



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ
CURSO DE PEDAGOGIA**

ANA CAROLINE SOUSA CAVALCANTE

**CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PROCESSO DE INCLUSÃO
ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

Imperatriz
2025

ANA CAROLINE SOUSA CAVALCANTE

**CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PROCESSO DE INCLUSÃO
ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

Monografia apresentada ao curso de
Pedagogia da Universidade Federal do
Maranhão, Centro de Ciências de Imperatriz,
para obtenção do grau de licenciada em
Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Karla Bianca Freitas
de Souza Monteiro

Imperatriz
2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Cavalcante, Ana Caroline Sousa.

Contribuições da Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Processo de Inclusão Escolar de Alunos com Transtorno do Espectro Autista TEA / Ana Caroline Sousa Cavalcante. - 2025.
66 f.

Orientador(a): Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro.
Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2025.

1. Inclusão Escolar. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. Formação Continuada. I. Monteiro, Karla Bianca Freitas de Souza. II. Título.

ANA CAROLINE SOUSA CAVALCANTE

**CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PROCESSO DE INCLUSÃO
ESCOLAR DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

Aprovada em: 08 / 03 / 2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro (Orientadora)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA

Profa. Dra. Francisca Melo Agapito (Examinadora)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA

Prof. Dr. José Edilmar de Sousa (Examinador)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA

*À minha família, pelo grande apoio que
recebi e por todo o acolhimento infindável.
A todos(as) os(as) professores(as), que
dedicam grande parte de suas vidas ao
grandioso e admirável exercício da docência.*

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, agradeço a Deus, por ter me ajudado até aqui. A graça e a misericórdia do Senhor estiveram comigo, sustentando-me a cada passo, iluminando o caminho para que eu realizasse esta grandiosa conquista: Me tornar uma pedagoga. A Ti, Senhor, toda honra e toda a glória.

À minha orientadora, Profa. Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro, por quem tenho muita admiração, por me guiar na construção desse trabalho com seus grandiosos conhecimentos e por ser uma inspiração. Gratidão pela paciência, empatia e motivação!

À banca examinadora, composta pela Profa. Dra. Francisca Melo Agapito e pelo Prof. Dr. José Edilmar de Sousa, por suas valiosas presenças e ricas contribuições ao longo do meu percurso acadêmico. A vocês, minha gratidão!

A todos os professores e professoras do curso de Pedagogia da UFMA de Imperatriz, pela rica oportunidade de ter sido aluna de vocês e ter absorvido valiosos conhecimentos que possuem.

Aos meus pais, Luziana da Silva Sousa e Wescley Rodrigues Cavalcante, por sempre acreditarem em mim, incentivarem e apoiarem todos os meus sonhos. Obrigada por tanto! À minha vó, Alda Rodrigues Cavalcante, por ser minha inspiração e preciosidade.

À minha prima e irmã, Andressa Sousa Barreto, pela bondade e amor ao me mostrar o caminho que me trouxe até aqui e por seu apoio incondicional. Você foi essencial! Às minhas tias, Luzia Sousa Barreto e Ana Maria Sousa Paixão, por todo o acolhimento, carinho e suporte nessa trajetória. Vocês me proporcionaram uma base sólida para prosseguir. Serei eternamente grata!

Ao meu amado noivo, Emanuel Gobi Luzia, por ser o maior presente da minha vida, por todo o seu amor, companheirismo e apoio. O seu amor acalmou o meu coração nos momentos mais revolutos dessa trajetória e a sua atenção incondicional sempre que precisei, foi essencial para concluir esta etapa. A vida é boa com você!

Aos meus queridos irmãos, Andreza Sousa Cavalcante, Andrielly Sousa Dias e Wesley Leite Cavalcante, por me incentivarem e me inspirarem a ir além, sempre. Gratidão!

Ao meu amigo e colega de curso, Gustavo Soares dos Santos, por sua amizade, apoio e pelas valiosas conversas sobre nosso interesse em comum: A

inclusão. Às minhas amigas, Lainny Guimarães, Laryssa Reis e Ruthellen Bastos, pela valiosa amizade que construímos.

Por fim, a todos(as) que contribuíram de alguma forma durante a minha formação, pois a trajetória até aqui, foi de incontáveis aprendizados.

“Inclusão é nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”

Maria Teresa Eglér Mantoan

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de pesquisa a formação continuada de professores(as) dos anos iniciais do ensino fundamental no processo de inclusão escolar de alunos(as) com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse viés, definiu-se o objetivo geral, que consiste em analisar as contribuições da formação continuada para a construção de práticas pedagógicas inclusivas no contexto do TEA, sob a ótica dos(as) professores(as). Para tanto, o estudo foi elaborado a partir da abordagem qualitativa com análise de dados de caráter descritivo. Inicialmente, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, de modo que os referenciais teóricos adotados permitiram subsidiar os aspectos destacados. Dessa forma, a pesquisa foi fundamentada nos estudos desenvolvidos por autores(as) como Mantoan (2003, 2015), Cunha (2020, 2022), Freire (1996, 2015), Gatti (2009), Nóvoa (2019), Imbernón (2010, 2011), entre outros. Posteriormente, a geração de dados se deu por meio da participação de 6 (seis) professoras e 1 (um) professor dos anos iniciais do ensino fundamental da cidade de Imperatriz-MA, que responderam a um formulário através do Aplicativo Google Forms e da aplicação de um formulário impresso à coordenação do SIADI (Setor de Inclusão e Atenção a Diversidade), contendo perguntas concernentes à temática. Diante disso, a análise revelou que as professoras e o professor concebem a formação continuada como elemento fundamental para nortear a prática docente junto a alunos(as) com TEA e promover um ensino inclusivo. Constatou-se, também, que a formação continuada necessita ser contextualizada e estruturada com base na realidade do fazer pedagógico do seu público alvo, para que tenha como objetivo abordar questões específicas do contexto escolar de cada professor e professora, buscando estabelecer um vínculo com as dificuldades e experiências de cada um(a). Para tanto, evidencia-se que, além da participação de especialistas em outras áreas, é fundamental contar com a presença de formadores com experiência em sala de aula para aproximar teoria e prática. Outros pontos ressaltados expõem a importância de a formação continuada promover a autonomia na construção de saberes e o compartilhamento de experiências docentes, de modo que a formação ocorra em coletividade.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Transtorno do Espectro Autista; Formação continuada.

ABSTRACT

This study aims to investigate the continuing education of elementary school teachers in the process of including students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in schools. In this context, the general objective was defined, which consists of analyzing the contributions of continuing education to the construction of inclusive pedagogical practices in the context of ASD, from the perspective of teachers. To this end, the study was developed using a qualitative approach with descriptive data analysis. Initially, a bibliographical research was carried out, so that the theoretical references adopted allowed supporting the highlighted aspects. Thus, the research was based on studies developed by authors such as Mantoan (2003, 2015), Cunha (2020, 2022), Freire (1996, 2015), Gatti (2009), Nóvoa (2019), Imbernón (2010, 2011), among others. Subsequently, data generation took place through the participation of 6 (six) female teachers and 1 (one) male teacher from the initial years of elementary school in the city of Imperatriz-MA, who answered a form through the Google Forms application and the application of a printed form to the coordination of SIADI (Inclusion and Attention to Diversity Sector), containing questions concerning the theme. Therefore, the analysis revealed that the teachers conceive continuing education as a fundamental element to guide teaching practice with students with ASD and promote inclusive education. It was also found that continuing education needs to be contextualized and structured based on the reality of the pedagogical work of its target audience, so that it can address specific issues in the school context of each teacher, seeking to establish a link with the difficulties and experiences of each one. To this end, it is clear that, in addition to the participation of specialists in other areas, it is essential to have the presence of trainers with experience in the classroom to bring theory and practice closer together. Other points highlighted show the importance of continuing education promoting autonomy in the construction of knowledge and the sharing of teaching experiences, so that training occurs collectively.

