas, sociais e relacionais das crianças.

2.2 Momento 2: A chegada de bebês e crianças com TEA ao CEI

Notamos que novas concepções de educação para a primeiríssima infância estão sendo defendidas na prefeitura de São Paulo, concepções estas que

⁶ A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) define que as crianças devem participar com protagonismo de todos os processos que ocorrem no âmbito das instituições de educação que frequentam, seja nas situações comuns vivenciadas no cotidiano, seja na formulação e discussão sobre as propostas envolvendo os momentos de brincadeiras, ou ainda na escolha dos materiais e na fruição dos diferentes ambientes e tempos que compõem as escolas.

consideram não apenas a potência de desenvolvimento desta faixa etária, mas também o direito destas crianças em terem ofertadas propostas que favoreçam seu desenvolvimento. Em uma perspectiva que considera a integralidade dos sujeitos, a necessidade de ações equitativas e inclusivas para sua concretização.

Nesse contexto, destaca-se o número de matrículas no CEI na cidade de São Paulo, segundo dados em 2020, o município contava com 350.460 crianças matriculadas na Rede de Ensino Direta e Parceira (São Paulo, 2021b). Diante destas matrículas, percebemos também a chegada de bebês e/ou crianças com diagnóstico de TEA, aos Centros de Educação Infantil.

Como apontado por Vicari e Rahme (2020) existe um crescimento exponencial de matrículas de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular. Entre 2012 e 2019, esse número teve um aumento impressionante de 550,25%, conforme dados que tiveram como base o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) 2020, estes seguem a Classificação Internacional de Doenças (CID-10), categorizando o autismo como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), subdividido em TGD/Autismo e TGD/Síndrome de Asperger, este termo caiu em desuso com a publicação do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (American Psychiatric Association, 2023).

Diante destes dados e o número de bebês e crianças com TEA matriculados na rede, que em 2023 era de 2.947 (dados abertos PMSP), destacamos a importância de a inclusão das crianças público da educação especial iniciar na faixa etária do CEI, visto que, como defendido por Mendes (2010, p. 47-48):

[...] os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança.

2.2.1 Características e/ou diagnóstico de TEA

O Transtorno do Espectro Autista, se configura como um tema cada vez mais presente nas pesquisas sobre educação, impulsionando necessárias reflexões sobre as práticas pedagógicas e a organização de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo. Essa temática complexa e multifacetada demanda um olhar abrangente que considere as diversas nuances sobre o TEA e suas possíveis implicações no processo de ensino-aprendizagem.

Como apresentado no boletim temático da biblioteca do ministério da saúde: Dia Mundial da Conscientização sobre o Autismo (Brasil, 2022, p. 2):

O transtorno do espectro autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades.

É fundamental reconhecer a natureza individualizada do transtorno - pois cada pessoa com TEA manifesta suas características de forma única, é necessário entender as características do transtorno e as possibilidades de atuação com estas crianças.

O Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5-TR (American Psychiatric Association, 2023, p. 38), é um dos principais instrumentos utilizados para o diagnóstico, de acordo com esse documento, a avaliação clínica considera os seguintes aspectos:

- A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos [...];
- B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades [...];
- C. Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento [...];
- D. Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente [...];
- E. Essas perturbações não são mais bem explicadas por transtorno do desenvolvimento intelectual (deficiência intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento[...].

No DSM-5-TR nos apresenta que, na primeira infância as características comportamentais tornam-se evidentes:

As características comportamentais do transtorno do espectro autista tornam-se inicialmente evidentes na primeira infância, com alguns casos apresentando falta de interesse em interações sociais no primeiro ano de vida. Os sintomas costumam ser reconhecidos durante o segundo ano de vida (12 a 24 meses), embora possam ser vistos antes dos 12 meses de idade, se os atrasos do desenvolvimento forem graves, ou percebidos após os 24 meses, se os sintomas forem mais sutis. A descrição do padrão de início pode incluir informações sobre atrasos precoces do desenvolvimento ou quaisquer perdas de habilidades sociais ou linguísticas. Nos casos em que houve perda de habilidades, pais ou cuidadores podem relatar história de deterioração gradual ou relativamente rápida em comportamentos sociais ou nas habilidades linguísticas. Em geral, isso pode ocorrer entre 12 e 24 meses de idade (American Psychiatric Association, 2023, p. 42).

Este manual também ressalta que:

O transtorno do espectro autista não é um transtorno degenerativo, sendo comum que aprendizagem e compensação continuem ao longo da vida. Os sintomas são frequentemente mais acentuados na primeira infância e nos primeiros anos da vida escolar, com ganhos no desenvolvimento sendo frequentes no fim da infância pelo menos em certas áreas (American Psychiatric Association, 2023, p. 42).

O Manual de Orientação do Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019) aponta que o Transtorno do Espectro Autista se origina nos primeiros anos de vida, mas sua evolução é diversa. Em alguns casos, os sinais já são visíveis logo após o nascimento, na maioria, porém, os sintomas se tornam consistentes entre 12 e 24 meses.

O Manual apresenta os sinais sugestivos no primeiro ano de vida:

- perder habilidades já adquiridas, como balbúcio ou gesto dêitico de alcançar, contato ocular ou sorriso social,
- não se voltar para sons, ruídos e vozes no ambiente; - não apresentar sorriso social; baixo contato ocular e deficiência no olhar sustentado;
- baixa atenção à face humana (preferência por objetos);
- demonstrar maior interesse por objetos do que por pessoas;
- não seguir objetos e pessoas próximos em movimento;
- apresentar pouca ou nenhuma vocalização;
- não aceitar o toque;
- não responder ao nome;
- imitação pobre;
- baixa frequência de sorriso e reciprocidade social, bem como restrito engajamento social (pouca iniciativa e baixa disponibilidade de resposta);
- interesses não usuais, como fixação em estímulos sensorio-viso- motores;
- incomodo incomum a sons altos;
- distúrbio do sono moderados ou graves;
- irritabilidade no colo o pouca responsividade no momento de amamentação (Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019, p. 2).

A Academia Americana de Pediatria (AAP) tem recomendado o rastreamento de sintomas precoces entre 18 e 24 meses de idade, por reconhecer a importância do diagnóstico precoce de TEA. A recomendação da AAP (2021) estabelece que as crianças devem ser encaminhadas para avaliação de forma célere, ao identificar qualquer atraso no desenvolvimento, sem esperar pela avaliação finalização do diagnóstico de TEA.

Em 2023, o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC), nos Estados Unidos da América, revelou que a prevalência do Transtorno do Espectro Autista entre crianças de 8 anos atingiu 1 em cada 36, um aumento significativo de 22% em relação a 2018. Essa estatística preocupante, que ainda indica uma prevalência maior entre meninos (proporção de 4,1 para 1), é atribuída a diversos fatores. Entre eles, podemos destacar a aprimoramento dos critérios diagnósticos, a crescente disponibilidade de serviços especializados e o aumento da conscientização pública sobre o autismo (Centers for Disease Control and Prevention, 2023).

Seize e Borsa (2017, p. 161), salienta que quando a investigação é realizada em idade precoce "permite intervenção efetiva que possibilitará melhores condições de vida e de desenvolvimento, conseqüentemente, favorecendo os aspectos de inclusão social e escolar".

Frente a estes números, a inclusão de bebês/crianças com TEA nos CEI é um fenômeno esperado. Por ser um desafio novo, gera inseguranças na maioria dos educadores. Diante disso, o papel dos professores e sua participação ativa nesse processo se tornam cruciais para o planejamento de práticas docentes adequadas à interação e mediação, visando garantir o aprendizado e a inclusão de todos.

Sabendo que Transtorno do Espectro Autista apresenta suas características, nos primeiros anos de vida, mas sua evolução é diversa, não podemos esperar desenvolvimento igualitários entre os indivíduos., afinal nenhuma criança se desenvolve igual a outra. Diante do apontado como sinais sugestivos dos primeiros anos de vida, podemos perceber que o autismo quase sempre influencia a iniciativa da criança. Crianças com TEA geralmente mostram menos interesse em iniciar interações com pessoas e têm uma tendência a se concentrar em um conjunto limitado de atividades. Essas características aparecem desde cedo e persiste ao longo da vida. Para crianças pequenas, poucas iniciativas sociais significam menos oportunidades de aprendizado, enquanto possibilidades limitadas

e repetitivas de atividades também resulta em oportunidades limitadas de aprendizado.

Diante do exposto se faz necessário compreender o apresentado por Rogers e Dawson (2014, p. 10):

Cada uma das interações oferece ao bebê múltiplas oportunidades de aprendizagem, cujas respostas aos cuidadores tendem a provocar interações adicionais. Assim o bebê molda ativamente a quantidade e o tipo de trocas sociais com seus cuidadores desde o primeiro momento de vida. [...] A criança com autismo não é tão suscetível a iniciar trocas sociais como as outras crianças - quer com cuidadores ou com outras crianças – o que diminui drasticamente as oportunidades de aprendizagem [...]

Desde os primeiros comportamentos, um recém-nascido demonstra suas necessidades e vontades através de choros, tosses, birras, entre outros, pois é a forma de comunicação que estão ao seu alcance neste período de seu desenvolvimento. Comportamentos aos quais os adultos respondem através de acalantos e diversos cuidados. Estas são as primeiras interações sociais estabelecidas com os bebês, uma vez que a devolutiva dada pelos cuidadores tendem a incentivar mais as interações. Isso nos mostra que a troca entre cuidadores e bebês se constroem gradativamente, iniciando com os cuidados nas primeiras horas de vida e se moldando, intensificando e aprimorando de acordo com as respostas ofertadas por ambas as partes, resultando em diversas oportunidades de aprendizagem da linguagem, interação social e diversos outros estímulos cognitivos.

Segundo Klin (2006), em um estudo que apresenta uma revisão histórica do TEA e demonstra a precocidade dos sinais do transtorno, as manifestações podem ser identificadas antes dos três anos de idade:

O início do autismo é sempre antes dos três anos de idade. Os pais normalmente começam a se preocupar entre os 12 e os 18 meses, na medida em que a linguagem não se desenvolve. Ainda que os pais possam estar preocupados pelo fato de que a criança não escuta (devido à falta de resposta às abordagens verbais), normalmente eles podem observar que a criança responde de forma dramática aos sons de objetos inanimados (e.g., um aspirador de pó, doces sendo desembulhados); ocasionalmente, os pais relatam retrospectivamente que a criança era “demasiadamente boa”, tinha poucas exigências e tinha pouco interesse na interação social (Klin, 2016, p. 6).

As principais características das crianças com TEA podem limitar significativamente as oportunidades de aprendizagem, resultando em uma

acumulação contínua de oportunidades perdidas ao longo dos meses e anos. Afinal, este transtorno não impacta somente a criança; ele afeta todas as pessoas que interagem com ela. As crianças com TEA tendem a não serem tão suscetíveis a trocas sociais o que pode desestimular a persistência na interação por parte do cuidador, pois na falta de resposta clara e interpretável, que demonstre habitual devolutiva na interação, esta pode diminuir, afinal a troca também exige um reforço positivo por parte da criança que a recebe.

Durante os primeiros três anos de vida, as habilidades funcionais típicas que se desenvolvem naturalmente são gradualmente desestruturadas, não adquiridas completamente, ou não se desenvolvem adequadamente nas crianças com TEA. Estas incluem a falta de aquisição de normas sociais estabelecidas, ausência de resposta aparente a estímulos auditivos, e a incapacidade de antecipar ações esperadas, como sorrir ao ver o cuidador se aproximar, podem ser mais notadas a partir do sexto mês de vida. Observam-se, também, a ausência de criatividade na exploração dos objetos e dos procedimentos de comunicação, normalmente intencionais, que se desenvolveriam a partir do primeiro ano de vida, aproximadamente.

Como defendido pela autora:

O caminho das práticas pedagógicas inovadoras e não excludentes não é o de focar nas inabilidades, nos déficits, naquilo que os alunos não sabem fazer, tampouco direcionar a expressão do ser. Distintamente, é olhar para o aprendiz e compreendê-lo como um sujeito que aprende e promover condições para que ele se expresse à sua maneira. O foco também não é que ele aprenda necessariamente os conteúdos curriculares impostos, mas sim proporcionar espaços e momentos de aprendizagem a partir de seus interesses, levando-se em conta que seus interesses também podem ser os mesmos interesses de seus outros colegas sem autismo (Orrú, 2017, p. 171).

Diante destas características que podem empobrecer a oferta de estímulos, propomos uma reflexão sobre o papel dos professores na primeiríssima infância, em uma observação investigativa, atenta, empática que compreende o que a criança já domina, quais seus interesses, para além de suas interações. Destacamos a relevância de compreender o desenvolvimento infantil e utilizar esse conhecimento para balizar a construção das propostas, com ações intencionais que estimulem as possibilidades comunicativas primordiais, facilitando o surgimento de novas formas de interação e troca, influenciando diretamente as possibilidades de

desenvolvimento e enriquecimento das crianças de acordo com suas potencialidades e especificidades.

2.3 Momento 3: Formação continuada de professores da primeiríssima infância

A formação continuada dos professores tem sido amplamente explorada e debatida por diversos pesquisadores na área da Educação. Devido à complexidade do tema, Gatti (2010, p. 1375) apresenta “no que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos de formação”. Validando o posicionamento de Kramer (2005, p. 154) destaca que:

A fragmentação entre as dimensões da teoria e da prática nos processos de formação emerge, assim, agravada pela própria fragmentação do trabalho na sociedade neoliberal e da precariedade do conhecimento que é produzido no âmbito das universidades, que muitas vezes desconsidera a realidade das salas de aula nas quais o professor desenvolve seu trabalho e a óptica dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Tem-se como pressuposto que, a formação continuada de professores é uma das condições que possibilitam a ação reflexiva sobre a prática, uma vez que deve priorizar o sentido prático, transformador e pedagógico como direcionamento de estudo. A ideia de professor reflexivo tem, de algum modo, sua origem em uma formação que dialogue com a realidade escolar.

Como defendido na Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 em seu capítulo IV da Formação ao Longo da Vida:

Art. 11 As políticas para a Formação ao Longo da Vida, em Serviço, implementadas pelas escolas, redes escolares ou sistemas de ensino, por si ou em parcerias com outras instituições, devem ser desenvolvidas em alinhamento com as reais necessidades dos contextos e ambientes de atuação dos professores.

Art. 12 A Formação Continuada em Serviço deve ser estruturada mediante ações diversificadas destinadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas ao longo da vida profissional, e contextualizada com as práticas docentes efetivamente desenvolvidas (Brasil, 2020b).

Os processos de ensino e aprendizagem devem estar em constante evolução, dois dos fatores que devem ser primordiais na prática docente são, a flexibilização dos modelos pedagógicos e a percepção do interesse e potencial dos educandos.

O objetivo desse processo é auxiliar os indivíduos a serem pertencentes a sociedade, preparando-os para a autonomia e a cidadania, capacitando-os a atuar e transformar o ambiente em que vivem. Sempre dialogando com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece os campos de experiência para a Educação Infantil, trazendo as experiências fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva. Estes abordam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver de 0 a 5.

De modo geral, infelizmente, ainda existem modelos pedagógicos e curriculares baseados no século XIX e diante disso, existe a necessidade urgente de mudanças. Segundo Imbernón (2006, p. 7):

[...] a profissão docente deve abandonar a concepção dominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora.

Estas mudanças devem ser fomentadas em ações formativas, as ações podem ser propulsoras de novas práticas. A Lei nº 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), desde 1996 já ressaltava a questão de formação continuada dos profissionais que atuam na Educação, quando dispõe: “Art. 62. - § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (Brasil, 1996).

Na Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME SP), o primeiro documento aborda a formação continuada dos professores da Educação Infantil, foi criado em 2007 intitulado "Rede em rede: formação contínua na Educação Infantil", este documento consiste em um programa com o intuito de apoiar o Coordenador Pedagógico (CP), frente os estudos sobre as práticas pedagógicas efetivadas nas Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs e nos CEIs.

Inicialmente era apenas para o CP, pois ele é o responsável pelas ações formativas nas unidades educacionais, conforme apresenta na descrição:

O parceiro institucionalmente proposto para cuidar dessa tarefa de formação docente continuada nas Unidades Educacionais é o Coordenador Pedagógico. Reconhecemos que o cotidiano apresenta inúmeras demandas que extrapolam as ações dos professores na relação direta com as crianças. Tais demandas sempre se apresentam como problemas

complexos, cuja resolução depende de um olhar muito informado, capaz de estranhar o que vê e se inquietar. A formação profissional não se encerra com a diplomação, mas se estende ao longo da vida, desafiada pelas experiências concretas vividas. Daí a importância de programas de formação continuada a todos os professores, para estimular a renovação de saberes em ambiente de aprendizagem coletiva e automotivada. Esse é um dos papéis do Coordenador Pedagógico (São Paulo, 2007, p. 11).

No ano de 2009, este programa abriu a possibilidade da participação de professores, a meta era atingir pelo menos dois professores de cada U.E até 2012, com participação em todos os cursos apresentados.

Desde então a PMSP a formação continuada na educação infantil tem sua importância validada de forma mais efetiva. Uma das razões desta afirmação se dá pela criação documentos específicos para educação infantil, que são difundidos como base de estudo e trabalho docente, são estes:

- Orientação Normativa 01/13 - Avaliação na Educação Infantil: aprimorando os olhares (São Paulo, 2014b);
- Currículo Integrador da Infância Paulistana (São Paulo, 2015a);
- Padrões Básicos de Qualidade para a Educação Infantil (São Paulo, 2015b);
- Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (São Paulo, 2016a);
- Currículo da Cidade: Educação Infantil (São Paulo, 2019).

A elaboração destes documentos se deu de formas diversas, a Orientação Normativa 01/13 e o Currículo Integrador da Infância Paulistana resultam de uma série de encontros formativos conhecidos como "Diálogos para a Construção do Currículo da Infância Paulistana", fruto de ampla discussão e construção coletiva. Num primeiro momento com as equipes das Diretorias de Orientação Técnica das Diretorias Regionais de Educação (DREs) e, posteriormente, com as equipes das Unidades Educacionais (U.E), quando foram realizados treze Seminários Regionais, um em cada DRE.

O documento Padrões Básicos de Qualidade da Educação Infantil Paulista foi elaborado por um Grupo de Estudos e Trabalho (GT) coordenado pela Divisão de Orientação Técnica Educação Infantil (DOT - EI) em parceria com a

Assessoria Técnica e de Planejamento (ATP) da Secretaria Municipal de Educação (SME) e Supervisores Escolares

Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana é fruto de um diálogo Rede Municipal de Ensino em parceria com o Grupo de Trabalho - GT de escrita composto por representantes das 13 Diretorias Regionais de Educação - DREs, Equipes da Divisão Pedagógica das DREs, Diretores de Escola, Professores, Coordenadores Pedagógicos, Assistentes de Diretor, Supervisores Escolares que acompanham as ações da Educação Infantil.

A construção do Currículo da Cidade: Educação Infantil iniciou em 2017, com Seminário: “Percurso do Currículo e da Avaliação na/da Educação Infantil na Cidade de São Paulo”, neste evento foi constituindo o Grupo de Estudos e Práticas Pedagógicas (GEPP – Currículo), composto de 200 membros de todos os segmentos da RME-SP das 13 Diretorias Regionais de Educação. Em 2018, foi feito um trabalho colaborativo no qual profissionais com percursos distintos dialogaram, composto por 60 participantes das 13 DREs. Ao longo de 2018 foram consultadas as U.Es e equipes da supervisão escolar. Este documento se estruturou buscando estabelecer um diálogo entre os pressupostos teóricos que o embasam e as práticas vivenciadas nas U.Es da RME-SP.

Todos estes documentos, foram distribuídos a todos os professores da RMESP em forma de livros para estudo e pesquisa, com intuito de ofertar material de qualidade para formação continuada auxiliando na valorização e reflexão que tem como base teoria-prática.

A formação continuada nos Centros de Educação Infantil da rede direta se efetivam no projeto especial de ação (PEA), elaborado pelas unidades educacionais da rede municipal de ensino, carga horária mínima 108 (cento e oito) horas relógio anuais, das quais 32 (trinta e duas) horas serão articuladas com a Formação da Cidade, coordenado ou executado por período mínimo de 08 (oito) meses completos, sendo feita pelo período de 1 hora/relógio, três vezes na semana durante a carga horária de trabalho dos professores. Enquanto a formação continuada da rede parceira se realiza semanalmente, pelo período de 1 hora/relógio, duas vezes na semana, também durante a carga horária de trabalho dos professores. Esses horários de formação facilitam o uso deste extenso e rico material constituído pela SME e possibilita a ação reflexiva frente a prática essencial.

Diante de todos os materiais apresentados, percebemos que a temática relacionada ao processo de inclusão das crianças público da educação especial, apenas começam a aparecer a partir de 2015, mesmo que de forma superficial, no documento Padrões Básicos de Qualidade para a Educação Infantil:

Revisitar concepções educacionais que assegurem os direitos do desenvolvimento pleno dos bebês e crianças constituídas ao longo das últimas décadas, construir consensos, afinando o diálogo sobre o que é fundamental para a garantia de que meninos e meninas possam usufruir de um serviço educacional para a primeira infância que os apoiem no exercício de uma cidadania feliz e plena, independente da condição socioeconômica e da diversidade cultural, religiosa, étnico-racial, de gênero, sejam eles com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação é a contribuição que este documento pretende deixar como legado a Educação Infantil da Cidade de São Paulo (São Paulo, 2015b, p. 8).

Quanto a formação de professores, ela continua sendo validada – inclusive para atuação com as crianças público da educação especial, como apontado nos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2016), em sua dimensão 08, aborda as formações inicial e continuada das educadoras e educadores como fatores determinantes na qualidade da educação, ressaltando a necessidade desta formação:

Indique EI – 8.4.7 - A Unidade Educacional organiza momentos formativos e/ou de orientação com relação ao acolhimento e à ação educativa com bebês e crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação, por parte de toda a Equipe Escolar, família e comunidade, em efetiva integração com todos os demais bebês e crianças? (São Paulo, 2016a, p. 60).

Mesmo diante de tantos documentos, constatamos que muitas vezes os documentos apresentados pela RME-SP validam a temática da educação especial, afirmando que o uso da expressão “todas as crianças” abrange bebês, crianças de diferentes etnias, classes sociais, cultura, nacionalidades, religiões, deficiências, transtorno global do desenvolvimento, superdotação e altas habilidades. Entretanto, não percebemos um aprofundamento nas discussões e reflexões sobre este atendimento ao público da Educação Especial, nestes materiais.

Apenas em 2019, com a publicação do Currículo da Cidade: Educação Infantil, conseguimos vislumbrar de forma mais efetiva, um material voltado a subsidiar algumas reflexões aos professores da RME-SP, pois aborda a temática da

educação inclusiva dos bebês e crianças público da Educação Especial, este traz defesas como:

As deficiências físicas, intelectuais, mentais, sensoriais foram tratadas muitas vezes com segregação na educação. O primeiro passo – mas não suficiente – para superar a exclusão educacional é reconhecer que existem grupos e populações que foram (e ainda são) desconsiderados como sujeitos de direitos (São Paulo, 2019, p. 33).

É necessário pensar em métodos, materiais, recursos, tecnologias e suporte pedagógico diferenciados, por meio de ações que respondam às necessidades e ampliem as capacidades de todos e de cada um, numa compreensão de que estamos frente a uma nova realidade educativa (São Paulo, 2019, p. 53).

O Currículo da Cidade: Educação Infantil (São Paulo, 2019) no item 1.4.3 Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ressalta que desde 2013, a Secretaria Municipal de Educação reconhece a existência de múltiplas formas de infância e diversas maneiras de ser criança, compreendendo que nenhum aprendizado é determinado biologicamente. Ao invés disso, os conhecimentos são adquiridos através de processos de mediação com outros indivíduos ou com objetos culturais de caráter instrumental.

O documento afirma ainda, a necessidade de reflexão sobre métodos, materiais, recursos, tecnologias e suporte pedagógico diferenciados, nos convidando a pensar em “uma nova realidade educativa”, propondo que as Unidades Educacionais abram as portas para o público da educação especial aprender, balizando estas práticas no Desenho Universal para as Aprendizagens (DUA), afirmando:

O conceito de desenho universal para a aprendizagem desde a infância se alinha à ideia de educação inclusiva no sentido das deficiências, por ser capaz de criar coletivamente oportunidades equitativas de aprendizagem e ambientes educacionais interativos, os quais, sendo diferentes, igualam as oportunidades (São Paulo, 2019.p.53).

Aparecendo apenas neste trecho do currículo, o DUA não é mais abordada neste documento, não trazendo a conceituação correta do que representa o Desenho Universal para aprendizagem, para uma educação para todos.

Cabe aqui também ressaltar que, enquanto material ofertado aos educadores da RME-SP, para uso nas formações continuadas, uma maior

explicação sobre a proposta se faz necessária, assim como a compreensão que esta não é direcionada exclusivamente ao trabalho de inclusão das crianças públicas da educação especial, mas como apontado por Zerbato e Mendes (2021 p. 4) “A proposta de ensino baseada no DUA visa o planejamento do ensino e acesso ao conhecimento para todos os estudantes”.

Diante disto percebemos que, existem avanços nas discussões a respeito das concepções e defesas do atendimento de qualidade aos bebês e crianças público da Educação Especial no Currículo da Cidade: Educação Infantil. Entretanto a apresentação da referida proposta de forma pouco explicada, pode incidir em erros de compreensão, afinal o DUA visa ampliar as oportunidades de desenvolvimento de todos, não exclusivamente de um público.

Percebemos que com o passar dos anos, mais materiais formativos foram ofertados por SME, em 2021 foi publicado um material intitulado “Orientações para atendimento de estudantes transtorno do espectro do autismo”, objetivo deste material, segundo é apresentado, está em fornecer diretrizes e orientações para o atendimento adequado de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (São Paulo, 2021a).

