
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

ANA CAROLINA GODOI ELIAS

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:
desafios na inclusão de alunos com TEA na
Educação Básica**

Rio Claro - SP
2025

ANA CAROLINA GODOI ELIAS

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: desafios na inclusão de
alunos com TEA na Educação Básica**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em
Pedagogia.

Orientador(a): Profª Drª Flavia Medeiros Sarti

Coorientador(a): Ma. Michelle Cristina Bueno Bichof

Rio Claro - SP
2025

E42f

Elias, Ana Carolina Godoi

Formação inicial de professores: desafios na inclusão de alunos com TEA na educação básica / Ana Carolina Godoi Elias. -- Rio Claro, 2025

78 p.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientadora: Flavia Medeiros Sarti

Coorientadora: Michelle Cristina Bueno Bichof

1. Formação inicial de professores. 2. Educação inclusiva. 3.

Autismo. I. Título.

ANA CAROLINA GODOI ELIAS

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: desafios na inclusão de
alunos com TEA na Educação Básica**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em
Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Flavia Medeiros Sarti (orientadora)

Prof. Dr. Daniel Romão da Silva

Prof. Dra. Laura Noemi Chaluh

Aprovado em: 04 de novembro de 2025

Assinatura do discente

Assinatura do(a) orientador(a)

Assinatura do(a) coorientador(a)

Aos pequenos portadores de infinitas possibilidades, que com sua singularidade despertaram em mim a esperança de uma educação mais justa e humana.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que com sua graça e amor me guiou nesta caminhada e me sustentou até aqui. Ele foi a luz que iluminou meu caminho em cada etapa desta jornada.

À minha família, o meu porto seguro. Minha mãe, Cristiane Cruz, que é minha parceira na profissão, agradeço por seu apoio incondicional, por cada gesto de cuidado e por ser minha maior inspiração. Ao meu pai, Carlos Eduardo, pelo apoio e por ser o meu maior incentivador, sempre acreditando no meu potencial e me impulsionando a ir além. À minha irmã, companheira de profissão, por estar sempre ao meu lado, me motivando em todos os momentos. À família que meu coração escolheu, Ari e Mu, por serem a presença constante, o ouvido atento e o ombro amigo que me deram força para continuar.

Aos meus avós, Guiomar, Luiz Carlos e Maria Aparecida, que mesmo em memória, continuam sendo a minha inspiração e o motivo para nunca desistir. Este trabalho é a realização de um sonho que vocês também cultivaram.

À minha orientadora e professora Flávia Medeiros Sarti, e à minha coorientadora, Michelle Cristina Bueno Bichof pela paciência, atenção, disponibilidade e valiosas contribuições ao longo desta jornada. Agradeço por guiarem meu caminho com tanta maestria.

Às minhas amigas, com quem dividi os altos e baixos desta jornada. Agradeço por estarem ao meu lado em cada desabafo e por celebrarem cada conquista. E a vocês, minhas colegas de graduação, e agora de vida, Giovana Becaro, Melissa Flink, Camila Andrade, Anna Beatriz e Rúbia dos Anjos, por compartilharem comigo cada desafio, cada conquista e por tornarem a rotina mais leve e significativa durante esses quatro anos.

E por último À Universidade Estadual Paulista – UNESP e a todos os docentes do curso de Pedagogia, pelos ensinamentos, reflexões e contribuições que moldaram minha formação.

RESUMO

Este trabalho tem como foco a formação de professores, mais especificamente no que se refere ao preparo para o trabalho junto a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Parte do pressuposto que a formação inicial de futuros professores assume central importância para os processos de inclusão escolar dos alunos autistas. O estudo foi realizado em um curso de licenciatura, de uma universidade estadual no interior do estado de São Paulo, no que se refere ao preparo de futuros professores às demandas específicas de alunos com TEA na Educação Básica. Analisou-se as contribuições e desafios da formação inicial de professores desta mesma universidade, no curso de Licenciatura em Pedagogia, seu impacto na atuação prática dos docentes para a inclusão e aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) da Educação Básica. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, baseada na interpretação das percepções e experiências de quatro professores principiantes da Educação Básica, egressos desse mesmo curso (turma de 2022), sobre sua formação para o ensino de alunos com TEA. Os dados empíricos foram coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas, e também realizada uma revisão da literatura dos últimos sete anos no banco de dados da CAPES. A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, contemplando as entrevistas e a revisão da literatura, de modo a possibilitar uma compreensão mais ampla acerca dos desafios e potencialidades da formação docente no contexto da educação inclusiva. O estudo evidenciou que a formação inicial, embora contemple aspectos relacionados à inclusão, ainda se apresenta de forma superficial, deixando lacunas e trazendo desafios aos professores principiantes para lidar com a complexidade da educação inclusiva, reforçando a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada. A pesquisa também aponta que comunidades de prática podem favorecer o desenvolvimento profissional e a efetividade da inclusão escolar.

Palavras-chave: Formação inicial de Professores; Educação inclusiva; Autismo.

ABSTRACT

This study focuses on teacher training, specifically regarding preparation for working with students with Autism Spectrum Disorder (ASD). It assumes that the initial training of future teachers is crucial for the school inclusion of autistic students. The study was conducted in a teaching program at a state university in the interior of the state of São Paulo, focusing on preparing future teachers for the specific demands of students with ASD in Basic Education. The study analyzed the contributions and challenges of initial teacher training at this same university, in the Pedagogy Licentiate program, and its impact on the practical work of teachers regarding the inclusion and learning of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Basic Education. The research adopted a qualitative approach, based on the interpretation of the perceptions and experiences of four beginning Basic Education teachers, graduates of this same program (class of 2022), regarding their training for teaching students with ASD. Empirical data were collected through semi-structured interviews, and a literature review of the last seven years was conducted in the CAPES database. Data analysis was conducted through content analysis, encompassing the interviews and the literature review, to enable a broader understanding of the challenges and potential of teacher training in the context of inclusive education. The study highlighted that initial training, although addressing aspects related to inclusion, remains superficial, leaving gaps and posing challenges for beginning teachers in dealing with the complexities of inclusive education, reinforcing the need for investment in initial and continuing education. The research also indicates that communities of practice can foster professional development and the effectiveness of school inclusion.

Keywords: Initial Teacher Training; Inclusive Education; Autism.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	7
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	9
2.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	9
2.2 CONTEXTO ESCOLAR: INCLUSÃO.....	11
2.3 A IMPORTÂNCIA DA EMPATIA E OLHAR SENSÍVEL DO PROFESSOR.....	12
2.4 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	14
2.5 A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NO ENSINO REGULAR.....	17
2.6 POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TEA.....	19
3. METODOLOGIA.....	21
3.1 PRÉ - ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS.....	23
3.1.1 EXPLORAÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO.....	23
3.2 PRÉ - ANÁLISE DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO.....	30
3.2.1 EXPLORAÇÃO DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO.....	30
3.3 TRATAMENTO DOS RESULTADOS OBTIDOS.....	33
4. DISCUSSÃO.....	35
4.1 A FRAGILIDADE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	35
4.2 ENTRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA: DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORES INICIANTES FRENTE À INCLUSÃO.....	39
4.3 DESCOMPASSOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	42
4.4 COMUNIDADES DE PRÁTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	45
5.CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	48
REFERÊNCIAS.....	51
APÊNDICE I - ROTEIRO ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA.....	58
APÊNDICE II - TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA PROFESSORA 4.....	60
APÊNDICE III - MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO(TCLE).....	73

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

O presente trabalho tem como objeto de estudo a formação inicial de professores, suas dificuldades em lidar com o processo de ensino e aprendizagem de alunos público- alvo da educação especial, mais especificamente, alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). O tema surge da necessidade de analisar como a formação inicial dos professores, oferecida por uma universidade estadual paulista no curso de pedagogia, vem preparando os educadores para lidar com as demandas específicas de alunos com o TEA, e como isso afeta a inclusão escolar desses alunos.

O TEA é um transtorno que afeta as funções do neurodesenvolvimento, como a linguagem verbal e não verbal, interações sociais e comportamento de modo variável em cada indivíduo, conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5). No contexto escolar, o desafio é garantir que esses alunos não apenas estejam presentes na sala de aula, mas que participem ativamente do processo de ensino-aprendizagem, recebendo o suporte pedagógico necessário para o seu desenvolvimento.

Nos últimos dez anos, tem sido possível observar um aumento significativo nos casos de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Entre os anos de 2022 e 2023, o número de alunos diagnosticados com TEA e matriculados no ensino regular no Brasil aumentou de 607.144 para 636.202, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil, 2023).

No Brasil, a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – Lei nº 13.146/2015, Lei nº 12.764/2012 – Lei Berenice Piana e Decreto nº 7.611/2011 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (Brasil, 2024), asseguram a garantia de um sistema educacional inclusivo e fornecem diretrizes que reforçam a importância da formação de professores aptos para acolher e ensinar alunos com deficiência, promovendo uma educação que respeite a diversidade e as necessidades individuais de todos.

Nesse contexto, Pimentel e Fernandes (2014) afirmam que muitos professores ainda se sentem despreparados para lidar com as especificidades desse público, devido às lacunas presentes em suas formações iniciais e continuadas. Os cursos de formação docente acabam dando ênfase para os conceitos teóricos, não abarcando toda a complexidade do trabalho docente. Glat, Magalhães e Carneiro (1988), defendem que o déficit na formação inicial de professores traz consequências negativas para a efetivação da inclusão no âmbito educacional.

A inclusão de alunos com TEA nas escolas ainda é um desafio e exige constantes adaptações. Goffredo (1992) e Manzini (1999) apontam que as dificuldades, os limites e a falta de preparo dos professores são fatores que impactam diretamente suas práticas pedagógicas, comprometendo a qualidade do ensino e o desenvolvimento dos alunos. Isso revela a importância da formação inicial dos educadores e questiona-se, como os cursos de pedagogia e licenciatura abordam dentro de seus currículos esses aspectos para preparar os futuros educadores.

Diante dessa problemática, este estudo tem como propósito analisar as contribuições e os desafios da formação inicial de professores de uma universidade estadual localizada no interior de São Paulo, bem como investigar de que maneira o curso de Licenciatura em Pedagogia contempla a educação inclusiva e, em especial, o atendimento às demandas do TEA. Busca-se ainda compreender como os professores principiantes percebem sua formação inicial e o quanto ela os prepara para lidar com as exigências da inclusão de alunos autistas em sala de aula. Nessa perspectiva, a investigação objetiva identificar as principais dificuldades enfrentadas por docentes em início de carreira, analisar a formação acadêmica recebida e sua relação com a prática pedagógica, as estratégias adotadas por esses profissionais, bem como verificar se a formação continuada tem oferecido subsídios para a inclusão de alunos com TEA.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Segundo o DSM-5 TR (2022), o transtorno do espectro autista-TEA(CID11) é um transtorno do neurodesenvolvimento que se manifesta na primeira infância, caracterizado pelo comprometimento na interação social, comunicação e comportamento. Os sintomas e a gravidade podem variar de pessoa para pessoa (Silva; Rocha; Freitas, 2018). No Brasil ainda não há estudos que especifiquem a incidência do autismo, mas estima-se que cerca de 2,4 milhões de pessoas estejam dentro do espectro. Nos Estados Unidos, segundo estudos realizados pelo Centers for Disease Control and Prevention-CDC (2025), a prevalência atual é de 1 a cada 31 crianças com predomínio no sexo masculino.

A diversidade no espectro do TEA é uma de suas características mais marcantes. Isso indica que os sintomas podem variar de leves, com impacto mínimo na vida da pessoa, a graves, resultando em dificuldades significativas em áreas como aprendizado, interação social e desenvolvimento da linguagem. Nos casos mais severos, os indivíduos podem precisar de apoio contínuo ao longo de suas vidas; já nos casos mais brandos, é possível que consigam viver de forma relativamente independente, desde que recebam o suporte adequado, especialmente se o diagnóstico for feito cedo e o tratamento for eficaz. A intervenção precoce é fundamental porque favorece um melhor desenvolvimento das habilidades sociais e comunicativas, ajudando na adaptação à sociedade (Silva; Mulick, 2009).

O manual de diagnóstico estatístico de transtornos mentais (DSM-5) descreve o autismo como um espectro, para orientar os apoios necessários,o diagnóstico utiliza a classificação por níveis de suporte que se refere à quantidade e ao tipo de assistência que uma pessoa com TEA necessita em sua vida diária.

Quadro 1 - Níveis de suporte TEA

Nível 1 - requer suporte	Nível 2- requer suporte substancial	Nível 3-requer suporte muito substancial
Dificuldades em iniciar e manter interações sociais; para lidar com mudanças de rotina e flexibilizar comportamentos. Com apoio consegue desenvolver autonomia.	Apresenta limitações mais visíveis na comunicação oralizada e não oralizada e rigidez comportamental. Apresenta necessidade de apoio mais frequente em atividades do dia a dia.	Há uma necessidade contínua de apoio intensivo. Pode haver ausência ou limitação da fala, sensibilidade sensorial intensa e dependência constante em atividades cotidianas.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

No cotidiano, é possível identificar que crianças com TEA apresentam comportamentos característicos de formas variadas. Esses comportamentos podem incluir a repetição insistente de determinadas brincadeiras e a sistematização de ações, evidenciando uma dificuldade em demonstrar criatividade e espontaneidade. Na comunicação, essas características podem se manifestar por meio da ecolalia, vocabulário limitado e expressão facial reduzida. Além disso, no aspecto motor, é comum observar “repetições de movimentos involuntários e pouco funcionais, como estereotípias, *flapping* com as mãos e andar na ponta dos pés” (Sanini; Bosa, 2015, p.175). Na maioria das vezes esses indivíduos possuem dificuldade em estabelecer relações sociais, realizar contato visual, compreender emoções e compartilhar interesses, esse é um dos motivos que contribuem para que eles optem pelo isolamento, se esquivando assim de permanecer em relações com pares.

No tocante ao comportamento, é possível observar que eles possuem vastos padrões de rigidez cognitiva, apresentando dificuldades com mudanças de rotina ou/e comportamentos. No ambiente escolar os desafios aumentam e podem incluir dificuldades de comunicação e compreensão, necessidade de rotinas previsíveis, sensibilidade sensorial e dificuldades na interação social.

Rogers e Dawson (2010) destacam a importância do diagnóstico precoce que faz toda a diferença no tratamento, sinais de alerta no neurodesenvolvimento da criança podem ser percebidos nos primeiros meses de vida, e então os pais devem procurar o suporte necessário. O diagnóstico é clínico, realizado através de

testes específicos, anamnese com os pais e observação do comportamento da criança.

A escola desempenha um papel importante no diagnóstico já que os professores ao desenvolver atividades possuem um olhar atento aos marcos do desenvolvimento infantil, realizando sondagens de características que podem ser apontadas à família, de modo a incentivá-la a buscar um profissional especializado.

2.2 CONTEXTO ESCOLAR: INCLUSÃO

A inclusão escolar é um processo que visa garantir o direito à educação de todos os estudantes, independentemente de suas características, necessidades e capacidades. Ela se baseia na premissa de equidade e igualdade de acesso à educação, de que todas as crianças e jovens têm o direito de aprender juntos, em um ambiente escolar que promova a diversidade e a valorização das diferenças. São considerados público-alvo da educação especial estudantes com deficiência (física, intelectual, visual, auditiva e múltipla), com transtorno do espectro autista (TEA) e com altas habilidades ou superdotação.

A inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial em classes regulares, garantida pela Política Nacional de Educação Especial e pela Lei nº 12.764/2012, enfrenta desafios significativos no contexto educacional brasileiro. Embora o arcabouço legal assegure o direito à educação inclusiva, a efetivação dessa prática ainda é comprometida por diversos fatores, especialmente pelo despreparo dos professores e pelas lacunas na formação inicial e continuada (Schmid *et al.*, 2016).