Keywords: School inclusion; Autism Spectrum Disorder; Continuing education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APA	Associação de Psiquiatria Americana
AEE	Atendimento Educacional Especializado
Cefams	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CID	Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CNE	Conselho Nacional de Educação
DSM	Diagnóstico de Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PEI	Plano de Ensino Individualizado
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SIADI	Setor de Inclusão e Atenção a Diversidade
TCLE	Termo Consentimento Livre Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 DISCUSSÕES EM TORNO DA TRIÁDE: TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA), INCLUSÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO CONTINUADA.....	17
2.1 O Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a inclusão escolar.....	17
2.2 Breve panorama sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva e políticas públicas voltadas ao TEA no Brasil	24
2.3 Formação de professores: Reflexões acerca da formação continuada e políticas públicas	29
3 DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	37
4 A ÓTICA DAS PROFESSORAS E DO PROFESSOR ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DO TEA.....	40
4.1 Delineamento da formação continuada sobre o TEA em Imperatriz	40
4.2 A visão das professoras e do professor acerca da influência da formação continuada no contexto do TEA	43
4.3 Dificuldades enfrentadas pelas professoras e pelo professor no contexto de suas práticas pedagógicas frente a inclusão de alunos com TEA	49
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS.....	58
APÊNDICES.....	62

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um direito assegurado pela legislação educacional vigente, conforme a Constituição Federal de 1988, no Art. 205, o qual dispõe que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Para isto, a formação continuada de professores é um elemento necessário e relevante para a efetivação desse direito, pois a atuação das práticas educativas é um dos fatores fundamentais na busca pela superação dos obstáculos na educação inclusiva.

A partir dessa compreensão, esta monografia tem como objeto de estudo a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental para a inclusão escolar de alunos com TEA.

A minha relação com a Educação Inclusiva, iniciou-se antes da graduação em Pedagogia, quando convivi com duas colegas surdas durante todo o ensino fundamental e, com o passar do tempo, esta temática esteve cada vez mais presente nas minhas vivências. O diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) de algumas crianças da minha família, funcionou como mola propulsora para mobilizar os conhecimentos e estudos sobre esta temática. Somando-se a isto, a experiência de regência no Estágio Supervisionado Obrigatório em Docência de Educação Infantil¹, reafirmou o meu desejo de continuar pesquisando neste âmbito, pois havia 3 alunos com TEA na sala de aula em que estava estagiando. A experiência adquirida, durante 2 anos, como profissional de apoio no acompanhamento em sala de aula de estudantes com transtornos, em um estágio não obrigatório², também me fez refletir inúmeras vezes acerca da inclusão escolar e a função dos professores neste processo. Neste contexto, a partir da observação da realidade vivenciada por professores com alunos com necessidades educacionais especiais em sala de aula no processo de inclusão escolar, despertei o interesse pela temática.

A formação inicial compreende o período de indução profissional e aquisição dos saberes que permeiam a educação. Nessa direção, Nóvoa (2022) afirma que esse

¹ O Estágio Obrigatório referido, foi realizado no segundo semestre de 2023, em uma escola da rede municipal de ensino.

² O Estágio não obrigatório mencionado, ocorreu em uma escola particular, disponibilizado pelo Instituto Euvaldo Lodi (IEL), e teve duração de aproximadamente 2 anos, tendo iniciado em abril de 2022.

desenvolvimento profissional só se torna completo com a formação continuada, que se configura como um dos principais elementos para o aprendizado coletivo dos professores. Concomitantemente, representa um apoio para que os professores aprofundem seus conhecimentos, reflitam sobre sua prática e possam traçar práticas pedagógicas intencionais a partir de seus contextos. Assim, é preciso conceber a formação continuada de professores para além de momentos formativos, e entender que a realidade da sala de aula também é um ambiente formador.

Sendo um transtorno do neurodesenvolvimento, o TEA compreende distintas características, seja de comportamento, linguagem, interação social, intelectual e emocional (Gaiato, 2018). Neste cenário, os professores se veem em um ambiente bastante desafiador na prática pedagógica e na promoção de um ambiente escolar que seja de fato, inclusivo.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008), preconiza que “a educação inclusiva constitui um paradigma educacional que envolva todos os alunos, independentemente das diferenças e especificidades. Mantoan (2003, p. 16) afirma que “as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades”. Nessa ótica, por meio de um ensino inclusivo, deve ser proporcionado ao aluno com TEA estar inserido em um contexto de convivência e interação na escola em todos os momentos, pois se não houver esse compartilhamento de experiências e cooperação entre todos os alunos, a inclusão não está ocorrendo.

Assim, pensar sobre a inclusão dos alunos com TEA aponta para uma série de desafios que têm implicações sobre o fazer pedagógico e, por conseguinte no processo de aprendizagem de cada aluno, nas dificuldades e angústias dos professores, na presença familiar, no apoio governamental e nas ações voltadas à formação continuada de professores.

Diante do exposto, com intuito de apresentar o caminho metodológico escolhido e os elementos que são discutidos posteriormente, a questão central que deu origem ao estudo é: “Quais as contribuições da formação, sob a ótica dos(as) professores(as), para a construção de práticas pedagógicas inclusivas no contexto do TEA?”. A partir disso, as questões específicas, são: a) Como ocorre o delineamento das formações continuadas sobre o TEA para professores(as) da rede pública municipal? b) Qual a visão dos(as) professores(as) acerca da influência da formação continuada sobre o

TEA no contexto de suas práticas pedagógicas? c) Quais dificuldades são enfrentadas pelos(as) professores(as) em suas práticas pedagógicas frente à inclusão de alunos com TEA?

Tendo em vista as discussões que há em torno desta problemática, o presente trabalho tem como **objetivo geral**: Analisar as contribuições da formação continuada para a construção de práticas pedagógicas inclusivas no contexto do TEA, sob a ótica dos(as) professores(as). Dessa forma, delineamos três **objetivos específicos**, a saber:

- a) Descrever o delineamento das formações continuadas sobre o TEA para professores(as) da rede pública municipal;
- b) Compreender a visão dos(as) professores(as) acerca da influência da formação continuada sobre o TEA no contexto de suas práticas pedagógicas;
- c) Identificar dificuldades enfrentadas pelos(as) professores(as) nas suas práticas pedagógicas frente à inclusão de alunos com TEA.

Para atingir os objetivos estabelecidos, o desenho metodológico da pesquisa delineou-se a partir da abordagem qualitativa, onde a análise dos dados gerados foi feita em caráter descritivo. Primeiramente, foi feito um levantamento bibliográfico e posteriormente, a geração de dados se deu por meio de formulário on-line e impresso. Dessa forma, os caminhos convergiram para a participação de 6 professoras e 1 professor dos anos iniciais do ensino fundamental, de 5 escolas da rede pública municipal de ensino, que responderam a um formulário online por meio do Aplicativo Google Forms. Neste percurso, houve também a aplicação de um formulário impresso para a coordenação do Setor de Inclusão e Atenção à Diversidade (SIADI) responsável pela estruturação da formação continuada para professores(as) da Rede Municipal de Ensino de Imperatriz-MA.

Desta feita, para discorrer acerca do objeto investigado, o trabalho foi estruturado da seguinte forma: O capítulo dois tem como título “Discussões em torno da tríade: Transtorno do Espectro Autista (TEA), educação inclusiva e formação continuada de professores”, divide-se em três seções, trazendo apontamentos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e questões que permeiam a inclusão escolar, marcos legais da Educação Especial e inclusiva e políticas públicas voltadas ao TEA, por fim, reflexões sobre a formação continuada de professores, bem como algumas políticas públicas.

No capítulo três, “Desenvolvimento Metodológico da Pesquisa”, foram abordados aspectos que constituíram o percurso desta pesquisa, bem como as implicações que caracterizaram o instrumento escolhido para a construção de dados.

O capítulo quatro foi denominado “A ótica das professoras e do professor acerca das contribuições da formação continuada no contexto do TEA”, que apresenta os resultados e discussões da pesquisa. Assim sendo, distribuímos em três seções, respectivamente: Delineamento da formação continuada sobre o TEA em Imperatriz; A visão das professoras e do professor acerca da influência da formação continuada no contexto do TEA; Dificuldades enfrentadas pelas professoras e pelo professor em suas práticas pedagógicas frente a inclusão de alunos com TEA.

Finalmente, o capítulo cinco, ou seja, as “Considerações finais” do trabalho, destacamos as reflexões acerca formuladas a partir das discussões presente na pesquisa.

2 DISCUSSÕES EM TORNO DA TRIÁDE: TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA), INCLUSÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO CONTINUADA

A constituição desse capítulo visa discutir e apresentar os apontamentos teóricos e históricos, acerca da inclusão escolar de alunos com TEA com foco na formação continuada de professores. Assim, baseio-me nas contribuições dos autores de referência para compreender os resultados do levantamento de dados com enfoque nos objetivos da pesquisa.

Para começar, é apresentada uma breve explicação histórica e teórica sobre o TEA, discorrendo sobre suas características e questões pertinentes para o contexto escolar. Aliado a isso, à luz de teóricos, é discutido acerca do conceito de inclusão escolar e suas implicações no contexto do TEA.