Segundo o documento, este material foi elaborado a partir das contribuições das equipes dos CEFAls e dos Gestores Escolares das treze diretorias de ensino. As contribuições foram compiladas no contexto de uma ação formativa intitulada "Ação Formativa para o Atendimento de Estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD" matriculados na Rede Municipal de Ensino, ocorrida de novembro de 2019 a outubro de 2020.

Notamos que o material traz questões relacionadas a legislação municipal quanto ao atendimento ao público da educação especial, síntese de questões relacionadas ao diagnóstico, possíveis características destes estudantes, aspectos pedagógicos a serem explorados no atendimento a este público, porém sentimos falta de um olhar direcionado ao público do CEI, com discussões e práticas que considerem de forma mais efetiva o que é defendido no Currículo da Cidade: Educação Infantil, com uma prática pedagógica que visa a participação dos bebês e crianças, na construção de propostas, com metodologias diversificadas de acesso ao conhecimento e uma pedagogia participativa, sugerindo materialidades e vivências para esta faixa etária.

Como defendido por Nóvoa (1995), não podemos nos limitar a entender a formação continuada de professores como uma formação que se constrói por acumulação de cursos, mas através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de (re)construção de uma identidade pessoal e profissional.

Materiais que não consideram as vivências e as especificidades da faixa etária atendida nos CEIs, possivelmente não vem ao encontro das indagações dos educadores que atuam com estas crianças.

Acreditamos que seja essencial que as ações de formação continuada e aos materiais produzidos considerem de forma efetiva os anseios e perspectivas apresentados pelos próprios professores, fomentando a ação reflexiva sobre suas práticas e as possibilidades existentes. Partindo do pressuposto de que estes aprendem nas vivências enquanto docente, dar voz e vez aos profissionais que atuam diretamente com as crianças é fundamental.

2.4 Momento 4: Autoeficácia: sentimentos frente a diversidade

Autoeficácia se refere à crença de uma pessoa em suas próprias capacidades de realizar uma tarefa ou atingir um objetivo específico. É um conceito importante na psicologia, especialmente na teoria social cognitiva de Albert Bandura (1978).

De acordo com Bandura (1997), a autoeficácia é construída a partir de quatro aspectos, 1) Experiências de domínio, considerada a fonte de maior influência sobre o comportamento, se relacionam à percepção de competência para realizar uma atividade; 2) Experiências vicárias, que se relacionam às mudanças das crenças de autoeficácia por meio da observação de seus pares, permitindo ao indivíduo fazer comparações ao observar as conquistas do outro, assumindo-as como modelo; 3) Persuasão social, feedbacks e incentivos verbais recebidos, que auxiliam a fortalecer ou não a crença; 4) Os estados afetivos e fisiológicos (estresse, tensão, ansiedade, estados de humor, cansaço, dor e outros) são manifestações que podem alterar a percepção de autoeficácia (Bandura, 1978).

De acordo com Azzi e Polydoro (2006), o conceito de autoeficácia é um fenômeno subjetivo, que envolve a crença na capacidade de organizar e executar suas próprias ações. Essas crenças são fortemente relacionadas a capacidade percebida de alcançar metas e objetivos.

Mediante as crenças de autoeficácia, os indivíduos decidem quais desafios enfrentar, quanto esforço dedicar, e por quanto tempo persistir em seus objetivos diante de dificuldades potenciais. Isso significa que as pessoas geralmente se engajam mais profundamente em atividades nas quais se sentem capazes e esperam alcançar resultados positivos (Dias, 2017).

Segundo Martins e Chacon (2019), há uma escassez de estudos que investiguem a autoeficácia docente no contexto da formação em Educação Especial com uma perspectiva inclusiva no Brasil. A literatura internacional sugere que a formação pode aumentar os níveis de autoeficácia, especialmente quando há uma integração eficaz entre teoria e prática.

O estudo realizado por Sanini e Bosa (2015) investigou as crenças de professores acerca do desenvolvimento de seu aluno com TEA na Educação Infantil, os resultados deste demonstraram que a aceitação e o reconhecimento das habilidades da criança pela educadora foram fundamentais para sua prática. As autoras enfatizaram a importância da formação contínua para professores da Educação Infantil que trabalham com crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Validando também a formação do professor para atuar com crianças com TEA, Canabarro (2018) reforça que é essencial para fortalecer a autoeficácia através de ações formativas, entretanto, é essencial o professor conte também com apoio da equipe gestora e envolvendo a família neste processo.

Assim, considerar experiências bem-sucedidas, abordar a realidade docente durante a ação formativa e a confecção de materiais para esta ação, pode ser crucial para fortalecer as habilidades e aumentar a autoeficácia dos professores em suas práticas, inclusive aquelas diretamente ligadas ao atendimento de bebês e crianças com sinais e/ou diagnóstico de TEA.

[...] o professor deve tentar utilizar a estratégia ou prática pedagógica que melhores resultados tiverem demonstrado em situações anteriores empiricamente verificadas junto de alunos com características semelhantes, seja para promover a aprendizagem seja para limitar problemas de comportamento (Dias, 2017, p. 9).

Ao se apropriar do conhecimento e refletir sobre as práticas necessárias, o professor estará mais apto a contribuir para o desenvolvimento dessas crianças no ambiente escolar, uma vez que com maior subsídio, sua crença na eficácia tende a aumentar e as ações serem mais assertivas.

De acordo com Fernandes, Costa e laochite (2019, p. 229):

A inclusão escolar deve ser encarada com responsabilidade, pois muitas são as barreiras para a sua efetivação com qualidade. Em teoria, quando o professor acredita ser capaz e está motivado para realizar seu trabalho, tende a permanecer empenhado por mais tempo, podendo se deparar com maiores chances de sucesso de aprendizagem, envolvimento, união e respeito de seus alunos.

Frente ao apresentado e justificado até aqui e nas pesquisas que o validam, ampara-se a relevância deste estudo, pois é reconhecido que o professor de Educação Infantil necessita de formação adequada para trabalhar com crianças com TEA e quanto maior as possibilidades ofertadas de atuação, maiores as chances de sucesso.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo geral

Identificar a compreensão dos professores sobre o TEA, a percepção a respeito do atendimento a criança com sinais e/ou diagnósticos e a formação continuada ofertada aos docentes que atuam nos CEI frente a esta temática, considerando o paradigma da autoeficácia.

3.2 Objetivos específicos

- a) Caracterizar os professores de Educação Infantil que atuam nos CEIs do município de São Paulo;
- b) Analisar a percepção do professor referente a criança com TEA quanto aos potenciais e características;
- c) Identificar, segundo a percepção dos professores, quais ações necessárias para efetivação do processo de inclusão da criança com TEA
- d) Verificar a percepção dos professores a respeito da formação necessária para atender a criança com TEA e a Autoeficácia;
- e) Identificar às ações formativas ofertadas por SME para atendimento a faixa etária, assim como a abordagem da temática TEA;
- f) Confecionar e-book com orientações do atendimento a estes bebês ou crianças, tendo como direcionamento práticas pedagógicas assertivas que evidencie a faixa etária atendida no CEI.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa é caracterizada como um estudo transversal e descritivo. O estudo transversal implica na efetiva coleta de dados em um único ponto no tempo, com o objetivo de descrever variáveis e examinar sua incidência e interrelação em um momento específico. É classificada como descritiva, pois busca identificar a frequência das modalidades, categorias ou níveis de uma ou mais variáveis em uma população.

Gil (2008) definiu as pesquisas descritivas como aquelas que descrevem características de populações específicas. Esse tipo de pesquisa é frequentemente marcado pelo uso de técnicas padronizadas de coleta de dados. Um de seus principais objetivos é obter informações sobre opiniões, atitudes e crenças relacionadas ao fenômeno em estudo.

4.1 Aspectos éticos

A presente pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp - Campus Presidente Prudente/SP, com parecer favorável no 6.824.136 e CAEE no 78218223.1.0000.5402, datado em 10 de maio de 2024 (Anexo A).

Todos os participantes desta pesquisa receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido anexo ao questionário (Apêndice A) e após apresentação dos objetivos, foi apresentado texto ressaltando a importância da participação destes na pesquisa, bem como a preservação da identidade dos participantes, de acordo com as normativas vigentes na resolução do Conselho Nacional de Saúde 510/16.

4.2 Participantes do estudo

A presente pesquisa contou com a participação de professores da rede municipal de educação da prefeitura de São Paulo, que atuam nos Centros de Educação Infantil (da rede direta e parceira).

Foi realizado mapeamento das treze diretorias, assim como os CEIs que compõem cada território, com estas informações e após validação de cada uma das DREs, foi iniciado o levantamento do endereço de e-mail das unidades.

Encerrado o mapeamento, foi disponibilizado questionário para início da pesquisa, por meio de e-mail enviado a todas os CEIs, endereço de e-mails disponibilizados no portal de dados abertos – Prefeitura Municipal de SP (São Paulo, 2024c). Cabe ressaltar que, por opção de uma das Diretorias Regionais Educação, os e-mails foram encaminhados as unidades educacionais, diretamente no e-mail institucional da pesquisadora, com exceção da DRE (Freguesia Brasilândia) que encaminhou para suas unidades.

O atendimento na Educação Infantil, realizado no CEI, ocorre em agrupamentos formados de acordo com a classificação etária e proporção adulto-criança, conforme detalhado no Quadro 1.

Quadro 1 - Caracterização das turmas e faixa etária de atendimento, conforme Instrução Normativa SME nº 29/2022

AGRUPAMENTO	CLASSIFICAÇÃO ETÁRIA	PROPORÇÃO ADULTO/CRIANÇA
Berçário I	0 a 11 meses;	7 bebês / 1 educador
Berçário II	1 ano a 1 ano e 11 meses;	9 bebês / 1 educado
Mini Grupo I	2 anos a 2 anos e 11 meses;	12 crianças / 1 educador
Mini Grupo II	3 anos a 3 anos e 11 meses;	25 crianças / 1 educador
Minigrupo Multietário ⁷	2 anos a 3 anos e 11 meses;	18 crianças /1 educador

Fonte: Elaborado pela autora com base em São Paulo (2022b).

Faz-se necessário esclarecer que, não foram excluídos desta pesquisa os professores de que atuam nos berçários, pois mesmo a literatura apontando que a criança com TEA, no Brasil, recebe tardiamente o diagnóstico (Zanon; Backes; Bosa, 2017), estes professores anualmente podem alternar a faixa etária de atendimento.

4.3 Instrumentos

⁷ De acordo com Instrução Normativa da Secretaria Municipal de Educação, que dispõe as sobre diretrizes, procedimentos e períodos para a realização de matrículas – 2024, os CEIs poderão optar pela organização multietária para atendimento do Mini Grupo, organizando as turmas de forma equilibrada com crianças das faixas etárias que compreendem Mini Grupo I e II.

Para a coleta de dados da presente pesquisa foram utilizados dois instrumentos, sendo:

- 1) Questionário elaborado pela pesquisadora, intitulado “Percepção dos professores dos CEIs sobre a formação para atuar junto a crianças com transtorno do espectro autista – TEA”;
- 2) Levantamento junto a SME-SP (Divisão do Sistema de Formação de Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo), de dados sobre as formações ofertadas aos professores que atuam no Centros de Educação Infantil, considerando as especificidades do atendimento a primeiríssima infância, assim como o atendimento às crianças com TEA. No intuito de planificar as ações, segue descrição detalhada dos instrumentos apresentados.

4.3.1 Questionário

O questionário aplicado foi elaborado com base nos estudos de Soriano (2022), utilizando-se de um instrumento previamente validado, modificado para atender aos objetivos desta pesquisa. As alterações realizadas tiveram como propósito garantir a relevância e a clareza do instrumento, adaptando-o às terminologias empregadas nos documentos da Rede Municipal de São Paulo, bem como à faixa etária e ao foco investigado. O questionário (Apêndice A) foi composto por perguntas abertas e fechadas, de modo a possibilitar uma ampla coleta de dados qualitativos e quantitativos. Para participar da pesquisa, os entrevistados deveriam concordar previamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo a ética e a transparência no processo de coleta de dados.

Com base na literatura existente, decidiu-se realizar uma pesquisa bibliográfica sobre o tema para elaborar os enunciados do instrumento. O estudo foi organizado em diversas temáticas, com o objetivo de analisar as percepções dos professores. As temáticas abordadas foram:

- a) Transtorno do Espectro Autista;
- b) Ações para efetivar o processo de inclusão das crianças com TEA;

- c) Formação inicial e continuada;
- d) Família;
- e) Atuação de agentes externos a sala comum (apoio intersetorial, gestão e SME)
- f) Caracterização

Foram disponibilizadas perguntas fechadas e abertas aos professores, sobre estas, cabe ressaltar que, para o enunciado das perguntas fechadas, foram elaboradas cinco alternativas baseadas na Escala *Likert*, nas quais os respondentes deveriam assinalar apenas uma. A seguir, é apresentado alternativas existentes:

- () Concordo
- () Concordo parcialmente
- () Não concordo nem discordo
- () Discordo parcialmente
- () Discordo

Com base em sua eficácia comprovada na literatura acadêmica, a Escala *Likert* foi selecionada para a mensuração das variáveis. Esta escala é composta por um conjunto de itens apresentados na forma de afirmações ou opiniões, para os quais os participantes são solicitados a indicar seu grau de concordância ou discordância. Assim, o objetivo desta pesquisa foi que, para cada afirmação apresentada, o participante indicasse sua percepção ao escolher uma das cinco opções de resposta da escala desenvolvida (Sampieri; Collado; Lucio, 2013).

4.3.2 Dados sobre formações ofertadas por SME

A formação continuada do professor da Rede Municipal de Educação tem sua importância validada por diversas legislações que dispõem sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal. Temos exemplo desta perspectiva desde 1992, no apresentado na Lei nº 11.229 (São Paulo, 1992a) em seu 4º artigo, constatamos a defesa de que uma das maneiras de assegurar a valorização dos profissionais do

ensino, será por meio de Formação permanente e sistemática de todo o pessoal do Quadro do Magistério, promovida pela Secretaria Municipal de Educação.

Seguindo este viés de validação da formação dos professores, no ano de 2014 a portaria 4.289 instituiu o Sistema de Formação de Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - CEU-FOR, que tem como designação ofertar ações de formação voltadas aos profissionais de educação da RME, por meio da oferta direta da SME e DREs, da Universidade Aberta do Brasil – UAB ou indireta pelo estabelecimento de parcerias. Ficando a cargo da Diretoria de Orientação Técnica (DOT) de SME acompanhar e avaliar, entre outras funções, as ações de formação realizadas.

Em 2018, o decreto 58.154 (São Paulo, 2018) que dispõe sobre a reorganização da Secretaria Municipal de Educação, bem como altera a denominação, apresentando a Coordenadoria Pedagógica (COPED) (antiga DOT de SME) que é composta, entre outros, pelo Núcleo Técnico do Sistema de Formação de Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (NTF).

De acordo com a Instrução Normativa SME nº 48, de 10 de dezembro de 2020 (São Paulo, 2020b) – que reorganiza este núcleo técnico da rede municipal de ensino e dá outras providências, é responsabilidade do NTF planejar, gerenciar e acompanhar os processos formativos da rede. Na etapa de divulgação das formações, são emitidos comunicados publicados no Diário Oficial da Cidade, nos quais são especificados: Título, Objetivos, Conteúdos, Metodologia, Público-alvo, Carga horária, Cronograma, Vagas, Regentes, Certificação e Área promotora.

Cabe ressaltar que a partir do Decreto nº 62.275 (São Paulo, 2023) de 4 de abril de 2023:

Art. 3º Ficam alteradas as denominações das seguintes unidades na Coordenadoria Pedagógica – COPED:

III - O Núcleo Técnico do Sistema de Formação de Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – NTF para Divisão do Sistema de Formação de Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - DF.

Diante disso foi realizado levantamento, junto a Divisão do Sistema de Formação de Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - DF, de todas as formações realizadas pela SME/SP, com vistas a caracterizar as formações continuadas relacionadas ao atendimento de crianças no Centro de Educação

Infantil e ao Transtorno do Espectro do Autismo, no âmbito da SME/SP, no período de 2017 a 2020. Esse recorte temporal foi escolhido para incluir os períodos imediatamente anterior e posterior à homologação da BNCC, assim como a publicação do Currículo da Cidade: Educação Infantil, que estava alinhado a BNCC. Este recorte também se deve ao fato de acreditarmos que no período de pandemia de COVID – 19 (decretado de 11 março de 2020 a 05 de maio de 2023 pela Organização Mundial da Saúde) as ações realizadas por todas as esferas funcionalismo público, sofreram consideráveis alterações em suas dinâmicas.

4.4 Procedimentos de coleta de dados

Para realização desta pesquisa, junto aos professores, anteriormente foi encaminhado à Secretaria Municipal da Educação, aos cuidados do Secretário Municipal da Educação, cópia do projeto de pesquisa, o questionário, carta de apresentação e ofício, solicitando autorização para a realização da pesquisa. Após este trâmite, foi necessária autorização das 13 diretorias de Educação que compõem os territórios atendidos por SME–SP. Mediante todas as autorizações e com a aprovação do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), realizou-se o mapeamento das unidades educacionais de Educação Infantil que atendem as crianças com a faixa etária de 0 a 3 anos de idade. Cabe salientar que no município de São Paulo há um total de 2.545 unidades de Educação Infantil (São Paulo, 2024b), que atendem crianças nesta faixa etária.

A análise junto ao órgão responsável pelo cadastro e validação das formações ofertadas, foi realizado em tratativas com SME-SP. Após este primeiro contato presencial, foi formalizado e-mail com solicitação do material da pesquisa, este continha o número do processo de validação, carta de apresentação e informações sobre dados necessários para a pesquisa. Diante disso nos foi fornecido tabelas com breve descrição das ações efetivadas nos anos de 2017 a 2020.

O e-mail enviado era composto por indicativos sobre a pesquisa, número do processo de aprovação por parte de SME, carta de apresentação e o intuito de produção de um produto educacional para auxiliar os professores frente a reflexão de suas práticas, ressaltando a necessidade da participação de todos os professores do CEI quanto a respostas do questionário. Este questionário ficou disponível para resposta de 23 de maio a 23 de julho de 2024 e alcançou a participação de 112

professores da RME-SP que atuam nos Centros de Educação Infantil, cabe ressaltar que dados ofertados indicam que a prefeitura de São Paulo conta com 14.018 (São Paulo, 2021c) para atuação nos Centros de Educação Infantil e nos Centros Municipais de Educação Infantil, com bebês e crianças de 0 a 3 anos.

O questionário foi aplicado de forma virtual, utilizando ferramenta Google Forms, o uso da internet, otimiza a coleta de dados em pesquisas científicas em um território tão abrangente quanto a RME-SP. Cabe salientar que, o uso desta ferramenta teve como intuito oferecer também maior praticidade e comodidade aos participantes do estudo, possibilitando uma maior participação. É importante mencionar que os dados obtidos nas planilhas geradas foram verificadas e reorganizadas de acordo com a pontuação de cada variável avaliada.

Em todas estas ações, foi disponibilizado o contato da pesquisadora, para que possíveis dúvidas fossem sanadas, no entanto apenas um participante entrou em contato para saber se a pesquisadora havia recebido o formulário devidamente preenchido e se colocando à disposição para receber futuras formações.

4.5 Procedimentos de análise de dados

Para a realização do procedimento de análise dos dados, foi necessário inicialmente coletar as respostas dos 112 questionários. Esses questionários foram criados e administrados utilizando a ferramenta Google Forms, cabe ressaltar que nenhuma das questões apresentavam obrigatoriedade de respostas, com intuito que os participantes não fossem expostos a situação que pudesse gerar constrangimento, nervosismo ou incômodo ao expor seus posicionamentos.

Após a coleta das respostas, foi gerada automaticamente uma planilha no Microsoft Excel, essa planilha continha todas as respostas tabuladas, permitindo uma visualização clara e sistemática dos dados coletados. Em seguida, foram realizadas diversas operações de limpeza e organização dos dados. Com isso, foi possível proceder à análise detalhada utilizando as ferramentas de visualização oferecidas pelo Excel.

Para a apresentação dos resultados, optou-se pelo uso de estatística descritiva. Foram apresentadas as porcentagens de respostas obtidas em cada categoria, utilizando gráficos e descrições detalhadas dos resultados (Sampieri;

Collado; Lucio, 2013). Para a análise descritiva dos dados, foram consideradas as frequências e porcentagens de cada fator avaliado.

Os dados foram analisados de acordo com a correlação a seguir:

- a) Percepção do professor sobre o TEA e a individualidade de cada criança;
- b) Formação inicial e continuada do professor com o conhecimento adquirido na prática diária - Autoeficácia;
- c) Dificuldades na inclusão da criança com TEA formação ofertada;

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e discussões serão abordados partindo dos objetivos da pesquisa, por meio dos seguintes temas e subtemas:

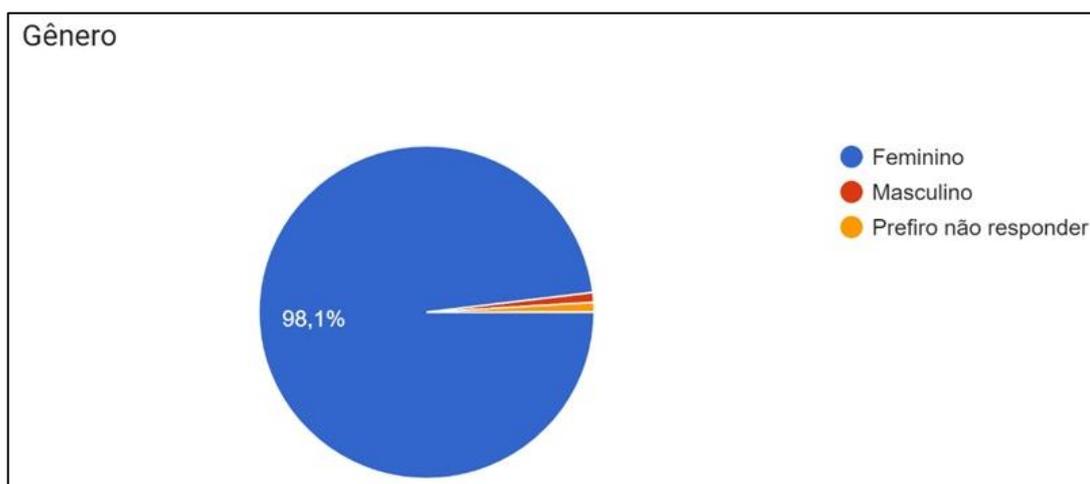
- a) Caracterização dos participantes;
- b) Percepção dos professores referente a criança com TEA;
- c) Percepção dos professores acerca da inclusão escolar da criança com TEA;
- d) Percepção dos professores a respeito atuação para atender as especificidades da criança com TEA, frente as práticas pedagógicas;
- e) Percepção dos professores a respeito formação para atender as especificidades das crianças com TEA e Autoeficácia;
- f) Análise das formações ofertadas por SME entre 2017 e 2020.

5.1 Caracterização dos participantes

Este estudo contou com a participação de 112 Professores de Educação Infantil (PEI), dos quais 98,1% eram do sexo feminino, 1% do sexo masculino e 1% preferiu não responder. A predominância de participantes do sexo feminino reflete a tendência cultural de maior presença de mulheres na área da Educação Infantil.

O Gráfico 1 ilustra a distribuição percentual dos participantes por sexo.

Gráfico 1 - Distribuição dos participantes por gênero



Fonte: Elaborado pela autora.

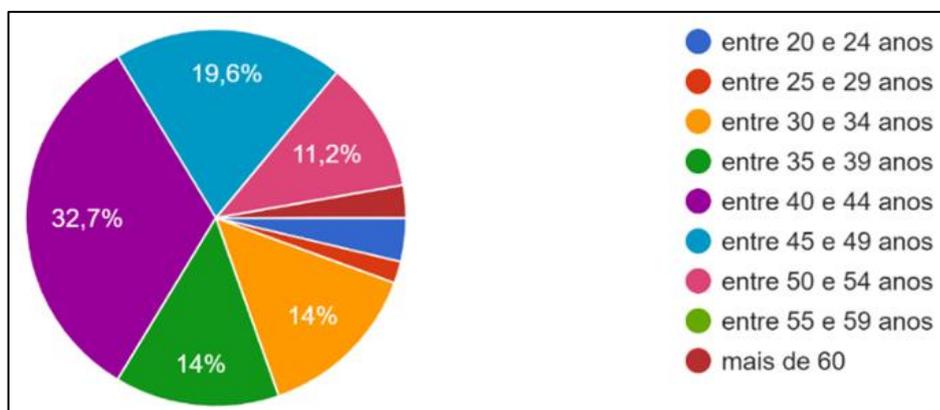
Pesquisas em docência na Educação Infantil, sempre nos apresentam consideração que devem ser abordadas de forma cuidadosa, sobre o papel das relações de gênero e suas implicações na construção da identidade profissional. Devemos sempre examinar as determinações associadas à feminização de uma profissão, como apontado por Stadler e Pereira (2024, p. 131)

Assim, a feminização do magistério ainda está relacionada a estereótipos que estão muito presentes na sociedade relacionados ao gênero, o homem como o racional e a mulher a emotiva, a afetiva, a maternal. Nesse sentido o magistério fica a cargo das mulheres, pois demanda de cuidados, do educar, sendo assim vista como uma profissão para mulheres.

Como apontado em diversos estudos, as práticas dos profissionais da Educação Infantil, muitas vezes são similares a práticas domésticas e de maternagem, estas socialmente desvalorizadas (Cerisara, 1996). Atentarmos a esta especificidade também pode nos auxiliar na compreensão de alguns paradigmas relacionados a visão assistencialista e as práticas validadas nos Centros de Educação Infantil.

Quanto à idade dos participantes, mais de 50% estão entre 40 e 49 anos, sendo 32,7% na faixa 40 e 44 anos e 19,6 % entre 45 e 49 anos (Gráfico 2).