No âmbito escolar o autismo implica desafios que vão desde a adaptação de conteúdos até a formação adequada para que os professores consigam oferecer o suporte adequado às crianças. A inclusão de alunos com TEA é um desafio e exige práticas individualizadas e a articulação entre teoria e a prática no processo formativo dos professores, para que em sala de aula, o educando vá além da presença física em sala de aula, mas que sim ocorra uma aprendizagem significativa (Mantoan, 2006).

Conforme aponta Martinho (2023), é imprescindível que seja mantido um trabalho colaborativo, interdisciplinar, envolvendo psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, professores, profissionais de apoio, famílias e a equipe

escolar, juntos contribuindo significativamente para a elaboração de estratégias pedagógicas mais eficazes, levando em consideração os limites e possibilidades de cada estudante, garantindo que ele tenha acesso a um ensino adequado.

Alves e Santos (2003) destacam a importância da formação continuada dos docentes, a fim de auxiliar os professores a superar as demandas e desafios impostos no dia a dia no processo de inclusão. Muitos professores relatam sentir-se despreparados para lidar com as especificidades do autismo, o que pode comprometer a qualidade da inclusão. Investir na formação continuada sobre TEA, bem como promover espaços de troca de experiências entre os educadores, trará desenvolvimento profissional aos docentes com práticas significativas aos estudantes.

Por fim, Alves e Santos (2003), Schmid *et al.* (2016) e Mantoan (2006) afirmam que é imprescindível que as políticas públicas sejam efetivadas de maneira mais estruturada, garantindo não apenas o acesso à educação inclusiva, mas também condições reais para sua implementação. Isso inclui a adequação dos currículos de formação docente, a oferta de recursos pedagógicos acessíveis e o fortalecimento de práticas educacionais que favoreçam o desenvolvimento integral de todos os estudantes, respeitando suas particularidades e potencializando suas habilidades.

2.3 A IMPORTÂNCIA DA EMPATIA E OLHAR SENSÍVEL DO PROFESSOR

A empatia e a percepção cuidadosa do professor são fundamentais no processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), especificamente do Transtorno do Espectro Autista (TEA). O efeito de um relacionamento afetivo na aprendizagem desses estudantes é significativo, já que um vínculo emocional positivo com o educador pode impactar diretamente seu bem-estar e sua motivação para aprender. Quando o professor demonstra interesse pelo aluno, oferecendo suporte emocional e respeitando suas características individuais, estabelece-se um ambiente seguro e acolhedor, crucial para o desenvolvimento acadêmico e social desses estudantes (Freitas, 2020).

Ferreira (2012) afirma que a empatia, em âmbitos educacionais pode ser compreendida como a capacidade de mobilizar recursos e estratégias para proporcionar ao aluno uma experiência significativa. Trata-se de sensibilizar-se com

a realidade do outro, reconhecendo e compreendendo suas necessidades. No contexto educacional, essa habilidade se manifesta quando o professor transmite experiências e conhecimentos considerando as limitações, deficiências ou características específicas do aluno com necessidades educacionais especiais, tornando-se, assim, peça fundamental para sua inclusão efetiva na sala de aula regular.

Além do conhecimento específico sobre a deficiência, aspectos como paciência, compreensão e flexibilidade são essenciais nos educadores ao enfrentarem os desafios que surgem no ensino de alunos com TEA. Esses estudantes podem apresentar comportamentos ou dificuldades de aprendizado que demandam abordagens diferenciadas e mais tempo para adaptação. O educador deve ser paciente, proporcionando o espaço adequado para que o aluno compreenda e se aproprie dos conceitos de forma gradual. Além disso, entender as dificuldades que o aluno enfrenta, como questões sensoriais, comunicação ou interação social, permite ao professor elaborar estratégias adequadas para apoiar efetivamente a aprendizagem. A flexibilidade também é uma característica importante, pois possibilita ao docente ajustar as atividades conforme as necessidades do aluno, promovendo um ambiente mais inclusivo e personalizado (Freitas, 2020).

Freitas (2020) discorre acerca de que a empatia do professor é um recurso valioso na adaptação dos alunos, especialmente com TEA, ao ambiente escolar. Quando o educador entende suas dificuldades e respeita seu tempo, o estudante tende a se sentir mais aceito e compreendido, facilitando sua integração. Andrade (2016) ressalta que o acolhimento e o olhar sensível estão diretamente relacionados ao processo de adaptação da criança à escola, pois, para que ela desenvolva afinidade e prazer em permanecer no ambiente, é imprescindível que se sinta confortável e verdadeiramente acolhida. Estabelecer vínculos afetivos entre professor e aluno, configura como facilitador tanto da adaptação quanto da construção de um ambiente escolar inclusivo, no qual as diferenças sejam respeitadas e valorizadas, promovendo uma atmosfera de pertencimento. A empatia e o conhecimento sobre o espectro e também as especificidades do aluno, ajudam

o professor a perceber sinais de desconforto ou sobrecarga sensorial, permitindo que ele tome medidas preventivas para reduzir situações de estresse.

Assim sendo, a empatia e o conhecimento do professor sobre a deficiência não só favorecem a adaptação dos alunos com TEA ao espaço escolar, mas também proporcionam um aprendizado mais humanizado e eficaz, favorecendo que o aluno se sinta acolhido, respeitado e motivado a desenvolver seu potencial (Freitas, 2020).

2.4 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A formação inicial é fundamental para que os professores se apropriem de conhecimentos e se desenvolvam profissionalmente para ensinar de maneira adequada. Segundo Goffredo (1992) e Manzini (1999), problemas quanto à formação dos docentes é uma das principais barreiras para a implementação eficaz da educação inclusiva. Esses autores destacam que, embora os cursos de pedagogia e licenciatura frequentemente abordam o tema da inclusão, os conteúdos específicos sobre TEA e outras condições neuro divergentes, ainda são tratados de forma rasa e superficial. Oliveira (2017) ressalta que o despreparo para desenvolver práticas inclusivas impacta diretamente na qualidade do ensino oferecido.

Uma formação mais adequada dos profissionais, especialmente dos professores, é vista como um elemento crucial para o sucesso do processo inclusivo. Abreu e Thiesen (2025), Santos *et al.* (2022), constataram que a formação docente ainda apresenta lacunas significativas no que se refere à inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial. Contudo, a falta de preparo desses educadores é frequentemente apontada como um dos maiores obstáculos à sua efetividade (Glat; Nogueira, 2002). Além disso, destaca-se a importância de uma formação que vá além de aspectos técnicos ou instrumentais, priorizando o desenvolvimento de competências pedagógicas mais abrangentes (Garcia, 2013).

Nesse sentido, Oliveira (2017) argumenta que a formação docente deve ir além da sensibilização sobre a inclusão, incorporando aspectos técnicos e metodológicos que favoreçam o desenvolvimento das habilidades sociais, comunicativas e cognitivas dos alunos com TEA. Estratégias como o uso de comunicação alternativa, rotinas visuais e suporte sensorial são frequentemente

mencionadas na literatura como ferramentas fundamentais para facilitar a inclusão desses alunos no ambiente escolar.

A falta de preparo também é um fator gerador de angústia entre os professores. Segundo relatos analisados por Vitalino (2007), muitos educadores reconhecem as lacunas de sua formação e buscam, por conta própria, cursos de especialização ou formação continuada para suprir essas deficiências. No entanto, mesmo com esses esforços, a distância entre teoria e prática ainda persiste, dificultando a implementação de novas estratégias que sejam efetivas em sala de aula.

Portanto, o despreparo dos professores evidencia a importância de uma reflexão aprofundada sobre as políticas educacionais da formação inicial e continuada de professores e no fortalecimento das políticas públicas que garantam uma formação mais consistente. Essas mudanças são fundamentais para superar as barreiras que comprometem a inclusão e assegurar um ensino de qualidade para todos os alunos.

O curso de pedagogia da universidade em questão, é um curso noturno, com duração mínima de 4 anos e está voltado para profissionais da educação básica, que após a formação podem atuar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental dos anos iniciais, na Educação de Jovens e Adultos como professores, bem como na gestão das unidades escolares em geral como diretores, vice-diretores, coordenadores ou supervisores.

A formação inicial de professores como é oferecida na universidade, desempenha um papel crucial na qualidade da educação básica no país. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em conjunto com as recentes Diretrizes de Formação Inicial de 2024, estabelece os fundamentos para essa formação, visando preparar profissionais capacitados para os desafios da sala de aula, bem como preparar os educadores para lidar com a diversidade, incluindo alunos com TEA.

O Art. 2º, estabelece que a formação inicial dos professores deve assegurar :

§ 1º A formação inicial de profissionais de magistério de que trata o caput deve garantir a compreensão ampla e contextualizada da educação escolar,

visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação da proposta pedagógica das instituições de Educação Básica, com a finalidade de garantir os direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, a gestão democrática da escola e dos sistemas de ensino e os processos de avaliação institucional orientados para a melhoria contínua da qualidade da oferta educativa.

§ 2º Compreende-se o exercício da docência como ação educativa, a partir da condução de processos pedagógicos intencionais e metódicos, os quais baseiam-se em conhecimentos e conceitos próprios da docência e das especificidades das diferentes áreas do conhecimento, incluindo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diferentes linguagens, tecnologias, evidências científicas e inovações. § 3º A formação inicial de profissionais do magistério da Educação Básica deverá considerar a integralidade do sujeito em formação e do próprio fenômeno educativo, articulando as dimensões científica, estética, técnica e ético-política inerentes aos processos pedagógicos.

§ 4º A formação inicial de profissionais do magistério da Educação Básica deverá ser organizada de forma a assegurar a socialização profissional inicial, mediante a construção e apropriação dos conhecimentos necessários ao exercício da docência e a capacidade de participar de modo ativo e crítico nos processos de inovação educacional concernentes à profissão docente (Brasil, 2024, p.2).

Observa-se, portanto, que a Resolução CNE/CP nº 4/2024 concebe a formação inicial como um processo abrangente, que ultrapassa a preparação técnica para o exercício da docência e incorpora princípios práticos fundamentais à educação inclusiva. Ao destacar a integralidade do sujeito em formação, a articulação entre dimensões científicas, éticas, estéticas e políticas, bem como a valorização da diversidade nos contextos educacionais, o documento evidencia a necessidade de preparar professores capazes de atuar de maneira crítica e democrática diante das diferenças. Nesse sentido, a formação docente é compreendida como elemento essencial para garantir não apenas a qualidade social da educação, mas também o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos os estudantes, assegurando práticas pedagógicas que promovam a inclusão e o respeito à singularidade de cada indivíduo.

Contudo, ao mesmo tempo que o curso de Pedagogia, em sua estrutura curricular, contempla uma formação abrangente, preparando profissionais para atuar em diferentes contextos educativos, tende a privilegiar uma visão generalista, o que, por vezes, impossibilita um aprofundamento teórico e prático em áreas específicas do processo de ensino e aprendizagem. Tal característica gera lacunas significativas na preparação profissional, sobretudo quando se trata de lidar com a complexidade da inclusão escolar. Nesse contexto, destaca-se a insuficiência de aprofundamento

em temáticas relacionadas ao ensino e à aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e demais deficiências, situação que exige conhecimentos mais específicos e fundamentados para garantir práticas pedagógicas inclusivas e efetivas.

Assim, observa-se que, embora a Pedagogia forme profissionais aptos a atuar em diversos espaços educacionais, ainda persiste um desafio relacionado à consolidação de competências necessárias para atender à diversidade de necessidades dos estudantes. A ausência de uma formação mais aprofundada nessa área acaba por transferir ao pedagogo a responsabilidade de buscar, em formações complementares, o conhecimento especializado para enfrentar tais demandas. Esse cenário reforça a importância de repensar a estrutura curricular dos cursos de Pedagogia, de modo a equilibrar a abrangência da formação com o necessário aprofundamento em temas que são urgentes e essenciais na contemporaneidade, como a inclusão escolar.

2.5 A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA NO ENSINO REGULAR

A inserção de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação regular é um assunto crucial para assegurar o direito à educação de qualidade para todos, independentemente de suas particularidades. A inclusão escolar oferece uma gama de vantagens tanto para os alunos com TEA quanto para a comunidade escolar como um todo. Para esses alunos, a educação inclusiva cria um ambiente de aprendizado mais variado, onde têm a oportunidade de interagir com seus colegas e aprimorar habilidades sociais, cognitivas e emocionais. Além disso, essa inclusão permite que aprendam em um contexto convencional, o que favorece o desenvolvimento da comunicação e da autonomia, além de facilitar a adaptação aos ambientes sociais e profissionais no futuro. Para os colegas e para a comunidade escolar, a inclusão estimula a compreensão da diversidade, o respeito às diferenças e o fortalecimento de habilidades sociais como empatia e colaboração. Esse processo enriquece as relações dentro da escola, ampliando a experiência educacional de todos os participantes (Lopes; Telaska, 2022).

As abordagens pedagógicas inclusivas são fundamentais para garantir que os alunos com TEA recebam o suporte necessário ao seu aprendizado. Essas

abordagens incluem desenvolver estratégias de ensino diferenciadas e personalizadas que levam em conta as características e necessidades individuais dos estudantes. Isso pode envolver por exemplo recursos visuais, como quadros de tarefas ou símbolos, que auxiliam na organização e entendimento do conteúdo; adaptações nas atividades para torná-las mais acessíveis; além do uso de tecnologias assistivas, como softwares educativos e dispositivos que ajudam na comunicação, contribuindo para que desenvolvam habilidades de forma mais consistente e compreensível (Lopes; Telaska, 2022).

As adaptações curriculares têm um papel fundamental na inclusão de alunos com TEA, pois permitem a flexibilização do currículo para atender às suas necessidades específicas. Isso pode incluir modificações nos métodos de ensino, nos materiais didáticos e nas formas de avaliação. Por exemplo, os professores podem ajustar o ritmo das aulas, oferecendo mais tempo para a realização de tarefas ou utilizando avaliações diferenciadas, como provas orais ou atividades práticas, para avaliar melhor o conhecimento dos alunos. Ademais, é possível adaptar as atividades para torná-las mais acessíveis, empregando recursos visuais ou simplificando a linguagem para facilitar a compreensão do conteúdo por parte dos alunos. A adaptação curricular deve ser um processo contínuo, incluindo avaliações regulares para monitorar o progresso do aluno e alterar as estratégias conforme necessário (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020).

Entretanto, a inclusão escolar de alunos com TEA enfrenta diversos desafios e barreiras que precisam ser superados para garantir seu sucesso. Silva (2024), discute em sua pesquisa acerca de um dos desafios ainda presentes no contexto escolar e a necessidade de ampliar o conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) entre toda a comunidade educativa. As particularidades comportamentais e comunicativas desses estudantes, por vezes, podem não ser plenamente compreendidas, dificultando o processo de inclusão. Outro desafio importante é a escassez de recursos adequados, como materiais pedagógicos específicos, tecnologias assistivas e suporte especializado, que são essenciais para atender às necessidades dos alunos com TEA. Além disso, a falta de formação apropriada dos educadores representa uma barreira significativa. Muitos professores encontram dificuldades para lidar com a diversidade das necessidades de alunos

com TEA, o que pode levar a práticas pedagógicas inadequadas ou ineficazes. O compromisso com a formação continuada dos educadores é crucial para assegurar que eles desenvolvam as habilidades necessárias para apoiar esses alunos e promover um ambiente escolar inclusivo e acolhedor (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020).