Na sequência, são abordados os marcos legais da Educação Especial e inclusiva, mediante a apresentação de políticas públicas que influenciaram o desenvolvimento da educação inclusiva até os dias atuais. Sob essa perspectiva, é possível compreender o que a legislação vigente ressalta nesse âmbito.

Finalmente, discussões que permeiam o âmbito da formação continuada, em que a seção desponta pela necessidade de reflexões acerca da formação inicial e continuada, à luz de teóricos da área que abrem o caminho para o entendimento da formação continuada no contexto da inclusão escolar de alunos com TEA. Com destaque, também, para documentos legais que tratam do assunto.

2.1 O Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a inclusão escolar

De acordo com Liberalesso e Lacerda (2020), o primeiro a utilizar o termo “autismo” foi o psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler, em 1908, ao tentar descrever sintomas característicos presentes em seus pacientes. No entanto, o pioneiro a trazer uma nomeação clínica em suas publicações científicas foi um psiquiatra austríaco chamado Leo Kanner, em 1943, que publicou um trabalho intitulado “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, descrevendo o comportamento analisado em 11 crianças e ressaltando que todas apresentavam “tendência ao isolamento e um intenso desejo pela mesmice” (Kanner, 1943). Conforme discorrem Donvan e Zucker (2017, p. 53):

Quando da sua publicação em abril daquele ano, o número de casos que Kanner vinha acompanhando havia subido para onze. Oito meninos e três meninas. O título do artigo era o próprio nome do transtorno por ele cunhado: “Autistic Disturbances of Affective Contact” [Distúrbio autista do contato afetivo]. Em breve Kanner o substituiria por autismo infantil, o que simplesmente significava, em terminologia médica, que o autismo estava “presente na primeira infância”. (Donvan e Zucker, 2017, p. 53)

Kanner identificou que as crianças observadas possuíam características semelhantes, pois eram mais retraídas, tinham poucas habilidades sociais, dificuldade em sair da rotina e preferência pela solidão. Como resultado, compreendeu que as diferenças encontradas nas crianças, resultavam em uma variedade de diagnósticos (Donvan e Zucker, 2017).

Através dessas descobertas, alguns estudos sucessores surgiram para conceituar e buscar explicações para a condição clínica do autismo. Muitas correntes de pesquisa divergem entre si, bem como diferentes abordagens e métodos de acompanhamento têm ganhado voz.

A compreensão da neurodiversidade tem avançado nos estudos e pesquisas científicas, no campo da neurociência, contribuiu para uma compreensão mais clara da etiologia, conceito e especificidades do TEA. Como resultado, houve o deslocamento da hipótese psicogênica acerca da etiologia, que apontavam responsabilidades parentais, passou a ser estudado a partir do funcionamento cerebral e da genética (Ortega, 2008). Tais avanços ao longo do tempo, vêm convergindo para explicações e nomenclaturas que fogem de estigmas e preceitos capacitistas.

Para nos situarmos acerca do conceito do Transtorno do Espectro Autista - TEA, fomos em busca de uma literatura especializada. Assim, através dos estudos de Gaiato (2018) e Gadia e Rotta (2016), compreende-se que o TEA é caracterizado como um transtorno do neurodesenvolvimento, que acomete algumas áreas do desenvolvimento linguístico, psíquico e social, conforme Gaiato (2018, p. 21-22) descreve:

O TEA, ou simplesmente autismo, é um transtorno do neurodesenvolvimento. Isso significa que algumas funções neurológicas não se desenvolvem como deveriam nas respectivas áreas cerebrais das pessoas acometidas por ele. É uma condição complexa, e muitos fatores contribuem para o risco. Os sintomas também variam e, por isso, não encontramos correlação entre grandes amostras nas pesquisas. São muitas as disfunções neurológicas

encontradas em pessoas com autismo. Esses sintomas aparecem ainda quando as crianças são pequenas (Gaiato, 2018, p. 21-22).

Compreende-se, portanto, que o TEA é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por alterações que comprometem o desenvolvimento neurológico do indivíduo, havendo uma variedade de características que podem dificultar a compreensão das pessoas acerca do assunto. Assim, é cabível mencionar a definição por Gadia e Rotta (2016, p. 370):

O TEA é definido como transtorno do desenvolvimento que surge na infância e que se caracteriza por importante atraso na aquisição da linguagem, na interação social, com interesses restritos e comportamentos estereotipados ou repetitivos. É um distúrbio complexo que pode estar associado a sintomas com características fora do domínio social, como dificuldades na coordenação motora ampla e fina, no equilíbrio e anormalidades sensoriais (Gadia e Rotta, 2016, p. 370).

Essas conceitualizações emergem como bases teóricas fundamentais nesta pesquisa, pois ao nos subsidiarmos teoricamente acerca dessas características, é possível compreender a prática pedagógica no contexto do TEA.

As causas etiológicas dessa condição ainda não são conhecidas com exatidão, no entanto, estudos mostram que “é um transtorno complexo em que múltiplos fatores genéticos estão envolvidos” (Ferrari-Pereira; Wormsbecker; Wehmuth, 2017, p. 65). No entanto, fatores ambientais também estão sendo correlacionados para desencadear o TEA, conforme descrito por Lacerda (2020, p. 5):

Mas embora haja esta forte presença genética, nem sempre o autismo se desenvolve no sujeito, é preciso também situações ambientais para que possamos dizer que se trata de uma criança com TEA. Mas é muito importante ressaltar que este “ambiente” de que falamos nada tem a ver com o afeto dos pais ou a relação com as pessoas, mas sim o ambiente de dentro do útero e talvez o processo de parto (Lacerda, 2020, p. 5).

Logo, compreende-se que a influência de genes é a principal causa relacionada ao desenvolvimento do TEA, mas que outros fatores também são associados e estão em processo de investigação, a saber:

[...] fatores que estão sendo pesquisados como correlacionados ao TEA são: idades materna e paterna avançadas; infecções que a mãe passa durante a gravidez, causando forte reação imunológica do organismo; microbioma da mãe; diabetes gestacional; sangramento materno; gestação de múltiplos; exposição a toxinas; exposição a medicamentos (talidomida, misoprostol e

ácido valproico); depressão materna e o consequente uso de antidepressivos; outros tipos de sofrimento fetal (Gaiato, 2018, p. 62).

Apesar dos avanços ao longo dos anos, o TEA é tão complexo que ainda há muitas incertezas. A Associação de Psiquiatria Americana (APA), há décadas descreve os conhecimentos acerca dos distúrbios mentais, reunidos no Manual Estatístico Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM), atualmente DSM - V. Dessa forma, seguindo o quesito classificatório, no Brasil, é utilizado a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), atualmente em vigor, desde de janeiro de 2022, CID – 11. Diferentemente do DSM-V que é específico para transtornos mentais, a CID – 11 abrange todas as doenças e transtornos conhecidos. Diante dessas reestruturações e revisões, é importante compreender que estes documentos têm passado por modificações, por meio de estudos, com o intuito de atender todos os aspectos clínicos. Em consonância com Donovan e Zucker (2017, p. 418):

O autismo só foi incluído no DSM em 1980, na edição conhecida como DSM-III, que apareceu quase quarenta anos depois que Leo Kanner publicou seu primeiro artigo sobre o transtorno. Revelou-se uma definição cambiante — alterada de forma significativa em 1987 e uma vez mais em 1994. Embora tenha passado por uma leve mudança em 2000, ela foi submetida a uma revisão impressionante, acompanhada de muita ansiedade, em 2013 (Donvan e Zucker, 2017, p. 418).

Tais definições foram sofrendo diversas alterações ao longo do tempo até a culminância da 5ª edição DSM (DSM V) em 2014, que apresenta o autismo como um transtorno precoce e inicial do neurodesenvolvimento. É considerado um espectro por abarcar uma variedade de características e comprometimentos nas áreas de comunicação e interação social, respostas estereotipadas e outros critérios, inserindo-o na categoria então denominada como Transtorno do Espectro Autista (APA, 2014).

Na versão anterior, DSM IV (APA, 1994), o autismo era apresentado como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), que abarcava 5 subdivisões, sendo elas Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância, Autismo Clássico, Síndrome de Rett e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação. Conforme elucidado por Lacerda (2020, p. 11-12):

Até a quarta versão do DSM, ou seja, até 2013, o autismo era subdividido em diversas subcondições do que chamavam de Transtornos Globais do Desenvolvimento, tais como Síndrome de Asperger, Transtorno

Desintegrativo da Infância, Autismo Clássico, Síndrome de Rett e Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação. A partir do DSM V, todas as subdivisões deixaram de existir e passaram ficar sob um guarda-chuva diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo - TEA, que designa agora todas as formas de autismo (a Síndrome de Rett, contudo, foi separada, por já conhecermos bem a genética que a causa) (Lacerda, 2020, p. 11-12).