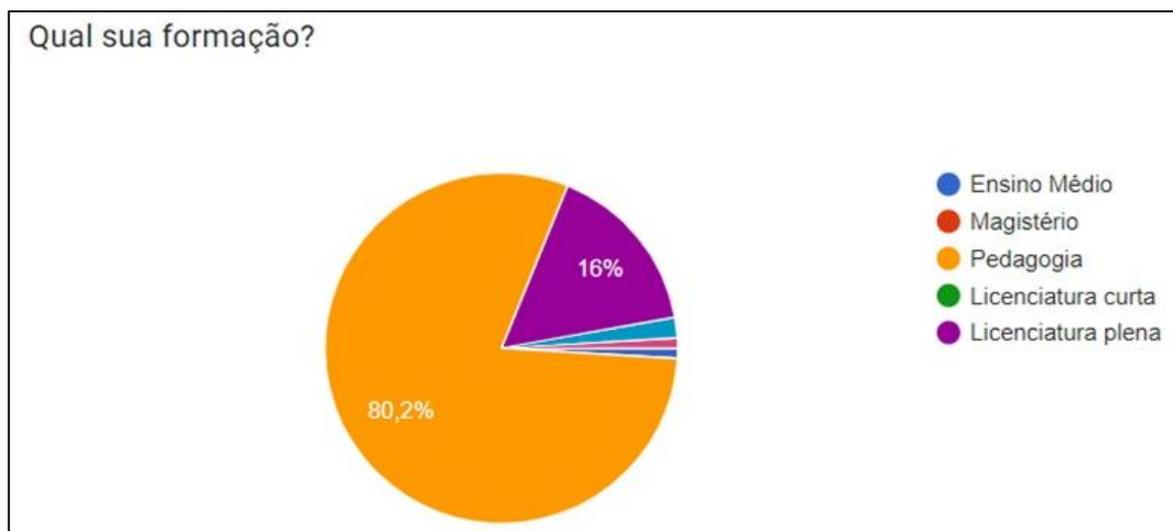
Gráfico 2 - Distribuição por Idade dos participantes



Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto a formação inicial dos participantes 80,2% cursaram Pedagogia; 16% cursaram Licenciatura plena, 1,6% tinham ensino médio regular e 0,9% Magistério, conforme Gráfico 3.

Gráfico 3 - Distribuição de Formação Inicial

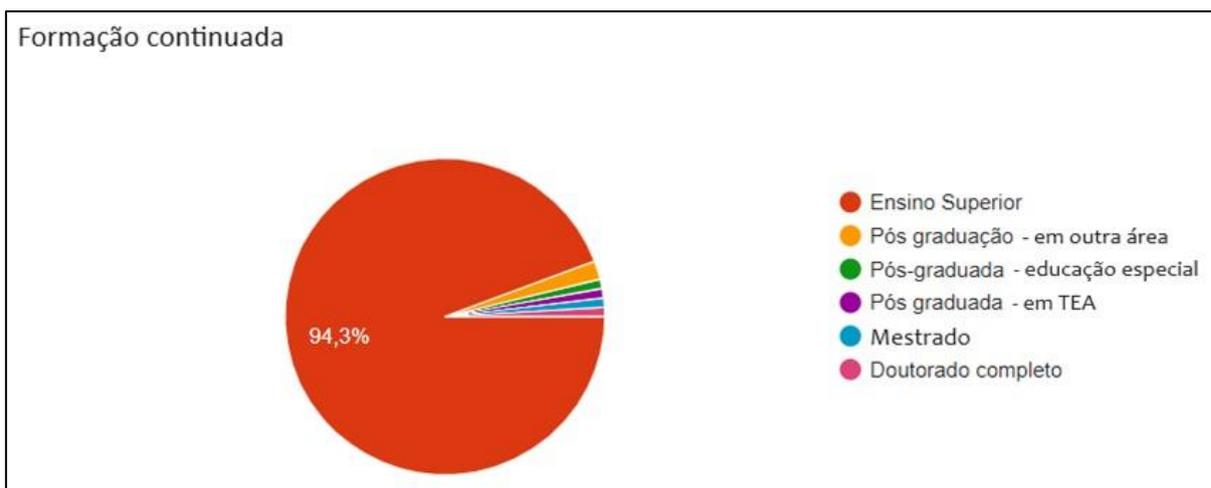


Fonte: Elaborado pela autora.

As informações apresentadas indicam que grande parte dos docentes, possuem nível superior, com formação no Pedagogia. Entretanto essa formação inicial de professores de Educação Infantil, segundo Azevedo (2013), ainda necessita de conhecimentos vinculados ao desenvolvimento infantil, à infância, à organização do trabalho pedagógico, o que possibilita práticas sem crítica e autonomia efetiva.

No que diz respeito à formação dos professores participantes deste estudo, 94,3% possuem ensino superior enquanto formação inicial, 1,9% possuem pós-graduação em outra área. Além disso, 1% dos professores possuem formação específica em Educação Especial e Inclusiva (não sendo informado em que nível), enquanto 1% tem formação específica no Transtorno do Espectro Autista (não sendo informado em que nível). Proporções são ilustradas no Gráfico 4.

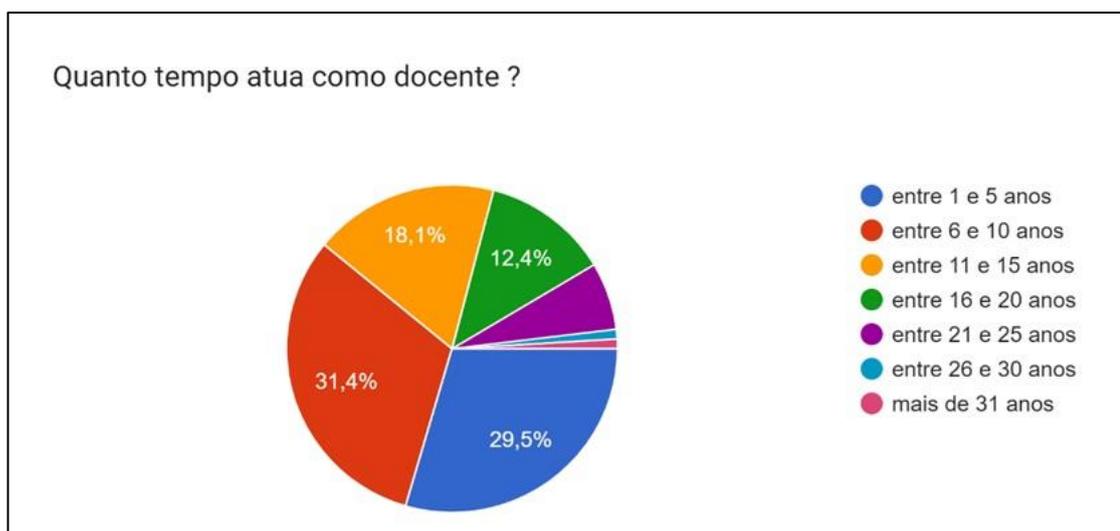
Gráfico 4 - Distribuição por Formação continuada



Fonte: Elaborado pela autora

O Gráfico 5, apresenta informações a respeito do tempo de atuação docente dos participantes da presente pesquisa.

Gráfico 5 - Distribuição por tempo de atuação docente



Fonte: Elaborado pela autora

Os dados do gráfico mostram que aproximadamente metade dos participantes atuam como docentes há 6 e 20 anos, sendo 31,4% dos professores atuam como docentes entre 6 e 10 anos, 18,1% de professores que atuam como docentes entre 11 e 15 anos e quase 30 % dos docentes que atuam há menos de 5 anos.

Os números apresentados neste gráfico, nos mostram que mesmo a porcentagem de atuação dos docentes 6 a 10 anos mostra-se em maior quantidade, os professores que atuam de 1 a 5 anos representam um número que não pode ser desconsiderado, 29,5%.

Diante deste dado, torna-se importante de discutir a etapa inicial da carreira, a esse respeito, Papi e Martins (2010, p. 43) destacam.

Os primeiros anos de exercício profissional são basilares para a configuração das ações profissionais futuras e para a própria permanência na profissão. Podem tornar-se um período mais fácil ou mais difícil, dependendo das condições encontradas pelos professores no local de trabalho, das relações mais ou menos favoráveis que estabelecem com outros colegas, bem como da formação que vivenciam e do apoio que recebem nessa etapa de desenvolvimento profissional.

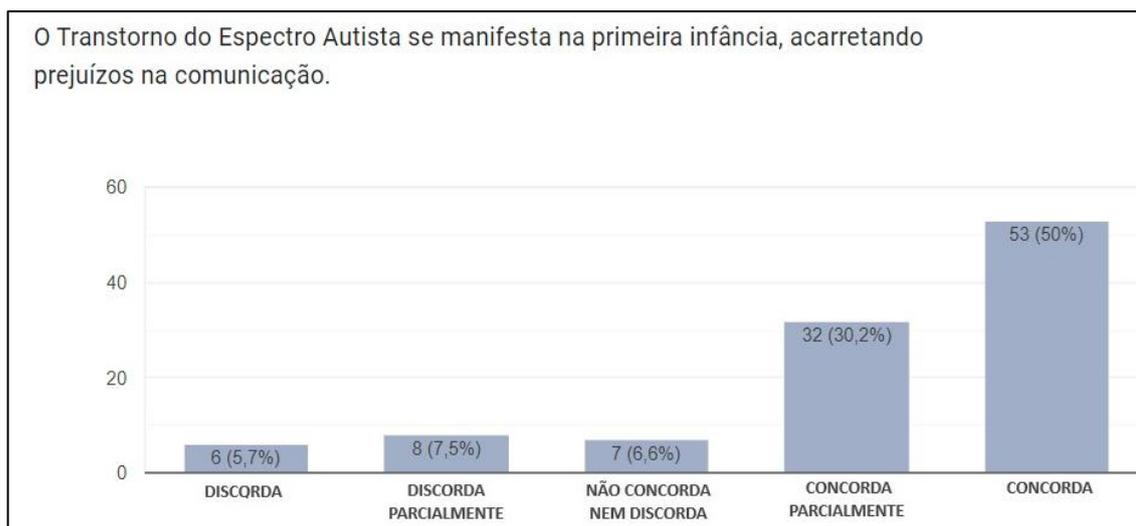
Os professores em início de carreira necessitam de suporte adequado para que seu desenvolvimento profissional ocorra de maneira eficaz e otimizada, a interação, apoio e a troca entre os profissionais com mais ou menos experiência pode ser um agente determinante na continuidade da atuação profissional.

5.2 Percepção dos professores referente a criança com TEA

Existe uma expressão defendida pelos pesquisadores da área do TEA que diz, se você conheceu uma criança com TEA, você conheceu uma criança com TEA (Bernier; Dawson; Nigg, 2021) Esta expressão nos convida a entender a pluralidade de possibilidades de desenvolvimento e de atuação com estas crianças.

No que se refere aos conhecimentos e percepções dos professores sobre bebês e crianças com sinais e/ou diagnóstico de TEA, os enunciados apresentados no questionário buscaram ir além de questões meramente comportamentais. O objetivo foi explorar o entendimento dos docentes acerca das características do Transtorno do Espectro Autista, uma vez que, embora constitua uma classificação diagnóstica, o TEA apresenta-se de forma altamente plural e diversificada.

Gráfico 6 - Percepção sobre prejuízos acarretados pelo TEA



Fonte: Elaborado pela autora

No Gráfico 6 foi possível observar que entre concordam e concordam parcialmente, tivemos a somatória de 80% dos docentes, consentindo com a afirmativa que o TEA se manifesta na primeira infância e acarreta prejuízos na comunicação.

Cabe destacar que mesmo o TEA tendo como principal característica o prejuízo na comunicação verbal, não podemos desconsiderar os déficits em vários outros aspectos da interação e alterações comportamentais distintas. Um dos grandes desafios encontrados com crianças com atraso na fala, ou dificuldades de interação com adultos ou outras crianças, é diferenciar entre vários possíveis diagnósticos.

De acordo com Faé *et al.* (2018), nos primeiros anos de vida, comunicação da criança com TEA pode se manifestar de forma parecida com a criança com Distúrbio Específico de Linguagem (DEL) e sem muita especificidade, o que torna o diagnóstico diferencial entre ambos os transtornos complexos.

Gráfico 7 - Percepção dos professores sobre o TEA



Frente ao apresentado no Gráfico 7, que diz respeito às percepções dos professores referente às características das crianças com TEA, mostra que em relação à comunicação 50% dos participantes concordam com a afirmativa que TEA acarreta prejuízos na comunicação e 49,1% na interação social. Já 78,3% dos professores concordaram com a afirmação que a criança com TEA pode apresentar comportamentos repetitivos, interesses restritos e insistência pelas mesmas atividades.

Mais uma vez os dados mostram a percepção dos professores a respeito do prejuízo comunicação e o TEA, é importante entender que existem outras causas para os atrasos desenvolvimento da fala, como fatores ambientais ou dificuldades auditivas, compreender essas complexidades, auxilia a evitar julgamentos prematuros.

No tocante à criança apresentar agressividade consigo e com o outro, 61,7% dos professores concordaram com essa afirmativa em detrimento de 0,9% que discordam totalmente. Nos dados referentes à criança com TEA resistir a mudanças na rotina, 69,2% dos professores concordaram com essa afirmativa e 22,4% concordaram parcialmente.

Frente a estes dados e com base na compreensão de que cada criança com TEA possui uma singularidade que a leva a sentir, pensar e perceber o mundo de uma maneira única, e que essa particularidade se manifesta de formas diversas, influenciada pelas diferentes condições sociais, históricas e culturais que ela vivência, é importante aqui destacar que, por mais que muitos dos apontamentos acima sejam validados pelos critérios de diagnósticos das crianças com TEA, alguns conceitos como agressividade e insistências na mesma atividade, podem e devem ser melhor analisados.

Quando é apresentada a afirmativa que a criança com TEA é capaz de aprender e se desenvolver, 84% dos participantes concordam e 14,2% concordam parcialmente. Estes números nos trazem dados positivos, afinal compreender o potencial de aprendizado das crianças é essencial para construção de propostas. Ao serem questionados sobre propostas para estes educandos, na afirmativa de que a criança com TEA é capaz de participar das atividades propostas nos diferentes ambientes da escola, 51,4% concordam e 36,4% concordam parcialmente, demonstrando mais uma vez acreditarem que existe sim a possibilidade de construção de vivências que ofertem possibilidade de participação e desenvolvimento destes educandos. Entretanto quando apresentada a afirmativa sobre a necessidade de apoio escolar para realizar as propostas, 83% apontaram concordar, 10,4% concordam parcialmente, somando 93,4% dos participantes, essa informação nos mostra que os participantes reconhecem o potencial de aprendizado dos educandos, entretanto reforçam a necessidade de apoio para efetivação deste trabalho.

Ao serem questionados sobre suas percepções quanto a interação das crianças com TEA com seus pares, foi possível identificar que 8,4% concordam que estas podem interagir, 8,5% concordam que podem se comunicar, 10,4% manter contato visual. Neste item percebemos que as convicções sobre as possibilidades de interação e troca com pares apresenta um percentual relativamente baixo, assim como a dificuldade em afirmar concordância no quesito apreciar contato físico, que foi apenas de 9,4%, mostrando que em sua maioria a concordância é parcial.

Diante do exposto, percebemos que muitas destas percepções dialogam com senso comum sobre o desenvolvimento dos bebês e crianças com TEA, é importante destacar que cada indivíduo com transtorno do espectro autista possui características únicas que se alinham às descritas pelo transtorno, mas que podem

se manifestar de maneiras diversas em cada pessoa. Portanto, é essencial que o professor adote uma postura observadora das características, necessidades e potencialidades da criança com o transtorno, a fim de mediar eficazmente o processo de ensino-aprendizagem (Walter; Ferreira-Donati, Afonso, 2024).

Como abordado por Couto (2017, p. 94):

A percepção do TEA pelas professoras é fruto de uma teia intrincada de informações adquiridas, sentimentos, vivências, ideias do senso comum, aspirações e valores pessoais. A reflexão sobre o tema suscitou pedidos de ajuda, desabaços sobre as condições de trabalho, catarses pessoais. Percebemos que as opiniões sobre o autismo não se resumiram apenas a informações objetivas; vieram permeadas de elementos do dia a dia em sala de aula e das experiências pessoais, boas ou não, no contato com alunos com TEA.

A percepção dos professores, em relação ao TEA dialoga, em parte, com algumas características diagnósticas. No entanto, o senso comum e a possível falta de compreensão sobre as variações no desenvolvimento e nas manifestações individuais dentro do espectro, se destaca nos dados apresentados.

5.3 Percepção dos professores referente a inclusão do bebê ou criança com TEA no CEI

A inclusão de crianças com TEA, sendo um direito, deve iniciar-se na educação infantil. Contudo, sua efetividade requer uma abordagem pedagógica que considere a possibilidade de aprendizado de todas as crianças. A educação infantil é a fase na qual a perspectiva inclusiva pode ser mais naturalmente incorporada, devido tanto às características próprias dessa etapa quanto aos aspectos de desenvolvimento típicos dessa faixa etária (De Vitta; Silva; Moraes, 2004).

No questionário apresentado aos participantes, havia também afirmativas referentes à percepção dos professores sobre o processo de inclusão do bebê ou criança com TEA, que serão apresentados a seguir no Gráfico 8.

Gráfico 8 - Percepção referente a Inclusão do bebê ou criança com TEA



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com os dados apresentados no Gráfico 8, a maioria dos professores concordam que a criança com TEA deve ser incluída na sala regular desde o CEI (77,6%). No entanto, 15% dos professores concordaram parcialmente, 3,7% não concordaram nem discordaram, 2,8% discordaram parcialmente e 0,9% discorda, totalizando em 22,4% de professores que ainda apresentam alguma discordância em relação à inclusão.

Partindo do pressuposto de que não pode haver negação de matrícula para a criança do público da educação especial (Brasil, 2015), nem práticas discriminatórias que impeçam o acesso e permanência dessa criança na escola, nos chama a atenção este posicionamento. A inclusão desta criança desde a primeira etapa da Educação Infantil possibilita um enriquecimento de estímulos que não pode ser desconsiderado, além do fato de ser uma etapa, “[...] em que a criança está em constante ebulição de suas habilidades cognitivas, mentais, afetivas e psicomotoras, sendo, portanto, um período de muitas descobertas” (Silva; Monteiro; Rodrigues, 2017, p. 30).

Vale destacar que a Secretaria Municipal de Educação (SME) é responsável por garantir a alocação da criança com deficiência ou TEA em uma unidade educacional adequada, conforme suas necessidades, tão logo a matrícula seja efetivada. Ressalta-se que estas crianças de 0 a 3 anos, têm prioridade no acesso às vagas (São Paulo, 2022).

No enunciado que apresenta afirmativas relacionadas a ações específicas ou adaptadas às crianças com TEA, chama a atenção que grande parte dos participantes acredita que seriam necessárias estratégias e recursos específicos

(68,2%), assim como ambientes adaptados (54,2%) ou propostas adaptadas (61,7%). Tendo como referência a concepção de educação para as infâncias no município de São Paulo, estes dados relacionados a adaptações para crianças com TEA nos faz refletir as propostas ofertadas a todos, afinal a defesa do currículo é que “[...] É preciso sustentar a possibilidade de que cada bebê e criança que estejam nas Unidades Educacionais (U.Es) seja convidado a reinventar transformar o mundo” (São Paulo, 2019).

A postura dos professores juntos a criança com TEA é essencial para o sucesso do processo de inclusão na turma, ao mostrar-se engajado no acolhimento desta criança, os educadores influenciam de forma efetiva aceitação do grupo. Esta ação fomenta a interação entre os pares, facilitando assim a construção de trocas sociais muito potentes. No processo educacional, o professor é o mediador da relação entre as crianças.

É imperativo que os professores, ao trabalharem com crianças no CEI, adotem uma perspectiva heurístico, que reconhece o desenvolvimento infantil como um processo dinâmico em que todas as crianças podem apresentar progresso, não delimitando o olhar por causa do diagnóstico de TEA. As possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem devem ser validadas, como elementos em constante construção e reconstrução, à medida que as experiências e vivências pedagógicas são apresentadas no contexto educacional.

Como apontado no Currículo da Cidade: Educação Infantil:

Aprender a observar e a escutar os bebês e as crianças é o desafio do(a) professor(a) que compreende a educação como um processo no qual as demandas de bebês e crianças, seus interesses e suas necessidades geram processos coletivos de ampliação e aprofundamento das experiências corporais, sociais, culturais e científicas (São Paulo, 2019, p. 73).

A criança deve vir antes do diagnóstico, por isso observar e escutar é fundamental. Reconhecemos que podem ser necessárias adaptações, apoios e estratégias que favoreçam a participação de algumas crianças com TEA. Entretanto quando observamos os dados apontados, entendemos que a percepção dos professores acerca da criança com TEA ainda está associada a perspectivas deficitárias que exige adaptações de recursos, ambientes e propostas para todas estas crianças, o que não necessariamente a realidade.

A inclusão da criança com TEA na turma deve considerar:

Em essência, o planejamento não está completamente finalizado com propostas de atividades e produtos finais previamente decididos antes do encontro com as crianças. É na relação com a turma que o adulto se coloca como alguém que apresenta um convite e que observa, aproveitando as ações das crianças, suas conversas ou brincadeiras (São Paulo, 2019, p. 132).

Conhecer para atuar é essencial, na construção de vivências que beneficie a participação e o desenvolvimento de todas as crianças.

5.4 Percepção dos professores acerca da atuação com crianças com TEA

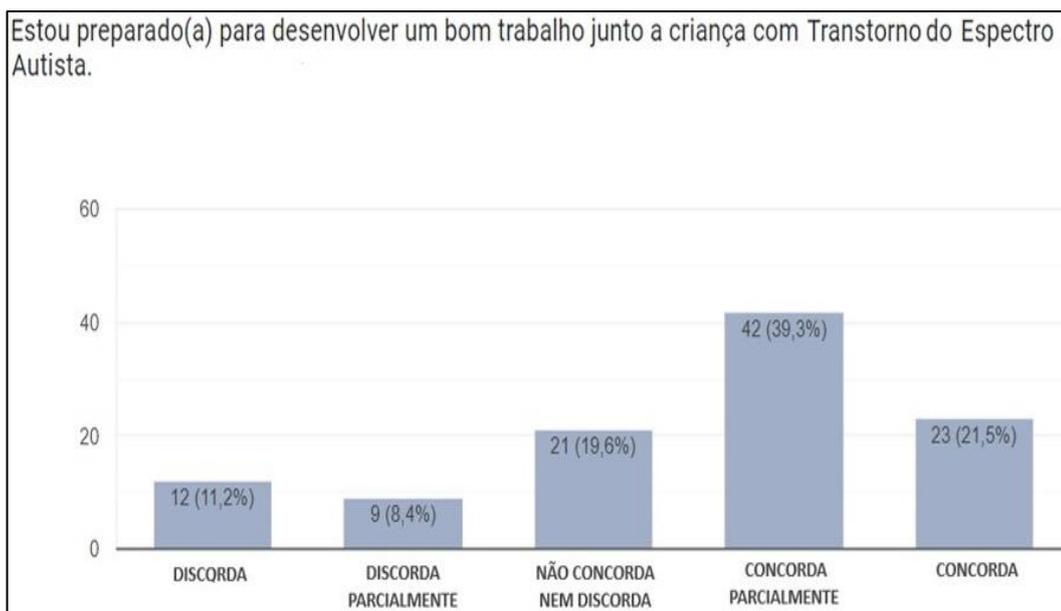
As Unidades Educacionais atendem a heterogeneidade de crianças, o que exige do professor uma constante rigorosidade metódica, como defendido por Rezende (1999, p. 53):

Na complexidade do processo ensino aprendizagem, o movimento entre educador democrático e a focalização no sujeito que aprende implica em deixar de lado uma prática "bancária" e buscarmos, com rigorosidade metódica, uma prática interacionista.

Afinal, é essencial que os professores reflitam sobre suas práticas pedagógicas, no intuito de contemplar a diversidade de habilidades das crianças. A docência nesse contexto, exige reflexão constante sobre suas ações, é imprescindível promover um ambiente de aprendizagem que respeite e valorize as particularidades de cada criança, assegurando que todas tenham oportunidades equitativas de desenvolvimento.

No Gráfico 9 foi observado que, frente afirmativa sobre estar preparado para desenvolver um bom trabalho junto a criança com TEA, 21,5% concordam com a afirmativa e 39,3% responderam que concordam parcialmente, a somatória destes dados nos mostra que 60,8% dos participantes acreditam estar preparados, mesmo que parcialmente, para desenvolver um bom trabalho junto a criança com TEA.

Gráfico 9 - Percepção de preparo para um bom trabalho



Fonte: Elaborado pela autora.

Esta afirmação se contrapõe com o apresentado nos dados anteriores, afinal foi apresentada a necessidade de mudanças nas vivências ofertadas e de recursos diferenciados, o que evidência uma tensão que requer uma análise crítica mais aprofundada.