Portanto, a inserção de estudantes com TEA na educação regular demanda práticas pedagógicas inclusivas, ajustes no currículo, formação continuada e uma conscientização contínua de toda a comunidade escolar. Apesar dos obstáculos, os benefícios da inclusão são inegáveis, assim, com o suporte adequado, os alunos com TEA podem vivenciar uma experiência educacional enriquecedora, que favorece seu desenvolvimento e integração social, enquanto contribui para a formação de uma sociedade mais justa e respeitosa para todos (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020).

2.6 POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TEA

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas brasileiras é sustentada por diversas políticas públicas e legislações que buscam assegurar o acesso à educação para todos, levando em consideração as particularidades e necessidades dos estudantes com deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), aprovada em 2015, representa um marco significativo nesse contexto, pois estabelece direitos essenciais para as pessoas com deficiência, incluindo o direito à educação em igualdade de condições com os demais alunos. A LBI enfatiza a importância de adaptar currículos e ambientes escolares para garantir que os alunos com deficiência, como aqueles com TEA, tenham pleno acesso ao ensino (Arruda; Dikson, 2019).

Ademais, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), implementada em 2008, exerce um papel crucial na formulação de diretrizes para a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares. Ela orienta que os sistemas educacionais devem promover essa inclusão por meio da adaptação das práticas pedagógicas, capacitação dos professores, disponibilização de recursos e apoio especializado. Essas diretrizes visam criar um

ambiente educacional onde a diversidade seja respeitada e valorizada, permitindo que todos os alunos, independentemente de suas limitações, participem ativamente do processo de aprendizagem (Arruda; Dikson, 2019).

O papel das instituições de ensino e das redes educacionais é fundamental para a inclusão de estudantes com TEA. As escolas precisam estar preparadas para receber esses alunos, criando um ambiente acessível e adaptado às suas necessidades, como salas de aula organizadas, suporte pedagógico individualizado e recursos adequados para comunicação e aprendizado. Além disso, é vital que as redes de ensino implementem programas que estimulem a formação contínua dos profissionais da educação, proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para lidar com a diversidade dentro do ambiente escolar. A inclusão vai além do espaço físico da escola; envolve um comprometimento com práticas pedagógicas que atendam efetivamente e com respeito às necessidades dos alunos com TEA (Arruda; Dikson, 2019).

O governo e as secretarias de educação têm uma função crucial na capacitação de professores e na adoção de práticas inclusivas. Através de programas de formação, as secretarias podem assegurar que os educadores estejam preparados para enfrentar as particularidades do TEA, oferecendo estratégias pedagógicas apropriadas, promovendo o uso de tecnologias assistivas e recursos especializados. A ação do governo é indispensável para garantir que as políticas públicas voltadas à educação inclusiva sejam corretamente implementadas nas escolas, disponibilizando materiais didáticos, orientação pedagógica e acompanhamento especializado. Dessa maneira, a capacitação dos professores e a aplicação de práticas inclusivas são vitais para assegurar que os alunos com TEA tenham acesso a uma educação de qualidade em igualdade com os demais estudantes (Arruda; Dikson, 2018).

Dessa forma, a legislação no Brasil e as políticas públicas têm progredido para assegurar a inclusão escolar de estudantes com TEA. Contudo, é essencial que o compromisso com essa inclusão seja constantemente reforçado, tanto pelas instituições de ensino quanto pelas redes educacionais e órgãos governamentais, para que todos os alunos com TEA possam ter acesso a uma educação de qualidade, respeitosa e adaptada às suas necessidades (Arruda; Dikson, 2018).

3. METODOLOGIA

No que se refere aos aspectos metodológicos, este trabalho assume uma abordagem qualitativa que buscou compreender as ações e acontecimentos a partir da perspectiva dos próprios sujeitos envolvidos no processo educativo. A escolha dessa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender as experiências vivenciadas pelos docentes e identificar os desafios e potencialidades da formação inicial no contexto da educação inclusiva. Conforme Gil (2002) essa abordagem é crucial nesse tipo de pesquisa, pois permite realizar uma análise detalhada a partir das percepções, vivências bem como a interpretação dos significados atribuídos às práticas e experiências dos professores.

Nesta perspectiva, segundo Ludke e André (1986), a abordagem qualitativa na pesquisa educacional se distingue pela busca da compreensão profunda dos fenômenos valorizando o contexto, as experiências e as perspectivas dos participantes. Em vez de qualificar dados, o foco reside na interpretação e análise dos significados. Através dessa abordagem, busca-se analisar como os professores lidam com os processos de ensino com alunos com o TEA a partir de sua formação inicial.

Inicialmente, foi elaborado o pré-projeto de pesquisa, no qual já havia sido delimitada a universidade a ser investigada. Por se tratar de um estudo envolvendo seres humanos, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa e aprovado sob o número de parecer 7.550.718.

A seleção dos participantes desta pesquisa teve como referência o último Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia de uma universidade estadual paulista, vigente no período de 2018 a 2022. Optou-se por trabalhar com docentes egressos da turma concluinte de 2022, composta por 40 alunos.

Para fins desta investigação, foi definida uma amostragem correspondente a 10% do total da turma, resultando na escolha de quatro professoras, principiantes, que atuam em escolas da rede municipal.

Outro critério relevante foi a experiência direta das participantes com turmas que possuíam ao menos um estudante com diagnóstico confirmado ou suspeita de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Tal recorte assegura a pertinência

da amostra, uma vez que possibilita analisar a relação entre a formação inicial recebida e os desafios enfrentados na prática pedagógica inclusiva de alunos com TEA.

Os dados empíricos foram reunidos por meio de entrevistas individuais semiestruturadas, elaboradas a partir de um roteiro previamente estabelecido (conforme apêndice) dividido em três blocos, cada um com objetivos específicos: no primeiro apresentação dos participantes, buscou-se identificar o perfil das participantes, considerando tempo de atuação, ano de formação e faixa etária atendida; no segundo, visou compreender a atuação profissional das professoras, especialmente suas experiências com alunos diagnosticados com TEA, as dificuldades enfrentadas, as adaptações pedagógicas realizadas e o suporte institucional recebido; por fim, o terceiro bloco, formação inicial e continuada, que teve como propósito analisar a contribuição da formação inicial e continuada, investigando lacunas, potencialidades e sugestões para o aprimoramento da preparação docente no contexto da educação inclusiva.

A fim de resguardar sua identidade, as participantes são identificadas como Professora 1, Professora 2, Professora 3 e Professora 4. As entrevistas tiveram como objetivo suscitar reflexões sobre as experiências, percepções e sugestões das docentes em relação à formação recebida, especialmente no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com TEA. Para ampliar a acessibilidade e viabilizar a coleta de dados, as entrevistas foram realizadas por meio da plataforma Google Meet (com duração entre 20 a 40 minutos cada entrevista, totalizando 1 hora 55 minutos e 24 segundos), gravados e posteriormente transcritos para análise. Todos os cuidados éticos foram observados, em conformidade com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo às participantes o sigilo de sua identidade, a confidencialidade das informações compartilhadas, a possibilidade de desistência a qualquer momento sem prejuízo e a utilização dos dados exclusivamente para fins acadêmicos. Além disso, a escolha das datas e horários foi feita de acordo com a disponibilidade das professoras. Após a transcrição, as entrevistas foram devolvidas aos participantes, para que pudessem confirmar o conteúdo e validar se estavam de acordo com as informações registradas.

Por meio do caminho metodológico aqui descritos, os dados foram selecionados, organizados e analisados no que se refere ao seu conteúdo, a partir

da proposta de Bardin (2016), a qual se estrutura em três etapas interdependentes (Pré-análise, Exploração do Material e Tratamento dos Resultados, Inferência e Interpretação) que serão apresentadas a seguir.

3.1 PRÉ - ANÁLISE DOS DADOS EMPÍRICOS

A etapa de pré-análise das entrevistas correspondeu ao momento inicial da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016), e teve como finalidade organizar e preparar o material para a exploração sistemática, que ocorrerá nas próximas etapas. Em um primeiro movimento, as entrevistas foram transcritas integralmente, revisadas e posteriormente devolvidas às participantes para validação, assegurando a fidedignidade dos registros. Esse procedimento corresponde à preparação do material, garantindo padronização, organização e viabilidade do corpus.

Posteriormente realizou-se a “leitura flutuante”, etapa fundamental da pré-análise segundo Bardin (2016), momento que foi dedicado a leitura das entrevistas, estabelecendo um contato com os dados, e deixando emergir a partir da leitura as primeiras impressões, e as ideias com mais recorrência; a partir disso foi possível também olhar para os dados à luz das hipóteses formuladas, ao referencial teórico e aos objetivos da pesquisa.

Para assegurar a integralidade da análise, todas as transcrições foram lidas na sua totalidade, sem exclusão de trechos, que favoreceu a imersão nos dados e a identificação de elementos relevantes para as etapas posteriores da investigação. Buscou-se garantir a homogeneidade do material por meio do agrupamento das falas em unidades de registro, assegurando que os conteúdos selecionados estivessem alinhados aos objetivos da pesquisa.

Após a etapa de pré-análise, inicia-se a exploração do material, momento em que se realizam os procedimentos de codificação das informações obtidas (Bardin, 2016).

3.1.1 EXPLORAÇÃO DO MATERIAL EMPÍRICO

Após a etapa de pré-análise, inicia-se a exploração do material, momento em que se realizam os procedimentos de codificação dos dados obtidos (Bardin, 2016), que foram submetidos a recortes e classificações que possibilitaram organizar e sistematizar os dados para posterior interpretação.

No caso das entrevistas, que constituíram a principal fonte de dados, foram exploradas, inicialmente, que constituíram as unidades de registro:

A unidade de registro – É a unidade de significação codificada e correspondente ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis. Reina certa ambiguidade no que diz respeito aos critérios de distinção das unidades de registro. Efetivamente, executam-se certos recortes a nível semântico, por exemplo, o “tema”, enquanto que outros são feitos a um nível aparentemente “linguístico”, como a “palavra” ou a “frase” (Bardin, 2016, p. 134).

Nesta pesquisa optou-se por compreender frases e parágrafos, extraídos das falas das professoras, que representavam sentidos relacionados ao objeto de estudo. Posteriormente foram agrupadas em categorias temáticas, estruturadas a partir das categorias que foram previamente definidas com base nos objetivos da pesquisa, e categorias emergentes, construídas a partir de elementos que surgiram espontaneamente nos discursos, essa combinação entre categorias pré estabelecidas e emergentes está em consonância com Bardin (2016), que defende a flexibilidade da análise de conteúdo para captar a riqueza do material.

Para sistematizar o processo, as falas das professoras que mais se destacaram foram recortadas e agrupadas em quadros temáticos, facilitando a identificação das principais ideias em cada eixo de discussão. As citações utilizadas na discussão do trabalho se encontram destacadas em negrito.

A organização das falas das participantes em quadros possibilitou sistematizar o material coletado, facilitando a identificação de unidades de registro e de contexto. Ao dispor as falas de forma organizada, obteve maior clareza no processo de categorização, permitindo a comparação entre os discursos, a verificação de recorrências, semelhanças e diferenças, bem como a construção de categorias que expressem os significados presentes nos dados. Assim, os quadros que serão apresentados a seguir, foram instrumentos de ordenação e síntese, trazendo rigor metodológico e favorecendo a objetividade no processo de análise.

Quadro 2 - Perspectivas das Professoras acerca da formação inicial.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	
PROFESSORA 1	“É uma disciplina extremamente abrangente. Assim, atrapalhar não atrapalhou, mas contribuir também é uma palavra muito forte. Muito forte. Mas assim, não teve inclusão, não teve nenhum transtorno. Foi só bem superficial.” “E nós não temos estágio na educação especial. Então, prática prevista para a educação especial no nosso curso de formação não tem, infelizmente. Acho que com o tempo vai ter que ser inserido, porque é algo tão presente na realidade do professor que fica um déficit.” “Além de ser teórica, e o período de tempo ser muito curto, ela é uma disciplina abrangente. Ela não foca em um transtorno, ela não foca em uma deficiência, nada. Parece que é uma explanação. Vai pintando tudo e acaba que não pinta nada. É acaba que não se aprofunda. A gente tem um conhecimento muito raso, que a gente consegue com essa disciplina.” “...não é nenhuma questão de interesse pessoal em se aprofundar, em se especializar naquela área.É um compromisso que a nossa profissão já assumiu. Faz parte da responsabilidade do professor.”
PROFESSORA 2	“... não me lembro de ter tido uma disciplina específica sobre e senti necessidade de buscar conhecimento após a conclusão do curso acadêmico.”
PROFESSORA 3	“Mas eu sei que também teve Libras, e por mais que é específica, né, pra linguagem de sinais, mas não aborda a questão da educação inclusiva, então acaba

	ali. Muito específico. Vi tudo meio por cima, mas não estava vendo nada, né?”
PROFESSORA 4	“Então, a gente teve Psicologia e Educação 1, mas passou, assim, muito por cima. Tive Psicologia e Educação 2, onde a gente teve uma aula sobre TEA, né, um seminário de um grupo sobre isso, só. E eu também tive a disciplina de Fundamentos de Educação Inclusiva. Só que, em todas, o TEA foi tratado, assim, de uma forma muito breve e superficial, não teve aprofundamentos.” “Eu acho que, na verdade, ela não trouxe contribuições significativas, viu? O que eu aprendi sobre o trabalho com alunos com TEA aconteceu, assim, na sala de aula, né? Em conversas com a minha equipe gestora, com a minha monitora, com professoras mais experientes, mas na formação acadêmica em si, não.”

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Quadro 3- Perspectivas das Professoras acerca de desafios e dificuldades de professores iniciantes

DESAFIOS E DIFICULDADES DE PROFESSORES INICIANTES	
PROFESSORA 1	“É muito comum que dentro da sala de aula haja alunos que estão sob investigação, mas não tem o laudo fechado. E sem o laudo, esses alunos não conseguem ter o direito a um professor auxiliar para acompanhar eles dentro da sala.”
PROFESSORA 2	“Os desafios, de maneira geral, são principalmente por conta das demandas escolares: falta de formação/conhecimento das especificidades, falta de materiais e espaço adequados/adaptados. ”

PROFESSORA 3	“O que eu vejo, assim, que dificulta o trabalho é a falta de profissional de apoio, professor de apoio pedagógico...” “Às vezes na sala tem cuidador, por conta de um aluno específico, aí é um cuidador terceirizado, né? Mas tem sala que não tem. E às vezes, mesmo tendo, não é o suficiente. Só a professora e o cuidador para esse aluno. Porque tem vários alunos que estão em investigação e... Não tem laudo, lá não tem direito a nada também.”
PROFESSORA 4	“...trabalhar com ele foi, assim, um desafio muito grande.Primeiro, porque eu era uma professora iniciante, né, eu não tinha nenhuma experiência, durante a minha graduação eu participei mais de atividades acadêmicas e eu acabei não fazendo estágio remunerado, então a experiência em sala de aula que eu tinha vinha dos meus estagiários obrigatórios que também...São meio rasos, né, nessa questão.” “E o segundo motivo era porque, sem um laudo, essa criança não tinha direito ao suporte de uma professora de educação especial, de atendimento educacional especializado. “Então, eu tinha que encontrar estratégias pedagógicas inclusivas sozinha, né, e eu conseguia contar um pouco também com a minha agente educacional, só que ela não era formada em pedagogia, assim, para me ajudar, ela tentava, mas a gente acabava, assim, desenvolvendo essa parte sozinha.” “Nossa, eu nem imagino como seria não ter esse apoio, porque assim, tanto a diretora, quanto a vice-diretora e a coordenadora, elas sempre foram muito presentes, acolhedoras, comprometidas, e eu sentia que as minhas observações e as minhas necessidades eram ouvidas com muita atenção e respeito, né. Eu recebi orientação, eu recebi a sugestão, eu tinha um apoio. E eu acho que um aspecto que fez toda a diferença foi o fato de que as minhas percepções eram validadas por elas. Então, sempre que eu relatava uma dificuldade, elas iam até a minha sala, elas observavam as situações e depois elas confirmavam aquilo que eu tinha identificado”

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Quadro 4- Perspectivas das professoras acerca da formação continuada

FORMAÇÃO CONTINUADA	
PROFESSORA 1	“Em alguns momentos, a gente tinha... Uma pessoa que vinha dar uma palestra. Mas nada focado, nenhuma formação. Nada que era formativo, realmente. Falando português bem claro, nada formativo.”
PROFESSORA 2	“Estudei e busquei ferramentas por conta própria, mas sempre soube que não conseguiríamos dar o ensinamento adequado para elas.”
PROFESSORA 3	“Eu penso que a escola tem que oferecer. Aqui na minha cidade , oferecem muitos cursos. O município, né? A prefeitura oferece muitos cursos. Só que é no horário do trabalho ou no contraturno. E as pessoas têm vida, né? Não dá para também ficar indo de um lado para o outro para fazer curso. Às vezes, tem família. Eu penso que esse curso que eles oferecem, nas redes que oferecem, deveria ser na escola. Formação na escola. Trabalho, né?” “Mas eu acho que deveria ocorrer formações, momentos formativos, na escola mesmo.”