Esta atualização trouxe o entendimento de autismo como um espectro. Isso significa que se apresenta de formas diferentes nos indivíduos e abrange uma amplitude de características manifestadas nas áreas da comunicação social e de interesses restritos e estereotipados. A partir disso, o TEA foi inserido na categoria transtornos do neurodesenvolvimento, que apresenta déficits persistentes na comunicação e reciprocidade social e interesses restritos e padrões repetitivos (APA, 2014).

O DSM-V (APA, 2014) faz uma classificação do autismo, dividindo-o em “níveis de gravidade”, classificados em 1, 2 e 3, que são baseados na quantidade de suporte que a pessoa com TEA precisa. O nível 1 é exigido apoio, já o nível 2 exige apoio substancial, enquanto o nível 3 exige apoio muito substancial. Esta identificação ocorre conforme as características do indivíduo é feita por meio de um diagnóstico especializado.

Os critérios diagnósticos para o TEA, de acordo com o DSM-5 (APA, 2014), são cinco, sendo os principais relativos à comunicação e interação social e a padrões restritos e repetitivos de comportamento. O documento especifica todos os atributos de diagnósticos como forma de padronizá-los. Dessa forma, os critérios a serem analisados por especialistas para o diagnóstico do TEA, estão divididos em cinco grandes grupos com itens especificados em cada um, são eles:

Critério A: Déficits presentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos. [...]

Critério B: Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. [...]

Critério C: Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento. [...]

Critério D: Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente. [...]

Critério E: Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (Transtorno do desenvolvimento intelectual ou por atraso global do desenvolvimento [...]) (APA, 2014, p. 50).

Os pontos contidos no critério A, discorrem acerca de problemas de comunicação e interação social, apontando a dificuldade em reconhecer alguns

padrões sociais em determinados contextos. Enquanto o critério B, para o diagnóstico, é necessária a apresentação de ao menos 2 pontos descritos, dentre os quais, problemas como a ecolalia, prejuízos na linguagem e na compreensão de leitura e fala coloquial, são características associadas ao autismo (APA, 2014). Os fatores sensoriais, motores, emocionais, cognitivas e de autorregulação, também são abarcadas pelo espectro. Como discute Cunha (2022, p.27):

Em razão da combinação de comprometimentos, que se observa em outros distúrbios, o autismo deixa de ser visto como um quadro específico para ser considerado uma síndrome que abarca subtipos variados, é um conjunto de sintomas iniciados na infância, onde a capacidade para pensamentos abstratos, jogos imaginativos e simbolização fica severamente prejudicada (Cunha, 2022, p.27).

O tratamento com enfoque multidisciplinar compreende uma rotina de consultas e métodos de acompanhamento da pessoa com TEA, abrangendo terapia ocupacional, psicologia, psicopedagogia, fonoaudiologia, neuropediatria, dentre outras, conforme o diagnóstico. É indispensável ressaltar que tais possibilidades dependem muito da realidade de cada família, pois a grande maioria no nosso país, lida com a dificuldade de proporcionar as terapias que seus filhos precisam e que servem como eixo orientador para que parentes, amigos e a escola saibam como mediar os aprendizados em cada ambiente.

Diante dos pontos destacados como característicos do TEA, nos reportamos a vivência desses alunos no ambiente escolar. Além de um ambiente educacional, a escola, também demanda o desenvolvimento de relações sociais. Por isso, o educador, ao conhecer as especificidades do seu aluno com TEA, pode traçar estratégias para propiciar a aprendizagem e a interação que são objetivadas pela inclusão escolar.

O caminho para chegar até a implementação das políticas de inclusão, historicamente, perpassou-se pela exclusão, segregação e integração. Diante disso, Silva (2009), explica que durante a idade média, a sociedade considerava que as pessoas com deficiência estavam sendo punidas através de intervenção demoníaca. Esta visão errônea, decorreu da predominância de ideias sobre religião e divino, o que provocou condições de completo abandono e discriminação, fazendo com que as pessoas com deficiências fossem alvos de atitudes completamente violentas e desumanas. A autora continua explicando que ao longo do século XIX e primeira

metade do século XX, instituições de caráter assistencialistas foram criadas para inserir as pessoas com alguma deficiência, abrindo espaço para a segregação, dessa forma

[...] em 1818, foram marcos relevantes para a educação das pessoas com deficiência, nomeadamente através do interesse que alguns médicos educadores, como Itard, Seguin e Maria Montessori lhe consagraram. As causas divinas ou demoníacas que empenharam sacerdotes, feiticeiros e exorcistas cederam, assim, lugar a causas do foro biológico, sociológico ou psicológico, da competência de médicos e, mais tarde, de psicólogos e de educadores (Silva, 2009, p. 137).

Apesar dos avanços institucionais, nesse momento apesar das deficiências estarem chegando a outros campos de estudos, as ideias ainda eram segregacionistas. Assim, o caminho convergiu para o processo de integração por intermédio da democratização do ensino com o direito a educação.

Nesse sentido, conforme Silva (2009) com o princípio de integração escolar “[...] a educação das crianças e dos alunos com deficiência deveria ser feita em instituições de educação e de ensino regular” (Silva, 2009, p. 139). Diante disso, prevalecia a ideia de que os alunos com deficiência que deveriam adequar-se as escolas e não o contrário, como caracteriza o ensino inclusivo atualmente. Isto reverberava para a dificuldade de acesso e continuidade das discriminações. No entanto, reconhecemos que a integração agiu como mola propulsora para as lutas por políticas de inclusão que se desenvolveriam a partir de então.

Logo, inclusão escolar transcende a sala de aula, estendendo-se a todos os ambientes da escola e em todos os momentos, sejam educacionais ou sociais. Ela, em sua organização, princípios e objetivos, é organizada de modo a propiciar o desenvolvimento integral de todos os estudantes, para isto, Mantoan (2015, p. 22) declara que “se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças”.

De modo semelhante, Nunes, Azevedo e Schmidt (2013, p. 58) entendem que, “[...] a escola se constitui como um recurso fundamental para enriquecer as experiências sociais das crianças com TEA, oportunizando a interação entre pares e contribuindo para o desenvolvimento de novas aprendizagens e comportamentos”, reforçando a importância da interação entre os pares. No contexto do TEA, como exposto, o aluno pode apresentar déficits na interação social e na comunicação

(Gaiato, 2018), logo esta tarefa pode exigir mais esforço do estudante e requer uma mediação intencional dos professores.

No tocante ao fazer pedagógico em sala de aula, é fato que muitos professores de alunos com TEA, sentem-se despreparados para efetivarem a tarefa da inclusão. Esta problemática pode ser atribuída à falta de conhecimento, à escassez de recursos ou a uma formação inicial que não aprofundou os estudos acerca da inclusão. É necessário, compreender que cada aluno tem as suas especificidades, por isso é necessário conhecê-las, e reconhecer que todos são capazes de aprender. Por isso, o ambiente inclusivo para o aluno com TEA provém de um espaço que proporcione um aprendizado em que seus interesses sejam potencializados e utilizados para ensinar. Nessa ótica autora Mantoan (2015, p. 51-52) discorre acerca do que fazer:

Superar o sistema tradicional de ensinar é um propósito que temos de efetivar com toda a urgência. Essa superação refere-se ao “que” ensinamos aos nossos alunos e ao “como” ensinamos, para que eles cresçam e se desenvolvam, sendo seres éticos, justos, pessoas que terão de reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano. Recriar esse modelo tem a ver com o que entendemos como qualidade de ensino (Mantoan, 2015, p. 51-52).

Memoramos uma inclusão escolar que se afirma e reafirma no interior da escola, na troca de experiências, no aprendizado coletivo, na busca por superar desafios e valorizar as diferenças. Em virtude das escolas se encontrarem debaixo dos mesmos parâmetros e diretrizes, é evidente que elas são diversas e se encontram em distintos contextos.

A discussão acerca da formação continuada de professores no contexto da inclusão de alunos com TEA, emerge como fundamental para que se compreenda os aspectos principais da que regem a formação contínua e de como as políticas públicas contemplam os alunos com necessidades educacionais especiais.

Na próxima seção vamos discorrer acerca do que diz a legislação vigente voltada à Educação Especial e Inclusiva e dos direitos que amparam as pessoas com TEA.

2.2 Breve panorama sobre a Educação Especial na perspectiva inclusiva e políticas públicas voltadas ao TEA no Brasil

No Brasil, a Educação Especial é caracterizada pela lei como “[...] a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2013), assim, perpetuando-se por todas as etapas de ensino e destacando como prioridade que seu público alvo tenha acesso a classes regulares de ensino.