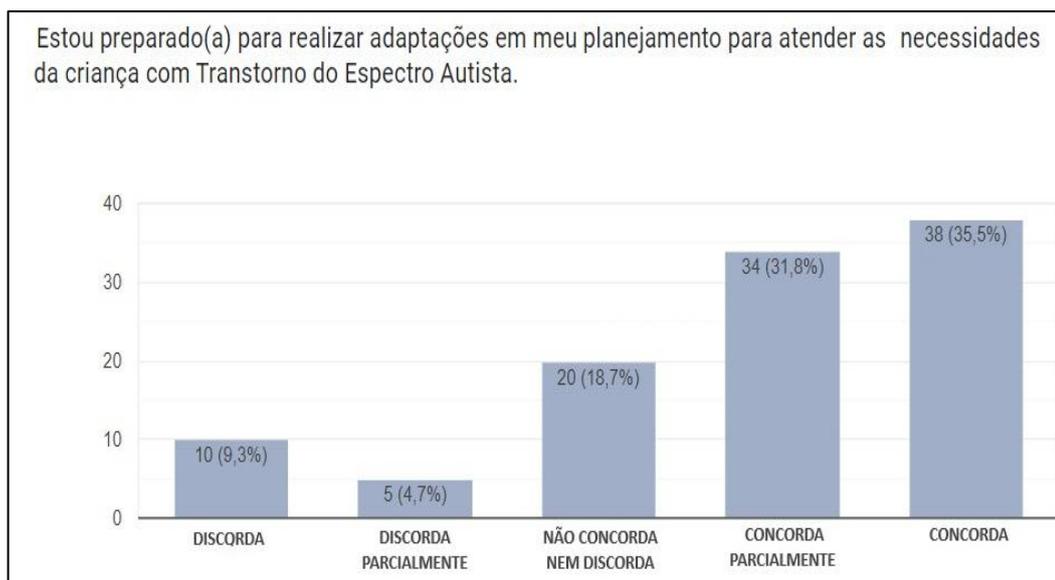
Vieira e Omote (2021, p. 745) defendem que:

As atitudes docentes podem decorrer de sua experiência prática e podem ser influenciadas por percepções equivocadas, preconceitos, valores ou experiências anteriores positivas ou negativas. Esses elementos influenciam as suas interações e condutas em relação aos seus alunos, incluindo os que fazem parte do público-alvo da Educação Especial

Os dados nos convidam a percepção de que os educadores fazem o melhor que podem com os recursos disponíveis e nos leva a reflexão sobre uma postura resiliente e proativa. Mesmo diante das inseguranças e dificuldades, grande parte dos participantes acredita estar preparado.

No enunciado a seguir, apresentado no Gráfico 10, foram apresentadas afirmativas sobre os professores estarem preparados para realizar adaptações no planejamento para atender as necessidades da criança com TEA:

Gráfico 10 - Preparo para realizar adaptações no planejamento



Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme apresentado, mais da metade dos professores concordaram que estão preparados para realizar adaptações em seus planejamentos sendo 31,8 concordam parcialmente e 35,5% concordam.

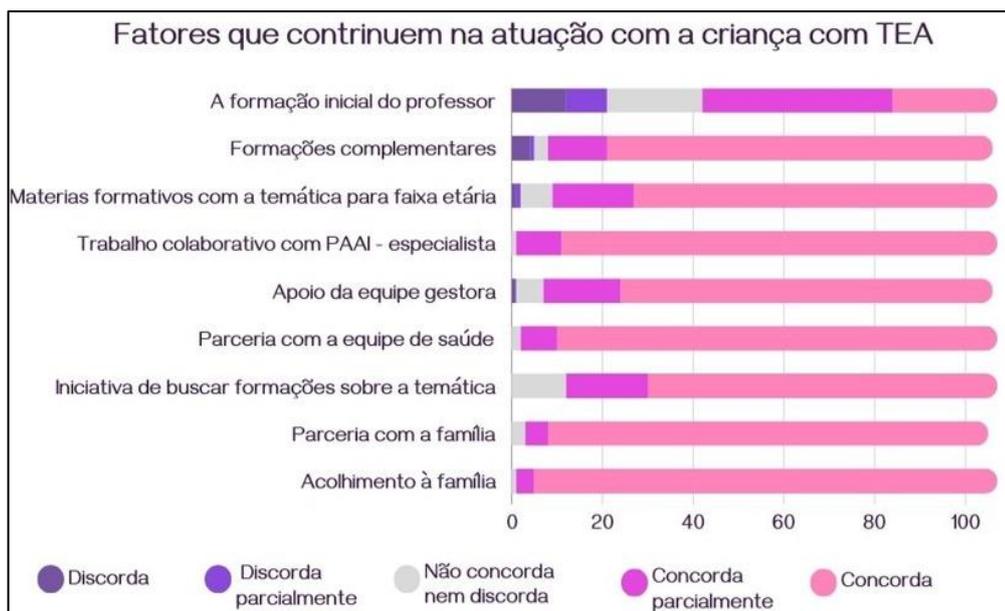
Ainda se faz necessário compreender o que os professores entendem como adaptações em seus planejamentos, uma vez que este deve ser construído em diálogo com o interesse, participação e potencialidade de todas as crianças, afinal:

Nesse sentido, a escola inclusiva implica na reconstrução de conceitos e práticas e no reconhecimento da diferença como uma riqueza humana que poderá nos levar a novos rumos educacionais e pedagógicos, com propostas mais situadas nas necessidades de todos (São Paulo, 2019, p. 33).

Neste sentido, não é necessário realizar adaptações nos planejamentos e sim construí-lo tendo como foco o olhar e a escuta para os interesses e necessidades de todas as crianças.

No Gráfico 11 é possível analisar as informações sobre a percepção dos professores sobre fatores que contribuem na sua atuação com crianças com TEA:

Gráfico 11 - Apresentação de fatores que contribuem com a atuação



Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados apontados acima, acerca das contribuições na atuação com as crianças com TEA nos mostram que apenas 27% concordam com a afirmação que a formação inicial contribui, porém 87% concordam que formações complementares podem contribuir, frente a isso 72% afirmam buscar informações sobre a temática por reconhecer potência nesta ação.

A formação docente tem um papel fundamental nas práticas diárias, pois pode proporcionar ao professor uma compreensão mais ampla e aprofundada das dinâmicas da educação das infâncias. As formações contínuas, podem favorecer a construção de novas concepções teóricas e a adoção de metodologias pedagógicas diferenciadas. Afinal como defendido por Mantoan (2011, p. 11):

Os professores no geral têm bastante dificuldade de entender os princípios inclusivos aplicados às suas turmas, diante da formação que tiveram como alunos e como profissionais da educação. Não é fácil, depois de toda uma experiência escolar, em que a exclusão é uma das situações mais comumente vividas, fazer essa passagem necessária que nos leva a conceber uma escola de todos, para todos e com todos os alunos.

Entre os professores participantes desta pesquisa, 74,8% concordam com a afirmação que materiais formativos que abordem práticas, que considerem a faixa etária e a temática, são importantes. Quanto as parcerias, os participantes também se mostram favoráveis, com especialista (PAAI) 96%, equipe gestora 77,4%, profissionais da saúde 90,7% e as famílias 92,4%.

Os dados sobre parcerias, trazem a atuação PAAI, este atendimento é realizado de forma itinerante e pode fomentar a parceria entre o professor da sala comum o professor de apoio e acompanhamento à inclusão, esta ação auxilia na construção de propostas e oferta apoio ao professor frente a dúvidas e inseguranças. A Portaria nº 8.764 (São Paulo, 2016c) válida este atendimento:

Art. 23 - O AEE nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino será organizado nas seguintes formas:

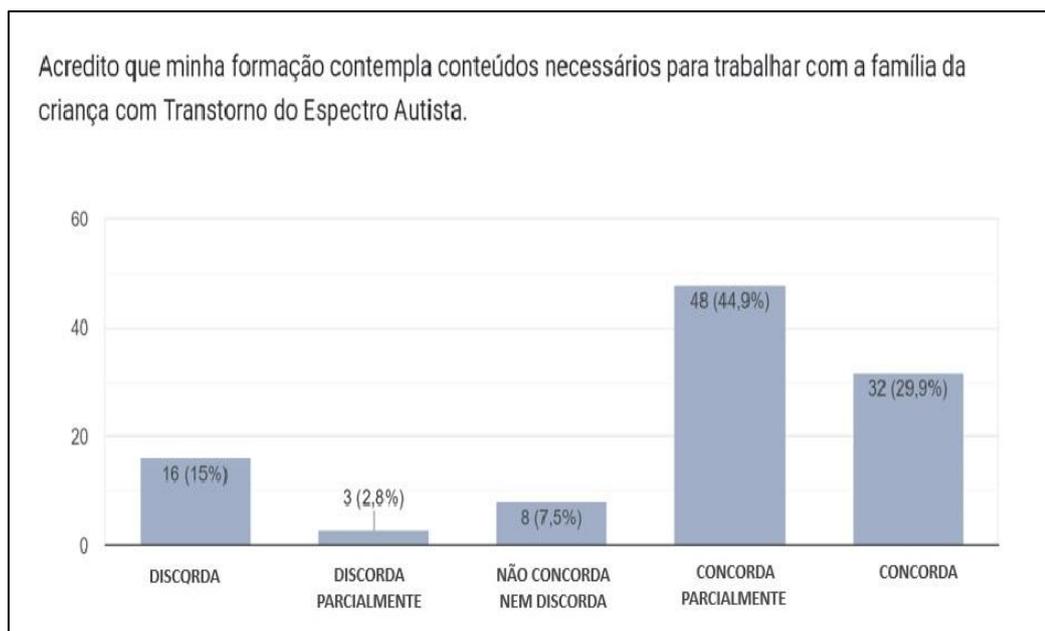
III - Itinerante: dentro do turno, de forma articulada e colaborativa com professores da turma, a Equipe Gestora, o PAAI e demais profissionais, assegurando atendimento às especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE.

Essa atuação colaborativa deve ser fundamentada no engajamento mútuo entre os professores, sendo essencial a criação de momentos dedicados à conversa, ao planejamento conjunto e reflexão entre ambos os professores.

French (2002) diz que na colaboração o professor especialista e o professor da sala comum devem ter um projeto mínimo de atividade com os alunos com deficiência, em concordância com o que está sendo trabalhado no currículo da sala. O professor da sala comum deve obter informações com o professor consultor sobre os estudantes, para quem os planos individualizados foram construídos, e discutir com ele sobre as adaptações individuais para esses alunos (Vilaronga; Mendes, 2014, p. 147).

No Gráfico 12, quando os participantes se deparam com a afirmativa com relação a sua atual formação e sua relação com a família da criança com TEA, percebemos:

Gráfico 12 - Percepção dos professores sobre atuar com famílias

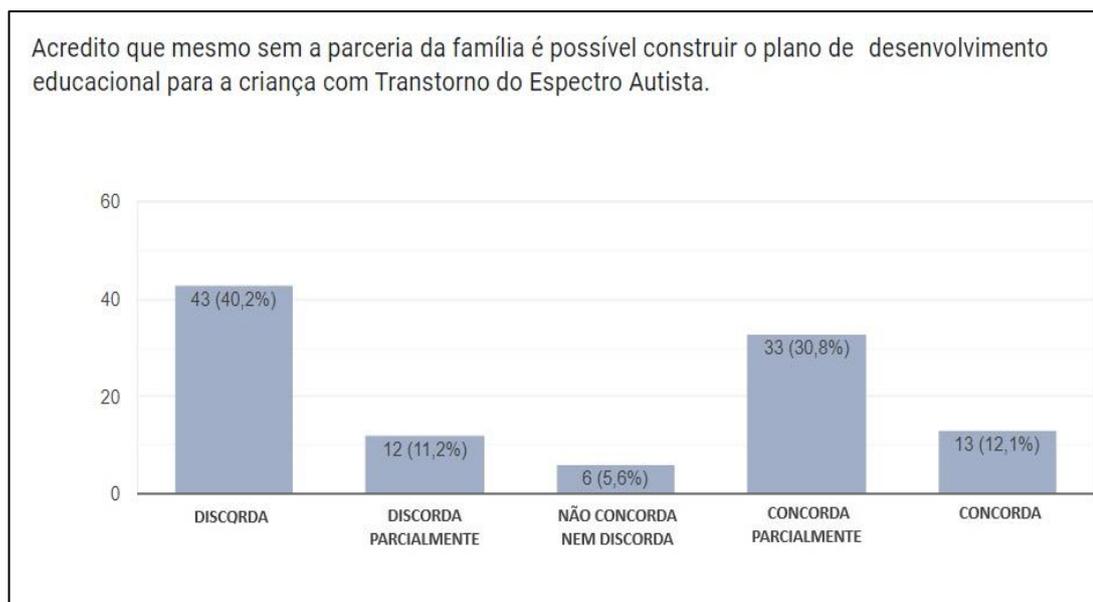


Fonte: Elaborado pela autora

Quando falamos da necessidade de acolhimento as famílias das crianças com TEA, este acolhimento está muito associado ao fato de que existem formas diversas pelas quais as famílias são informadas sobre a deficiência de um filho. Esta notícia pode vir ainda durante a gestação, ou logo após a realização de exames no momento do nascimento, e outras, ainda, ao longo do crescimento da criança. No caso do TEA, esta constatação costuma ocorrer de maneira gradual, geralmente percebida pelo atraso nos marcos do desenvolvimento infantil.

Glat e Duque (2003, p. 97) nos convidam a reflexão a respeito da perda da identidade dos membros da família, e a centralização dessa identidade na pessoa com deficiência (a mãe do autista, a família atípica). No texto também nos é apresentada a nomenclatura luto, para narrar uma das etapas vividas pela família, “o luto pelo filho sonhado”. A compreensão por parte dos educadores deste processo, pode ser mais um mecanismo facilitador na construção de parceiras que favorecerão o trabalho inclusivo, afinal acolher está família que está se adaptando a novas perspectivas de desenvolvimento, é essencial.

Gráfico 13 - Necessidade da família para apoio no plano



Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados apresentados no Gráfico 13, nos mostram que a maioria dos professores participantes (40,2%) discordam da afirmativa que apresenta a possibilidade de construção de plano de desenvolvimento educacional sem parceria da família.

Diante do apresentado, percebemos que os participantes validam a importante parceria com as famílias. Entretanto, aqui para além desta percepção é importante destacar que a chegada da criança ao CEI, representa o primeiro afastamento do núcleo familiar e o começo da socialização em um novo ambiente. Para todos os envolvidos, este período exige acolhimento e adaptações, independentemente de ser uma criança com TEA ou não.

Para as famílias que vivem o período de conhecimento de novas perspectivas de desenvolvimento, tempos e incertezas, que costumam acompanhar o diagnóstico do TEA, a insegurança e preocupação com essa transição, tende a ser mais acentuada e precisa ser compreendida

Como apresentado por Dessen e Polonia (2007), a instituição familiar é o primeiro ambiente a fomentar a socialização do indivíduo, configurando-se como a principal instituição social. A família exerce uma influência significativa no comportamento de seus membros, especialmente nas crianças, que assimilam formas de interpretar o mundo, de existir e de estabelecer suas relações sociais.

Frente a isso, cabe aos professores acolher as famílias/responsáveis, escutando-as e buscando entender suas especificidades, culturas, modos de cuidar e educar suas crianças. Afinal este pode ser um agente essencial para construção de planejamento da turma e do atendimento as características de cada uma das crianças.

5.5 Percepção dos professores a respeito da formação para atender as especificidades da criança com TEA e Autoeficácia

A ação docente que se efetiva, nas turmas onde existem crianças com TEA, costuma estar associada as percepções que os professores têm, sobre o transtorno e o desenvolvimento das crianças dentro do espectro. Isso pode, muitas vezes, intensificar ou limitar as vivências apresentadas ao grupo e a mediação ofertada. Para além da inclusão, as boas práticas exigem que a formação do professor seja voltada para lidar com as necessidades específicas de todas as crianças, garantindo um ambiente de aprendizado acolhedor e eficaz.

Como apontam Ujiie, Blaszko e Pinheiro (2015, p. 120):

Conhecer inicialmente a criança, suas vivências, deficiências, dificuldades, defasagens, potencialidades e habilidades tornam-se fundamental para planejar e desenvolver ações pedagógicas que primem por atender as demandas das crianças/alunos que contribuam para o seu desenvolvimento integral e em plenitude como foco da ação pedagógica e educativa.

Frente a esta afirmativa, questionamos os participantes quanto a formação para atuarem com crianças com TEA.

Gráfico 14 - Distribuição quanto à formação sobre TEA



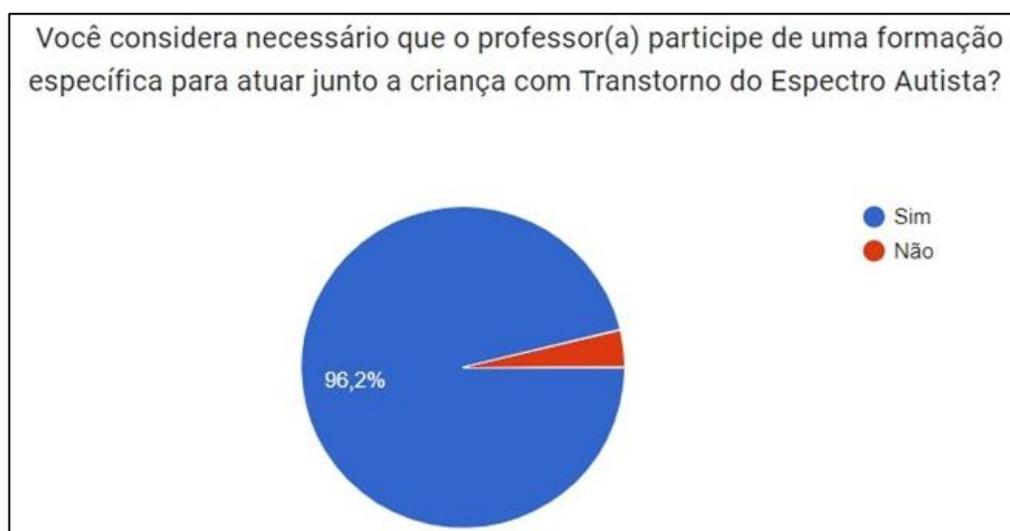
Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados acima nos mostram que 50,9% dos participantes alegam terem feito ação formativa relacionada a temática do TEA.

Nesse sentido, Nóvoa (1995, p. 27), ressalta a importância da aplicação dos conhecimentos adquiridos no cotidiano “novas teorias fazem parte do processo de construção profissional, mas não bastam, se estas não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia a dia”.

No Gráfico 15, podemos observar que 96,2% dos professores consideram necessária a participação em formações específicas para atuar com crianças com TEA.

Gráfico 15 - Formação para atuar com crianças com TEA



Fonte: Elaborado pela autora.

No que concerne à percepção dos docentes sobre sua formação e para o atendimento às especificidades das crianças com TEA, foi solicitado que os participantes citassem quais conhecimentos devem ser abordados em uma formação cuja temática aborde o Transtorno do Espectro Autista, no Gráfico 16 podemos observar que a maior parte dos participantes demonstram interesse por formações que abordem práticas pedagógicas (36%), entretanto nos chama a atenção que 31% de professores que não quiseram opinar.

Aqui fica a reflexão sobre o que pode ter desestimulado a participação do quanto a esta questão. Como apontado por Susan Threatt (1994, p. 231-232 *apud* Zeichner, 1998, p. 216):

Apesar do meu contentamento por ter outras pessoas para falar – pessoas com importantes perspectivas e interesses e algumas vezes valiosas informações – sob diferentes pontos de vista, estas relações parecem ter um sabor colonial para eles. Parece-me que os outros estão fazendo as discussões que nós necessitamos fazer por nós mesmos e que os outros se beneficiam em uma economia que recompensa aqueles que dão sentido ao nosso trabalho.

Esta negativa pode estar ligada a não identificação na ação prática desta pesquisa e a real mudança que esta pode trazer para a atuação dos profissionais em sala de aula.

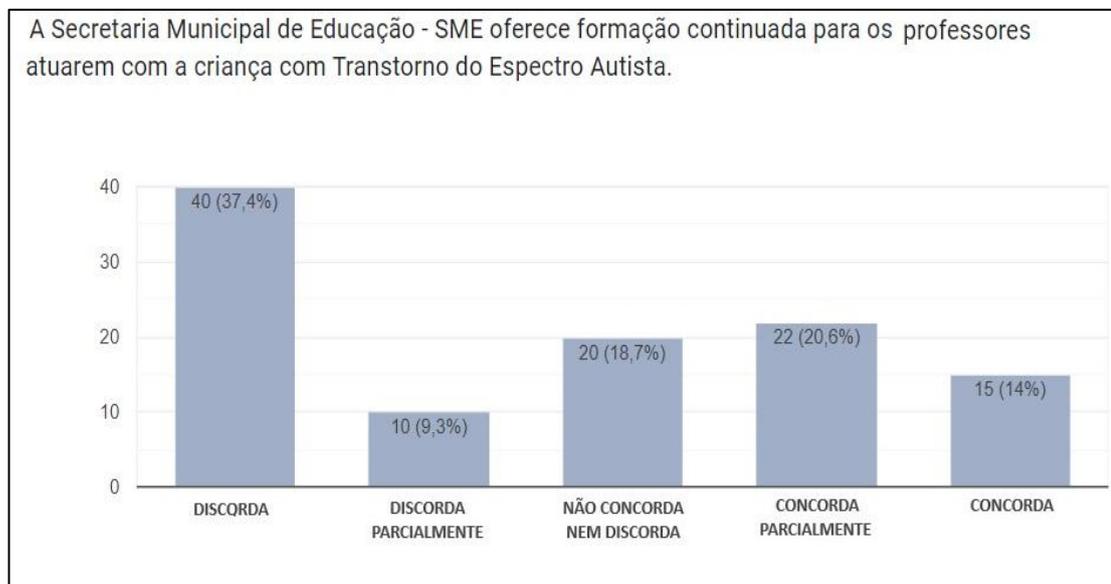
Figura 1 - Conhecimentos que devem ser abordados em formação



Fonte: Elaborado pela autora.

No Gráfico 16, podemos analisar o posicionamento dos professores frente a afirmativa relacionada a oferta de formação continuada para os professores atuarem com a criança com TEA.

Gráfico 16 - Percepção dos professores a respeito da formação ofertada por SME



Fonte: Elaborado pela autora.

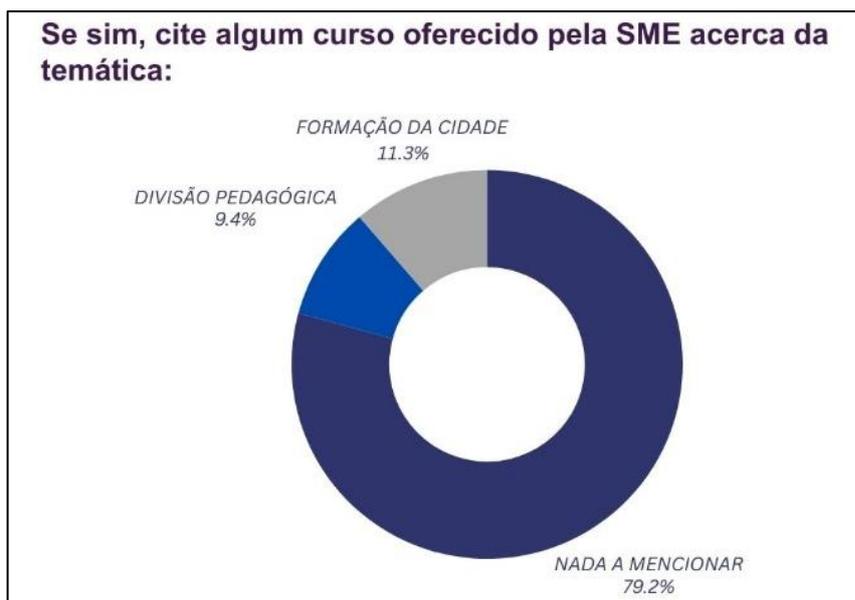
Diante dos dados apresentados no Gráfico 16, 37% dos professores discordam da afirmativa que SME oferece formação continuada para os professores atuarem com crianças com TEA, 9,3% discordam parcialmente, 18,7% não discordam nem concorda, 20,6% concordam parcialmente e 14% concordam.

Pesquisa realizada por Rosin-Pinola e Del Prette (2014) sobre a formação de professores, destaca a importância de aprimorar os recursos de formação e assessoria para inclusão, enfatizando a necessidade de alternativas práticas e consistentes que considerem os conhecimentos e os desafios diários do cotidiano destes profissionais.

Professores que tenham boas teorias e práticas, ofertam vivência que beneficiam todas as crianças, afinal o processo de aprendizagem depende, em grande medida, da reflexão constante sobre o que é proposto, no intuito de criar estratégias que promovam a inclusão e o desenvolvimento.

No decorrer da pesquisa, também foi pedido para os participantes apontassem se concordavam que SME oferta formação sobre a temática, citar curso ofertado, no Gráfico 17 podemos observar:

Gráfico 17 - Cursos ofertados por SME citado pelos professores



Fonte: Elaborado pela autora.

Frente a este dado, percebemos que 79% dos afirmaram que não tinham nada a mencionar. Também notamos que 11,3% apontam a Formação da Cidade (São Paulo, 2024d) (formação que tem como objetivo fortalecer as propostas de formação continuada e contribuir com os processos autorais sobre o pensar e fazer pedagógicos para/com bebês e crianças nos espaços coletivos de Educação Infantil da cidade de São Paulo) e 9,4% Divisão Pedagógica (equipe que compõe as Diretorias Regionais de Educação).

No questionário apresentado aos participantes, havia também questionamento sobre apoios recebidos na U.E, para atuar com crianças com TEA. Como observado no Gráfico 18, 52,9% receberam apoio, enquanto 47,1% alegam que sim.

Gráfico 18 - Informações sobre apoio ofertado pela gestão



Fonte: Elaborado pela autora.

No intuito de compreender os apoios recebidos, foi pedido relato deste apoio, como observado na Figura 2, abaixo:

Figura 2 - Organograma dos apoios recebidos



Fonte: Elaborado pela autora.

Apenas 49% dos participantes concordaram em fazer este apontamento, entretanto frente ao apresentado, é possível constatar que para este grupo, a gestão

escolar acaba exercendo o papel de maior parceria frente as necessidades apresentadas sendo 29% dos apontamentos.

A educação é claramente um trabalho de equipe, de que participam não só professores, mas também o diretor e demais funcionários da escola. É um trabalho conjunto, que se torna tanto mais produtivo quanto mais a equipe for capaz de trabalhar entrosadamente (Dias, 1998, p. 276).