PROFESSORA 4

“...eles veem com aquelas atividades prontas.

Olha, faça isso, faça aquilo.

Aquela receita, né?

É mais, realmente, para eles falarem o que eles estão fazendo.

Porque eu acho que o certo seria ter formação dentro das escolas, né?

Em comunidades de prática, né?

Então, os professores trocam o que eles fazem.

As professoras de AEE, né? Que vão conhecer cada criança.

Elas vão mostrar o trabalho que elas estão fazendo.”

“ sobre a formação continuada...Realmente, acho que ela é feita de forma muito superficial. Eu acho que deveria ser uma formação feita por professores também. Porque você não vê professores dando formação sobre educação inclusiva. Geralmente, pegam psicólogas, terapeutas ocupacionais, que também têm um local de fala.Mas, ali, a gente está...É uma comunidade de professores. Os professores precisam ter voz ali. Então, também acho que está sendo feito por fazer.

Uma coisa muito legal que eles poderiam fazer é um simpósio para os professores falarem o que eles fazem na sala de aula.Quais estratégias que eles usam com seus alunos.

Mas não acontece também.

Tudo que dá trabalho, eles preferem deixar.

É muito mais fácil para eles pagarem uma pessoa para vir ao teatro e falar um monte de coisa do que organizar tudo isso, fazer esse movimento, convencer os professores a falarem, que também não é algo muito fácil. São diversos aspectos.

3.2 PRÉ - ANÁLISE DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

No que se refere ao levantamento bibliográfico, a pré-análise consistiu inicialmente na identificação de 21 artigos encontrados na base de dados da CAPES, utilizando os descritores “formação inicial de professores” e “TEA”, com recorte temporal entre 2018 e 2025. Em um primeiro movimento, realizou-se a leitura flutuante dos títulos e resumos, o que possibilitou um contato inicial com o material e a percepção das ideias mais recorrentes. Essa etapa favoreceu a seleção dos textos que dialogam de forma mais direta com a temática da pesquisa. Posteriormente, aplicando as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência propostas por Bardin (1977), foi possível refinar o corpus, resultando na escolha de cinco artigos que apresentaram maior relevância para o objeto de estudo e que, portanto, foram incorporados à discussão teórica.

Após a etapa de pré-análise, inicia-se a exploração do material, momento em que se realizam os procedimentos de codificação das informações obtidas (Bardin, 2016).

3.2.1 EXPLORAÇÃO DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Após a etapa de pré-análise, passou-se à exploração do material documental, constituído pelos cinco artigos selecionados. Nessa fase, os trabalhos foram fichados com o objetivo de organizar e sintetizar as informações mais relevantes, permitindo a identificação de conceitos centrais, autores de referência e principais contribuições de cada estudo.

Conforme Bardin (2016), a exploração de materiais documentais também requer codificação e categorização, de modo que os artigos não foram apenas resumidos, mas analisados a partir de sua contribuição efetiva para responder ao problema da investigação. No quadro a seguir, encontram-se os artigos utilizados e as respectivas informações bibliográficas (título, autores, ano, palavras-chaves, principais teóricos citados e principais resultados).

Quadro 5- Artigos utilizados na pesquisa e suas informações

TÍTULOS	AUTORES	PRINCIPAIS RESULTADOS	ANO	PALAVRAS-CHAVES	PRINCIPAIS TEÓRICOS CITADOS
O Transtorno do Espectro Autista: desafios e possibilidades da prática docente na educação infantil no município de Porto Velho – RO, Amazônia Ocidental	Charlliene Lima da Silva; José Flávio da Paz.	Os resultados revelaram que as professoras se percebem despreparadas diante da inclusão de alunos com TEA, devido a lacunas na formação inicial e continuada, somadas a desafios estruturais e pedagógicos do contexto escolar.	2024	Educação Infantil, Formação de Professores, Inclusão, Prática Docente, TEA	Mantoan (2006), Mendes (2010), Cunha (2009, 2012),
Práticas pedagógicas na educação infantil: desafios dos professores no ensino de crianças com TEA em escolas da rede privada e pública	Maria Eliana Alves Lima; Priscila de Sousa Barbosa Castelo Branco; Vitória Maria Galvão Coqueiro	As principais dificuldades apontadas pelos docentes referem-se à falta de preparo sobre o autismo, à ausência de apoio pedagógico, à escassez de recursos e à necessidade de adaptar o currículo para atender	2024	Autismo, Educação Infantil, Trabalho Docente, Intervenção Pedagógica, Desafio Docente	Alves (2006), Amorim (2015), Greenspan e Wieder (2006), Garcia (2008), Facion (2013), Leo Kanner (1943)

		às crianças autistas.			
Formação de professores e o transtorno do espectro autista: um estudo de revisão	Francisnaide dos Santos Souza, Matheus dos Santos Reis, Alex Souza Almeida, Viviane Borges Dias,	Conclui-se que são necessárias mais pesquisas que evidenciem a importância de uma formação docente que contemple e garanta, de forma efetiva, a inclusão de estudantes com TEA na escola.	2022	Formação de Professores, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Educação Inclusiva	Nóvoa(2009), Weizenmann;Pezzi;Zanon,(2020); Manzini (2010; 2011)
O estudante com autismo na educação infantil: concepções dos profissionais da sala de aula regular e do AEE	Anna Karina Braga Bezerra Silva, Géssica Fabiely Fonseca, Max Leandro de Araújo Brito	Conclui que pouco se sabe sobre as características do aluno com autismo na escola, e que isso se deve a frágil formação inicial do professor.	2018	Autismo; educação ; Atendimento Educacional Especializado	(Silva; Mulick, 2009), (Camargo; Bosa, 2012), (Santos, 2017).

Desafios na formação de professores para atendimento o qualificado aos estudantes com transtorno do espectro autista	Rosangela Comin Abreu Juares Silva Thiesen	Evidenciam-se fragilidades tanto na formação inicial em Pedagogia e demais licenciaturas quanto na formação continuada, marcadas pela pouca ênfase na educação especial nos cursos. Aponta também a insuficiência das capacitações oferecidas aos docentes que atuam com estudantes com TEA.	2025	Formação Inicial, Formação Continuada, Transtorno do Espectro Autista, Educação Inclusiva	Kleber (2015), Gadelha (2020), Tardif (2014), Freitas e Pacífico (2020), Caetano (2012), Ficgana (2017), Araújo (2015), Machado (2017), Gil (2005), Moreira (2023), Gatti, Barreto e André (2011)
---	---	--	------	---	---

Fonte: elaborado pela autora (2025)

3.3 TRATAMENTO DOS RESULTADOS OBTIDOS

De acordo com Bardin (2016), a etapa de tratamento dos resultados corresponde ao momento de ir além da descrição dos dados, atribuindo-lhes significado e construindo inferências à luz dos objetivos da pesquisa. Nessa fase, os artigos selecionados foram analisados a partir das categorias temáticas definidas, permitindo identificar recorrências, divergências e lacunas na produção acadêmica.

Inicialmente, no tratamento dos dados, os resultados foram organizados e sintetizados de acordo com as categorias previamente definidas, de modo a destacar os achados mais relevantes. Em seguida, na etapa de inferência, os resultados foram articulados aos objetivos da pesquisa, buscando responder às

hipóteses propostas. Por fim, na interpretação, realizou-se uma análise crítica dos achados à luz do referencial teórico e do contexto estudado, permitindo compreender tanto os limites quanto às potencialidades da formação docente.

Os resultados evidenciaram que a maior concentração de publicações ocorreu nos anos de 2024 e 2025, o que sinaliza uma intensificação recente na discussão da temática da formação de professores para o atendimento de alunos com TEA. Essa tendência pode ser compreendida como reflexo do crescimento da inclusão de alunos com TEA nas classes regulares .

No que tange aos referenciais teóricos, observou-se a presença recorrente de autores como, Mantoan (2006), Mendes (2010) e Cunha (2009, 2012), cujas contribuições permanecem fundamentais para a discussão da inclusão escolar no Brasil. Além disso, Tardif (2014) e Nóvoa (2009) foram mobilizados com frequência nos trabalhos para discutir a formação e identidade docente, demonstrando que a análise da prática profissional continua sendo um eixo estruturante das investigações sobre educação inclusiva.

As análises dos dados empíricos revelaram que as professoras percebem lacunas significativas em sua formação inicial, sobretudo no que se refere à preparação prática para lidar com a inclusão de alunos com TEA. Essa constatação apareceu de forma recorrente em falas que expressavam sentimentos de despreparo e insegurança diante dos desafios encontrados na sala de aula. Outro aspecto de destaque refere-se às dificuldades cotidianas da prática docente, em especial a adaptação de estratégias pedagógicas, a escassez de recursos e a ausência de apoio institucional, o que reforça o peso das condições estruturais no processo de inclusão.

No que tange à formação continuada, emergiu a percepção de que, embora existam cursos e capacitações, muitos deles são superficiais e fragmentados, não oferecendo subsídios suficientes para a prática pedagógica. As professoras também destacaram a necessidade de formações mais consistentes, contextualizadas e acessíveis a todos os profissionais.

A partir dessa análise, serão discutidas as categorias de formação inicial, desafios de professor iniciante, formação continuada e seus desafios, bem como comunidades de prática e suas contribuições para a formação continuada, articulando os dados empíricos com o referencial teórico obtido a partir do levantamento bibliográfico.

4. DISCUSSÃO

4.1 A FRAGILIDADE DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A formação inicial de professores é etapa fundamental para o desenvolvimento de competências que permitam a atuação em contextos escolares diversos, inclusive no atendimento a alunos público-alvo da Educação especial, em especial com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Na universidade em questão destaca-se a disciplina de "Fundamentos da Educação Inclusiva", ministrada no segundo semestre com carga teórica de 75 horas, dentre elas 60 teóricas e 15 práticas. Cujas propostas é introduzir os futuros docentes nos princípios da educação inclusiva e capacitá-los para lidar com a diversidade no espaço escolar.

De acordo com a ementa oficial da disciplina do ano de 2018, os objetivos envolvem: compreender os conceitos de inclusão e integração, reconhecer a diversidade como dimensão fundamental do processo educativo, refletir sobre a formação docente frente à inclusão, discutir práticas pedagógicas inclusivas e orientar o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). A proposta inclui, ainda, atividades práticas como visitas monitoradas, análise de casos e observações de campo.

A proposta da ementa da disciplina de 2018, voltada à inclusão e diversidade, já expressava a intenção de preparar os licenciandos para os desafios da educação inclusiva, ao propor a compreensão dos conceitos de inclusão e integração, a valorização da diversidade, a reflexão crítica sobre práticas pedagógicas inclusivas e o contato com alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Tais objetivos dialogam diretamente com as diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, que, ao instituir a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), propôs uma formação docente fundamentada em competências que articulam saberes teóricos, prática pedagógica e atitudes éticas voltadas à justiça social. O documento ressalta que os cursos de licenciatura devem garantir, desde o início da formação, experiências práticas que permitam aos futuros professores conhecer e interagir com os desafios reais da escola, especialmente no que se refere à inclusão de alunos com

deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2019).

Nesse sentido, a Resolução CNE/CP nº 4, de 2024, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica, surge como uma tentativa de superar as lacunas identificadas na aplicação da Resolução de 2019. O novo documento reforça a necessidade de uma formação inicial pautada pela articulação entre saberes teóricos, competências práticas e atitudes inclusivas. O documento destaca que os cursos de licenciatura devem “formar professores comprometidos com a promoção de práticas pedagógicas inclusivas, críticas e éticas, pautadas na justiça social, equidade e respeito à diversidade” (Brasil, 2024, p. 4). Além disso, a Resolução orienta que os currículos devem assegurar a “aproximação contínua com a realidade escolar, de modo a favorecer a imersão e a compreensão do cotidiano das instituições educativas” (Brasil, 2024, p. 6). Embora os objetivos da ementa estejam formalmente alinhados a essas diretrizes, os relatos de professores egressos indicam que, na prática, tais metas não têm sido plenamente alcançadas. Muitos relatam experiências superficiais e pouco conectadas com os desafios reais da inclusão, revelando uma distância preocupante entre o currículo previsto e a efetividade formativa.

Uma análise qualitativa dos relatos de estudantes egressos da universidade revelam um significativo descompasso entre os objetivos propostos pela disciplina e sua efetiva contribuição para a formação. Os entrevistados relataram que o conteúdo foi abordado de forma superficial, sem aprofundamentos teóricos ou práticos. Segundo um deles, “Vai pintando tudo e acaba que não pinta nada”(Professora 1), indicando que muitos temas foram tratados sem foco e com pouco aprofundamento. Ela ainda destaca: “Nós não temos estágio na educação especial” (Professora 1), revelando a ausência de experiências práticas estruturadas, embora previstas na proposta da disciplina. A entrevistada explica que, “É uma disciplina extremamente abrangente. Assim, atrapalhar não atrapalhou, mas contribuir também é uma palavra muito forte. Muito forte. Mas assim, não teve inclusão, não teve nenhum transtorno. Foi bem superficial.”(Professora 1). Esse relato da Professora 1 evidencia de forma clara a fragilidade da disciplina de Educação Inclusiva dentro da formação inicial docente. Quando ela diz que a disciplina “não atrapalhou, mas contribuir também é uma palavra muito forte”, revela

que a experiência vivenciada não trouxe impacto significativo em sua prática pedagógica. Além disso, ao destacar que “não teve inclusão, não teve nenhum transtorno”, a professora aponta a ausência de aprofundamento específico sobre as deficiências e a falta de conexão com a diversidade presente no cotidiano escolar.

A partir da análise dos estudos de Abreu e Thiesen (2025) e Santos *et al.* (2022), observam que a formação de professores ainda apresenta lacunas significativas quando o assunto é a inclusão de alunos com TEA. Ambos os textos apontam que os cursos de licenciatura oferecem uma preparação genérica, sem aprofundamento nas especificidades do autismo. Os professores são lançados ao desafio da inclusão sem a devida preparação, o que compromete o direito à educação desses estudantes e também a segurança profissional dos docentes.