Já a educação inclusiva tem como princípio um ensino que envolva todos os estudantes independente de quaisquer diferenças de origens pessoal, social, ou necessidades educacionais especiais, objetivando a oferta de educação a todos, proporcionando acolhimento e interação (Lourenço, 2010).

Os marcos legais que definem tais concepções, dispõem além do acesso e permanência na escola, acerca da garantia do desenvolvimento social e pedagógico do aluno com necessidades educacionais especiais, conforme amparado por lei. A legislação das políticas nacionais educacionais, a partir da Constituição Federal (Brasil, 1988), é descrita a Educação Especial na perspectiva inclusiva. Nessa ótica, a Carta Magna do nosso país, destaca o direito à educação não somente por meio do acesso, mas também a participação e o pleno desenvolvimento da pessoa no exercício da cidadania. Em seu Art. 205, aponta a necessidade da abrangência da inclusão escolar, estabelecendo que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Sendo dever do poder público competente a implementação de medidas para a promoção da inclusão escolar. No Art. 206, o texto ressalta “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Inciso I). Trazendo, novamente, no Art. 208, o dever do Estado de garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE) delineando o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Inciso III).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/1990, também garante no capítulo VI, em seu Art. 53 que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]”. Além disso, o Art. 59, prevê o atendimento especializado a estes estudantes “atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Inciso III).

Tratados internacionais, cujas diretrizes estabeleceram metas e objetivos a serem alcançados, também influenciaram a elaboração de Leis no Brasil. Dentre eles estão a Conferência Mundial de Educação Para Todos (ONU, 1990), em Jomtien, Tailândia, um evento que promoveu discussões em torno da importância de uma educação de qualidade para todas as pessoas, em todos os níveis de ensino. Esta conferência também proporcionou, em âmbito global, discussões sobre a necessidade de novas abordagens de aprendizagem para a melhoria do acesso à educação (ONU, 1990).

A Declaração de Salamanca (ONU, 1994), é um documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, cujo objetivo foi disseminar a necessidade de formulação de reformas políticas que promovam a inclusão e universalização da educação. Em seu texto, declarou que o princípio fundamental da escola inclusiva é que todos os alunos possam interagir e construir aprendizagens no coletivo (Salamanca, 1994). no que diz:

Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, usos de recursos e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (Salamanca, ONU, 1994, p. 5).

A escola inclusiva proposta por este documento de cunho internacional, reafirmou um compromisso mundial acerca da inclusão escolar reconhecendo a importância de promover ações de debate e que rompessem com a marginalização nas escolas. Isto nos faz refletir sobre o cenário atual, a realidade presente nas escolas brasileiras, se estas, dentro de seus contextos, estão priorizando o princípio fundamental da escola inclusiva.

Posterior a estes acontecimentos temos o advento da formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/1996, que enfatizou a importância da educação inclusiva e dedicou o capítulo V à educação especial. É apresentado no Art. 59, que os sistemas de ensino devem adaptar os currículos, estabelecendo que recursos e métodos são necessários para abranger as necessidades dos alunos com deficiência. Preconiza também “acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular” (Inciso V).

Partindo desses marcos legais, muitas discussões se formaram no meio acadêmico, acompanhadas de relevantes investigações acerca da inclusão. Isto é elucidado, também, pelas mudanças ocorridas na legislação, como a criação de leis que dissertam no que se refere a inclusão dos estudantes com TEA. Dessa forma, as escolas precisam estar preparadas e organizadas para receber esses alunos e a forma de ensinar também precisa ser inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, é considerada um avanço para a inclusão no país. Dentre as suas determinações, instituiu que a educação especial deve estar integrada na proposta pedagógica da escola, eliminando barreiras para a plena participação dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Brasil, 2008). O AEE compreende um conjunto atividades pedagógicas para atender as especificidades do aluno, no que diz:

O AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação (Brasil, 2008).

No entanto, a garantia dos direitos dos alunos com TEA foram, finalmente, dissertadas e evidenciadas com a Lei Berenice Piana nº 12.764/2012, que estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A partir desta normativa as pessoas com algum tipo de transtorno global do neurodesenvolvimento são consideradas com deficiência, dessa forma as pessoas com Transtorno de Espectro Autista são englobadas pela legislação vigente sobre deficiência, validam (Brasil, 2012):

1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II: I- deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II- padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamentos ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012).

A lei trouxe descrito, em seu Art. 2º, o direito do aluno autista ao acompanhante especializado na escola, o incentivando a formação e capacitação de profissionais especializados para o atendimento do aluno com TEA e aos responsáveis. (Brasil, 2012). O Art. 3º trata do direito ao atendimento multiprofissional, à educação e ensino profissionalizante e ao mercado de trabalho, “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do Art. 2º, terá direito a acompanhante especializado”. (Brasil, 2012). Esta lei é resultado de um histórico de lutas das pessoas com TEA, dando mais visibilidade às suas necessidades e ressaltando direitos como de ter um acompanhante especializado nas escolas e o incentivo a ter profissionais especializados participando deste acompanhamento, assim como os responsáveis legais.

A Lei 13.146/2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência instituiu os direitos à igualdade e afastamento de formas de discriminação e diferenciação, bem como o acesso à Educação. Assim, buscou dissertar acerca de condições igualitárias no exercício dos direitos e liberdade das pessoas com deficiência (Brasil, 2015), destacando no Art. 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Observa-se que esta lei enfatiza o desenvolvimento dos talentos e habilidades dos estudantes a partir de suas características e interesses (Brasil, 2015). Trouxe, assim, um novo paradigma em relação aos direitos da pessoa com deficiência, ao destacar questões sobre a aprendizagem. A lei também ressalta a necessidade de haver um cuidador/acompanhante que auxilie o aluno com deficiência em atividades do dia a dia do ambiente escolar e também, durante a alimentação, higiene e locomoção quando for necessário.

Diante desta conjuntura, a lei garante que, hoje, todos os ambientes precisam estar preparados para receber e incluir as pessoas com deficiência, especificamente, às pessoas com TEA. A escola é um dos principais cenários de socialização e formação integral para todos os indivíduos, portanto, precisa estar alinhada à perspectiva inclusiva. Dessa forma, o Estado, a família e escola devem se constituir

em uma base sólida para a efetivação de uma educação de qualidade e igualitária aos educandos com necessidades educacionais especiais de forma inclusiva e especializada. Assim, apesar das mudanças legais, os desafios que envolvem a garantia da inclusão escolar ainda persistem, pois precisa ser efetiva. A exclusão presente na história ainda possui dilemas a serem resolvidos (Mantoan, 2015).

Diante disso, tendo em vista a importância da inclusão escolar, um dos elementos que podem atuar na promoção da mesma, é a formação de professores, inicial e continuada. Portanto, na próxima seção refletiremos acerca da formação continuada, a partir de autores de referência e políticas públicas.

2.3 Formação de professores: Reflexões acerca da formação continuada e políticas públicas

De acordo com Gatti e Barreto (2009), no início do século XX a formação de professores para a educação básica ocorria nas chamadas Escolas Normais, no entanto, a partir da Lei nº 5.692/71 que extinguiu as Escolas Normais, foi dado início a habilitação do Magistério no ensino médio. Após algumas críticas, em 1982, foram criados em alguns estados, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams) para a formação em tempo integral, mas com a promulgação da nova LDB, lei nº 9.394/1996, foram fechados (Gatti e Barreto, 2009). Houve, assim, a transferência da formação de professores para o nível superior. Posteriormente, de forma gradativa, foram

[...] iniciando-se as primeiras adaptações de currículo a partir de 2002, quando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas, e nos anos subsequentes, quando diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (Gatti; Barreto, 2009, p. 42).

Nesse seguimento, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Decreto nº 6.755/2009, focou em proposições voltadas aos professores que já atuam nas escolas e que não foram formados em nível superior. A resolução foi vista como inovadora ao propor mudanças para os cursos de formação de professores, no entanto limitou-se por não tratar de questões relacionadas a estrutura e conteúdos dos cursos de licenciatura.

Observamos que a formação de professores sofreu modificações ao longo do tempo, justificando-se pela adequação ao contexto histórico e social de cada época. Esse fato também reflete em mudanças no papel dos professores, uma vez que, vai além da mera transmissão de conhecimentos e práticas mecânicas conduzidas em sala de aula. Desta feita, Imbérnon (2011) versa sobre a profissionalização de professores e sua evolução com base no entendimento de que

O contexto em que trabalha o Magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum o aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade (Imbérnon, 2011, p. 14).