Compreender que diversos atores estão imbuídos neste processo de acolhimento, inclusão, acesso, permanência e aprendizado é essencial para apoiar o professor nesta ação.

Gráfico 19 - Conhecimento prévio sobre abordagens de atuação crianças TEA

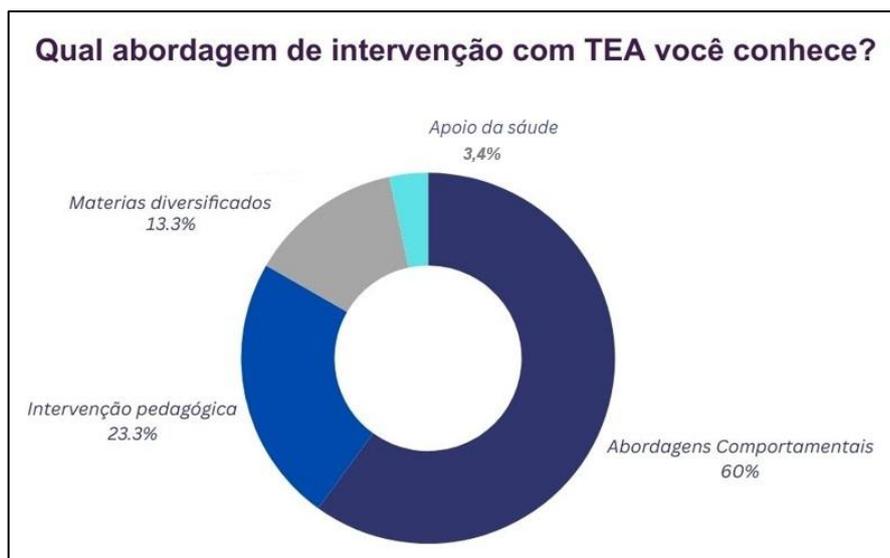


Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados do gráfico nos mostram que 59,8% afirmam não conhecerem abordagens de intervenção com estudantes com TEA, enquanto 40,2% afirmam conhecerem.

Quando questionamos quais abordagens conhecem, foram apresentadas as seguintes informações, gráfico abaixo.

Gráfico 20 - Abordagens conhecidas pelos professores



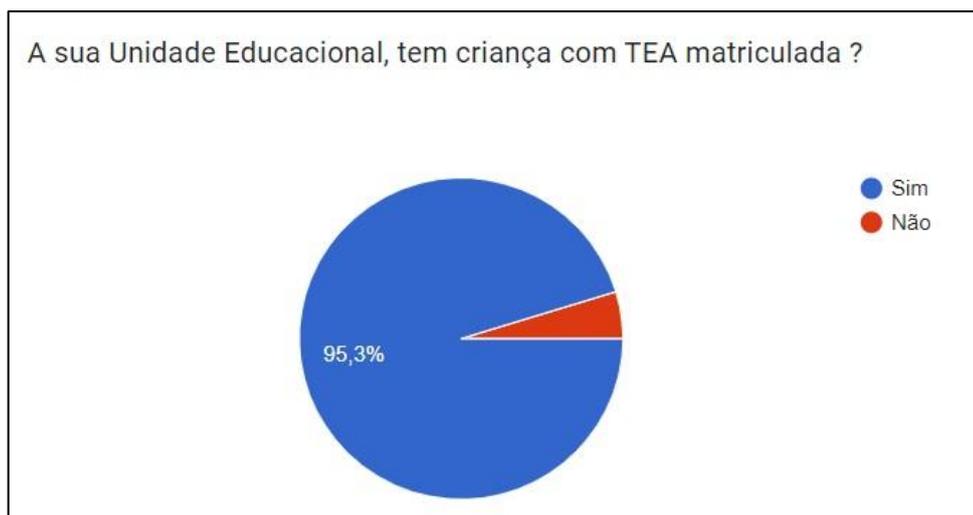
Fonte: Elaborado pela autora.

Grande parte dos participantes (60%) alegam conhecerem as abordagens comportamentais, entretanto nos estudos sobre o autismo, é comum destacar as proposições teóricas de três abordagens principais: a comportamental, a cognitivista e a psicanalítica.

Na atual conjuntura, vivemos uma valorização do discurso que o atendimento na linha comportamental é o mais assertivo por ter como direcionamento, propostas práticas baseadas em evidências, junto a isso, uma divulgação de suas técnicas em diversos locais para além dos atendimentos terapêuticos, como por exemplo, nas redes sociais. Entretanto esta afirmação não pode desconsiderar que muitas dessas práticas foram desenvolvidas e testadas em contextos educacionais locais como os Estados Unidos e países da união europeia, como a defendido por Santos (2024). Essas iniciativas fazem com que esta abordagem seja mais divulgada, assim sendo, mais conhecida.

Para compreender o contato que estes profissionais já tiveram com as crianças com TEA no ambiente educacional, foi questionado se na U.E dos participantes existem crianças com TEA matriculados e se os participantes já tiveram em sua turma, criança com Transtorno do Espectro Autista, como apresentado nos Gráficos 21 e 22.

Gráfico 21 - Crianças com TEA matriculadas



Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 22 - Distribuição de crianças com TEA matriculadas na turma dos professores participantes

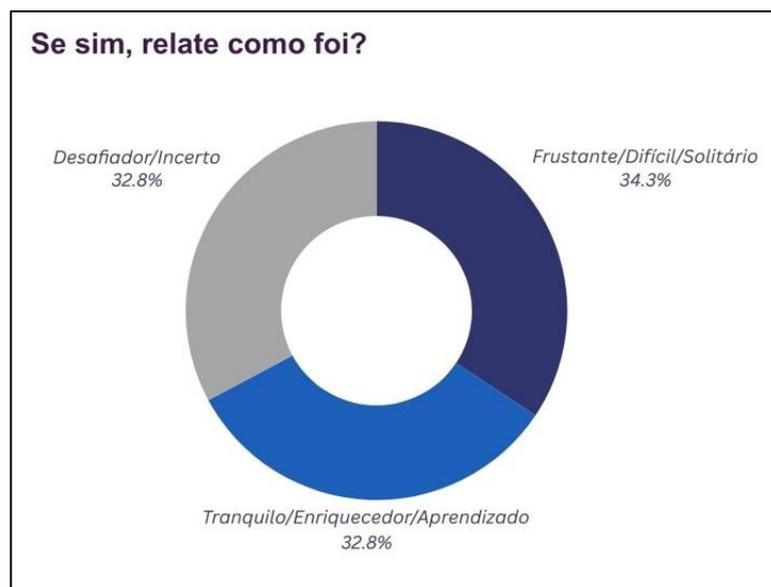


Fonte: Elaborado pela autora.

Dados apresentados no Gráfico 21 nos mostram que 95,3% das U.Es dos participantes, tem ao menos 1 criança com TEA matriculada na sua U.E, já o apresentado no Gráfico 22 nos mostra que 66,4% dos professores tiveram experiência no trabalho direto com crianças com TEA, diante deste fato, pedimos um relato desta vivência.

Na análise dos relatos palavras associadas a sentimentos chamam a atenção, pois mesmo sendo pedido um relato com intuito de entender as práticas, os participantes usaram este espaço para apresentarem sentimentos, detalhado no Gráfico 23.

Gráfico 23 - Relato sobre a atuação com crianças com TEA



Fonte: Elaborado pela autora.

No gráfico foi apontado visões positivas da experiência em 32,8% dos participantes que relatam tranquilidade, vivência enriquecedora e de aprendizado. Outros 32,8% e 34,3% relatam situações denotam desconforto como incertezas, frustrações, dificuldade e solidão.

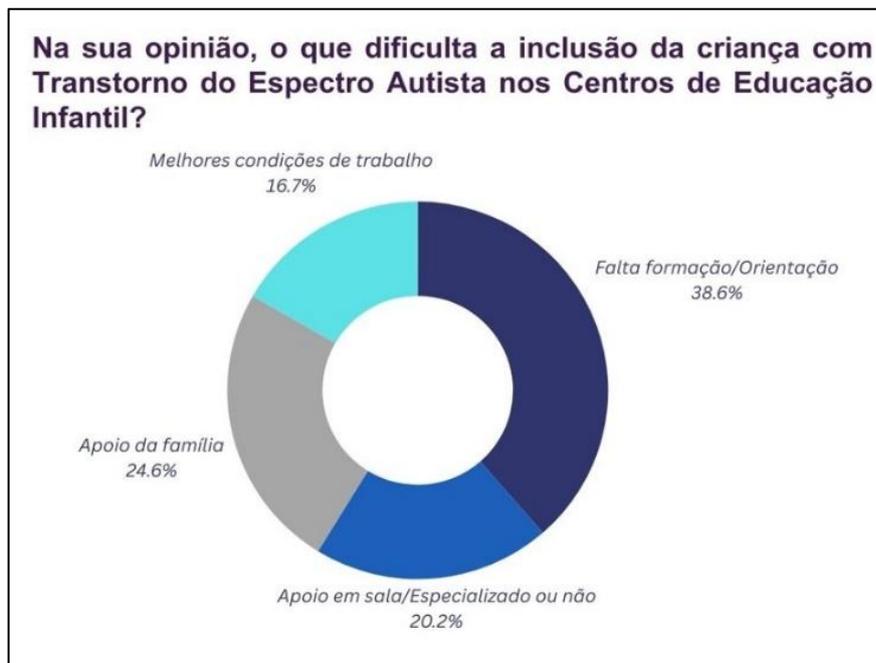
Este gráfico mostra que grande parte dos sentimentos apresentados estão ligados a percepção que os participantes tinham sobre si mesmos, naquela vivência, em relação às suas capacidades de atuar junto as crianças com TEA, evidenciando sua crença com relação autoeficácia docente. Sensações como receio e incerteza podem prejudicar a avaliação das competências necessárias para realizar práticas inclusivas, pois a autoeficácia está diretamente associada aos processos motivacionais.

Como defendido por Martins e Chacon (2019, p. 18):

A autoeficácia docente está relacionada ao esforço e à motivação dos professores e afeta o desempenho de suas atividades laborais, o que também é válido para a efetivação da inclusão escolar, com destaque para os discentes com deficiência, transtornos globais ou altas habilidades/superdotação.

No Gráfico 24, podemos observar a opinião dos participantes quanto a possíveis o dificultadores do processo de inclusão da criança com TEA no CEI.

Gráfico 24 - Apontamento dos dificultadores do processo inclusivo da criança com TEA no CEI



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico nos mostra que a maioria dos professores acredita que a falta de formação é um dificultador para a efetivação inclusão destas crianças, porém os dados mostram outros fatores que chamam a atenção como, apoio em sala – seja este de um profissional especializado ou não 20,2% e melhores condições de trabalho 16,7%. Estes dados, relacionados a condições de trabalho e apoios não podem ser desconsiderados, afinal a faixa etária atendida por estes professores, requer mais atenção dos educadores, pela pouca autonomia apresentada pelas das crianças atendidas no CEI. Independentemente de ser uma criança com TEA ou não, como já apresentado no decorrer dessas escritas, o número de crianças de cada turma, está associado a faixa etária, indo de 7 a 25 bebês/crianças por professor.

Foi apresentado aos participantes, indicativos de possíveis dificultadores do processo de inclusão da criança com TEA no CEI, neste foi permitido que os professores selecionassem mais de uma opção, os dados estão contidos no Gráfico 25.

Gráfico 25 - Dificultadores na inclusão da criança com TEA



Fonte: Elaborado pela autora.

Nos dados acima, percebemos que segundo os professores o maior dificultador está relacionado ao comportamento da criança, com indicação de 65,1% dos participantes. Entretanto as dificuldades relacionadas a criança são as que recebem o maior número de apontamentos – comunicação 48,8%, interação 55,8%, aprendizagem 31,4%, Autonomia 39,5%.

Estes dados mostram um desacordo na compreensão do conceito de inclusão, afinal não podemos garantir o direito às vivências, desenvolvimento e aprendizados nas unidades educacionais, validando que as diferenças são características apenas de algumas crianças, principalmente na compreensão negativa destas diferenças. Ainda percebemos que as ações relacionadas com o fazer docente são menos apontadas como dificultadores – estratégias de ensino 27,9%, elaboração de propostas 27,9%, adequação de materiais 29,1%.

Como apontado no Currículo da Cidade: Educação Infantil (São Paulo, 2019, p. 55) “Enfrentar o desafio da convivência e da aprendizagem na diversidade exige do professor e da instituição construir uma cultura equitativa, que possa oferecer recursos, materiais ou tecnologias diferenciadas, rompendo preconceitos”.

É importante destacar que cada indivíduo com TEA apresenta características singulares que estão relacionadas às características típicas do transtorno, no entanto, essas características podem se manifestar de maneiras distintas. Por isso, é essencial que o professor tenha o olhar atento as características, necessidades e as potencialidades da criança (Walter, 2015)

5.6 Ações formativas validadas por SME-SP entre os anos 2017 e 2020, relacionadas a TEA e Educação

Para compreendermos como se organiza SME – SP frente as ações formativas e organizacionais da rede municipal de educação, temos que nos aprofundar no decreto no 59.660, de 04 de agosto de 2020, este documento reorganiza da Secretaria Municipal de Educação, traz em sua estrutura básica: A Coordenadoria Pedagógica (COPED) que é composta pela Divisão de Avaliação (DA), Divisão de Currículo (DC), Divisão do Sistema de Formação de Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (DF), Divisão de Educação Infantil (DIEI); Divisão de Ensino Fundamental e Médio (DIEFEM), Divisão de Educação de Jovens e Adultos (DIEJA), Divisão de Educação Especial (DIEE) e Centro de Múltiplos Recursos (CM).

A Coordenadoria Pedagógica (COPED) tem entre suas atribuições, segundo Decreto nº 59.660/20:

- I - planejar, coordenar e implementar:
 - a) políticas e ações educacionais;
 - b) políticas curriculares na Rede Municipal de Ensino;
 - c) ações para a educação integral, em articulação com COCEU;
 - d) projetos para a ampliação de jornada dos educandos de acordo com as diretrizes nacionais e municipais;
 - e) programas e projetos interdisciplinares, articulados com a matriz curricular;
 - f) políticas e ações de formação continuada para aprimoramento das práticas dos profissionais de educação da Rede Municipal de Ensino;
 - g) critérios, metodologias, indicadores e instrumentos de acompanhamento e avaliação da gestão e do processo de ensino e aprendizagem;
- II - acompanhar as decisões do Conselho Municipal de Educação e definir estratégias para sua divulgação e cumprimento;
- III - articular, coordenar e acompanhar as ações pedagógicas, técnicas e administrativas das divisões e núcleos da COPED para atendimento às demandas pedagógicas da Rede Municipal de Ensino;
- IV - estabelecer diretrizes para o trabalho das Divisões Pedagógicas das Diretorias Regionais de Educação para a implementação de políticas educacionais e ações pedagógicas;
- V - responder pelo trabalho pedagógico realizado na Rede Municipal de Ensino perante órgãos de controle interno e externo, da Câmara Municipal, do Conselho Municipal de Educação e da sociedade civil (São Paulo, 2020a).

Das divisões que compõem COPED, daremos destaque à Divisão do Sistema de Formação de Educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – DF, este segue as seguintes atribuições, de acordo com o decreto supracitado:

- I planejar, coordenar e implementar políticas e ações de formação dos Profissionais de Educação em articulação com as demais unidades da SME;
- II analisar propostas da rede direta e de parceiros para a oferta de formação aos profissionais de educação da Rede Municipal de Ensino e emitir pareceres em consonância com a política curricular e educacional da SME;
- III gerenciar os procedimentos de cadastro, inscrição, execução, avaliação e certificação dos profissionais de educação nas ações formativas promovidas para a Rede Municipal de Ensino;
- IV gerenciar o cadastro dos títulos dos profissionais de educação da Rede Municipal de Ensino, em articulação com a COGEP/SME;
- V convalidar as ações de formação no âmbito da SME na Secretaria Municipal de Gestão;
- VI acompanhar e avaliar as ações formativas ofertadas na Rede Municipal de Ensino;
- VII definir critérios, metodologias, indicadores e instrumentos de análise e acompanhamento e avaliação das ações formativas desenvolvidas na Rede Municipal de Ensino, compartilhando os dados com os profissionais da COPED (São Paulo, 2020a).

Segundo portal de SME (São Paulo, 2024f) poderão ser ofertadas ações de formação nas seguintes modalidades:

CURSOS

Situações de formação com metodologia que vise ao aprofundamento e estudo de conteúdos, um trabalho formativo crítico-reflexivo, com atividades individuais e/ou em grupos que favoreçam a relação entre teoria e prática pedagógica. Poderão, também, ser considerados cursos aqueles desenvolvidos nas metodologias de oficinas, grupos de estudos e práticas pedagógicas.

1. **Presenciais:** com carga horária mínima de 20 (vinte) horas, distribuídas em encontros de 3 (três) a 6 (seis) horas e, no mínimo, 3 (três) datas distintas, podendo ter, no máximo, 10% (dez por cento) da carga horária total dedicada a atividades não presenciais.
2. **A distância:** com carga horária mínima de 20 (vinte) horas, sendo o mínimo de 20% (vinte por cento) e o máximo de 40% (quarenta por cento) em atividades presenciais e/ou aulas síncronas.

EVENTOS

Encontros formativos de natureza e finalidade pedagógica, de curta duração, com carga horária mínima de 08 (oito) horas e máxima de 16 (dezesesseis) horas. Podem ser organizados na forma de congressos, seminários, simpósios, conferências, jornadas, ciclo de palestras, fóruns, semana da educação e colóquios, seguindo, ou não, com a proposição de subdivisão do grupo em espaços/salas para estudo ou debate em temas específicos e articulados que contemplem a temática maior.

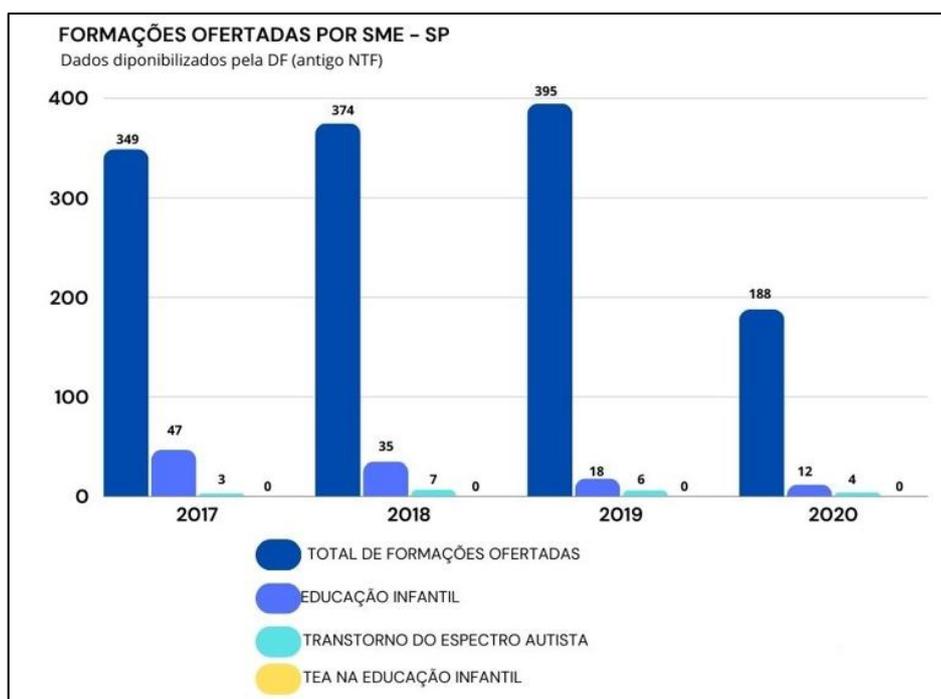
1. **Presenciais:** encontros realizados em tempo e espaço físico planejados, estruturados e organizados pela área promotora.
2. **A distância:** encontros com atividades exclusivamente síncronas, com carga horária distribuída em encontros de no mínimo 2 (duas) horas e no máximo 4 (quatro) horas de duração, em dias consecutivos ou alternados, num intervalo máximo de 15 (quinze) dias ininterruptos.
3. **Híbridos:** encontros divididos nas modalidades presencial e a distância, sendo que ambas as categorias não podem ocorrer de maneira simultânea.

As formações desenvolvidas em contexto escolar (Projeto Especial de Ação – PEA) são acompanhadas pelo Supervisor Escolar seguindo as diretrizes das Divisões de Coordenadoria Pedagógica (COPED), não passando assim pela validação da DF.

Diante do exposto, o Gráfico 26 apresenta ações ofertadas por SME nos anos de 2017 a 2020, como anteriormente citado, este corte temporal tem intuito de acompanhar dados de uma gestão completa, assim como incluir os períodos imediatamente anterior e posterior à homologação da BNCC, dialogando também com a publicação do Currículo da Cidade: Educação Infantil, que está alinhado a BNCC.

Outra análise importante frente a este recorte temporal, está associada ao fato da reorganização das ações formativas realizada no momento pandêmico, acabou influenciando significativamente o número de formações ofertadas em 2021 e 2022.

Gráfico 26 - Distribuição das ações formativas ofertadas



Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados apresentados pela Divisão de Formação, compilados no Gráfico 26, nos mostram que no ano de 2017 foram realizadas 349 ações formativas, dentre estas 13,4% abordavam temáticas que dialogavam com a Educação Infantil e

apenas 0,85% abordavam o atendimento aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, na análise pode também ser constatado que nenhuma das ações formativas dialogavam exclusivamente com as especificidades da educação infantil no atendimento a criança com TEA.

No ano de 2018 foram ofertadas 374 ações formativas, destas 9,3% eram voltadas a Educação Infantil e 1,8% para o atendimento a pessoa com TEA. Em 2019 as ações totais realizadas foram 395 formações, entre estas 4,5% relacionadas a Educação Infantil e 1,5% abordavam a temática do Transtorno do Espectro Autista. Nestes dois anos, percebemos um aumento no número de ações formativas voltadas ao TEA, entretanto estas ações não consideravam as especificidades do atendimento na Educação Infantil, afinal estas especificidades se dão quando refletimos sobre tempos, espaços e materialidades que compõe a pedagogia para as infâncias.

O ano de 2020 deve ser analisado com algumas ressalvas, pois os dados apresentam queda significativa nas ações formativas relatadas, possivelmente devido ao momento pandêmico, que acabou resultando em um isolamento social e uma adequação nas formas de oferta de formação. Neste ano foram realizadas 188 ações, destas 6,3% abordavam temáticas da Educação Infantil e 2,1% o atendimento ao estudante com TEA.

No Quadro 2 podemos analisar os dados das ações formativas com temática referente ao educando com TEA.