Outros relatos reforçam essa lacuna, docentes afirmam não se lembrar de formação específica na área, ou que o tema TEA foi abordado pontualmente, “... não me lembro de ter uma disciplina específica sobre e senti necessidade de buscar conhecimento após a conclusão do curso acadêmico.”(Professora 2); “mas aborda a questão da educação inclusiva, então acaba ali... Vi tudo meio por cima, mas não estava vendo nada, né?” (Professora 3);

Eu acho que, na verdade, ela não trouxe contribuições significativas, viu? O que eu aprendi sobre o trabalho com alunos com TEA aconteceu, assim, na sala de aula, né? Em conversas com a minha equipe gestora, com a minha monitora, com professoras mais experientes, mas na formação acadêmica em si, não.”(Professora 4, 2025)

Então, a gente teve Psicologia e Educação 1, mas passou, assim, muito por cima. Tive Psicologia e Educação 2, onde a gente teve uma aula sobre TEA, né, um seminário de um grupo sobre isso, só. E eu também tive a disciplina de Fundamentos de Educação Inclusiva. Só que, em todas, o TEA foi tratado, assim, de uma forma muito breve e superficial, não teve aprofundamentos.”(Professora 4, 2025).

Essas falas indicam que os conteúdos não foram significativos o suficiente para serem incorporados à prática profissional. Em contrapartida, os conhecimentos adquiridos sobre o trabalho com alunos com TEA ocorreram principalmente na vivência profissional, formações contínuas, conversas com colegas, na adaptação da própria prática docente e por meio de um processo de tentativa e erro.

Essa realidade evidencia o que Glat e Pletsch (2012) já haviam diagnosticado: o maior entrave à inclusão escolar encontra-se na precariedade da formação inicial e continuada dos professores. Para as autoras, não basta inserir conteúdos teóricos

sobre inclusão, é necessário que haja aproximação com a prática, formação reflexiva e articulação entre teoria e realidade escolar. Do mesmo modo, Vitaliano e Manzini (2010) defendem que a formação de professores para a inclusão exige não apenas o saber conceitual, mas também saberes procedimentais e atitudinais, os quais precisam ser trabalhados em contextos reais de aprendizagem.

Portanto, apesar da boa formulação curricular, a disciplina de Fundamentos da Educação Inclusiva não tem alcançado plenamente seus objetivos formativos, segundo os relatos analisados. A distância entre a proposta e a prática aponta para a necessidade de reformulação pedagógica, com ênfase na inserção de experiências concretas, estágios supervisionados na área da inclusão e formação continuada que venha ao encontro das necessidades vivenciadas pelos docentes.

Essa constatação corrobora a hipótese deste trabalho, de que a formação inicial docente, tal como oferecida atualmente, é insuficiente para preparar adequadamente os professores para lidarem com a complexidade do ensino, especialmente, atuarem com alunos com TEA, sendo fundamental repensar os currículos de licenciatura sob a perspectiva da educação inclusiva.

Ao contrastar os objetivos da disciplina com o que foi efetivamente atingido com os estudantes, observa-se um descompasso importante. Era esperado que compreendessem os conceitos de inclusão, legislações educacionais pertinentes e que fossem capazes de identificar e adaptar suas práticas às necessidades dos alunos com deficiência, inclusive com TEA, e que vivessem situações reais de ensino inclusivo. No entanto, os relatos apontam que os conteúdos foram abordados de forma ampla e superficial, sem aprofundamento teórico consistente, e sem atividades práticas efetivas. A experiência formativa ficou restrita a uma aproximação inicial com conceitos relativos à inclusão, sem uma conexão suficiente com o que acontece nas escolas e com os desafios do trabalho docente. Essas lacunas levaram os egressos entrevistados a buscarem na formação continuada o que deveria ter sido desenvolvido na formação inicial acadêmica.

Muitos cursos de licenciatura limitam-se a oferecer uma única disciplina voltada à educação inclusiva, o que acaba gerando uma abordagem superficial e pouco conectada com a prática. Segundo Vitaliano e Manzini (2010), uma única disciplina sobre a educação de alunos com NEE não seria suficiente para formar adequadamente os futuros professores. As autoras apontam que essa limitação compromete o aprofundamento teórico e prático necessário para o trabalho

pedagógico com a diversidade, especialmente no caso de alunos com deficiência, como os que fazem parte do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Na visão de autoras como Glat e Pletsch (2012), a partir de uma pesquisa, a ausência de aprofundamento teórico, a carência de experiências práticas e a falta de articulação entre teoria e realidade escolar dificultam uma efetivação adequada da inclusão. A formação deve ir além da teoria, envolvendo vivências concretas e reflexivas em contextos reais de inclusão, como por meio de estágios supervisionados. Além disso, os autores apontam que é fundamental trabalhar não apenas o conhecimento sobre deficiências, mas também desenvolver estratégias pedagógicas adaptadas e atitudes éticas e empáticas. Sem essa formação integrada, o professor tende a se sentir despreparado para atender alunos com necessidades específicas, o que fragiliza a efetivação da inclusão escolar.

4.2 ENTRE A FORMAÇÃO E A PRÁTICA: DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORES INICIANTES FRENTE À INCLUSÃO

Iniciar a carreira docente já tende a ser um processo desafiador: ser responsável por uma turma de cerca de 25 a 30 alunos, lidar com os conteúdos curriculares, gerir a disciplina e manter o ambiente de aprendizagem estruturado são fatores que geram insegurança entre as professoras em início de carreira. De acordo com Borges e Santos (2019) inseguranças, medos, angústias, solidão e incertezas são alguns dos sentimentos mais comuns nos professores iniciantes ao começarem sua carreira docente.

Quando essa etapa se dá atrelada a contextos inclusivos, especialmente com a presença de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), os desafios se intensificam ainda mais. Nóvoa (2009) evidencia que os docentes iniciantes, ao assumirem turmas numerosas e diversas, sentem-se inseguros diante da complexidade da prática educativa, especialmente devido à falta de preparo prático e ao distanciamento entre a formação teórica e a realidade escolar. A inclusão agrava ainda mais o sentimento de despreparo e medo dos professores recém-formados; A principal razão é a defasagem teórica na formação inicial e a falta de vivências práticas com estudantes com deficiência durante a graduação.

Pimentel e Fernandes (2014) a partir de uma pesquisa realizada com 51 professores de escolas regulares e especiais que atendiam crianças e/ou adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), constatou que o sentimento de despreparo é amplamente presente entre os docentes que atuam em salas de aula regulares. A maioria dos professores relatou que as dificuldades enfrentadas no dia a dia são diversas e variam desde ausência de espaço físico adequado, falta de recursos materiais e humanos, bem como dificuldades relativas a suas próprias formações. As evidências revelam que muitos professores se sentem inseguros e pouco capacitados para lidar com as especificidades do autismo, o que compromete não apenas a eficácia do processo de ensino-aprendizagem, mas também a qualidade da inclusão escolar efetiva. Esse cenário evidencia a discussão anterior em relação às lacunas presentes entre a formação acadêmica e a realidade vivida nas salas de aula.

Dutra (2008) afirma que professores que atuam com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) enfrentam um grande desafio, especialmente devido à ampla variedade de manifestações do espectro. Cada criança com TEA apresenta características únicas, como hiperfoco específicos, estímulos aversivos, habilidades singulares e fragilidades particulares, o que exige do educador uma abordagem pedagógica individualizada e com objetivos claros. No entanto, professores em início de carreira, recém-saídos da graduação, frequentemente se deparam com a necessidade de desenvolver estratégias inclusivas sem a devida preparação. Sentem-se inseguros, pois a formação inicial oferecida pelos cursos de licenciatura, em geral, não os capacita adequadamente para lidar com a complexidade do espectro autista e para promover um ambiente de aprendizagem acessível e significativo.

Milan *et al.* (2022) discutem a importância do profissional de apoio/acompanhante especializado, no acompanhamento de alunos com TEA dentro de sala de aula. Assim como é preconizado pela lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 que afirma que mediante a necessidade comprovada a pessoa com TEA incluída nas classes comuns de ensino regular tem direito a acompanhante especializado. De acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), há o direito em ter profissional de apoio escolar, que é definido como a pessoa responsável por auxiliar estudantes com deficiência em tarefas como alimentação, higiene e locomoção. Além disso, esse profissional também pode oferecer suporte

em todas as atividades educacionais necessárias, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino, tanto em instituições públicas quanto privadas. Esse profissional deve colaborar com o professor durante o dia a dia em sala de aula, contribuindo para que o aluno com TEA tenha suas necessidades específicas atendidas e possa participar plenamente do processo de ensino-aprendizagem, otimizando o trabalho pedagógico do docente e promovendo uma inclusão efetiva.

Em contrapartida, um desafio comum encontrado na implementação dessa lei é a exigência da "necessidade comprovada" para o acompanhante especializado. Embora a Lei nº 12.764/2012 não mencione explicitamente a necessidade de um laudo médico, na prática, essa comprovação é geralmente atestada por meio do laudo diagnóstico de TEA. Sem esse documento, a instituição de ensino muitas vezes carece da base legal e do embasamento clínico para fornecer os apoios específicos e individualizados previstos pela legislação.

Os relatos que emergiram nesta pesquisa coadunam com os apontamentos de autores como Borges e Santos (2019), Nóvoa (2009), Pimentel e Fernandes (2014), Dutra (2008) e Milan *et al.* (2022), ao evidenciarem os principais desafios enfrentados por professores, especialmente iniciantes, no contexto da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As falas das docentes revelam sentimentos de insegurança e despreparo, como o da professora 4: “trabalhar com ele foi, assim, um desafio muito grande. Primeiro, porque eu era uma professora iniciante, né, eu não tinha nenhuma experiência...”, o que reforça o que Nóvoa (2009) descreve como a lacuna entre formação teórica e prática pedagógica. Soma-se a isso a ausência de formação adequada para lidar com as especificidades do TEA, conforme destacado por Pimentel e Fernandes (2014) e Dutra (2008), como expressa a professora 2: “Os desafios, de maneira geral, são principalmente por conta das demandas escolares: falta de formação/conhecimento das especificidades, falta de material e espaço adequado/adaptado...”

Outro ponto recorrente nos relatos é a ausência de apoio especializado em sala, o que limita a eficácia das práticas pedagógicas inclusivas. A professora 3 pontua: “O que eu vejo, assim, que dificulta o trabalho é a falta de profissional de apoio...”, enquanto a professora 1 relata: “E sem o laudo, esses alunos não conseguem ter o direito a um professor auxiliar...”. Tais falas dialogam diretamente com Milan *et al.* (2022), ao destacarem a importância do profissional de apoio, e com a discussão sobre a exigência da “necessidade comprovada” prevista na Lei nº

12.764/2012. A exigência do laudo, conforme ressaltado nos depoimentos, torna-se uma barreira para a efetivação do direito ao atendimento educacional especializado, deixando o professor, como afirma a professora 4, responsável por encontrar sozinho estratégias pedagógicas para atender à diversidade presente em sala de aula.

Embora os desafios enfrentados por professores iniciantes no contexto da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) sejam numerosos, como demonstrado anteriormente, o relato da professora 4 destaca um aspecto fundamental que pode atenuar essas dificuldades: o apoio da equipe gestora. A docente relata que, mesmo diante de resistências externas, especialmente da família, o acolhimento, a escuta ativa e a validação de suas percepções por parte da direção e coordenação da escola foram determinantes para seu desenvolvimento profissional e segurança pedagógica: “Eu recebi orientação, eu recebi a sugestão, eu tinha um apoio. [...] elas iam até a minha sala, elas observavam as situações e depois elas confirmavam aquilo que eu tinha identificado...”. Essa postura enfatiza a discussão realizada por Vioto e Vitaliano (2019) que reforça o papel dos gestores frente à inclusão, sendo eles os principais responsáveis por identificar as necessidades dos professores e oferecer o suporte necessário. Afirmam ainda que a prática docente não se constrói isoladamente, mas dentro de contextos institucionais colaborativos, nos quais o suporte da equipe gestora desempenha papel essencial.

4.3 DESCOMPASSOS NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Galindo (2007) e Imbernón (2011) destacam que a formação continuada constitui um processo permanente de desenvolvimento profissional, indispensável para complementar e aprofundar os conhecimentos adquiridos na formação inicial, como a graduação. A partir da década de 1990, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), esse tipo de formação passou a ser uma obrigatoriedade para todos os professores no Brasil.

Nessa mesma perspectiva, Libâneo (2008) define a formação continuada como um processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento profissional que se estende ao longo de toda a carreira docente, sucedendo a formação inicial. Seu

propósito central é aprimorar a prática pedagógica, relacionar a teoria e a prática e atualizar os conhecimentos e incentivar a reflexão crítica sobre o trabalho realizado em sala de aula.

Sendo a formação continuada um prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional" (Libâneo, 2008, p. 227).

No Brasil, a formação continuada dos profissionais da educação é amparada por diversas políticas públicas que garantem o direito à atualização e ao aprimoramento constante dos docentes, visando a melhoria da qualidade do ensino. O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, destaca em sua Meta 15 a necessidade de ampliar e qualificar a formação continuada dos professores da educação básica, orientando a implementação de políticas públicas que garantam essa formação ao longo da carreira docente (Brasil, 2014). Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 2/2019) estabelecem orientações claras para articular a formação inicial e continuada, ressaltando a importância da formação permanente que valorize a prática docente e considere os contextos de trabalho dos educadores (CNE, 2019). A Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (PNFPEB), instituída pela Resolução CNE/CP nº 1/2012, orienta a formação ao longo da carreira, articulando-a com o trabalho pedagógico e o acompanhamento sistemático dos profissionais, fortalecendo a ideia de formação permanente (CNE, 2012).

A formação continuada, embora amplamente reconhecida como fundamental para o desenvolvimento profissional docente, e amparada por políticas públicas, ainda apresenta fragilidades significativas no contexto educacional brasileiro. Gatti (2009) destaca uma série de críticas recorrentes por parte dos professores, que evidenciam uma desconexão entre as propostas formativas e a realidade das escolas. Segundo a autora, as formações são organizadas “com pouca sintonia com as necessidades e dificuldades dos professores e da escola”, sem que haja participação docente nas decisões sobre os processos de formação a que são submetidos (Gatti, 2009, p. 221). Essa abordagem verticalizada e descontextualizada gera desmotivação e reduz o potencial formativo das ações. Essa perspectiva reafirma os relatos das professoras entrevistadas, que apontam

uma superficialidade e falta de foco nas formações oferecidas: “Em alguns momentos, a gente tinha uma pessoa que vinha dar uma palestra. Mas nada focado, nenhuma formação. Nada que era formativo, realmente. Falando português bem claro, nada formativo” (Professora 1). Outra professora também evidencia o caráter mecânico das propostas, descritas como “atividades prontas... aquela receita, né? É mais, realmente, para eles falarem o que eles estão fazendo” (Professora 4), revelando uma distância entre as formações e as práticas pedagógicas reais. A mesma professora relata ainda que, muitas vezes, a formação continuada é conduzida por profissionais externos à escola, como palestrantes, que nem sempre conhecem a realidade do cotidiano escolar. Ela considera que essas formações costumam ser superficiais e defende que deveriam ser ministradas também por professores, especialmente sobre temas como educação inclusiva. A professora ressalta que, no contexto da escola, trata-se de uma comunidade de educadores, e que os professores precisam ter voz ativa nesse processo. Para ela, muitas formações acabam sendo realizadas apenas para cumprir uma formalidade, sem efetivamente atender às necessidades da prática pedagógica.

(...) sobre a formação continuada...Realmente, acho que ela é feita de forma muito superficial.Eu acho que deveria ser uma formação feita por professores também.Porque você não vê professores dando formação sobre educação inclusiva.Geralmente, pegam psicólogas, terapeutas ocupacionais, que também têm um local de fala.Mas, ali, a gente está...É uma comunidade de professores.Os professores precisam ter voz ali.Então, também acho que está sendo feito por fazer (Professora 4, 2025).