A formação inicial marca o início na carreira na docência, configurando-se como um momento fundamental para o desenvolvimento do profissional, pois é quando os futuros professores começam a se moldar, adquirindo hábitos e virtudes inerentes à profissão e à prática educativa (Imbérnon, 2011). Desse modo, é a etapa inicial da profissionalização, enquanto a formação continuada constitui-se na formação que vem posteriormente. Dessa forma, é importante destacar que para Imbérnon (2011), a formação continuada carrega um sentido além do significado usual, sendo concebida como algo permanente que promova o desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos por meio da troca de experiências com os pares.

No âmbito da formação continuada existem dilemas e distinções relacionados aos termos utilizados pelos autores de referência. Para elucidar essa questão recorreremos à pesquisa de Silva e Rocha (2021), que analisam as discussões em torno dos conceitos de formação contínua e continuada. O referente estudo foi feito com pesquisadores da área, via e-mail, dentre os quais participaram, Francisco Imbernón, Selma Garrido Pimenta, Bernadete Gatti, António Nóvoa, Maurice Tardif, Dário Fiorentini, Vera Candau, Isabel Alarcão e Manuela Esteves. Ao serem indagados acerca de qual seria a diferença entre os termos formação contínua e continuada, os resultados evidenciaram que

[...] não há uma distinção propriamente entre as definições de formação contínua e formação continuada. As possíveis nuances de uso explicitadas pelos estudiosos que consultamos levam-nos a ponderar que se trata apenas de escolhas terminológicas de acordo com a argumentação que o pesquisador pretende desenvolver, ou, para um dos termos não ficar

repetitivo, acaba sendo substituído por outro sinônimo (Rocha e Silva, 2021, p. 1152).

De acordo com a pesquisa, as discussões sobre formação continuada e contínua presentes nos estudos, carregam o mesmo sentido, sendo alternadas as terminologias a depender da preferência, uso da linguagem ou evitar a repetição.

É exposto, ainda, que todos os autores pesquisados concordam que a formação de professores, denominada como contínua ou continuada, configuram-se em um processo permanente, por isso podem ser utilizadas como sinônimos. Em continuidade, Silva e Rocha (2021) ressaltaram que os documentos governamentais brasileiros, secretarias de educação e outros departamentos, utilizam o termo formação continuada para iniciativas voltadas à formação de professores. Dessa forma, é o termo utilizado no nosso objeto de investigação.

A formação continuada emerge como elemento fundamental para o trabalho pedagógico, objetivando a apreensão de novos saberes e práticas reflexivas. No entanto, de acordo com Barretto (2015), geralmente a formação continuada disponibilizada aos profissionais da educação, ocorre no modelo tradicional por meio de palestras, seminários e cursos de curta duração, o que causa uma fragmentação em sua proposta e um distanciamento da prática pedagógica.

É importante refletir que a formação continuada precisa ser compreendida para além de momentos de capacitação ou aprimoramento de práticas pedagógicas, pois a perspectiva técnica com a qual a formação continuada geralmente é associada, não propicia que os professores sintam autonomia para construir aprendizados e trocar experiências em coletivo, desse modo, (Ramalho, Silva e Oliveira, 2021) afirmam:

Sendo a formação continuada de professores uma dimensão da educação, é imprescindível que esta seja realizada em grupo, o que pode favorecer a dialogicidade, pois é através do diálogo entre os pares que se busca romper com a racionalidade técnica, modelo que permeia as propostas formativas nas últimas décadas (Ramalho, Silva e Oliveira, 2021, p. 62).

A formação, neste sentido, busca a superação, a ampliação de conhecimentos científicos por meio da criticidade, do envolvimento do outro, o que possibilita liberdade para novas aprendizagens e não uma mera repetição mecânica. A formação não pode ser dissociada do contexto de trabalho, pois isso representaria desconexão com a realidade. Pois, “[...] tudo o que se explica não serve para todos e nem se aplica a todos os lugares. O contexto condicionará as práticas formadoras, bem como sua

repercussão nos professores, e, sem dúvida, na inovação e na mudança” (Imbérnon, 2011, p. 9).

A docência ultrapassa a mera atualização de conhecimentos e oportuniza um espaço de reflexão crítica e aprendizados no coletivo, tanto nos momentos de formação quanto na prática pedagógica dentro da escola, visto que objetiva a emancipação dos sujeitos por meio da educação e da realidade social (Imbérnon, 2011). É imprescindível que a vivência do educador também o forme e seja seu eixo formador, pois o contexto em que está inserido pode ser objeto de reflexão e elemento orientador.

Diante disso, a formação continuada aliada aos saberes constituídos ao longo de todo o percurso trilhado pelos professores desde formação inicial e diariamente, pode ser assumida como ferramenta para melhoria da prática pedagógica. Assim, Nóvoa (1992) nos esclarece:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (Nóvoa, 1992, p. 13).

O fazer pedagógico ancorado nesse entendimento torna-se fundamental para a educação, uma vez que existe uma demanda para a construção de novas perspectivas por meio da formação de professores. Freire (1996), teoriza a respeito dos saberes indispensáveis para na docência, destacando a importância de ir além ao considerar “o que é preciso para ensinar”, onde professores e alunos podem aprender um com o outro. Dessa forma, a perspectiva de Freire (1996) indica que:

[...] É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma -se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *forrar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. [...] (Freire, 1996., p. 12).

Emerge a possibilidade de construir uma visão crítico-reflexiva sobre os mais variados temas que percorrem a sociedade e a educação, a partir da vivência em sala de aula com os educandos. Logo, a formação não é um processo estático, pois os

professores têm a oportunidade revisitar e reformular suas práticas a partir dos conhecimentos concebidos na práxis pedagógica, no compartilhamento de saberes.

A formação continuada objetiva trazer um aprofundamento de novos paradigmas educacionais e estudos teóricos e metodológicos no âmbito da educação. De forma a subsidiar os professores com uma atualização de novos conhecimentos e práticas educacionais, em busca da melhoria da qualidade da educação, assegurando que todos estejam dentro desse processo educativo, sendo importante que a criticidade dos professores seja ressaltada a partir da ampliação de conhecimentos. Portanto, Imbernón (2011), pondera que:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes (Imbernón, 2011, p.48-49).

Logo, a formação continuada pensada a partir da ótica reflexiva, é norteadora para a prática pedagógica, uma vez que permite o olhar crítico e posicionado na construção do conhecimento e sobre as atitudes tomadas diariamente no contexto da sala de aula.

No Brasil, a formação continuada de professores, configura-se como direito estabelecido pelas políticas públicas. Dessa forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, trouxe em alguns de seus artigos, elementos para impulsionar o poder público a promover ações de formação continuada. O Art. 63 inciso III, explicita que as instituições superiores devem manter “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (Brasil, 1996). Mais adiante no Art. 67 que trata acerca da valorização dos profissionais da educação, ressalta no inciso II, que os sistemas de ensino devem promover “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (Brasil, 1996).

Portanto, a legislação educacional do Brasil aponta como uma obrigação do poder público, em seus níveis, assegurar a formação continuada dos profissionais da educação, por meio de iniciativas de aprimoramento profissional.

Apontamos o Decreto nº 7.611/2011, que estabelece normas sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, trazendo em seu Art. 2º, incisos

III e IV, alguns parâmetros da supramencionada ação formativa, postulando que ela alcance a todos os profissionais da educação para o desenvolvimento da educação de todos os estudantes:

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão; IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais. (Brasil, 2011)

Assim esses processos formativos podem representar um sentido reflexivo para o fazer pedagógico, pois a formação de professores “precisa ser cada vez mais abrangente: o docente não precisa apenas de ‘didática’ e ‘metodologia’, ele precisa de uma formação que o construa como intelectual público [...] por meio de processos constantes de aprendizagem em formação continuada” (Pimenta, 2005. p. 40). Assim, é viável compreender a significância de que o sujeito formador esteja em constante aprimoramento de suas práticas pedagógicas.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014 e vigente de 2014 a 2024, definindo metas e diretrizes a serem alcançadas pela educação brasileira no período estipulado de 10 anos. Como documento orientador para a melhoria da educação básica, está estabelecido como meta 16: “formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência dele, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da Educação Básica, formação continuada em sua área de atuação” (Brasil, 2014). Dessa forma, nota-se que a formação continuada também é concebida como uma das ferramentas que possam contribuir para a melhoria da educação básica no nosso país.