Quadro 2 - Ações formativas 2017

AÇÃO FORMATIVA	Público alvo
2017	
TEA- TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA PERSPECTIVA DO AEE.	ASSIST. DE DIRETOR DE ESCOLA, COORD. PEDAGÓGICO, DIRETOR DE ESCOLA, PROF. DE EDUCAÇÃO INFANTIL, PROF. ED. INFANTIL E ENS. FUND. I, SUPERVISOR ESCOLAR
CONVERSANDO SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA	PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I, PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO EM REGÊNCIA QUE ATENDAM ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA-TEA, LOTADOS NA DRE PENHA
SEMINÁRIO: ALUNO AUTISTA, CONSTRUINDO POSSIBILIDADES	PÚBLICO ALVO: PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL, PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I, DIRETOR DE ESCOLA, ASSISTENTE DE DIREÇÃO, COORDENADOR PEDAGÓGICO E PAEE QUE ATUEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA DRE FB

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 3 - Ações formativas 2018

AÇÃO FORMATIVA	Público alvo
2018	
CONVERSANDO SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I, PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO QUE ATENDAM ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM EXERCÍCIO NA DRE PENHA
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA PERSPECTIVA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)	ASSIST. DE DIRETOR DE ESCOLA, COORD. PEDAGÓGICO, DIRETOR DE ESCOLA, PROF. DE EDUCAÇÃO INFANTIL, PROF. E.F. II E MÉDIO, PROF. ED. INFANTIL E ENS. FUND. I, SUPERVISOR ESCOLAR
CUIDAR E EDUCAR: NOÇÕES BÁSICAS PARA O ATENDIMENTO DOS EDUCANDOS COM QUADROS DE DEFICIÊNCIA E TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO	AGENTE DE APOIO; AGENTE ESCOLAR; AUXILIAR TÉCNICO DE EDUCAÇÃO; PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL; PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I E PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO; SUPERVISOR ESCOLAR; DIRETOR
CUIDAR E EDUCAR: NOÇÕES BÁSICAS PARA O ATENDIMENTO DOS EDUCANDOS COM QUADROS DE DEFICIÊNCIA E TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO	AGENTE DE APOIO; AGENTE ESCOLAR; AUXILIAR TÉCNICO DE EDUCAÇÃO; PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL; PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I E PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO; SUPERVISOR ESCOLAR; DIRETOR
TEA (TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA), INTERVENÇÕES E RECURSOS PEDAGÓGICOS	COORD. PEDAGÓGICO; PROF. DE EDUCAÇÃO INFANTIL; PROF. ED. INFANTIL E ENS. FUND. I; PROF. E.F. II E MÉDIO
REFLEXÃO E AÇÃO DA PRÁTICA PEDAG. POSSIBILIDADES E ESTRATÉGIAS PARA O ACESSO CURRICULAR DOS EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL E AUTISMO.	PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I E PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL II E MÉDIO, VINCULADOS À DRE MP.
A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA PARA CRIANÇAS/ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA -TEA: POTENCIALIZANDO O OLHAR E CONSTRUINDO AÇÕES PARA ALÉM DO ESPECTRO.	COORD. PEDAGÓGICO, PROF. DE EDUCAÇÃO INFANTIL, PROF. ED. INFANTIL E ENS. FUND. I, PROF. E.F. II E MÉDIO
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA PERSPECTIVA DO AEE (ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO -MÓDULO 2	ASSIST. DE DIRETOR DE ESCOLA; COORD. PEDAGÓGICO; DIRETOR DE ESCOLA; PROF. DE EDUCAÇÃO INFANTIL; PROF. E.F. II E MÉDIO, PROF. ED. INFANTIL E ENS. FUND. I, PAEE E SUPERVISOR ESCOLAR

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 4 - Ações formativas 2019

AÇÃO FORMATIVA	Público alvo
2019	
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA PERSPECTIVA DO AEE (ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO)	ASSIST. DE DIRETOR DE ESCOLA; COORD. PEDAGÓGICO; DIRETOR DE ESCOLA; PROF. DE EDUCAÇÃO INFANTIL; PROF. E.F. II E MÉDIO, PROF. ED. INFANTIL E ENS. FUND. I, PAEE E SUPERVISOR ESCOLAR.
"CUIDAR E EDUCAR: NOÇÕES BÁSICAS PARA O ATENDIMENTO DOS EDUCANDOS COM QUADROS DE DEFICIÊNCIA E TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO"	AGENTE DE APOIO; AGENTE ESCOLAR; AUXILIAR TÉCNICO DE EDUCAÇÃO; PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL;
ESTRATÉGIAS PARA FACILITAR O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM AUTISMO.	PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I E PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL II
ESTRATÉGIAS E RECURSOS PARA A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO E ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO.	PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I E PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL II MÉDIO; SUPERVISOR ESCOLAR; DIRETOR ESCOLAR; ASSISTENTE DE DIRETOR E COORDENADOR PEDAGÓGICO.
ESTRATÉGIAS E RECURSOS PARA A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA, TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO E ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO.	PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL I E PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL II MÉDIO; SUPERVISOR ESCOLAR; DIRETOR ESCOLAR; ASSISTENTE DE DIRETOR E COORDENADOR PEDAGÓGICO.
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA PERSPECTIVA DO AEE (ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - MÓDULO 2)	ASSIST. DE DIRETOR DE ESCOLA; COORD. PEDAGÓGICO; DIRETOR DE ESCOLA; PROF. DE EDUCAÇÃO INFANTIL; PROF. E.F. II E MÉDIO, PROF. ED. INFANTIL E ENS. FUND. I, PAEE E SUPERVISOR ESCOLAR.
ESTRATÉGIAS PARA FACILITAR O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM AUTISMO.	PROF. E.F. II E MÉDIO; PROF. ED. INF. E ENS. FUND. I

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 5 - Ações formativas 2020

AÇÃO FORMATIVA	Público alvo
2020	
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA PERSPECTIVA DO AEE (ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO)	ASSIST. DE DIRETOR DE ESCOLA; COORD. PEDAGÓGICO; DIRETOR DE ESCOLA; PROF. DE EDUCAÇÃO INFANTIL; PROF. E.F. II E MÉDIO, PROF. ED. INFANTIL E ENS. FUND. I, PAEE E SUPERVISOR ESCOLAR.
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA), INTERVENÇÕES E RECURSOS PEDAGÓGICOS	COORD. PEDAGÓGICO, PROF. DE EDUCAÇÃO INFANTIL, PROF. ED. INFANTIL E ENS. FUND. I, PROF. E.F. II E MÉDIO
ESTRATÉGIAS PARA FACILITAR O PROCESSO DE APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM AUTISMO.	PROF. E.F. II E MÉDIO; PROF. ED. INF. E ENS. FUND. I.
AÇÃO FORMATIVA PARA O ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO – (TGD) MATRICULADOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	ASSIST. DE DIRETOR DE ESCOLA; COORD. PEDAGÓGICO; DIRETOR DE ESCOLA; PROF. DE EDUCAÇÃO INFANTIL; PROF. E.F. II E MÉDIO, PROF. ED. INFANTIL E ENS. FUND. I, PAEE E SUPERVISOR ESCOLAR.

Fonte: Elaborado pela autora.

Estes dados contidos nos quadros 3, 4 e 5 visibilizam uma possível dicotomia interpretativa, pois as ações formativas disponibilizadas com a temática TEA, apresentam público-alvo que abrange na mesma ação, Professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Entretanto, a Secretaria Municipal de Educação valida a diferenciação das práticas da educação infantil frente a ensino fundamental, inclusive quando produz documentos que servem como referencial de

estudos aos professores da rede, separando os currículos em Currículo da Cidade: Educação Infantil e os Currículos da Cidade: Ensino Fundamental.

A formação ofertada aos professores na educação infantil deve considerar que:

O aprimoramento da formação docente requer, hoje, muita ousadia e criatividade. Tal formação deve considerar que a diversidade está presente nas creches e pré-escolas não só em relação às faixas etárias das crianças e ao número de horas semanais em que ocorre o atendimento a elas, mas também em relação aos objetivos defendidos e às programações de atividades efetivadas em seu cotidiano (Oliveira, 2011, p. 24).

Este tipo de ação generalista, pode inviabilizar as discussões sobre práticas docentes na EI ou as abordar de forma superficial, podendo acarretar ações que não atendem as demandas experienciadas pelos educadores na Educação Infantil.

5.7 Análise dos dados

Nesta seção, são apresentadas as análises dos dados obtidos seguindo os princípios da pesquisa, com o objetivo de destacar os elementos respondidos e identificar possíveis correlações à temática investigada, organizados em 3 temas, sendo estes:

1. Conhecimento sobre TEA na primeira infância: facilitadores de boas práticas;
2. Formação continuada: o defendido e o apresentado;
3. Autoeficácia: Prática e teoria no processo de inclusão da criança com TEA.

5.7.1 Tema 1: Conhecimento sobre TEA na primeira infância: facilitadores de boas práticas

Como verificados dados nos gráficos apresentados acima, 94,3% dos participantes possuem formação em nível superior, 50,9% afirmam terem feito formação específica sobre a temática do transtorno do espectro do autismo, e 35,5% concordam com a afirmação de que estão preparados para atuarem com crianças com TEA. Entretanto, quando questionados sobre o atendimento a esta criança e

possíveis dificultadores desta ação, grande parte dos professores atribuem aos comportamentos da criança com TEA – 65,1% o que sinaliza uma baixa compreensão sobre o TEA na primeira infância e as práticas que podem facilitar este processo.

Frente a isso, aparentemente a carência de informações e conhecimentos tanto na formação inicial quanto na continuada, denotam um desafio significativo para os educadores. Uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva, deve reconhecer que a barreira de acesso ao currículo, não está na criança e sim muitas vezes, na metodologia e nos recursos pedagógicos utilizados, principalmente nas práticas da educação infantil.

Para atuarmos com crianças nesta faixa etária, é essencial que compreendamos que nesta fase são desenvolvidas uma gama de habilidades físicas, cognitivas, sociais e emocionais, de forma geral, essenciais para a adaptação aos ambientes e relação com o outro. Entre essas estão a capacidade de comunicar, se locomover e a compreender o mundo que a circunda.

Nesse contexto, a educação infantil desempenha um papel central como espaço de interação social e de formação sociocultural, essencial para a constituição dos sujeitos. A inclusão das crianças com TEA está diretamente ligada à criação de espaços que valorizam a diversidade e buscam atender às necessidades de todos. Nesse sentido, é fundamental proporcionar a essas crianças processos de mediação mais integrados, envolvendo estímulos e desafios que favoreçam o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, promovendo, assim, uma aprendizagem significativa (Carneiro, 2006).

A percepção do professor frente as potencialidades das crianças favorecem ou inibem, em grande parte das vezes, a forma de lidar e as propostas que serão apresentadas. Para Orrú (2017, p. 32) “o diagnóstico nomeia coisas em seres que são culturalmente conceituados como parentes, iguais, porém são diferentes em suas singularidades”. A autora manifesta preocupação em relação o foco dado ao diagnóstico, isso é algo muito perceptível em âmbito geral, porém quando ressaltado pelos profissionais da educação, essa ferramenta, oriunda da prática médica, pode estar focada em categorizar, padronizar ou generalizar características e potencialidades de desenvolvimento das crianças. É fundamental considerar que, o diagnóstico pode, ao invés de fomentar a inclusão, perpetuar mecanismos de exclusão social e educacional.

No intuito de fomentar potencialidades, o grande desafio da educação na primeira infância é a construção de tempos, espaços, materialidades e propostas que possibilitem a convivência plural e democrática entre todas as crianças. Reconhecer possíveis características de crianças com TEA e conceber propostas que a estimulem é essencial para um trabalho que valide o processo de inclusão.

Diversos estudos vêm sendo realizados, com isso, as definições acerca do transtorno foram aprimoradas, culminando na sua classificação como "Transtorno do Espectro Autista" no DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da Associação Americana de Psiquiatria). O uso do termo "espectro" aparece com o intuito de apresentar a ampla diversidade na intensidade e nas formas de manifestação do transtorno, refletindo a complexidade e variabilidade de suas características, "Manifestações do transtorno também variam muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica; daí o uso do termo espectro" (American Psychiatric Association, 2023, p. 60).

De acordo com estas características e considerando a potencialidades de desenvolvimento, é importante sempre ressaltarmos que nossas ações junto a esta criança, não devem focar nas dificuldades, mas nos convidar a práxis que nos auxilie a planejar oportunidades de desenvolvimento para todos. Diante da dificuldade de interação e comunicação, é importante considerar que, segundo Bosa (2002) a criança com autismo não apresenta um isolamento social "proposital", este parece decorrer, entre outras questões, do fato de ter dificuldade em compreender as intenções da interação. Frente a essa informação, é essencial que o professor se coloque como mediador da interação entre pares, agindo assim como facilitador neste processo. Para além disso, na interação do professor com a criança com TEA, quanto maior a clareza nas orientações mais possível se fará o entendimento.

Quando pensamos nas questões relacionadas ao comportamento das crianças com TEA, muitos desses tem ligação com o processamento sensorial. Como apontado por Williams e Wright (2008) não existe uma explicação definitiva para o desenvolvimento de sensibilidades e interesses sensoriais em crianças com autismo. Uma hipótese é que, devido ao menor foco no significado global ou na compreensão do todo, essas crianças tendem a direcionar sua atenção para os detalhes e a dar maior importância às experiências sensoriais. Diante disso, é importante os educadores tenham como foco de suas observações e interações as especificidades apresentadas pela criança com TEA relacionada a questões

sensoriais, nunca fazendo uma análise com viés de senso comum - validando que todos são iguais, conhecer para atuar sempre será a melhor perspectiva.

A compreensão desses modos distintos de interação com o ambiente, auxilia os professores a pensarem em propostas e vivências pedagógicas, que tenham como defesa o respeito ao indivíduo e suas particularidades no processo educativo. O desenvolvimento das crianças deve ser o foco primordial para planejamento das ações pedagógicas. Sendo assim, é fundamental realizar uma observação minuciosa da comunicação apresentada, incluindo gestos, movimentos corporais, manifestações emocionais (como o choro), linguagem verbal e padrões comportamentais. A análise dessas expressões fornece dados essenciais para a adequada implementação de estratégias pedagógicas e ajustes. Esta defesa está presente na base das concepções de educação para as infâncias, como apresentado no Currículo da Cidade: Educação Infantil.

As interações que propomos para bebês e crianças na UE devem permitir que sejam sempre protagonistas, o que significa dizer que bebês e crianças devem estar sempre ativos, sempre em atividade. Por atividade entende-se um fazer que envolve a criança como um todo: seu corpo, sua mente e suas emoções. Por isso, atividade não indica qualquer fazer, mas o fazer que a criança realiza com satisfação, desejo, envolvimento, participação. Assim, para que a atividade se constitua, não impomos o que fazer, mas oferecemos possibilidades de escolha às crianças (São Paulo, 2019, p. 72).

Garantir o direito a aprendizagem de todas as crianças, perpassa pela concepção de potências e possibilidades, conhecer as especificidades do TEA na primeira infância, deve vir no intuito de compreender as ações necessárias para apoiar a criança em sua plena participação e desenvolvimento. Para tanto, realizar estudo de caso e compreender a importância do plano de atendimento educacional especializado, para além de meros documentos contidos na Política Paulistana de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, devem ser compreendidos como facilitador na constituição das propostas ofertadas e essenciais na garantia do acesso, permanência e aprendizado dos pequenos.

5.7.2 Tema 2: Formação continuada: entre a proposta e o realizado

Nesta pesquisa a formação continuada abordada se refere a formação continuada em serviço, como defendido por Fonseca (2021), os educadores podem

dar continuidade a sua formação em diversos cursos de continuação como pós-graduação, cursos livres, sem a necessidade de estar formalmente vinculado a uma instituição de ensino. Isso permite ao docente seguir ampliando suas competências e conhecimentos de maneira contínua e independente.

A compreensão que temos sobre esta formação, dialoga com o defendido pela autora:

Compreendemos que a formação em serviço como momento disponibilizado pelo órgão superior e apropriado para a continuidade da formação profissional, por meio de reflexões sobre a atuação profissional, promove a ampliação da prática pedagógica baseada num processo de elaboração permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional. O professor pode colocar em prática as aprendizagens e um projeto de hominização, individual e de seu núcleo de interação profissional (estudantes, familiares, profissionais da educação) como cidadão integral, transformando a si e produzindo transformação a partir da interação com o contexto educacional a qual está inserido (Fonseca, 2021, p. 56).

Embora esta formação não seja o único elemento decisivo para a atuação dos professores, ela tem se consolidado como um espaço relevante de suporte profissional. Para Nóvoa (1995, p. 25), refletir sobre teoria e prática é essencial “formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Na RME SP, após a conquista do Estatuto do Magistério com a Lei nº 11.229/1992, foi instituída a jornada de trabalho que inclui a formação docente. Entretanto nos Centros de Educação Infantil, esta formação durante a jornada de trabalho teve no ano de 2006, por meio da Portaria nº 938/06 (São Paulo, 2006), quando os CEIs começaram a fazer o Projeto Especial de Ação – PEA, nomenclatura usada nesta ação formativa.

Nesta perspectiva formativa, é essencial que o professor articule teoria e prática, compreendendo o desenvolvimento das crianças e a sua constituição enquanto sujeitos. A formação de professores, deve ser entendida como um processo contínuo, que integra conhecimentos formalmente estruturados e saberes adquiridos com a prática, ocorrendo tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

Em 2007, o documento intitulado “Rede em Rede: a Formação Continuada na Educação Infantil” foi produzido, sendo destinado aos gestores pedagógicos, em particular os Coordenadores Pedagógicos que atuam nos CEIs e EMEIs da Rede

municipal de São Paulo e que já trazia destaque para a importante formação continuada, assim como a necessidade desta formação dialogar com a prática.

No ano de 2010, a série Cadernos da Rede: Formação de Professores teve como intuito dar continuidade as ações formativas da educação infantil, esta surgiu a partir do programa Rede em Rede iniciado em 2007 e tinha como objetivo ressignificar práticas interativas, para que as professores pudessem descobrir, analisar e se apropriar do repertório infantil, contemplando em seu planejamento, mais um material ofertado por SME contendo o discurso que valida a importância da formação dos professores da educação infantil. Vale ressaltar que este material foi constituído a partir Curso de Formação Narrativas Infantis: o faz de conta na Educação Infantil - 2009/2010 implementado pela SME/SP esta ação formativa teve continuidade até o ano de 2012.

Em 2013, o Programa Mais Educação São Paulo (São Paulo, 2013) foi criado para reorganizar e fortalecer a Rede Municipal de Ensino, junto a ações formativas ofertadas aos professores, voltada ao desenvolvimento integral da primeira infância. Nesse ano, a publicação da Orientação Normativa n.º 01/2013 impulsionou a documentação de conceitos como infância, currículo, projeto político-pedagógico e a articulação entre Educação Infantil e Ensino.

Em 2015 é criado do 1º Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025) (São Paulo, 2024e) que entre suas metas está a valorização do profissional do magistério público, trazendo a propostas de estratégias para que 1/3 da jornada dos professores seja destinado à formação e planejamento, além de definir metas para a formação inicial e regulamentar a participação em cursos de pós-graduação buscando novos avanços.

Frente ao apresentado, fica perceptível que a questão da formação continuada e da atuação do docente na educação infantil vem sendo amplamente discutida e referendada através de documentos e legislações municipais diversas. Entretanto ao analisar os números das formações ofertadas e os registros supracitados, a disparidade chama a atenção.

Os números apresentados por DF, nos mostra como existe uma real disponibilidade de ação formativa ofertada em toda RME-SP, entretanto em um comparativo com o número de formações ofertadas e quantas destas contemplam apenas a educação infantil, em média menos 10% destas ações. Cabe ressaltar que, quando uma ação considera atender professores de todos os segmentos da

educação básica, esta possivelmente desconsidera as especificidades das ações realizadas com as faixas etárias atendidas no CEI.

Reconhecer a Educação Infantil como parte integrante da educação básica, assim como seus professores como profissionais que necessitam de contínuo aprimoramento docentes, implica em garantir que, estes profissionais que atuam com crianças pequenas tenham o mesmo nível de atenção, prestígio e formação que os profissionais dos demais professores da rede. Como apontado por Kishimoto (2002, p. 161) “o reconhecimento da educação infantil como um direito da criança e dever do Estado intensifica as discussões sobre a profissionalização do seu quadro de pessoal”.

Como defendido pela autora, observa-se um avanço significativo no entendimento das funções desempenhadas pelos professores de educação infantil. Embora estes compartilhem afazeres equivalentes aos demais professores, também apresenta distinções que não podem ser desconsideradas, afinal “esses aspectos diferenciadores configuram uma profissionalidade específica do trabalho das educadoras de infância” (Kishimoto, 2002, p. 171).

Para além da especificidade do atendimento as práticas da educação infantil, o fato de não localizarmos nenhuma ação formativa sobre o atendimento a criança com TEA na educação infantil, nos anos de 2017 a 2020, mais uma vez nos faz questionar os princípios defendido pelo currículo da cidade de São Paulo. Afinal fica limitante a garantia de efetivação dos princípios da inclusão, equidade e integralidade dos sujeitos, se estes sujeitos – crianças com TEA, não estão sendo visibilizados em suas especificidades.

Mesmo com a oferta do material Orientações para atendimento de estudantes – TEA disponibilizado por SME - Divisão de Educação Especial - DIEE, a percepção que temos é que, mais uma vez, um material é produzido sem considerar as nuances do atendimento realizado as crianças do CEI. Sendo este desprovido das vivências, rotinas, características e potência do atendimento a esta faixa etária.

5.7.3 Tema 3: Autoeficácia: Prática e teoria no processo de inclusão da criança com TEA

A noção de "aceitação" do professor, diante da necessidade de atendimento a criança com TEA, vem sendo creditada a dependência de vários

fatores como, formação, as políticas de inclusão, concepção sobre autismo, e abertura a relações diferenciada que está apto a estabelecer, seja com as características do transtorno ou com a criança. Também é validado que outro aspecto que pode favorecer o trabalho do professor junto a esta criança, é o senso de autoeficácia.

Segundo Bandura (1997), a autoeficácia, tem ligação direta com a crença de um indivíduo em sua capacidade de executar tarefas específicas e alcançar os resultados desejados. Essa influência diretamente a motivação, o esforço, e a persistência diante de desafios, demonstrando assim o quão confiante uma pessoa se sente perante uma determinada ação.

A maior parte pesquisas sobre autoeficácia do professor, está focada no atendimento nas etapas mais avançadas, tanto no ensino fundamental, quanto no ensino médio. Porém, em nosso entendimento, é na educação infantil que as pesquisas deveriam ser mais focadas, afinal nesta faixa etária, está centrada grande parte dos diagnósticos recebidos e frente a isso, para além do atendimento as crianças, muitas vezes se faz necessário apoio as famílias.

Entretanto, é a educação infantil que representa um grande desafio para o professor porque é nessa etapa que geralmente a família recebe o diagnóstico de autismo. Desta forma, é o professor desse nível de ensino quem primeiro deve lidar com o impacto desta experiência. Para além disso, segundo Sanini e Bosa (2015, p. 175):

A educação infantil assinala, naturalmente, o ingresso de toda criança em um grupo social, longe da proteção da família. Isso engendra novas formas de relacionar-se e de comportar-se, ampliando o repertório de experiências da criança, mas também seus medos, assim como os da família. Consequentemente, esse processo, no caso da inclusão, representa um desafio duplo para o professor.

A literatura tem demonstrado que professores que trabalham com crianças com TEA, podem apresentar dificuldades com a autoeficácia, podendo impactar negativamente nas propostas ofertadas para esta criança, em nosso entendimento este é mais um indicativo da necessidade de formação voltada a estes profissionais.

Pesquisas realizadas evidenciam que a experiência do professor com a criança com TEA influencia na concepção de Autoeficácia constituída pelo educador

(Bandura, 1997; Canabarro, 2018), afinal estas vivências podem constituir um arcabouço de possibilidades exitosas ou não, porém que vão influir na construção das crenças deste profissional.

Diante desta afirmativa, os dados da pesquisa nos mostram que 96,3% dos participantes, tiveram algum contato com crianças com TEA em suas unidades e 66,4% já tiveram atuação direta com estas. Os dados também nos mostraram que mesmo tendo um alto índice de contato, quando pedido para relatarem com foi esta experiência 32,8% e 34,3% não relatam experiências, mas sentimentos que denotam desconforto como incertezas, frustrações, dificuldade e solidão. Acreditamos que este sentimento esteja ligado a baixa oferta de ações formativas sobre a temática, como nos números apresentados pela DF.

Mesmo diante de indicativo de que 50,9% dos participantes têm formação sobre a temática TEA, os posicionamentos frente a ações pedagógicas apresentados nos gráficos, nos trazem questionamentos sobre as concepções abordadas nesta formação, a discussão sobre as práticas e as diversas abordagens existentes para o atendimento desta criança.

Frente as proposições referentes ao senso de autoeficácia, foi identificado algumas narrativas que denotam baixa expectativa de eficácia por parte da professores. Evidenciado pela constância de apontamentos quanto ao interesse em ações formativas sobre a temática e pelos sentimentos apresentados de insegurança/incertezas em relação à adequação de sua prática docente, expresso pela necessidade de validar um possível fracasso de algumas destas ações, nas características relativas ao TEA.

6 DELINEAMENTO DO RECURSO EDUCACIONAL

O recurso educacional intitulado “TEA: CONHECER PARA ATUAR. INCLUSÃO ESCOLAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA”, na perspectiva auto formativa apresenta conhecimentos básicos sobre o TEA, além disso, traz reflexões e sugestões de propostas que podem auxiliar nas práticas diárias, considerando a rotina do Centro de Educação Infantil. Cabe salientar que, é direcionado à formação continuada voltada à efetivação de práticas inclusivas no trabalho com crianças com TEA, trazendo aparato teórico, prático e legal sobre a égide das perspectivas do atendimento no município de São Paulo.

Nesse contexto, o produto educacional tem o intuito de atender as demandas apresentadas na pesquisa, tendo como direcionamento principal apoiar os professores no processo de acolhimento da criança com TEA e sua família, assim como apresentar propostas pedagógicas que possam incentivar a participação de todas as crianças.

Quadro 6 - Produto Educacional

TEMA	IDÉIA CENTRAL	INTUITO
O Transtorno do Espectro Autista	Conceituação do Espectro	Desmistificar discursos do senso comum.
Breve histórico do TEA	Ofertar a base dos estudos sobre o transtorno	Compreender a construção do conceito por traz da nomenclatura
Dados atuais sobre TEA	Características e diagnóstico	Compreensão de variabilidade de desenvolvimento
Classificação de níveis	Apresentar possíveis suportes	Os impactos sociais que o desconhecimento pode acarretar
Abordagens de atendimento	Diferenciar o terapêutico e o educacional	Validar ações pedagógicas que podem favorecer o desenvolvimento.
Transtorno do processamento sensorial	Apresentar possíveis manifestações deste transtorno	Contextualizar alguns comportamentos
Propostas Pedagógicas	Por onde começar	Apresentar estudo de caso e plano de AEE (legislação PMSP)
Pistas visuais	Ofertar previsibilidade	Apresentar materiais simples que podem facilitar a apresentação da rotina para todas as crianças
Materiais sensoriais	Auxiliar na experimentação	Partindo do interesse, ofertar novos estímulos
Vínculo e Pertencimento	Incentivar a aproximação e interação entre pares	Demonstrar as possibilidades de atuação a partir mediações na interação

Estratégias para suporte	Apresentar possibilidade de acordo com as características	Refletir como objetos de apego e acolhimento podem ser efetivos em momentos de desregulação
Comunicação	dar suporte de comunicação para aumentando ou desenvolvendo a sua linguagem expressiva e receptiva	Instrumento de avaliação: comunicação aumentativa e alternativa para a inclusão na educação infantil
Acolhimento a família	Compreender que cada família tem uma base para compreender o diagnóstico, por isso precisa ser acolhida	Aceitar que as famílias precisam ter parceria com a escola, afinal os especialistas em educação somos nós.
Documentação médica	As mudanças que ocorrem, ou não, no atendimento a esta criança	Apresentar reflexão prática sobre as rotinas e a documentação
Seletividade alimentar	Características	Possibilidades de apoio
Apoio intersetorial	Equipamentos e parcerias	Possibilidade de aproximação de demais equipamentos para atendimento a criança.

Fonte: Elaborado pela autora.

O contexto de ensino no qual o presente produto será direcionado, refere-se à primeira etapa da Educação Básica, Centros Municipais de Educação Infantil localizados na cidade de São Paulo. Este terá como público, os Professores de Educação Infantil (PEI) que atuam tanto na rede parceira quanto na rede direta.

Tem-se a expectativa, de contribuir para um processo auto formativo atrelado às necessidades apresentadas pelos professores participantes e pautado nos princípios defendidos pelo Currículo da Cidade: Educação Infantil. Este material poderá auxiliar na apropriação de conhecimentos acerca do TEA, nas práticas docentes, no aprimoramento das propostas ofertadas a todas as crianças, em uma perspectiva de trabalho inclusivo efetivo, que atenda às necessidades das crianças com Transtorno do Espectro Autista na primeiríssima infância.