A formação continuada, muitas vezes, é planejada sem alinhamento com as reais necessidades e desafios enfrentados pelos professores e pelas escolas. Os docentes, em geral, não participam das decisões sobre os processos formativos dos quais fazem parte, e os responsáveis por conduzir as propostas formativas nem sempre conhecem o contexto escolar e a realidade dos profissionais que estão se capacitando.

Tal como reconhece Gatti (2011) as formações devem considerar os contextos educacionais e a realidade vivenciada pelos professores, de modo a oferecer subsídios para a resolução de dúvidas e dificuldades práticas. A formação inicial, por si só, não é suficiente para contemplar todas as demandas que surgem ao longo da carreira docente. Por essa razão, a formação continuada torna-se imprescindível,

possibilitando a atualização constante de conhecimentos, o aprimoramento das práticas pedagógicas e o enfrentamento dos desafios cotidianos.

Nesse sentido, é fundamental que essas formações venham ao encontro da necessidade do corpo docente, que abordem temáticas como estratégias para lidar com diferentes comportamentos, métodos de ensino, formas de adaptação curricular e práticas pedagógicas voltadas à criação de ambientes inclusivos. Dessa maneira, os professores estarão mais preparados para atender de forma adequada os estudantes que compõem o público-alvo da Educação Especial.

No caso de crianças pertencentes ao público-alvo da Educação Especial, em especial aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a necessidade de formação continuada é ainda mais urgente. Isso porque o atendimento a esses estudantes requer conhecimentos específicos sobre o espectro, suas particularidades, formas de comunicação, manejo de comportamentos e adaptação de conteúdos, garantindo que a prática pedagógica seja efetivamente inclusiva e promotora do desenvolvimento integral.

No entanto, para que a formação continuada seja realmente efetiva, é necessário que ela vá além de ações pontuais e descontextualizadas, estabelecendo espaços de troca e construção coletiva de saberes. Nesse sentido, uma professora relatou a ideia de realizar um simpósio entre docentes: “Uma coisa muito legal que eles poderiam fazer é um simpósio para os professores falarem o que eles fazem na sala de aula. Quais estratégias que eles usam com seus alunos” (Professora 4), apontando a necessidade de troca entre os pares.

4.4 COMUNIDADES DE PRÁTICA E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Nesse cenário apresentado anteriormente, as comunidades de prática se apresentam como uma estratégia promissora para a formação continuada, pois permitem que professores compartilhem experiências, reflitam sobre desafios reais e construam soluções colaborativamente, fortalecendo tanto o desenvolvimento profissional quanto a qualidade do ensino.

De acordo com Wenger (1998), comunidades de prática são grupos de pessoas que compartilham um interesse ou desafio em comum e que, por meio da

interação contínua, constroem e aprimoram seus saberes. Miskulin (2010), também explicita o conceito de Comunidades de Prática como sendo:

Constituídas por pessoas engajadas em um processo de aprendizagem social, coletiva em um domínio, que compartilha: uma preocupação, um objetivo ou uma paixão por ações que fazem e aprendem, por meio de uma interação, como fazer essas ações cada vez mais aprimoradas. Essa definição propõe, mas não assume, intencionalmente, que a aprendizagem pode ser a razão principal para uma comunidade começar, ou ainda a aprendizagem pode ser o resultado incidental da interação entre os participantes de uma comunidade (Miskulin, 2010, p. 4).

Conforme Rodrigues e Cyrino (2017) evidenciaram em sua pesquisa, as comunidades de prática contribuíram positivamente para o desenvolvimento profissional dos professores, ao evidenciar as características dos contextos de formação que privilegiam o desenvolvimento profissional. Algumas dessas características, recorrentes nas investigações, incluem a aproximação entre universidade e escola (teoria e prática), a oportunidade para os professores trabalharem coletivamente planejando estratégias, partilharem experiências, estudarem e discutirem conceitos pertinentes, e participarem ativamente em seus processos de formação, expondo seus erros sem constrangimentos.

Essa perspectiva se torna ainda mais relevante quando se trata do atendimento a estudantes público-alvo da Educação Especial, especialmente aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As especificidades do espectro que envolvem diferentes formas de comunicação, padrões de comportamento, necessidades sensoriais e demandas de adaptação curricular, exigem que o professor esteja em constante atualização. Ao participar de uma comunidade de prática, o docente tem a oportunidade de trocar experiências com colegas que enfrentam desafios semelhantes, conhecer estratégias de ensino já experienciadas em contextos reais e receber apoio para ajustar sua prática pedagógica. Dessa forma, a formação continuada, articulada a partir das comunidades de prática, contribui não apenas para o desenvolvimento profissional, mas também para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e responsivo às necessidades dos estudantes com TEA.

Dentro da jornada de trabalho do professor, é possível organizar momentos específicos com o coletivo, para que os professores troquem experiências, compartilhem estratégias e discutam as potencialidades de seus alunos. Nesses encontros, cada docente pode contribuir com seu repertório profissional, relatando

práticas que utilizaram em anos anteriores e que podem ser adaptadas ao contexto atual, bem como momentos de estudo e aprimoramento. Esse espaço pode favorecer a colaboração entre os colegas e ampliar o conjunto de estratégias pedagógicas disponíveis para a equipe.

A professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), por exemplo, pode desempenhar um papel fundamental nesses momentos, oferecendo orientações específicas, sugestões de adaptações, estratégias de manejo comportamental e recursos didáticos acessíveis, assim como foi descrito por uma das entrevistadas, “Então, os professores trocam o que eles fazem. As professoras de AEE, né? Que vão conhecer cada criança. Elas vão mostrar o trabalho que elas estão fazendo.(Professora 4)”. Essa interação não apenas fortalece a prática pedagógica individual, mas também contribui para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo, no qual todos os profissionais se sintam corresponsáveis pelo desenvolvimento e pela aprendizagem de cada aluno. Dessa forma, fica evidente que a formação continuada, estruturada por meio das comunidades de prática, representa um caminho que pode fortalecer o desenvolvimento profissional dos professores e aprimorar a qualidade do ensino inclusivo.

5.CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da problemática apresentada, este estudo teve como objetivo analisar as contribuições e os desafios da formação inicial de professores egressos de uma universidade estadual localizada no interior de São Paulo, investigando de que maneira o curso de Licenciatura em Pedagogia contempla a educação inclusiva e, em especial, o atendimento às demandas do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Além disso, buscou-se compreender como os professores principiantes percebem sua formação inicial e o quanto ela os prepara para lidar com as exigências da inclusão de alunos autistas em sala de aula, identificando as principais dificuldades enfrentadas, analisando a relação entre formação acadêmica e prática pedagógica, as estratégias adotadas por esses profissionais, bem como verificando se a formação continuada tem oferecido subsídios para a inclusão de alunos com TEA.

Os dados e análises apresentados nos capítulos anteriores sugerem um cenário marcado por lacunas. Os dados obtidos, ao analisar a formação inicial de professores para o atendimento a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), os dados mostraram um cenário marcado por importantes lacunas e desafios. A pesquisa, realizada por meio de uma revisão de artigos da Capes e entrevistas com professores, confirmou a hipótese inicial de que a formação docente atual é, em grande parte, insuficiente para preparar os profissionais para a complexidade da educação inclusiva. Tal constatação é reforçada pela fala da Professora 1 "não é nenhuma questão de interesse pessoal em se aprofundar, em se especializar naquela área. É um compromisso que a nossa profissão já assumiu. Faz parte da responsabilidade do professor." Ela enfatiza que o trabalho na educação especial e a inclusão escolar, não deve ser entendido como uma escolha individual ou fruto de interesse particular, mas como parte indissociável do compromisso profissional do educador, constituindo uma responsabilidade que a docência já assumiu como princípio ético e social.

A análise evidenciou uma distância significativa entre o que é proposto no currículo universitário e a prática pedagógica vivenciada em sala de aula. A disciplina de Fundamentos da Educação Inclusiva, embora bem formulada em sua ementa, foi descrita pelos alunos egressos como superficial e distante da realidade escolar. Os relatos de que a disciplina "não atrapalhou, mas contribuir também é uma palavra muito forte(Professora 1)" e que "não teve aprofundamento

específico(Professora 4)" sobre o TEA, revelam a fragilidade tanto na abordagem teórica quanto prática, que falha em equipar o futuro docente com o conhecimento e as ferramentas necessárias para atuar com a deficiência e a diversidade.

Essa precariedade na formação inicial gera um sentimento de despreparo e insegurança nos professores iniciantes, sentimentos intensificados pela complexidade de lidar com as especificidades do espectro autista. O levantamento corroborou as conclusões de autores como Nóvoa (2009), Pimentel e Fernandes (2014), que apontam a falta de vivências práticas e o distanciamento entre teoria e prática como os principais entraves.

Diante desse cenário, a formação continuada emerge como um complemento fundamental. No entanto, o estudo também revelou as fragilidades desse processo. As formações oferecidas, frequentemente planejadas de forma mecanizada e descontextualizada, são percebidas pelos professores como pouco eficazes, "feitas por fazer", reforçando as críticas de Gatti (2009). Essa percepção reforça a necessidade de um modelo de formação que seja mais alinhado às demandas reais das escolas e que envolva ativamente os docentes em sua concepção.

É nesse ponto que o conceito de comunidades de prática surge como uma proposta promissora. Como defendido por Wenger (1998) e reforçado pelos relatos dos professores, esses grupos de troca e colaboração permitem a construção de saberes a partir da experiência real. A ideia da Professora 4, por exemplo, de um simpósio onde os professores possam compartilhar suas estratégias e desafios, com o apoio de profissionais de AEE, representa um modelo autêntico de formação, alinhando a teoria e a prática com as necessidades reais do dia a dia do docente. Essa abordagem constrói um ambiente escolar mais colaborativo e corresponsável.

Em suma, as conclusões deste trabalho apontam para uma necessidade urgente de reformulação das práticas formativas, tanto na graduação quanto ao longo da carreira docente. É necessário que os cursos de licenciatura superem a abordagem superficial e avancem no sentido de oferecer aos futuros professores um conjunto de experiências formativas (teórico-práticas) no que se refere à inclusão escolar. Da mesma forma, as políticas de formação continuada devem se afastar do modelo tradicional e investir em espaços de colaboração e reflexão, como as comunidades de prática. Somente assim será possível oferecer uma educação verdadeiramente inclusiva, que contemple não apenas o direito de acesso à escolarização por parte dos alunos com TEA, mas também a inclusão em sua

dimensão plena, acompanhada do suporte necessário, com qualidade, articulada com a formação continuada dos docentes, que favoreça o desenvolvimento profissional.

REFERÊNCIAS

ABREU, R. C.; THIESEN, J. S. Desafios na formação de professores para atendimento qualificado aos estudantes com transtorno do espectro autista. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 1, p. e 13305, 2025. DOI: 10.54033/camp dv22n 1-106. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/13305>. Acesso em: 31 jul. 2025.

ALVES, Amanda Barbara Oliveira; SANTOS, Larissa Nascimento dos. A importância da formação continuada dos professores no atendimento a crianças autistas. **Revista Educação**, v. 27, n. 129, dez. 2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRADE, M. I. F. **O processo de adaptação e a importância do acolhimento na Educação Infantil**. 24 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

ARRUDA, Gabriela Alves de; DIKSON, Dennys. Educação inclusiva, legislação e implementação. **Revista Reflexão**, v. 26, n. 2, maio/ago. 2018.

BAPTISTA, Claudio Roberto *et al.* Colóquio: Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista de Educação Especial**, v. 4, n. 1, p. 18-32, jan./jun. 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORGES, Maria Célia; SANTOS, Paulo Vinicius dos. O professor iniciante da educação básica: uma reflexão sobre seus desafios e aprendizados. **Revista Profissão Docente**, v. 19, n. 40, p. 01–26, 2019. DOI: 10.31496/rpd.v19i40.1191. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1191>. Acesso em: 22 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior... Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0eSBrQ2/content/id/32770228. Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e dá outras providências. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/17267-r-cne-cp-001-2012/file>. Acesso em: 11 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica... Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 248, p. 1-13, 23 dez. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2019-dcns-formacao-professores-resolucao-2-2019-cne/file>. Acesso em: 11 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CP n. 4, de 16 de fevereiro de 2024**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior... Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, p. 76, 20 fev. 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-16-de-fevereiro-de-2024-544485547>. Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 8 dez. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas**. Brasília, DF: INEP, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília, 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 15 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 120-A, p. 1-21, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 11 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 03 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores... Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 dez. 2019. Seção 1, p. 141. Acesso em: 03 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica... Diário Oficial da União, Seção 1, p. 26, 29 maio 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558>. Acesso em: 01 abr. 2025.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. **La prevalencia del autismo varía en las comunidades de los EE. UU.** 2025. Disponível em: <https://www.cdc.gov/autism/es/articles/prevalence-varies-across-us-communities.html>. Acesso em: 31 jul. 2025.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

CUNHA, Eugênio. **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

DOS SANTOS FILHO, J. A.; CASTELO BRANCO, P. C. Transtorno do espectro autista e educação inclusiva: revisão integrativa de literatura. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 10, n. 25, p. 321-337, dez. 2023.

DUTRA, Claudia Pereira *et al.* Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. In: **Inclusão: Revista da Educação Especial/Secretaria de Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 07-17, out. 2005. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008.

FERREIRA, J. R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Caderno CEDES**, v. 19, n. 46, p. 3-5, set. 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132621998000300002&script=sci_arttext. Acesso em: 02 maio 2025.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FREITAS, Kássia Silva de. O olhar sensível que afeta. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 5, n. 8, p. 125-135, ago. 2020.

GALINDO, Camila José. **Necessidades de formação continuada de professores do 1º ciclo do ensino fundamental**. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan. 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. Relatório de pesquisa.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

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

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, v. 24, p. 22-27, 2002.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788575114414>. Acesso em: 17 set. 2025.

GOFFREDO, V. Integração ou segregação? O discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro. **Integração**, v. 4, n. 10, p. 118-127, 1992.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. rev. e ampl. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, M. E. A.; BRANCO, P. de S. B. C.; COQUEIRO, V. M. G. Práticas pedagógicas na educação infantil: desafios dos professores no ensino de crianças com TEA em escolas da rede privada e pública. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 5, p. e4387, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n5-154. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/4387>. Acesso em: 31 jul. 2025.

LOPES, Daniele Ardigo; TELASKA, Tatiele dos Santos. Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista: revisão sistemática da literatura. **Revista Psicopedagogia**, v. 39, n. 120, p. 1-10, set./dez. 2022.

LOPES, Letícia Almeida; RHODEN, Juliana Lima Moreira. Professor iniciante: os desafios do início da carreira. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 8, n. 1, p. e12388, 2023. DOI: 10.22481/riduesb.v8i1.12388. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/rid/article/view/16639>. Acesso em: 22 jul. 2025.

LÜDKE, M. A pesquisa qualitativa e o estudo da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 43-44, fev. 1984.

MANZINI, E. F. Quais as expectativas com relação à inclusão escolar do ponto de vista do educador? **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 7, n. 42, p. 52-54, 1999.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MARTINHO, Eliezer de Oliveira. **Diálogos formativos entre a universidade, a educação básica e a educação especial para a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. 127 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2023. Disponível em: <https://ri.unir.br/jspui/handle/123456789/4640>. Acesso em: 19 maio 2025.

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, p. 93-110, 2010.

MILAN, D. *et al.* Educação e inclusão: a função do profissional de apoio para a atuação com alunos com transtorno do Espectro Autista (TEA). **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 11, p. 71677–71686, 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n11-062. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/53898>. Acesso em: 28 jul. 2025.

MISKULIN, R. G. S. Comunidades de Prática Virtuais: possíveis espaços formativos de professores que ensinam matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, CULTURA E DIVERSIDADE, 10., 2010, Salvador. **Anais...** Salvador: SBEM, 2010. p. 1-10.