A Resolução CNE (Conselho Nacional de Educação) nº 4, de 29 de maio de 2024, dispõe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, atualiza regulamentos de 2015 e 2019, apresentando determinações para a formação inicial, citando disposições para a formação continuada. Dessa forma, aponta no Art. 3, inciso III, o seguinte:

[...] III - formação inicial dos profissionais do magistério da educação escolar básica: processo dinâmico e complexo, que possui articulação intrínseca e indissociável à valorização de profissionais de educação, às políticas de

formação continuada e de gestão das carreiras do magistério, e condição necessária para a garantia da melhoria permanente da qualidade social da educação, devendo ser planejada e realizada por IES devidamente credenciadas em articulação permanente com os sistemas de ensino dos entes federativos; [...] (Brasil, 2024).

Observamos que essa normativa recente, ressalta que as políticas de formação continuada estão diretamente ligadas com a formação inicial para a melhoria da qualidade da educação. Nesse viés, o Art. 13, no parágrafo 4º, inciso V dispõe aos cursos de formação que devem ser priorizadas iniciativas que “apoiem a integração entre a formação inicial e a formação continuada dos professores das instituições de Educação Básica” (Brasil, 2024). Dessa forma, é reforçado a importância de ações que integrem a formação inicial e continuada.

O trabalho pedagógico junto a alunos com TEA pode ser uma tarefa desafiadora para os professores, que precisam estabelecer boas condições de aprendizagem no ambiente de acordo com as suas realidades e recursos disponíveis, assim Correia (2008) afirma que os

Professores e as escolas a trabalhar com um currículo que responda a estas exigências é, pois, o grande desafio que se coloca à própria escola e aos serviços de apoio. Planificar a aprendizagem e a participação de todos os alunos sem recorrer a respostas estereotipadas e pré-definidas, procurar as melhores formas de adaptar ou modificar o currículo à diversidade das necessidades dos alunos, trabalhar em articulação com outros profissionais ou serviços, promover a colaboração e partilha de informações e experiências entre professores, dinamizar a produção de materiais curriculares, a observação mútua de aulas, a emergência de parcerias pedagógicas, incentivar a experimentação e inovação pedagógica (Correia, 2008, p.47).

Desta forma, as formações podem dar suporte ao professor, pois “[...] entra em cena a importância da formação continuada de professores para a inclusão na educação infantil e a formação da autonomia docente como um dos critérios de alcance de mais qualidade na educação” (Rodrigues, 2013, p. 16).

Assim, os professores, sendo também os responsáveis pela escolarização destes alunos, no que tange uma educação na perspectiva de um ensino inclusivo, na maioria dos casos, a formação inicial não prepara suficientemente os professores frente às especificidades dos alunos com TEA, para promover um trabalho pedagógico que auxilie no desenvolvimento das habilidades desses alunos em etapa de escolarização no ensino básico. Assim, emerge a reflexão acerca da estruturação dos currículos de formação inicial que, diante da diversidade de contextos escolares, pode

não abarcar todos os aspectos que permeiam o trabalho pedagógico no âmbito do ensino inclusivo, durante a graduação.

É importante ressaltar que não se pode considerar a formação de professores como o maior obstáculo para um trabalho educacional positivo e inclusivo, pois este resultado provém de alguns pilares, conforme discorre Soares (2022, p. 34), a que em sua dissertação de Mestrado discute afirmando que “vários fatores contribuem para uma educação de qualidade, e a valorização profissional faz parte desse contexto, assim como melhores condições de trabalho, investimento nas formações de professores e o contexto em que a escola está inserida”. Dessa forma, para além da oferta de formação continuada para aprimoramento do ensino, é necessário que seja proporcionado aos professores, meios necessários para a sua prática pedagógica, pois, na realidade educacional, os desafios são diversos.

Por conseguinte, a formação continuada pode ocorrer de forma limitada em determinados lugares, e não ser suficiente para atingir a demanda da rede pública de ensino.

3 DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nos caminhos que se revelam no progredir da pesquisa, emergem situações diversas que são um convite para a reflexão, assim, esta trajetória foi marcada por algumas questões reveladas no desenvolvimento deste estudo. Para tanto, são apresentados os passos que foram dados diante desse contexto.

Para atingiros objetivos estabelecidos, pautei-me na abordagem qualitativa. De acordo com Gerhardt e Silveira (2009 p. 34), “os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não métricos [...]”. Nessa perspectiva, a partir dos dados gerados, temos a possibilidade de analisar, interpretar e buscar explicações sobre o objeto de investigação, utilizando um olhar crítico e contextualizado sobre as informações levantadas. A quantidade, nesse caso, dá lugar para a qualidade das discussões.

Inicialmente foi feita uma pesquisa bibliográfica, com o intuito de nos ampararmos nos estudos de diversos autores sobre o tema investigado. Isso porque “qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto” (Fonseca, 2002, p. 33). Logo, com o levantamento de um arcabouço teórico, foi possível fazer apontamentos acerca do objeto de investigação.

Os dados gerados, foram analisados por intermédio de uma análise descritiva, uma vez que as respostas ao formulário nos revelam apontamentos diversos acerca de práticas pedagógicas de docentes em sala de aula e percepções sobre a formação continuada no âmbito da inclusão escolar de alunos com TEA. Conforme Gil (2006, p.26), a pesquisa descritiva objetiva “[...] a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Assim, desempenha um papel fundamental na compreensão dos dados, pois é possível descrever características, perceber padrões e variáveis, em relações entre fenômenos ou populações.

Logo, o procedimento escolhido para a geração dos dados, se deu por meio de um formulário on-line no Aplicativo Google Forms destinado a professores de anos iniciais do ensino fundamental. Diante disso, Torini (2016) discute que o formulário on-

line segue as mesmas regras do questionário, porém com a característica de ocorrer no ambiente virtual, uma vez que as técnicas de planejamento, elaboração e análise não sofrem mudanças fundamentais. Nesse viés, foi aplicado, também, um formulário presencialmente à coordenação do SIADI (Setor de Inclusão e Atenção a Diversidade), que é o responsável pela efetivação da formação continuada destinada aos professores da rede municipal de Imperatriz-MA, no âmbito da inclusão escolar.

A visita ao SIADI ocorreu no início de dezembro de 2024, no entanto, em função da recente mudança na coordenação e por estarem em período de adaptação, alguns dados não puderam ser utilizados. Entretanto, como descrito acima, a coordenação atendeu a proposta e se disponibilizou a responder a um formulário impresso, em que foi possível elencar alguns pontos a respeito do delineamento da formação continuada sobre o TEA em Imperatriz-MA.

A respeito da pesquisa com professores, durante a fase de planejamento que antecedeu a geração dos dados, o objetivo era alcançar um público de 20 professores que atuam em turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Imperatriz-MA. No entanto, tendo em vista que a participação é voluntária, uma negativa foi obtida por parte de uma das escolas escolhidas e também, dos participantes. É importante ressaltar que o momento de solicitação às escolas, ocorreu durante o período de provas para finalizar o ano letivo, especificamente, no final de novembro e início de dezembro. Então, é válido pontuar que os professores estavam atarefados com as demandas presentes na finalização das atividades.

Assim, conforme descrito acima, a solicitação feita em 3 escolas da Rede Municipal, se deu por meio da apresentação e explicação da temática aos gestores e coordenadores e, posteriormente, um pedido que o formulário fosse encaminhado aos professores. Dessa forma, em 1 dessas escolas houve a uma negativa, pois, a coordenadora explicou que os professores da instituição não iriam aceitar responder ao formulário, uma vez que estavam com muitas demandas. A mesma se prontificou a, posteriormente, apresentar uma resposta definitiva sobre a participação, o que foi negada novamente. Paralelamente, a pesquisa foi prontamente aceita e atendida nas outras 2 escolas pela coordenação, que se mostrou solícita nesse processo.

Com esta resposta positiva, o link de acesso ao formulário foi encaminhado e reencaminhado pela coordenação nos grupos de WhatsApp das instituições, no final de novembro de 2024. Ainda assim, embora o link tenha permanecido ativo por 15 dias, foi obtido um retorno de apenas 4 participantes somando as 2 escolas. Desse

modo, o referido link foi compartilhado por professores para outros colegas de profissão, para então totalizar 7 respostas, com participantes de 5 escolas diferentes. Logo, o desenho da pesquisa convergiu para este resultado. Assim, foram 7 sujeitos participantes, sendo 6 mulheres e 1 homem, com formação em Pedagogia em nível superior.

Tendo em vista o universo da pesquisa, ela foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) da cidade de Imperatriz-MA. Diante disso, todas participantes e o participante, concordaram em participar voluntariamente da pesquisa sob a afirmação do Termo Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A e B), autorizando a publicação desta pesquisa.