O e-book tem como objetivo geral auxiliar no processo formativo dos professores e como objetivos específicos, subsidiar as ações reflexivas necessárias a prática docente, ofertando informações sobre o TEA e propostas que dialogam com os documentos vigentes na SME- SP.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as perspectivas apresentadas, analisadas e discutidas neste trabalho, fica evidenciado que a formação continuada dos professores tem papel significativo no desenvolvimento da ação docente de forma geral. Porém quando abordamos a temática da inclusão da criança com TEA, esta ação se torna mais necessária. Este tema está ocupando a cada dia mais espaço nos diálogos na comunidade educativa e os materiais apresentados nem sempre dialogam com fontes confiáveis ou estudos sérios sobre o assunto, por isso, ofertar materiais que tenham embasamento teóricos, recentes e que dialogam com a especificidade do atendimento para a faixa etária é essencial para balizar esta ação.

A formação dos professores reflete diretamente no processo de acolhimento, da criança e no estabelecimento de parceria com as famílias, uma ação efetiva permite que os professores compreendam as necessidades das crianças com TEA e partindo destas informações desenvolvam estratégias inclusivas, priorizando a constituição de ambientes de aprendizagem mais acessíveis a todas as crianças.

Como salientado por Orrú (2017, p. 1154):

A inclusão nunca será estática, nunca se repetirá. Jamais acontecerá no meio termo. E não se pautará na homogeneidade, tampouco se contentará em acolher apenas alguns. É a diferença na diferença onde as possibilidades de (re) inventar a inclusão para os aprendizes (todos nós) do século XXI encontrarão seu terreno fértil para frutificar.

O vínculo construído sobre a valorização das potencialidades de todas as crianças, e o reconhecimento de cada um como um ser único se faz essencial para o êxito de qualquer processo educativo, independente da faixa etária. Afinal quando o foco da atuação está associado a patologia/diagnóstico as construções das ações docentes podem ficar maculadas, afinal por esta ótica, a criança é vista apenas por meio da perspectiva de seu transtorno, em vez de ser validada em sua integralidade.

Com relação as formações e a autoeficácia, correlacioná-las é essencial, uma vez que sobre uma base robusta de informações e formações, o professor pode identificar as ações mais efetivas para compreender as especificidades da atuação no CEI com a criança com TEA, fomentando a reflexão sobre práticas que os estimularão a novas possibilidades. A formação continuada se constitui como ação

essencial para o desenvolvimento profissional dos professores, além disso tem implicações diretas na construção da percepção de autoeficácia docente, profissionais confiantes tendem a serem mais eficazes na constituição de arcabouços práticos, assim como resilientes frente a adversidades.

Como apresentado nesta pesquisa, muitos pesquisadores validam a formação com ferramenta de construção de boas práticas e autoeficácia docente, inclusive os documentos produzidos por SME- SP dialogam com estas perspectivas, reconhecer onde é possível melhorar e atuar nesta melhora é o necessário por parte de todos os atores que compõe a Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Os resultados deste nos remete a reflexão apresentada por Allemandou (2001, p. 13 *apud* Mendes, 2010, p. 5):

Nas ciências humanas todas as disciplinas se denominam como sociais quando manifestam intenções de utilização de seus dados para reformar ou transformar a sociedade... e se torna difícil separar o político do científico... O pesquisador coloca sua competência científica à disposição do político... Quanto ao político, ele se servirá do científico, quando assim lhe convier, para legitimar suas decisões.

A formação continuada para além de capacitação técnica, se constitui como fundamento importante para boas práticas pedagógicas e para o fortalecimento da autoeficácia profissional, aspectos estes essenciais para garantia da qualidade da educação pública. Tanto os documentos do SME-SP quanto a literatura acadêmica apontam esta formação como necessária para efetivação de um processo reflexivo contínuo que auxilia na melhoria dos processos educacionais e como consequência, reverberam em transformações sociais. Diante desta constatação, ensejamos que as reflexões apresentadas, possibilitem a implementação de ações que fomentem avanços contínuos na direção de uma educação de qualidade a todos os bebês e crianças.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS. **Policies on Children and Media**. 23 feb. 2021. Disponível em: <https://www.aap.org/en/patient-care/media-and-children/policies-on-children-andmedia/>. Acesso em: 13 jul. 2024.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5 - TR** – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre: Artmed, 2023.
- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1985.
- AZEVEDO, H. H. O. **Educação Infantil e formação de professores**: para além da separação cuidar-educar. São Paulo: Editora Unesp, 2013.
- AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. Autoeficácia proposta por Albert Bandura: algumas discussões. *In*: AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. J. (ed.). **Autoeficácia em diferentes contextos**. Campinas: Alínea, 2006. p. 9-23.
- BANDURA, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. **Advances in Behavior Research and Therapy**, v. 1, n. 4, p. 139-161, 1978.
- BANDURA, A. **Self-self efficacy**: The exercise of control. New York: W. H. Freeman and Company, 1997.
- BARBOSA, I. G.; SILVEIRA, T. A. T. M.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./maio 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 05 maio 2024.
- BERNIER, R. A.; DAWSON G.; NIGG, J. T. **O que a ciência nos diz sobre o transtorno do espectro autista**: fazendo as escolhas certas para o seu filho. Porto Alegre: Artmed, 2021.
- BOSA, C. A. Autismo atual: interpretações para antigas observações. *In*: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. A. (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, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 fev. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em: 14 ago. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Caderno de conceitos e orientações do Censo Escolar 2020.** Brasília: Inep, 2020a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/caderno_de_instrucoes/Caderno_de_Conceitos_e_orientacoes_do_Censo_Escolar_2020.pdf. Acesso em: 17 maio 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2022.** Brasília, 31 jan. 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 18 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 23 jun. 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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13632.htm. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 23 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB no 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC, 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 14 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: MEC, 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Boletim Temático da Biblioteca do Ministério da Saúde: Dia Mundial da Conscientização sobre o Autismo**. Brasília, DF, abr. 2022. p. 1-13. Disponível em: https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/boletim_tematico/dia_mundial_conscientizacao_autismo_abril_2022.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

CAMBI, F. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CANABARRO, R. C. C. **Consultoria colaborativa: influências na autoeficácia docente e no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista**. 2018. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

CARNEIRO, M. S. C. A deficiência mental como produção social: de Itard à abordagem histórico-cultural. *In*: BAPTISTA, C. R. **Inclusão e escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 137-152.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. **Data & statistics on autism spectrum disorder**. Disponível em: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>. Acesso em: 28 maio 2023.

CERISARA, A. B. **A construção da identidade das professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional**. 1996. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

COUTINHO, A. M. S. **A ação social dos bebês**: um estudo etnográfico no contexto da creche. 2010. 291 f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2010.

COUTO, C. C. **Percepção de professores sobre o autismo em alunos pré-escolares e a rede social institucional**. 2017. 125 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública em Região de Fronteira) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2017.

DE VITTA, F. C. F.; SILVA, K. L. P.; MORAES, M. C. A. F. Conceito sobre a educação da criança deficiente, de acordo com professores de educação infantil da cidade de Bauru. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 1, p. 43-58 jan./abr. 2004.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/dQZLxXCSTNbWg8JNGRcV9pN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 out. 2023.

DIAS, J. A. Sistema Escolar Brasileiro. *In*: MENESES, J. G. de (org.). **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica**. São Paulo: Pioneira, 1998. p. 258-282.

DIAS, P. C. A autoeficácia dos professores para a implementação de práticas inclusivas: contributos para uma reflexão sobre a inclusão educativa. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 94, p. 7-25, jan./mar. 2017.

FAÉ, I. G. *et al.* Diagnóstico diferencial entre transtornos de espectro autista e transtorno específico de linguagem receptivo e expressivo: uma revisão integrativa. **Revista Médica de Minas Gerais**, Belo Horizonte, v. 28, n. 6, p. 1-7, 2018.

FERNANDES, M. M.; COSTA, R. A. da; IAOCHITE, R. T. Autoeficácia docente de futuros professores de educação física em contextos de inclusão no ensino básico. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, p. 219-232, 2019. DOI: 10.1590/s1413-65382519000200003.

FONSECA, K. A. **Formação de professores do AEE**: inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021.

FRANCO, D. de S. **Gestão de creches para além da Assistência Social**: transição e percurso na Prefeitura de São Paulo de 2001 a 2004. 2009. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2009.

FUNDAÇÃO MARIA CECILIA SOUTO VIDIGAL. **Primeira Infância em Pauta**: um guia para aprimorar a comunicação dessa fase fundamental da vida. Disponível em: <https://www.primeirainfanciaempauta.org.br/indice.html>. Acesso em: 17 jul. 2024.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, dez. 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R.; DUQUE, M. A. **Convivendo com filhos especiais**: o olhar paterno. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2003.

GUIMARÃES, D. O. A relação com as famílias na educação infantil: o desafio da alteridade e do diálogo. *In*: VAZ, A. F.; MONN, C. M. (org.). **Educação Infantil e Sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 88-100.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

KISHIMOTO, T. M. Um estudo de caso no Colégio D. Pedro V. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (org.). **Formação em Contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 153-201.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, suppl. 1, p. 3-11, 2006.

KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil**: Gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KUHLMANN JR., M.; FERNANDES, F.S. Infância: construção social e histórica. *In*: VAZ, A.; MOMM, C. M. (org.). **Educação Infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 21-38.

LUZURIAGA, L. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Ed. Nacional, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. Autoeficácia docente e Educação Especial: revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-22, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/35883/35883>. Acesso em: 15 fev. 2024.

MELLO, S. A.; SINGULANI, R. A. D. As crianças pequenininhas na creche aprendem e se humanizam. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 17, n. 3, p. 37-50, set./dez. 2014.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MORAES, A. A. **Educação Infantil**: Uma Análise das Concepções de Criança e de sua Educação na Produção Acadêmica Recente (1997-2002). 2005. 205 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**: Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ORRÚ, E. S. **O re-inventar da inclusão**: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis: Vozes, 2017.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

PANIZZOLO, C. E as crianças? Notas sobre a história das creches de São Paulo. **Magistério**, São Paulo, ed. especial n. 3, p. 7-16, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Rev-Magisterio-das-Creches.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2024.

PAPI, S. O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010.

REZENDE, L. A. O processo ensino-aprendizagem: reflexões. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 19/20, n. 3, p. 51-56, set. 1998/1999.

ROGERS, S. J.; DAWSON, G. **Intervenção Precoce em crianças com Autismo**: Modelo Denver para promoção da linguagem e da socialização. Lisboa: Lidel, 2014.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P. Inclusão Escolar, Formação de Professores e a Assessoria Baseada em Habilidades Sociais Educativas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, p. 341-356, jul./set. 2014.

SAMPIERI, H. R.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANINI, C., BOSA, C. A. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 20, n. 3, p. 173-183, set. 2015.

SANTOS, L. P. dos. **A educação inclusiva em questão**: o tensionamento público-privado sobre o parecer CNE/CP n. 50. 2024. 19 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Nova Andradina, 2024. Disponível em: https://scholar.google.com/scholar?cluster=16057108712589502800&oi=gsb&hl=pt-BR&as_sdt=0,5. Acesso em: 17 out. 2024.

SÃO PAULO (Município). Comitê Gestor Intersetorial da Política Municipal Integrada pela Primeira Infância. Protocolo **Integrado de Atenção à Primeiríssima Infância**

do município de São Paulo. dez. 2020c (versão 1, Guia de Implementação: Caminhos e Diretrizes). Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/governo/secretaria_executiva_de_projetos_estrategicos/arquivos/guia_de_implementacao.pdf. Acesso em: 17 jul. 2024.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 38.869, de 20 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre as diretrizes para a integração das creches ao Sistema Municipal de Ensino, e dá outras providências. São Paulo: Casa Civil do Gabinete do Prefeito, 21 dez. 1999.

SÃO PAULO (Município). **Lei Municipal nº 13.326/2002, de 13 de fevereiro de 2002.** Dispõe sobre os requisitos necessários para que o programa de integração das creches no sistema municipal de ensino atenda ao Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Diário Oficial do Município. São Paulo, 2002.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 45.415, de 18 de outubro de 2004.** Estabelece diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino. São Paulo: Casa Civil do Gabinete do Prefeito, 2004a.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 51.778, de 14 de setembro de 2010.** Institui a Política de Atendimento de Educação Especial, por meio do Programa Incluir, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: Casa Civil do Gabinete do Prefeito, 15 set. 2010.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 54.452, de 10 de outubro de 2013.** Institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo. São Paulo: SME, 2013. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/7077.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2023.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016.** Institui no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo: Casa Civil do Gabinete do Prefeito, 2016b.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 58.154, de 22 de março de 2018.** Dispõe sobre a reorganização da Secretaria Municipal de Educação, bem como altera a denominação e a lotação dos cargos de provimento em comissão que especifica. São Paulo: Casa Civil do Gabinete do Prefeito, 23 mar. 2018.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 59.660, de 4 de agosto de 2020.** Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Secretaria Municipal de Educação e altera a denominação e a lotação dos cargos de provimento em comissão que especifica. São Paulo: Casa Civil, 2020a.

SÃO PAULO (Município). **Decreto nº 62.275, de 4 de abril de 2023**. Altera o quantitativo e a distribuição dos cargos em comissão da Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: Casa Civil do Gabinete do Prefeito, 05 abr. 2023.

SÃO PAULO (Município). **Lei nº 11.229, de 26 de junho de 1992**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal, e dá outras providências. São Paulo: Casa Civil do Gabinete do Prefeito, 1992a.

SÃO PAULO (Município). **Lei nº 13.716, de 7 de janeiro de 2004**. Dispõe sobre a estrutura e a criação de cargos de provimento em comissão dos Centros Educacionais Unificados e das Unidades de Saúde municipais; altera a Lei nº 13.325, de 8 de fevereiro de 2002, que institui os Conselhos Gestores nas Unidades de Saúde e nos Distritos de Saúde; autoriza realocação de recursos, e dá outras providências. São Paulo: Casa Civil do Gabinete do Prefeito, 8 jan. 2004b.

SÃO PAULO (Município). **Portaria SEBES nº 11.923, de 19 de maio de 1992**. Considera o documento política de creches-ações educativas e preventivas de saúde em colaboração SMS/Secretaria do Estado da Saúde e Instituto da Criança Prof. Pedro Alcantara representa instrumento de trabalho orientador/normalizador dos procedimentos adequado as crianças nas creches municipais. São Paulo: Casa Civil do Gabinete do Prefeito, 1992b.

SÃO PAULO (Município). **Portaria SME nº 938, de 15 de fevereiro de 2006**. Institui Programa "A Rede em Rede": a formação continuada na Educação Infantil. São Paulo: Casa Civil do Gabinete do Prefeito, 2006. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-938-de-15-de-fevereiro-de-2006>. Acesso em: 23 maio 2024.

SÃO PAULO (Município). **Portaria SME nº 4.289, de 30 de julho de 2014**. Institui o sistema de formação de educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo – CEU-FOR, e dá outras providências. São Paulo: Casa Civil do Gabinete do Prefeito, 2014a.

SÃO PAULO (Município). **Portaria SME nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016.** Regulamenta o Decreto nº 57.379/2016 que institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo: Casa Civil do Gabinete do Prefeito, 2016c.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência. **Guia de Serviços – Educação.** São Paulo, 24 out. 2022a. Disponível em: [https://capital.sp.gov.br/web/pessoa_com_deficiencia/w/publicacoes/307885#:~:text=A%20matr%C3%ADcula%20pode%20ser%20feita,de%20origem\)%20%E2%80%93%20caso%20n%C3%A3o%20tenha](https://capital.sp.gov.br/web/pessoa_com_deficiencia/w/publicacoes/307885#:~:text=A%20matr%C3%ADcula%20pode%20ser%20feita,de%20origem)%20%E2%80%93%20caso%20n%C3%A3o%20tenha.). Acesso em: 15 jun. 2024.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Orientações para atendimento de estudantes:** transtorno do espectro do autismo. São Paulo: SME/COPED, 2021a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo Integrador da infância paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2015a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade:** Educação Infantil. São Paulo: SME/COPED, 2019. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5699607/mod_resource/content/1/SAO%20PAULO.%20Curr%C3%ADculo%20da%20Cidade%20-%20Ed%20Infantil.pdf. Acesso em: 13 fev. 2024.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Divisão de Formação – DF.** Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/coped/df/modalidades-de-formacao/>. Acesso em: 15 out. 2024f.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **A Rede em rede:** a formação continuada na Educação Infantil fase 1. São Paulo: SME / DOT, 2007. v. 3.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana.** São Paulo: SME/DOT, 2016a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientação normativa nº 01:** avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares. São Paulo: SME/DOT, 2014b. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/orientacao-normativa-no-01-avaliacao-na-educacao-infantil-aprimorando-os-olhares/>. Acesso em: 15 fev. 2024.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Padrões básicos de qualidade da Educação Infantil Paulistana:** orientação normativa nº 01/2015. São Paulo: SME/DOT, 2015b. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/padroes-basicos-de-qualidade-na-educacao-infantil-paulistana-orientacao-normativa-no-01-2015/>. Acesso em: 15 fev. 2024.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. **Formação da Cidade:** Educação Infantil. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1FEHGcvzhsfwlj4MglG4bNufVJ0Sup53-/view>. Acesso em: 16 fev. 2024d.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Escolas por Tipo.** Disponível em: <https://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000>. Acesso em: 13 abr. 2024b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 48, de 10 de dezembro de 2020.** São Paulo: Casa Civil do Gabinete do Prefeito, 2020b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 29, de 9 de setembro de 2022.** Dispõe sobre diretrizes, procedimentos e períodos para a realização de matrículas – 2023 na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos – EJA da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. São Paulo: Casa Civil do Gabinete do Prefeito, 2022b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Microdados de Matrícula - 2023.** Disponível em: http://dados.prefeitura.sp.gov.br/pt_PT/dataset/microdados-matriculadas/resource/0d1334be-62ab-4032-ab97-2a05ffa7c46f. Acesso em: 05 jul. 2024a.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Parcerias Educação Infantil - Mar/2024.** Disponível em: http://dados.prefeitura.sp.gov.br/pt_PT/dataset/parcerias-ed-infantil/resource/e2b4c2b5-5d39-4b68-ac45-34a67d95c606. Acesso em: 15 mar. 2024c.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação – PME.** Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/plano-municipal-de-educacao-2015-2025/>. Acesso em: 05 maio 2024e.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **São Paulo registra queda de 50,9% de espera por creche.** 04 maio 2021b. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/sao-paulo-registra-queda-de-509-de-espera-por-creche>. Acesso em: 01 jun. 2024.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **SME amplia em 1.068 o número de cargos para a Educação Infantil Municipal.** São Paulo, 03 dez. 2021c. Disponível em <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/sme-amplia-em-1-068-o-numero-de-cargos-para-a-educacao-infantil-municipal/#:~:text=A%20quantidade%20de%20cargos%20de,de%200%20a%203%20anos>. Acesso em: 22 maio 2024.

SEIZE, M. M.; BORSA, J. C. Instrumentos para Rastreamento de Sinais Precoces do Autismo: Revisão Sistemática. **Psico-USF**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 161-176, 2017.

SILVA, S.; MONTEIRO, S. S.; RODRIGUES, M. F. A importância da Educação Infantil para o pleno desenvolvimento da criança. **Revista Mosaico**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 30-38, 2017.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Transtorno do Espectro do Autismo. **Manual de Orientação**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 1-24, 2019. Disponível em: [https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/21775c-MO_-_Transtorno do Espectro do Autismo.pdf](https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/21775c-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf). Acesso em: 18 jun. 2023.

SORIANO, F.D.F. **Autoeficácia e a percepção de professores de Educação Infantil sobre sua formação e atuação com crianças com Transtorno do Espectro Autista**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2022.

STADLER, R.; PEREIRA, S. T. A feminização da profissão docente e a identidade da professora de educação infantil. **Revista de Educação e EEnsino Unina**, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 113-136, 2024.

TRISTÃO, F. C. D. **Ser professora de bebês: um estudo de caso de uma creche conveniada**. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

UJIE, N. T.; BLASZKO, C. E.; PINHEIRO, N. A. M. Educação Infantil e Diversidade: a ação pedagógica e o atendimento à criança integral. *In: OLIVEIRA, J. P. et al. (org.). Educação Especial: Desenvolvimento Infantil e processos educativos*. Curitiba: CRV, 2015. p. 113-138.

VICARI, L. P. L.; RAHME, M. M. F. Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-23, 2020.

VIEIRA, C. M.; OMOTE, S. Atitudes Sociais de Professores em Relação à Inclusão: Formação e Mudança. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Baurú, v. 27, p. 743-758, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/sFZmbYyQZGqzTqBhsDL6NBq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 abr. 2024.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf>. Acesso em: 11 maio 2024.

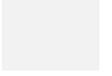
WALTER, C. C. de F.; FERREIRA-DONATI, G. C.; AFONSO, S. R. M. Etiologia, Classificação e Tipologia os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). **Acervo Digital Unesp**. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/179688?mode=full>. Acesso em: 06 ago. 2024.

WILLIAMS, C.; WRIGHT, B. **Convivendo com o Autismo e a Síndrome de Asperger**. São Paulo: M. Books, 2008.

ZANON, R.; BACKES, B.; BOSA, C. Diagnóstico do autismo: relação entre fatores contextuais, familiares e da criança. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 152-163, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193851916009>. Acesso em: 20 ago. 2020.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico *In*: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (org.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 207-236.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1-19, 2021.



APÉNDICE

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO SOBRE A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DOS CEIs SOBRE A FORMAÇÃO PARA ATUAR JUNTO A CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA

23/11/2024, 17:54

Questionário sobre a Percepção dos professores dos CEIs sobre a formação para atuar junto a crianças com transtorno do e...

Questionário sobre a Percepção dos professores dos CEIs sobre a formação para atuar junto a crianças com transtorno do espectro autista – TEA.

Caro (a) professor (a) você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa:

Formação continuada de professores da Educação Infantil: práticas assertivas para inclusão das crianças com sinais e/ou diagnóstico de TEA nos Centros de Educação Infantil

Este questionário tem como objetivo identificar, segundo a percepção de professores de Educação Infantil, suas necessidades formativas para atuar junto a crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Certa de contar com a sua contribuição para responder aos enunciados propostos, peço que leia cada enunciado, assinale a alternativa que melhor evidencie sua opinião, responda as questões e enumere de 0 a 5 na escala de autoeficácia para professores de crianças com TEA, seu grau de confiança para desenvolver o trabalho com estas crianças.

Você levará aproximadamente 30 minutos para responder ao questionário.

Nome da Pesquisadora: Karina Courel Mauricio

Nome do Orientador: Dr. Eduardo Galhardo

1. Natureza da pesquisa: A(o) sra (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade refletir sobre as estruturas criadas para garantir a qualidade de formação dos docentes, numa perspectiva inclusiva, analisando práticas, adequações de procedimentos, recursos e métodos pedagógicos que favoreçam o êxito nas aprendizagens na Educação Infantil.

2. Participantes da pesquisa: A pesquisa será realizada com professores da rede municipal da cidade de São Paulo que atuem nos Centros de Educação Infantil.

3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo a sra. (sr.) permitirá que a pesquisadora aplique questionários para a coleta dos dados para o desenvolvimento da pesquisa.

4. Sobre o questionário: serão aplicados questionários online (google forms) elaborado com perguntas abertas e fechadas. Os enunciados fechados foram elaborados com cinco alternativas, em que se deve assinalar apenas uma opção, com base na escala

23/11/2024, 17:54

Questionário sobre a Percepção dos professores dos CEIs sobre a formação para atuar junto a crianças com transtorno do e...

Likert. A escolha desta escala, para medir as variáveis, se deve à eficácia dessa estratégia, conforme apontado pela literatura. Essa escala consiste em um conjunto de itens apresentados como afirmações ou opiniões, aos quais os participantes são solicitados a posicionar-se. A pesquisadora encaminhará o link do formulário Google Forms para que as diretorias regionais de educação direcionem para as Unidades Educacionais via e-mail, dando assim acesso para que os respondentes possam participar. Entre as respostas recebidas, serão selecionados por amostra aleatória simples 10 professores de cada diretoria regional

5. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, possíveis riscos poderão se dar em caso de, durante a análise dos documentos ofertada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, os dados estarem imprecisos. Também pode ocorrer na execução dos questionários, que os participantes apresentarem constrangimento, nervosismo ou incômodo ao expor seus posicionamentos. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa: Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identificá-lo, serão mantidos em sigilo. Somente a pesquisadora e seu orientador terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. Confidencialidade dos Dados: As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).

8. Benefícios: ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a percepção dos professores para a atuação com a criança com TEA de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa elencar os desafios existentes e as inovações alcançadas nas metodologias e processos formativos, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

9. Pagamento: a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.).

Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

23/11/2024, 17:54 Questionário sobre a Percepção dos professores dos CEIs sobre a formação para atuar junto a crianças com transtorno do e...

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto na questão nesta seção assinale se concorda e receberá cópia do termo e as respostas que preencher. Conseqüentemente receberá no e-mail indicado uma via deste termo de consentimento, autorizando a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assinale "Concordo" se ainda tiver dúvida a respeito.

Ressalta-se que fica assegurada o sigilo de identidade de todos os participantes.

Desde já agradeço a sua valiosa contribuição. Quaisquer dúvidas ou questionamentos poderão ser enviados

Pesquisadora: KARINA COUREL MAURICIO – karina.courel@unesp.br

Orientador: PROF. DR. EDUARDO GALHARDO – eduardo.galhardo@unesp.br,

Ambos poderão esclarecê-las.

* Indica uma pergunta obrigatória

1. E-mail *

2. Para responder às questões deste formulário você afirma que compreendeu *
perfeitamente tudo o que lhe foi informado, representado pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido sobre a sua participação no mencionado estudo. Além de estar consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que esta participação implica. Assim, assinala a respectiva opção, lembrando que você não está sendo forçado(a) ou obrigado(a) a participar.