NÓVOA, A. Professor iniciante: os desafios do início da carreira docente. In: GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. (org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 113-126.

OLIVEIRA, C. R. **Capacitação do profissional da educação infantil: identificação precoce dos sinais do Transtorno do Espectro Autista**. 113 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2017.

PIMENTEL, A. G. L.; FERNANDES, F. D. M. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiology - Communication Research**, São

Paulo, v. 19, n. 2, p. 171-178, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2317-64312014000200012>. Acesso em: 26 set. 2025.

RODRIGUES, Paulo Henrique; CYRINO, Márcia Cristina de Costa Trindade. Análise de trabalhos que investigaram contextos de formação de professores em Comunidades de Prática. **Revista de Educação Matemática**, v. 14, n. 16, p. 67–78, 2017. Disponível em: <https://www.revistasbemsp.com.br/index.php/REMat-SP/article/view/294>. Acesso em: 11 ago. 2025.

ROGERS, S. J.; DAWSON, G. **Early Start Denver Model for Young Children with Autism: promoting language, learning, and engagement**. New York: Guilford Press, 2010.

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

SANTOS, A. F. F.; ALCANTARA, J. B.; JESUS, P. S.; BASTOS, S. C. Os desafios da educação inclusiva na escola pública. **Minerva Magazine of Science**, v. 1, p. 1-13, 2022. Disponível em: <https://www.minerva.edu.py/articulo/474/>. Acesso em: 12 jan. 2025.

SCHMIDT, C. *et al.* Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 18, n. 1, p. 222-235, 2016.

SILVA, Anna Karina Braga Bezerra; FONSECA, Géssica Fabiely; BRITO, Max Leandro de Araújo. O estudante com autismo na educação infantil: concepções dos profissionais da sala de aula regular e do AEE. **Revista Psicopedagogia**, v. 38, n. 117, p. 320-330, 2021.

SILVA, C. L.; PAZ, J. F. O Transtorno do Espectro Autista: desafios e possibilidades da prática docente na educação infantil no município de Porto Velho – RO, Amazônia Ocidental. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 3, p. e3211, 2024. DOI: 10.54033/cadpedv21n3-101. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/3211>. Acesso em: 31 jul. 2025.

SILVA, W. N.; ROCHA, A. N. D. C.; FREITAS, F. P. M. Perfil de crianças com transtorno do espectro autista em relação à independência nas atividades de vida diária. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 5, n. 2, p. 71-84, 2018.

SOUZA, Francisnaide dos Santos *et al.* Formação de professores e o Transtorno do Espectro Autista: um estudo de revisão. **Revista Prática Docente**, v. 7, n. 1, p. e020, 2022. DOI: 10.23926/RPD.2022.v7.n1.e020.id1416. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/270>. Acesso em: 31 jul. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.17i2.0010>.

VITALINO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, n. 3, p. 399–414, set. 2007.

VITALINO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALINO, C. R. (Org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010. p. 51-112.

VIOTO, Josiane Rodrigues Barbosa; VITALIANO, Célia Regina. O papel da gestão pedagógica frente ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. **Dialogia**, n. 33, p. 47–59, 2019. DOI: 10.5585/dialogia.N33.13671. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/13671>. Acesso em: 28 jul. 2025.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON, Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, 2020.

WENGER, Etienne. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. Cambridge, UK: Cambridge University, 1998.

APÊNDICE I - ROTEIRO ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

1. Identificação do participante

- 1.1 Em qual ano se formou no curso de Licenciatura em Pedagogia?
- 1.2 Há quanto tempo atua como professor(a)?
- 1.3 Em qual faixa etária vem atuando?

2- Sobre a atuação profissional

- 2.1 Já teve a experiência de lecionar para alunos dentro do espectro ? Como foi essa experiência ?Qual era a faixa etária dos alunos?
- 2.2 Quais desafios encontrou ao ensinar esses alunos?
- 2.3 Você precisou adaptar seu planejamento para atender alunos com TEA?
- 2.4 No dia a dia, como você lida com a inclusão em suas práticas pedagógicas? Quais estratégias você mesmo criou?
- 2.5 Teve algum suporte da escola, equipe pedagógica ou profissionais especializados? Se sim, como foi esse suporte?

3- Sobre a formação

- 3.1 Você já fez algum curso ou disciplina específica sobre Transtorno do espectro autista(TEA)?
- 3.2 Conte-me um pouco como foi a sua experiência na formação acadêmica voltada para inclusão de alunos com TEA.
- 3.3 Durante sua formação inicial, teve alguma disciplina específica sobre TEA e/ou inclusão?
- 3.4 Sua formação acadêmica trouxe contribuições para sua prática com alunos com TEA? De que forma?
- 3.4 Sente-se preparado(a) para ensinar alunos com TEA? Caso não se sinta, quais aspectos considera essenciais para aprimorar sua atuação profissional?
- 3.5 Como você percebe a integração entre teoria e prática na formação, especialmente no que diz respeito à educação inclusiva para alunos com TEA ?
- 3.6 Você sentiu a necessidade de buscar informações ou formações complementares fora da universidade, para suprir as necessidades que surgiram dentro da sala de aula?

3.7 De que forma você enxerga o papel da formação continuada na atualização e aprimoramento das práticas pedagógicas para inclusão de alunos com TEA?

3.8 Quais aspectos da formação poderiam ser aprimorados para fortalecer a preparação dos professores para o ensino inclusivo.

APÊNDICE II - TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA PROFESSORA 4

Observação: Optei por apresentar a transcrição da entrevista realizada com a professora 4 por ter sido a de maior duração, utilizando-a como amostra do processo de transcrição.

Legenda: P: Pesquisadora

P4 :Professora 4

P: Oi, tudo bem? Eu cheguei a mandar o roteiro para você, né?

P4:Mandou, eu tô com ele aberto aqui porque eu fui escrevendo tudo, aí eu escrevi e te falo.Porque senão, nossa, é para eu voar aqui, muito fácil.

P:Tá bom, então.

Eu coloquei de primeiro tópico, então, mas em relação à identificação.

Então, que ano que você se formou, né, em pedagogia lá na Unesp.

Quanto tempo você atua como professor e qual faixa etária você vem atuando?

P4:Tá, eu ingressei na Unesp em 2019 e eu me formei em 2022, só que eu acabei fazendo dois anos de graduação remota por conta da pandemia, né, meu segundo e terceiro ano aí acabou sendo remoto.

Eu ingressei na rede de Rio Claro em 2023, então, logo após eu ter me formado e eu trabalhei como professora durante todo o ano letivo de 2023 e também durante o primeiro semestre de 2024.

No segundo semestre de 2024, eu solicitei dispensa do meu cargo, né, para me dedicar exclusivamente ao mestrado.

Então, basicamente, assim, eu tenho um ano e meio de experiência como professora e nesse um ano e meio eu trabalhei com a primeira etapa da educação infantil.

Em 2023, eu fiquei responsável por uma turma de maternal 2 e em 2024 por uma turma de maternal 1.

P: Você já teve experiência nesse tempinho, nesse um ano e meio, para lecionar com alunos dentro do espectro? Como foi essa experiência?

P4: Tá, como eu trabalho na primeira etapa da educação infantil, esse é o período que a gente acompanha, assim, de perto o desenvolvimento das crianças e com isso a gente consegue perceber sinais que demandam, assim, uma observação mais atenta.

Nessa faixa etária, é muito incomum que a gente tenha crianças com diagnóstico fechado, né, o que eu concordo, porque o laudo, ele é um documento muito sério, ele tem implicações muito importantes, então ele precisa ser emitido com muita cautela, né, porque é um documento que vai acompanhar a criança durante toda a vida dela.

Então, no meu primeiro ano de atuação, em 2023, eu trabalhei com uma criança de 3 anos, né, tinha 3 para 4 anos e ela apresentava alguns comportamentos que me fizeram considerar a possibilidade de TEA, né, então ela demonstrava bastante dificuldade na transição entre as atividades, ela tinha um interesse muito restrito por lego, né, essa era a única atividade que ele focava, que ele se engajava, ele também apresentava atrasos na linguagem oral e tinha alguns comportamentos bem desafiadores, então, para se comunicar, para lidar com as frustrações, ele costumava bater e morder, tanto em mim quanto nas outras crianças, né, então trabalhar com ele foi, assim, um desafio muito grande.

Primeiro, porque eu era uma professora iniciante, né, eu não tinha nenhuma experiência, durante a minha graduação eu participei mais de atividades acadêmicas e eu acabei não fazendo estágio remunerado, então a experiência em sala de aula que eu tinha vinha dos meus estagiários obrigatórios que também...

São meio rasos, né, nessa questão.

É, e é muito curto também, né, tanto o estágio da Flávia quanto da Challuh é um mês, um mês e meio, se você pega corrido, você vê muito pouco, né.

E o segundo motivo era porque, sem um laudo, essa criança não tinha direito ao suporte de uma professora de AE, né, de atendimento educacional especializado.

Então, eu tinha que encontrar estratégias pedagógicas inclusivas sozinha, né, e eu conseguia contar um pouco também com a minha agente educacional, só que ela não era formada em pedagogia, assim, para me ajudar, ela tentava, mas a gente acabava, assim, desenvolvendo essa parte sozinha.

A equipe gestora na escola, ela sempre se mostrou muito aberta para me ouvir e para me auxiliar, só que a gente encontrava muita resistência da família.

Sempre que a gente tentava dialogar, os pais, eles negavam a necessidade dessa investigação e eles afirmavam que esses comportamentos não se repetiam em casa.

Aí, no segundo semestre, né, após, assim, uma sucessão frenética de acontecimentos que acabaram deixando a escola muito preocupada, a diretora conversou de novo com a mãe, né, pontuando que esses comportamentos, eles impactavam tanto o bem-estar da própria criança, porque em momentos de crise ela se machucava, ela batia a cabeça dela na parede, ela se arranhava e também atrapalhava muito a dinâmica do grupo, né.

Então, foi sugerido, assim, com muito cuidado, que os pais iniciassem, assim, um processo de avaliação profissional, pensando no desenvolvimento do aluno, né.

Só que a família não aceitou, eles tiraram o aluno da escola e eles falaram que no ano seguinte, né, quando ele iria ingressar no Infantil 1, que é uma etapa obrigatória, ele seria matriculado numa escola particular, como se isso fosse resolver todas as coisas, né.

Foi, assim, foi bem complicadinho.

P:Em relação a estratégias, você mesmo teve que ir criando e adaptando em relação ao planejamento, até em manejo de comportamento, né.

P4:Exatamente, exatamente.

Assim, o conteúdo das duas aulas é que eu tive mais uma aluna também, né.

Deixa eu só finalizar essa parte, porque depois eu acabo falando dos dois.

Mas quando ele saiu, no lugar dele entrou uma outra aluna, que ela tinha TEA e ela tinha laudo.

Só que diferente dele, né, a família dela já era mais interessada em resolver as questões, ela fazia acompanhamento com um terapeuta ocupacional, com psicóloga, e eles conversavam muito com ela em casa.

Então, era mais fácil, né, para a gente trabalhar na escola.

E sobre adaptar o planejamento, em termos de conteúdo, não era necessário, assim, adaptar as atividades, porque era uma turma de maternal 2, né, e eles conseguiam acompanhar o ritmo.

Só que eu precisava flexibilizar muito o meu planejamento.

Por exemplo, durante a roda de história, o aluno, em alguns dias, ele tinha dificuldade de se manter naquele espaço.

Então, a gente estava em roda, eu estava ali na história, ele levantava, ele corria pela sala, ele pegava brinquedo, jogava na cabeça das outras crianças, e isso dificultava que eu continuasse a atividade.

Quando a minha agente educacional não estava comigo, né, para dar esse suporte, acolher ele, eu tinha que interromper a leitura naquele momento, eu tinha que propor uma outra atividade para a sala, para poder acolher e acalmar ele, né.

Então, assim, eram momentos que exigiam muita flexibilidade, muita escuta, muita atenção individualizada, e nem sempre isso era possível, porque era uma sala com 21 crianças, né.

P:Acaba que sem ter um profissional ali para auxiliar, fica muito mais difícil, né.

P4:Fica, porque daí você precisa dar conta dos outros alunos e dele também.

Acaba infringindo o direito dos outros, porque eles acabam perdendo por conta da falta desse outro profissional.

P:Exatamente.Você falou que a escola ofereceu suporte, sempre estava disposta a te ouvir e até procurar, né, contatar os pais quando foi necessário, também é muito importante, se não tem o apoio da gestão, fica mais difícil ainda para o professor.

P4:Nossa, eu nem imagino como seria não ter esse apoio, porque assim, tanto a diretora, quanto a vice, quanto a coordenadora, elas sempre foram muito presentes, acolhedoras, comprometidas, e eu sentia que as minhas observações e as minhas necessidades eram ouvidas com muita atenção e respeito, né.

Eu recebi orientação, eu recebi a sugestão, eu tinha um apoio.

E eu acho que um aspecto que fez toda a diferença foi o fato de que as minhas percepções eram validadas por elas.

Então, sempre que eu relatava uma dificuldade, elas iam até a minha sala, elas observavam as situações e depois elas confirmavam aquilo que eu tinha identificado, né.

Então, nossa, realmente, ele faz isso, ele tá tendo essas dificuldades, né.

Elas nunca menosprezaram as minhas angústias, as minhas dúvidas e isso foi, assim, fundamental para a minha segurança profissional, sabe.

Para que eu entendesse que aquela dificuldade que eu tava tendo, aquilo que tava acontecendo, não era falta de competência, não era porque era uma professora nova.

Eu acho que, se não fosse essa atenção, essa validação, eu teria, com certeza, pensado que o problema tava em mim, né.

Que por eu ser iniciante, eu não tava sabendo conduzir, que talvez ele fosse uma criança só, mas, assim, opositora, sabe, de desafiar, que eu não tava sabendo lidar com isso.

Mas não, eu tinha esse apoio, eu tinha essa validação, eu nunca me senti sozinha, era uma rede, assim, de apoio muito forte, muito forte.

E sempre que eu penso nisso, Ana, eu penso que, se não tivesse esse apoio, talvez eu não tivesse terminado o ano escolar, sabe, eu teria desistido ali por aí.

P:Exatamente, acontece com muitas professoras, né, porque se você não tem, porque o único apoio ali dentro da escola é a gestão, se a gestão acaba deixando a desejar, não se importa, não se empenha, fica ainda mais difícil.

P4:Exatamente, imagina lidar com essa mãe, porque nem com a gestão conversando com ela, ela não tava aberta a ouvir, né.

Agora, só comigo, ela olha pra mim, ela vê a minha cara, nossa, mas ela se formou recentemente, o que que ela tem pra falar do meu filho, né.

As minhas, a minha diretora, a minha vice, elas eram, assim, professoras com um pezinho na aposentadoria, sabe.

P:Então, elas tinham muita experiência, então esse respaldo é essencial, né.

P4:E eu sei que é um respaldo raro, não são todas as escolas que a gente encontra isso, né. Infelizmente, na maior parte, é cada um por si.

P: Em relação à formação, você já fez algum curso ou disciplina específica pro TEA?

P4: Não.

P: E na formação acadêmica, como foi a sua experiência com a inclusão, com o TEA? Tem uma matéria, acho que é no terceiro ano, que é Educação Inclusiva.

Eu acho que é a única também que aborda essas questões. Como que foi a sua experiência em relação à inclusão, à deficiência?

P4: Eu tive algumas disciplinas, né, que abordaram a questão do desenvolvimento infantil, os princípios da educação inclusiva.

Então, a gente teve Psicologia e Educação 1, mas passou, assim, muito por cima. Tive Psicologia e Educação 2, onde a gente teve uma aula sobre TEA, né, um seminário de um grupo sobre isso, só. E eu também tive a disciplina de Fundamentos de Educação Inclusiva.