Marcar apenas uma oval.

Concordo em participar e para isso dou meu consentimento.
Pular para a pergunta 3

Não concordo e encerro minha participação por aqui.

Questionário sobre a Percepção dos professores dos CEIs sobre a formação para atuar junto a crianças com transtorno do espectro autista – TEA.

23/11/2024, 17:54

Questionário sobre a Percepção dos professores dos CEIs sobre a formação para atuar junto a crianças com transtorno do e...

3. O Transtorno do Espectro Autista se manifesta na primeira infância, acarretando prejuízos na comunicação.

Assinale utilizando a escala de 1 a 5 que indica: (1) Discorda, (2) Discorda parcialmente, (3) Não concorda nem discorda, (4) Concorda parcialmente ou (5) Concorda.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concorda

4. O Transtorno do Espectro Autista se manifesta na primeira infância, acarretando prejuízos na interação social.

Assinale utilizando a escala de 1 a 5 que indica: (1) Discorda, (2) Discorda parcialmente, (3) Não concorda nem discorda, (4) Concorda parcialmente ou (5) Concorda.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concorda

5. A criança com Transtorno do Espectro Autista pode apresentar comportamentos repetitivos, interesses restritos e insistência pelas mesmas atividades.

Assinale utilizando a escala de 1 a 5 que indica: (1) Discorda, (2) Discorda parcialmente, (3) Não concorda nem discorda, (4) Concorda parcialmente ou (5) Concorda.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concorda

23/11/2024, 17:54

Questionário sobre a Percepção dos professores dos CEIs sobre a formação para atuar junto a crianças com transtorno do e...

6. A criança com Transtorno do Espectro Autista pode apresentar agressividade consigo e com o outro.

Assinale utilizando a escala de 1 a 5 que indica: (1) Discorda, (2) Discorda parcialmente, (3) Não concorda nem discorda, (4) Concorda parcialmente ou (5) Concorda.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concorda

7. A criança com Transtorno do Espectro Autista resiste a mudanças na rotina.

Assinale utilizando a escala de 1 a 5 que indica: (1) Discorda, (2) Discorda parcialmente, (3) Não concorda nem discorda, (4) Concorda parcialmente ou (5) Concorda.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concorda

8. A criança com Transtorno do Espectro Autista é capaz de aprender e se desenvolver.

Assinale utilizando a escala de 1 a 5 que indica: (1) Discorda, (2) Discorda parcialmente, (3) Não concorda nem discorda, (4) Concorda parcialmente ou (5) Concorda.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concorda

23/11/2024, 17:54

Questionário sobre a Percepção dos professores dos CEIs sobre a formação para atuar junto a crianças com transtorno do e...

9. A criança com Transtorno do Espectro Autista é capaz de participar das atividades propostas nos diferentes ambientes da escola.

Assinale utilizando a escala de 1 a 5 que indica: (1) Discorda, (2) Discorda parcialmente, (3) Não concorda nem discorda, (4) Concorda parcialmente ou (5) Concorda.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concorda

10. A criança com Transtorno do Espectro Autista pode necessitar de apoio para acompanhar as atividades propostas (ex.: auxiliar de apoio pedagógico).

Assinale utilizando a escala de 1 a 5 que indica: (1) Discorda, (2) Discorda parcialmente, (3) Não concorda nem discorda, (4) Concorda parcialmente ou (5) Concorda.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concorda

11. A criança com Transtorno do Espectro Autista interage com seus pares.

Assinale utilizando a escala de 1 a 5 que indica: (1) Discorda, (2) Discorda parcialmente, (3) Não concorda nem discorda, (4) Concorda parcialmente ou (5) Concorda.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concorda

23/11/2024, 17:54

Questionário sobre a Percepção dos professores dos CEIs sobre a formação para atuar junto a crianças com transtorno do e...

12. A criança com Transtorno do Espectro Autista se comunica com seus pares.

Assinale utilizando a escala de 1 a 5 que indica: (1) Discorda, (2) Discorda parcialmente, (3) Não concorda nem discorda, (4) Concorda parcialmente ou (5) Concorda.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concorda

13. A criança com Transtorno do Espectro Autista é capaz de manter contato visual com seus pares.

Assinale utilizando a escala de 1 a 5 que indica: (1) Discorda, (2) Discorda parcialmente, (3) Não concorda nem discorda, (4) Concorda parcialmente ou (5) Concorda.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concorda

14. A criança com Transtorno do Espectro Autista aprecia contato físico.

Assinale utilizando a escala de 1 a 5 que indica: (1) Discorda, (2) Discorda parcialmente, (3) Não concorda nem discorda, (4) Concorda parcialmente ou (5) Concorda.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concorda

23/11/2024, 17:54

Questionário sobre a Percepção dos professores dos CEIs sobre a formação para atuar junto a crianças com transtorno do e...

15. A criança com Transtorno do Espectro Autista deve ser incluída na sala regular desde a Educação Infantil (CEI).

Assinale utilizando a escala de 1 a 5 que indica: (1) Discorda, (2) Discorda parcialmente, (3) Não concorda nem discorda, (4) Concorda parcialmente ou (5) Concorda.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concorda

16. Para que a inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista ocorra de forma efetiva é necessário que o professor utilize estratégias e recursos específicos.

Assinale utilizando a escala de 1 a 5 que indica: (1) Discorda, (2) Discorda parcialmente, (3) Não concorda nem discorda, (4) Concorda parcialmente ou (5) Concorda.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concorda

17. Para que a inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista ocorra de forma efetiva é necessário que o professor faça adaptações no ambiente.

Assinale utilizando a escala de 1 a 5 que indica: (1) Discorda, (2) Discorda parcialmente, (3) Não concorda nem discorda, (4) Concorda parcialmente ou (5) Concorda.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concorda

23/11/2024, 17:54

Questionário sobre a Percepção dos professores dos CEIs sobre a formação para atuar junto a crianças com transtorno do e...

18. Para que a inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista ocorra de forma efetiva é necessário que o professor faça adaptações nas intencionalidades e propostas

Assinale utilizando a escala de 1 a 5 que indica: (1) Discorda, (2) Discorda parcialmente, (3) Não concorda nem discorda, (4) Concorda parcialmente ou (5) Concorda.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concorda

19. A criança com Transtorno do Espectro Autista, possui potencialidades que precisam ser consideradas no momento do planejamento do professor.

Assinale utilizando a escala de 1 a 5 que indica: (1) Discorda, (2) Discorda parcialmente, (3) Não concorda nem discorda, (4) Concorda parcialmente ou (5) Concorda.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concorda

20. Estou preparado(a) para desenvolver um bom trabalho junto a criança com Transtorno do Espectro Autista.

Assinale utilizando a escala de 1 a 5 que indica: (1) Discorda, (2) Discorda parcialmente, (3) Não concorda nem discorda, (4) Concorda parcialmente ou (5) Concorda.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concorda

23/11/2024, 17:54

Questionário sobre a Percepção dos professores dos CEIs sobre a formação para atuar junto a crianças com transtorno do e...

21. Estou preparado(a) para realizar adaptações em meu planejamento para atender as necessidades da criança com Transtorno do Espectro Autista.

Assinale utilizando a escala de 1 a 5 que indica: (1) Discorda, (2) Discorda parcialmente, (3) Não concorda nem discorda, (4) Concorda parcialmente ou (5) Concorda.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concorda

22. Acredito que minha formação inicial contribui para o meu trabalho junto a criança com Transtorno do Espectro Autista.

Assinale utilizando a escala de 1 a 5 que indica: (1) Discorda, (2) Discorda parcialmente, (3) Não concorda nem discorda, (4) Concorda parcialmente ou (5) Concorda.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concorda

23. Acredito que formações complementares podem contribuir para o trabalho junto a criança com Transtorno do Espectro Autista.

Assinale utilizando a escala de 1 a 5 que indica: (1) Discorda, (2) Discorda parcialmente, (3) Não concorda nem discorda, (4) Concorda parcialmente ou (5) Concorda.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concorda

23/11/2024, 17:54

Questionário sobre a Percepção dos professores dos CEIs sobre a formação para atuar junto a crianças com transtorno do e...

24. Acredito que materiais formativos que abordem práticas assertivas, direcionados especificamente à temática e a faixa etária, podem contribuir para o meu trabalho junto a criança com Transtorno do Espectro Autista.

Assinale utilizando a escala de 1 a 5 que indica: (1) Discorda, (2) Discorda parcialmente, (3) Não concorda nem discorda, (4) Concorda parcialmente ou (5) Concorda.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concorda

25. Acredito que o trabalho colaborativo entre os professores da sala comum e os professores do Apoio e Acompanhamento a Inclusão - PAAI - CEFAl, podem contribuir para o meu trabalho junto a criança com Transtorno do Espectro Autista.

Assinale utilizando a escala de 1 a 5 que indica: (1) Discorda, (2) Discorda parcialmente, (3) Não concorda nem discorda, (4) Concorda parcialmente ou (5) Concorda.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

26. Acredito que o apoio aos professores, ofertado pela equipe gestora, pode contribuir para o meu trabalho junto a criança com Transtorno do Espectro Autista ?

Assinale utilizando a escala de 1 a 5 que indica: (1) Discorda, (2) Discorda parcialmente, (3) Não concorda nem discorda, (4) Concorda parcialmente ou (5) Concorda.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concorda

23/11/2024, 17:54

Questionário sobre a Percepção dos professores dos CEIs sobre a formação para atuar junto a crianças com transtorno do e...

27. Acredito que a parceria entre os professores da sala comum e os profissionais da saúde (como por exemplo: médicos, terapeutas ocupacionais, psicólogos, fonoaudiólogos e fisioterapeutas) pode contribuir para o meu trabalho junto a criança com Transtorno do Espectro Autista.

Assinale utilizando a escala de 1 a 5 que indica: (1) Discorda, (2) Discorda parcialmente, (3) Não concorda nem discorda, (4) Concorda parcialmente ou (5) Concorda.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concorda

28. Acredito que busco formações necessárias para realizar o trabalho junto a criança com Transtorno do Espectro Autista.

Assinale utilizando a escala de 1 a 5 que indica: (1) Discorda, (2) Discorda parcialmente, (3) Não concorda nem discorda, (4) Concorda parcialmente ou (5) Concorda.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo

29. Família e escola, quando atuam juntas, tem um papel decisivo para a inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista desde a educação infantil.

Assinale utilizando a escala de 1 a 5 que indica: (1) Discorda, (2) Discorda parcialmente, (3) Não concorda nem discorda, (4) Concorda parcialmente ou (5) Concorda.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concordo

23/11/2024, 17:54

Questionário sobre a Percepção dos professores dos CEIs sobre a formação para atuar junto a crianças com transtorno do e...

30. A família precisa sentir-se segura e acolhida quando decidem matricular seu(a) filho(a) com Transtorno do Espectro Autista na escola.

Assinale utilizando a escala de 1 a 5 que indica: (1) Discorda, (2) Discorda parcialmente, (3) Não concorda nem discorda, (4) Concorda parcialmente ou (5) Concorda.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concorda

31. Acredito que minha formação contempla conteúdos necessários para trabalhar com a família da criança com Transtorno do Espectro Autista.

Assinale utilizando a escala de 1 a 5 que indica: (1) Discorda, (2) Discorda parcialmente, (3) Não concorda nem discorda, (4) Concorda parcialmente ou (5) Concorda.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concorda

32. Acredito que mesmo sem a parceria da família é possível construir o plano de desenvolvimento educacional para a criança com Transtorno do Espectro Autista.

Assinale utilizando a escala de 1 a 5 que indica: (1) Discorda, (2) Discorda parcialmente, (3) Não concorda nem discorda, (4) Concorda parcialmente ou (5) Concorda.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concorda

23/11/2024, 17:54

Questionário sobre a Percepção dos professores dos CEIs sobre a formação para atuar junto a crianças com transtorno do e...

33. A Secretaria Municipal de Educação - SME oferece formação continuada para os professores atuarem com a criança com Transtorno do Espectro Autista.

Assinale utilizando a escala de 1 a 5 que indica: (1) Discorda, (2) Discorda parcialmente, (3) Não concorda nem discorda, (4) Concorda parcialmente ou (5) Concorda.

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Disc Concorda

34. Se sim, cite algum curso oferecido pela SME acerca da temática:
caso não tenha oferecido escreva "nada a mencionar" no espaço para resposta

35. Você considera necessário que o professor(a) participe de uma formação específica para atuar junto a criança com Transtorno do Espectro Autista?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

36. Se sim, segundo a sua opinião, quais conhecimentos devem ser abordados em uma formação cuja temática aborde o Transtorno do Espectro Autista:

23/11/2024, 17:54

Questionário sobre a Percepção dos professores dos CEIs sobre a formação para atuar junto a crianças com transtorno do e...

37. Você recebeu algum apoio da Direção, Coordenação, Professor do Atendimento Educacional Especializado ou outros profissionais para atuar com a criança com Transtorno do Espectro Autista?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

38. Se sim, relate como foi?

39. Você conhece alguma abordagem de intervenção para indivíduos com Transtorno do Espectro Autista?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

40. Se sim, cite quais:

23/11/2024, 17:54

Questionário sobre a Percepção dos professores dos CEIs sobre a formação para atuar junto a crianças com transtorno do e...

41. Na sua opinião, o que dificulta a inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista nos Centros de Educação Infantil?

42. Você já teve em sua turma uma criança com Transtorno do Espectro Autista?

Marcar apenas uma oval.

Sim

Não

43. Se sim, relate como foi?

44. Você encontrou alguma dificuldade na inclusão dessa criança em sua turma?

Marque todas que se aplicam.

- Sim, em relação a elaboração das propostas.
- Sim, em relação ao comportamento da criança.
- Sim, em relação a comunicação da criança.
- Sim, em relação a interação da criança.
- Sim, em relação às estratégias de ensino.
- Sim, em relação à Aprendizagem da criança.
- Sim, em relação a Autonomia da criança.
- Sim, em relação à adequação do Material didático- pedagógico.
- Não encontrei dificuldades.

23/11/2024, 17:54

Questionário sobre a Percepção dos professores dos CEIs sobre a formação para atuar junto a crianças com transtorno do e...

45. Na sua opinião, como deve ser a postura do (a) professor(a) para estimular o desenvolvimento da criança com Transtorno do Espectro Autista? Assinale a(s) opção(ões) que você considera correta(s):

Marque todas que se aplicam.

- Transmitir segurança.
- Controle da situação.
- Ignorar as crises apresentadas pela criança.
- Transmitir amor.
- Chamar a atenção da criança quando ela se exaltar.

46. Na sua opinião, o que favorece a inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil?

47. Na sua opinião, como deveria ser estruturada a formação para professores(as) trabalharem junto a crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil?

23/11/2024, 17:54

Questionário sobre a Percepção dos professores dos CEIs sobre a formação para atuar junto a crianças com transtorno do e...

48. Na sua opinião, quais conteúdos deveriam fazer parte de uma formação para professores(as) trabalharem junto a crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil?

CARACTERIZAÇÃO

Informo que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade e da privacidade dos participantes.

Agradecemos sua participação na pesquisa que é de grande importância para nós.

Ao final você terá uma questão aberta, que não é obrigatória a resposta, mas gostaríamos de contar com sua participação, pois poderá nos dar informações relevantes para nosso estudo.

49. Em qual Diretoria Regional de Educação - DRE, você atua ?

Marcar apenas uma oval.

- Butantã
- Campo Limpo
- Capela do Socorro
- Freguesia - Brasilândia
- Guaianases
- Ipiranga
- Itaquera
- Jaçanã - Tremembé
- Penha
- Pirituba - Jaraguá
- Santo Amaro
- São Matheus
- São Miguel

23/11/2024, 17:54

Questionário sobre a Percepção dos professores dos CEIs sobre a formação para atuar junto a crianças com transtorno do e...

50. Gênero

Marcar apenas uma oval.

- Feminino
- Masculino
- Prefiro não responder

51. Idade

Marcar apenas uma oval.

- entre 20 e 24 anos
- entre 25 e 29 anos
- entre 30 e 34 anos
- entre 35 e 39 anos
- entre 40 e 44 anos
- entre 45 e 49 anos
- entre 50 e 54 anos
- entre 55 e 59 anos
- mais de 60

52. Qual sua formação?

Marcar apenas uma oval.

- Ensino Médio
- Magistério
- Pedagogia
- Licenciatura curta
- Licenciatura plena

23/11/2024, 17:54

Questionário sobre a Percepção dos professores dos CEIs sobre a formação para atuar junto a crianças com transtorno do e...

53. Escolaridade:

Marcar apenas uma oval. Ensino Médio Ensino Superior

54. Caso tenha assinalado Ensino Superior indique o Curso

caso não tenha cursado escreva "não cursei"

55. Caso tenha assinalado Ensino Superior indique o ano de conclusão do curso

caso não tenha cursado escreva "não cursei"

56. Caso tenha assinalado Ensino Superior indique a Instituição em que se formou.

caso não tenha cursado escreva "não cursei"

57. Você cursou alguma pós-graduação (especialização - lato sensu; ou acadêmico ou profissional - stricto sensu)? Especifique

23/11/2024, 17:54

Questionário sobre a Percepção dos professores dos CEIs sobre a formação para atuar junto a crianças com transtorno do e...

58. Quanto tempo atua como docente ?

Marcar apenas uma oval.

- entre 1 e 5 anos
- entre 6 e 10 anos
- entre 11 e 15 anos
- entre 16 e 20 anos
- entre 21 e 25 anos
- entre 26 e 30 anos
- mais de 31 anos

59. Quanto tempo atua em Centro de Educação Infantil - CEI ?

Marcar apenas uma oval.

- menos de 05 anos
- de 05 a 10 anos
- de 11 a 15 anos
- de 16 a 20
- mais de 20 anos

60. A sua Unidade Educacional, tem criança com TEA matriculada ?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

61. Na turma que você trabalha, tem criança com TEA ?

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não

23/11/2024, 17:54

Questionário sobre a Percepção dos professores dos CEIs sobre a formação para atuar junto a crianças com transtorno do e...

62. Você já fez algum curso ou formação voltado à temática do Transtorno do Espectro Autista?

Marcar apenas uma oval.

Sim

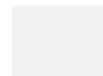
Não

63. Esta questão é opcional para manifestar se livremente sobre o tema a ser desenvolvido na pesquisa e também se tiver sugestões e/ou considerações sobre o questionário que acaba de responder.

Por ser uma questão não obrigatória pode deixar sem preenchimento, porém aproveitamos este espaço para agradecer a participação. Obrigada !

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários



ANEXO

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação continuada de professores da Educação Infantil: práticas assertivas para inclusão das crianças com sinais e/ou diagnóstico de TEA nos Centros de Educação Infantil.

Pesquisador: KARINA COUREL MAURICIO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 78218223.1.0000.5402

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.824.136

Apresentação do Projeto:

O Projeto de Pesquisa intitulado "Formação continuada de professores da Educação Infantil: práticas assertivas para inclusão das crianças com sinais e/ou diagnóstico de TEA nos Centros de Educação Infantil", visa analisar as estruturas criadas para garantir a qualidade de formação dos docentes, numa perspectiva inclusiva, analisando práticas, adequações de procedimentos, recursos e métodos pedagógicos que favoreçam o êxito nas aprendizagens na EI. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa que se estrutura no estudo bibliográfico; levantamento e análise de documentos oficiais e materiais relativos à formulação e implantação das políticas da RME que versem sobre formação; pesquisa acervos - manuais, guias, publicações ofertadas por SME aos docentes dos CEI, que atendem bebês e crianças público-alvo desta pesquisa; coleta de dados a partir da aplicação de questionários com questões abertas e fechadas. Os dados serão analisados quantitativa e qualitativamente, no intuito de refletir sobre as estruturas criadas para garantir a qualidade de formação dos docentes, numa perspectiva inclusiva, analisando as ofertas de formação validadas e ofertadas pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo - SME-SP, assim com o posicionamento dos professores frente a esta oferta e sua efetividade. [Utilizar-se-á da] análise descritiva, para (...) auxiliar [o direcionamento da]

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 05
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5410 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 6.824.136

pesquisa para uma práxis que tenha referência teórica, no intuito de evitar especulações no momento de análise. Espera-se que a pesquisa tenha a participação de 130 professores que trabalham na Rede Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo, no CEI Direto e Parceiro, que atendem bebês e crianças com sinais e/ou diagnóstico de TEA, [distribuídos em] 13 Diretorias Regionais de Educação.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Refletir sobre as estruturas criadas para garantir a qualidade de formação dos docentes, numa perspectiva inclusiva, analisando práticas, adequações de procedimentos, recursos e métodos pedagógicos que favoreçam o êxito nas aprendizagens na EI.

Objetivos Secundários:

Realizar o levantamento e revisão da literatura para apreender o contexto da inclusão educacional no Brasil, e a política educacional do município de São Paulo, no que tange o atendimento do público-alvo da pesquisa e a política de formação;

Aprofundar a compreensão sobre as concepções de formação continuada e ações assertivas frente a atuação do docente de CEI com o bebê e crianças com características e/ou diagnóstico com TEA;

Entender a estrutura de atendimento de SME-SP a este público-alvo e refletir sobre sua real efetividade frente às necessidades apresentadas;

Compreender as práticas defendidas pelo Currículo da Cidade de São Paulo Educação Infantil e sua assertividade frente ao atendimento dos bebês e crianças com sinais e/ou diagnóstico de TEA;

Qualificar a oferta da formação continuada aos docentes do CEI em termos quantitativas (quantidade de formações em cada ano e região) e qualitativos (a quem se direciona e temas

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 05
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5410 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 6.824.136

abordados);

¿ Construir um e-book com orientações do atendimento a estes bebês ou crianças, tendo como norte práticas pedagógicas assertivas¿.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: ¿A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, possíveis riscos poderão [ocorrer na aplicação] dos questionários, [como] os participantes apresentarem constrangimento, nervosismo ou incômodo ao expor seus posicionamentos. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº. 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade¿.

Benefícios: Não apresenta benefícios diretos. ¿Entretanto, [espera-se] que este estudo traga informações importantes sobre a percepção dos professores para a atuação com a criança com TEA de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa elencar os desafios existentes e as inovações alcançadas nas metodologias e processos formativos (...)¿.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Considera-se a proposta relevante.

Nada mais a comentar, nada mais a considerar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os documentos obrigatórios foram apresentados em conformidade com a Resolução CNS nº 510/16 e suas normatizações.

Recomendações:

Recomenda-se a exclusão de documentos duplicados na plataforma, como forma de se manter a efetiva comunicação das partes envolvidas no protocolo e demais indivíduos que venham a consultar tais informações. Assim solicita-se que sejam mantidos somente os documentos corretos e em sua última versão.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando o atendimento das pendências e solicitações de esclarecimentos apontadas no

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 05
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5410 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 6.824.136

Parecer Consubstanciado nº 6.765.689 de 15 de abril de 2024, a presente relatoria indica pela aprovação do presente Protocolo de Pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto pendente ad referendum do Comitê de Ética em Pesquisa com base na manifestação do parecerista, cabendo ao pesquisador encaminhar as respostas ao parecer pendente, por meio da Plataforma Brasil, em até 30 dias a contar a partir da data de sua emissão. As respostas às pendências devem ser apresentadas em documento à parte (carta resposta). Ressalta-se que deve haver resposta para cada uma das pendências apontadas no parecer, obedecendo a ordenação deste. A carta resposta deve permitir o uso correto dos recursos `©` e `&colar;` em qualquer palavra ou trecho do texto, isto é, não deve sofrer alteração ao ser `&colado;`.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2150412.pdf	10/05/2024 17:37:44		Aceito
Outros	CARTArrespostaCORRIGIDA.pdf	26/04/2024 09:41:23	KARINA COUREL MAURICIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoRespDadosCORRIGIDO.pdf	26/04/2024 09:40:55	KARINA COUREL MAURICIO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOcorrigido.pdf	26/04/2024 09:36:36	KARINA COUREL MAURICIO	Aceito
Outros	AUTprincipalCORRIGIDO.pdf	26/04/2024 09:36:15	KARINA COUREL MAURICIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMOdeCOMPROMISSOcorrigido.pdf	26/04/2024 09:35:57	KARINA COUREL MAURICIO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMAcorrigido.pdf	26/04/2024 09:35:16	KARINA COUREL MAURICIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEcorrigido.pdf	26/04/2024 09:24:35	KARINA COUREL MAURICIO	Aceito

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 05
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5410 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 6.824.136

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJ_KARINA_COUREL.pdf	11/12/2023 16:05:31	KARINA COUREL MAURICIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	4__TCLE_Karina_Courel.pdf	11/12/2023 15:41:26	KARINA COUREL MAURICIO	Aceito
Outros	Questionario.pdf	24/11/2023 16:47:01	KARINA COUREL MAURICIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Karina_assinado.pdf	24/11/2023 16:45:05	KARINA COUREL MAURICIO	Aceito
Outros	AUT_PRINCIP_SME_SP.pdf	24/11/2023 16:43:21	KARINA COUREL MAURICIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermoRespDados_Karina.pdf	24/11/2023 16:39:33	KARINA COUREL MAURICIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Compromisso_Karina.pdf	24/11/2023 16:37:46	KARINA COUREL MAURICIO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	24/11/2023 16:35:01	KARINA COUREL MAURICIO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJ_KARINA_COUREL.pdf	24/11/2023 16:23:19	KARINA COUREL MAURICIO	Aceito
Folha de Rosto	pesquisadora_KARINA_COUREL_MAU RICIO.pdf	13/06/2023 15:13:50	KARINA COUREL MAURICIO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PRESIDENTE PRUDENTE, 14 de Maio de 2024

Assinado por:
Edna Maria do Carmo
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 05
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5410 **E-mail:** cep.fct@unesp.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA - UNESP/CAMPUS
PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 6.824.136

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 05
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5410 **E-mail:** cep.fct@unesp.br