Só que, em todas, o TEA foi tratado, assim, de uma forma muito breve e superficial, não teve aprofundamentos.

P: É, daí já entra na próxima, que é a formação acadêmica, querendo ou não, quase não contribuiu para a sua prática com alunos com TEA, né?

P4: Sim, sim. Eu acho que, na verdade, ela não trouxe contribuições significativas, viu? O que eu aprendi sobre o trabalho com alunos com TEA aconteceu, assim, na sala de aula, né? Em conversas com a minha equipe gestora, com a minha monitora, com professoras mais experientes, mas na formação acadêmica em si, não.

Foi uma formação muito rica, assim, do ponto de vista teórico, né? Então, não falo que foi uma formação ruim, eu tive acesso a muitas discussões importantes sobre desenvolvimento infantil, sobre políticas educacionais e outras questões de educação.

É, foi muito potente, né, como eu já falei, do ponto de vista teórico, mas em relação à minha prática, foi super rasa, né? Teve uma lacuna muito grande. Não

acho que seja uma questão específica da minha formação, né? Do curso que eu fiz, da universidade que eu frequentei, eu penso...

Penso não, né? Eu meio que tenho certeza que é um problema, assim, geral da formação de professores, né? Que a gente tem pouca vivência prática, né, de forma geral, relacionada à inclusão, menos ainda, né?

Tudo na prática que vai aprender, né? Tudo na sala de aula.

O primeiro contato, assim, que você vai ter com alunos de inclusão vai ser na sala de aula, né? Até mesmo com alunos, por exemplo, com aquele transtorno opositor desafiador, TOD, com deficiência intelectual, TDAH, todas essas questões você, de fato, vai ver, assim, na sala de aula, no dia a dia.

P: Logo que você ingressou na rede, você se sentia preparada para ensinar para esses alunos?

P4: Não, não. Não me sentia preparada, eu não me sinto preparada hoje, mas a verdade é que a gente não tem escolha, né? Estando preparada ou não, a gente vai ter que ensiná-los.

Hoje em dia, né, é praticamente certo que todo professor, em algum momento, vai ter um ou mais estudantes com TEA, né? Por isso, eu vejo que uma especialização na área, assim, ela é muito urgente, tanto para eu aprofundar os meus conhecimentos, quanto para poder desenvolver estratégias mais respeitosas e inclusivas também.

Até na formação inicial, eu acho que, assim, é uma coisa que tá, é uma necessidade a gente incluir algo que fale sobre isso, eu não sei se talvez até um estágio, não sei, para a gente ter mais contato na prática com esse tipo de situação.

Porque a gente acaba saindo da faculdade despreparado, assim, sentindo uma angústia, falando, será que eu vou dar conta de dar esse tipo de deficiência?

P: Não, com certeza.

P4: Eu acho que seria muito interessante que a gente tivesse mesmo o estágio obrigatório junto ao AEE, né?

Porque isso permitiria que a gente compreendesse melhor o TEA, esses outros transtornos neurodivergentes também, porque sem esse estágio, o primeiro contato, como eu já disse, vai ser na sala de aula

P:Quais aspectos você acha que seria, assim, essencial para aprimorar essa atuação que poderiam vir da graduação?

P4:O estágio, né? Eu acho que teria que ser inserido um estágio junto ao AEE, né? Para a gente poder ter essa aproximação.

Talvez uma disciplina teórica também, mais relacionada, para que a gente pudesse, assim, investigar de fato cada um dos transtornos, conhecer todos eles, né? Que alguns a gente sai da graduação sem saber quais são.

P: E o que você percebe em relação entre a integração da teoria e a prática na formação, quando diz respeito à educação inclusiva?

Pelo que você disse, você sente que, assim, a teoria ficou meio faltando, e aí na prática, durante o dia a dia, você foi aperfeiçoando suas próprias técnicas para dar conta do conteúdo e de lecionar para esse tipo de aluno.

P4: Exatamente.

A formação de professores já tem essa questão de uma distância muito significativa entre a teoria e a prática de forma geral.

Agora, quando a gente entra na educação inclusiva, até a teoria é vista de forma muito rasa, né? Tem uma lacuna aí muito grande.

E hoje, existe uma demanda muito alta de alunos de inclusão, né? Então, não dá para a gente continuar passando por esses assuntos de forma superficial. É algo que é urgente, assim, né? A gente precisa de uma solução para ontem.

P:Exatamente.

Você sentiu necessidade, como você já disse, de buscar informações ou formações complementares fora da universidade para suprir as necessidades que foram surgindo no dia a dia?

P4: Sim.

Sim, eu senti essa necessidade logo no início da trajetória profissional.

Só que como eu iniciei a minha vida profissional e a minha vida acadêmica ao mesmo tempo, né? Eu comecei a trabalhar e eu comecei a fazer o mestrado ao mesmo tempo, eu não tinha tempo, né?

A maior parte do tempo que eu tinha, eu dedicava às disciplinas da pós-graduação.

E isso acabou impedindo que eu buscasse cursos e especializações mais voltadas para a área.

Só que essa demanda, ela continua presente, né?

Então, eu sei que ano que vem eu retorno para a sala de aula.

Então, eu vou precisar atender essa lacuna em mim, né?

Eu vou precisar investir em informação complementar, tanto para aprimorar a minha atuação, quanto para poder atender a necessidade desses alunos, entender de fato o que acontece com eles, o que eles estão precisando, como eu posso mudar a minha prática para poder atendê-los.

Porque eu sinto que tudo que eu fiz foi assim, porque as pessoas foram falando de dica, né?

P: Tentativa e erro, você vai tentando, mas...

P4: É, é. Mas, no certo tempo, continua.

Então, assim, por exemplo, os meus dois alunos que eu tive, eles tinham muita dificuldade na transição das atividades.

Então, o que eu buscava fazer?

Porque me falaram para fazer.

Olha, faz rotina com foto no começo de todas as aulas, pendura essa rotina na parede, né?

E era isso que eu ia fazendo.

Então, ao longo do dia, eu voltava para esse varalzinho da rotina, mostrava para eles o que a gente faria a seguir, para eles não serem pegos, assim, de surpresa.

E eu tentava conversar, né?

Eles estavam ali em um cantinho, porque eu trabalhava com cantinhos também, né?

Eu tinha o cantinho da massinha, o cantinho do lego e uma outra atividade mais dirigida.

E tinha muito conflito na hora de transitar entre esses cantinhos, porque eles não queriam.

Ou eles queriam continuar o que eles estavam fazendo, ou eles queriam ir direto para a atividade dirigida.

Então, eu precisava conversar muito enquanto eles faziam atividade, né?

Olha, daqui a pouco a gente vai ter que trocar, daqui a pouco você vai ter que ir para lá.

E era isso que eu conseguia fazer no momento que eu estava.

P: Dentro da sua organização ali, a gente vai tentando acertar.

P4: Mas é difícil ser bem assertiva, até porque é um espectro.

E cada criança vai apresentar algumas características.

Então, assim, o que vai dar certo com um, não vai dar certo com o outro, e não vai dar certo com o outro.

P: Exatamente, né?

P4: E dá para ver essa diferença, assim, muito claramente.

Porque, por exemplo, o meu aluno, ele tinha essa dificuldade na oralidade.

A outra, ela falava tão bem.

Nossa, ela era mais desenvolvida do que o resto da sala.

P: Em relação à formação continuada, né? Que deve ser oferecida até pelo município, no caso das escolas municipais, né? No decorrer do ano.

Como que você enxerga esse papel, essa atualização e aprimoramento das práticas para a inclusão, nesse caso, de alunos com TEA?

Como que deveria ser o papel da formação continuada e como é efetivamente?

P4: Então, em 2023, eu não tive acesso às formações continuadas da Prefeitura.

Porque, em 2023, eu ainda não era concursada.

Eu estava pelo processo seletivo.

E ele só oferece informações para os professores que são efetivados.

Mas o que eu vejo é que, assim, também não é uma formação de alto nível, sabe?

Que tem, de fato, qualidade.

É muita, assim, formação que eles veem...

P: Para dizer que está fazendo.

P4: Que eles veem com aquelas atividades prontas.

Olha, faça isso, faça aquilo.

Aquela receita, né?

É mais, realmente, para eles falarem o que eles estão fazendo.

Porque eu acho que o certo seria ter formação dentro das escolas, né?

Em comunidades de prática, né?

Então, os professores trocam o que eles fazem.

As professoras de AEE, né? Que vão conhecer cada criança.

Elas vão mostrar o trabalho que elas estão fazendo.

Porque, por exemplo, essa segunda aluna que eu tive...

Ela tinha direito a uma professora de AEE.

Porque ela tinha um laudo, né?

Pergunta se eu sei o que essa professora de AEE fazia com ela.

Era um trabalho que ficava fechado na sala com essa professora, né?

Então, eu acho que isso precisava ser mais socializado. É para contribuir, né?

P: Porque, ao certo, o papel da AEE é promover a inclusão dentro da sala.

Na maioria dos horários.

E aí, porventura, se tem algo que dentro da sala não está dando para ser trabalhado.

Aí, sim, tirar a criança.

P4: Não, todas as vezes era tirado.

E isso não era só comigo.

Em todas as salas acontecia esse movimento, né?

Você está excluindo aquela criança do grupo.

E aí, acaba que fica sem função.

Até essa questão, né?

Eu sempre falo que o papel do AEE dentro da escola não está bem definido.

Porque, na verdade, cada um faz de um jeito.

P: Mas, na prática, se você pensar em inclusão...

Tirar a criança da sala não é a melhor alternativa?

P4: Exatamente. Não está incluindo, né?

Dentro do espaço, você está segregando.

Toda vez que você vai, segrega uma criança.

Acaba que o papel fica sem função.

P: Exatamente.

P4: E, assim, sobre a formação continuada...

Realmente, acho que ela é feita de forma muito superficial.

Eu acho que deveria ser uma formação feita por professores também.

Porque você não vê professores dando formação sobre educação inclusiva.

Geralmente, pegam psicólogas, terapeutas ocupacionais, que também têm um local de fala.

Mas, ali, a gente está...

É uma comunidade de professor.

Os professores precisam ter voz ali.

Então, também acho que está sendo feito por fazer.

Uma coisa muito legal que eles poderiam fazer é um simpósio para os professores falarem o que eles fazem na sala de aula.

Quais estratégias que eles usam com seus alunos.

Mas não acontece também.

Tudo que dá trabalho, eles preferem deixar.

É muito mais fácil para eles pagarem uma pessoa para vir no teatro e falar um monte de coisa do que organizar tudo isso, fazer esse movimento, convencer os professores a falarem, que também não é algo muito fácil. São diversos aspectos.

P: Realmente, são muitos pontos a serem readequados.

E, agora, para finalizar, então, no geral, quais aspectos... No geral, você acha que podem ser aprimorados para fortalecer a preparação dos professores para o ensino inclusivo?

P4: Uma disciplina mais teórica sobre educação inclusiva.

Um estágio junto à AEE também.

Eu acho que formações continuadas dentro da escola.

A rede também incentivar esse movimento de simpósio de professores para falar, para dialogar, para socializar.

Acho que é isso.

P: Perfeito. Muitíssimo obrigada.

P4: Imagina, Ana.

APÊNDICE III - MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO(TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e 510/16)

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa de trabalho de conclusão de curso intitulado “Formação inicial de professores: desafio na inclusão de alunos com TEA na educação básica” que será desenvolvido por Ana Carolina Godoi Elias, RG 58.215.528-9, no Programa de Graduação em Pedagogia, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Rio Claro, sob a responsabilidade e orientação da Profa. Dra. Flavia Medeiros Sarti.

O objetivo da referida pesquisa é analisar a relação entre a formação inicial dos professores e o processo de inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista(TEA). Pretende-se investigar como os cursos de graduação abordam o tema do autismo e da inclusão, além de compreender a percepção e as práticas de professores formados por uma universidade estadual situada no interior de São Paulo. Como benefício da pesquisa, espera-se uma maior compreensão dos desafios e potencialidades da formação docente no que se refere à inclusão de crianças com TEA, fornecendo subsídios para melhoria dos currículos dos cursos de licenciatura, trazendo contribuições para a área da Educação.

Como estratégia de coleta de dados estão previstas entrevistas semi-estruturadas com professores formados pela universidade em questão, permitindo uma análise detalhada de suas percepções sobre a sua formação inicial e sua preparação para atuar na inclusão de alunos com TEA. Essas entrevistas serão realizadas por meio da plataforma zoom em horário que seja conveniente para os participantes (professores).

Caso você aceite participar desta investigação, autorizará o uso das transcrições das entrevistas que serão gravadas e transcritas, e que serão analisadas no que se refere ao seu conteúdo. Caso você não se sinta à vontade com a gravação da entrevista, poderá recusar essa etapa sem qualquer prejuízo à sua participação. Nessa situação a estudante pesquisadora se compromete a realizar anotações manuais detalhadas das respostas, respeitando o conteúdo compartilhado.

Ao participar da pesquisa, há o risco de que você sinta algum desconforto (constrangimento, timidez ou ansiedade) durante a entrevista. Algumas providências serão assumidas para minimizar os riscos. Assim, as entrevistas serão agendadas previamente em horário que melhor lhe atenda. Você será esclarecido com antecedência sobre o teor das questões, que serão abertas e não invasivas, permitindo que tenha controle sobre o que deseja compartilhar. Antes de iniciar a entrevista, o pesquisador irá apresentar mais uma vez os objetivos da pesquisa e a metodologia que será utilizada, esclarecendo possíveis dúvidas. Além disso, você poderá remarcar as entrevistas, solicitar a interrupção da gravação a qualquer momento, recusar a responder qualquer pergunta e/ou rejeitar a gravação. Também terá acesso ao material produzido a partir das entrevistas e poderá suprimir trechos e respostas.

Cabe esclarecer que asseguramos o seu direito ao sigilo sobre sua participação e que, portanto, não serão expostas informações sobre sua identidade (como nome e vinculação

institucional). Você poderá obter esclarecimentos sobre a pesquisa a qualquer momento e colocá-lo à disposição, assim, poderá entrar em contato nos endereços informados no final deste documento.

Seus direitos como participante asseguram, também, que sua participação seja voluntária, de modo que sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição. Além disso, você poderá se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Como já informado, a confidencialidade e a privacidade de sua participação serão garantidas. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Não haverá nenhum custo associado à sua participação e você não receberá qualquer forma de remuneração.

Destacamos também que os dados serão armazenados no Google Drive (endereço institucional da UNESP) e somente a estudante pesquisadora e sua orientadora terão acesso aos mesmos. , Como medida de segurança adicional, o antivírus será mantido atualizado.

Se você se sentir suficientemente esclarecido(a) sobre esta pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o(a) a assinar este termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Rio Claro, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do participante da pesquisa e/ou representante legal (se for o caso)

Dados sobre o Projeto:

Título do Projeto: Formação Inicial de professores: desafios na inclusão de alunos com TEA na educação básica

Pesquisadora Responsável: Dra. Flavia Medeiros Sarti

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Rio Claro.

Endereço: Av. 24 A, 1515 - Bela Vista, Rio Claro - SP

Dados para Contato: fone: (19) 3526-4260 e-mail: flavia.sarti@unesp.br

Aluno/Pesquisador: Ana Carolina Godoi Elias

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Rio Claro.

Endereço: Av. 24 A, 1515 - Bela Vista, Rio Claro - SP

Dados para Contato: fone: (19) 3526-4260 e-mail: ana.c.elias@unesp.br

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

(OBS- Informar os dados do representante legal, se for o caso).

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Número do parecer: _____ (após aprovação)