Como descrito acima o trabalho foi realizado com a participação de 6 professoras e 1 professor que atuaram, em 2024, em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal do município de Imperatriz-MA. Ao assumir o compromisso de zelar pelo sigilo das respondentes e do respondente, utilizo outros nomes para identificação, fazendo a substituição por nome de flores. Em virtude disso, destacamos: Violeta, Rosa, Cravo, Margarida, Lavanda, Jasmim e Tulipa.

As idades das professoras e do professor que participaram da pesquisa por meio do formulário on-line, variam entre 30 e 60 anos. Enquanto a experiência docente, abrange de menos de 10 anos a mais de 20 anos de atuação. A respeito do tempo atuando na rede pública municipal, há uma variação de menos de 5 anos a mais de 20 anos. Diante disso, as respostas apresentam apontamentos diversos acerca da formação continuada e da prática pedagógica no contexto da inclusão de alunos com TEA.

4 A ÓTICA DAS PROFESSORAS E DO PROFESSOR ACERCA DAS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DO TEA

Neste capítulo, com o objetivo de compreender acerca das percepções das professoras e do professor sobre a formação continuada, são apresentados pontos ressaltados na visita à coordenação do SIADI e nos formulários respondidos. Desse modo, foi possível obter alguns aspectos para interpretar e apreender diante de óticas diversas, bem como as dificuldades que enfrentam na prática pedagógica mediante a inclusão escolar de alunos com TEA.

As seções que constituem este capítulo estão divididas em 3 subtópicos: Delineamento da formação continuada sobre o TEA em Imperatriz; A visão das professoras e do professor acerca da influência da formação continuada no contexto do TEA; e Dificuldades enfrentadas pelas professoras e pelo professor em suas práticas pedagógicas frente a inclusão de alunos com TEA.

4.1 Delineamento da formação continuada sobre o TEA em Imperatriz

Esta seção apresenta os dados gerados a partir do formulário aplicado à coordenação do SIADI, de modo que apresentaremos os pontos destacados referentes ao delineamento da formação continuada sobre o TEA da rede pública municipal de ensino em Imperatriz-MA. Ressaltamos novamente, que os dados gerados foram insuficientes, diante do que objetivávamos levantar inicialmente.

A formação continuada no contexto da inclusão não é o único caminho para a efetivação da inclusão, no entanto pode proporcionar a aquisição de metodologias mais eficazes e conhecimentos essenciais para o fazer pedagógico. Para tanto, percebe-se nas ideias de Imbernón (2011), a compreensão de que a formação contínua é constituída em uma articulação entre o trabalho pedagógico, o conhecimento e os saberes profissionais dos professores. Nesse viés, é importante que os professores assumam uma postura reflexiva durante os momentos de formação continuada, de modo a construir aprendizados que possam ser alinhados e adequados à realidade da sala de aula, não visando apenas o acúmulo de certificações.

A cidade de Imperatriz, que está localizada no Maranhão, é o segundo município mais populoso do estado, possuindo uma estimativa de 285.146 habitantes no ano de 2024, segundo os dados IBGE (Instituto de Geografia e Estatística). Nessa perspectiva, os alunos da rede pública municipal também contabilizam um grande quantitativo. Assim, de acordo com o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), por meio do Censo Escolar, o município contava, em 2024, com 39.048 alunos matriculados na rede pública municipal (Urbana e Rural), compreendendo a Educação Infantil, os Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental e a EJA (Educação de Jovens e Adultos).

No município, o SIADI, como uma extensão da SEMED, é o setor responsável por delinear a formação continuada aos profissionais da educação com enfoque na promoção da inclusão e do respeito a diversidade. Segundo Locatelli (2017), compete ao SIADI atuar no desenvolvimento e acompanhar a efetivação das políticas de inclusão dentro da rede municipal de ensino, além de incentivar a implementação das mesmas.

De acordo com as respostas ao formulário (APÊNDICE C), 5 professoras e o professor afirmaram ter participado dos momentos de formação continuada sobre o TEA, oferecidas pelo SIADI nos últimos 4 anos, sendo que apenas 1 professora afirma não ter participado.

Inicialmente, perguntamos quais temáticas o SIADI pretende priorizar nos próximos momentos de formação continuada sobre o TEA, assim, dois temas foram destacados pela coordenação como prioridades, a saber: “Estudo do PEI e Análise do Parecer 50” (Coordenação do SIADI).

Diante disso, as professoras, como também o professor, relataram que não fazem uso do PEI (Plano de Ensino Individualizado) em sala de aula. A professora Margarida ressalta, ao ser questionada se utiliza o PEI, que tem conhecimento sobre o mesmo, conforme exposto: “não. Nem sei o que é na prática, só ouvi falar” (Margarida). No entanto, Lavanda apresenta uma justificativa pertinente, afirmando que ainda não o utiliza, mas que “[...] está passando pelo processo de adaptação pelo próprio município, para que futuramente possamos ter as formações e orientações específicas, podendo assim colocá-lo em ação” (Lavanda). Essa resposta alinha-se com a proposta de formação continuada destacada pela coordenação do SIADI, como uma temática que será priorizada, conforme descrito acima, acerca do estudo do PEI.

Logo, essa afirmação expressa que o SIADI compreende essa demanda específica dos professores e professoras da rede municipal e propõe-se a atender essa necessidade por meio da formação continuada.

O Parecer 50 do CNE, homologado pelo Ministério da Educação (MEC) em 13 de novembro de 2024, foi destacado pela coordenação do SIADI como uma temática a ser priorizada na formação continuada. Brevemente, o documento apresenta algumas disposições para o público da educação especial, especificamente, para a educação dos alunos TEA. Inclusive, destaca a exigência do PEI para o trabalho pedagógico com esses estudantes. Sendo uma aprovação recente do MEC, é possível compreender que a rede pública municipal ainda está se adequando às novas atribuições que o documento dispõe. Do mesmo modo, a formação continuada será o meio para que os professores do município se adequem a essas novas demandas.

Nota-se que as duas temáticas ressaltadas versam sobre o sentido de apreender conhecimentos que são novos, diante das transformações no âmbito da educação. Dessa forma, demonstra que acompanhar as mudanças é uma preocupação da coordenação, e reflete na escolha dos temas a serem abordados na formação continuada.

Dando continuidade, referente as estratégias que a coordenação considera como sendo essenciais para adequar a formação continuada às demandas específicas dos professores, destacou-se “a participação dos profissionais que compõem a equipe multiprofissional para abordagem de temas específicos” (coordenação do SIADI). A resposta parece expressar que tais demandas serão tratadas pelos profissionais da equipe multiprofissional com o intuito de amenizar problemas emergentes no ambiente escolar, ressaltando a abordagem de temas específicos sobre o TEA.

A respeito da visão do SIADI acerca das contribuições da formação continuada para a prática pedagógica dos professores no contexto da inclusão, obtivemos uma breve resposta: “São elementos essenciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam as especificidades de cada um/a” (Coordenação do SIADI). Nesse viés, observamos que consideram a formação continuada como um meio para auxiliar na aquisição de conhecimentos que sejam norteadores da prática pedagógica no contexto da inclusão escolar.

Diante do questionamento sobre qual o principal desafio que enfrentam no momento de estruturar a formação continuada, o único ponto citado foi referente à

logística. Dessa forma, o destaque foi relacionado à organização de horários que se adequem à carga horária dos professores. A saber: “[...] As capacitações são realizadas ou devem ser feitas paralelas às suas respectivas cargas horárias [e] colidem com as aulas ministradas” (coordenação do SIADI).

Nesse viés, destacamos a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (nº 13.146/2015) que versa em seu capítulo IV, acerca do dever do poder público “criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” ações de práticas inclusivas por meio da formação inicial e continuada. Diante disso, os documentos normativos têm enfatizado a importância da oferta de formação continuada para os professores, sendo eficientes para o desenvolvimento do ensino inclusivo. No entanto, é preciso analisar como esses momentos de formação têm chegado à realidade escolar e refletido no trabalho pedagógico.

Logo, de maneira geral, a coordenação compreende a formação continuada como fundamental para promover práticas pedagógicas inclusivas. Aliado a isso, observamos também que visam estruturar a formação continuada na temática do TEA mediante a atualização das novas diretrizes educacionais e demandas que os professores possuem.

4.2 A visão das professoras e do professor acerca da influência da formação continuada no contexto do TEA

Com o intuito de compreender perspectivas docentes acerca da formação continuada e sua influência na realidade das práticas pedagógicas no contexto do TEA, nesta seção são analisados e discutidos aspectos identificados nas respostas ao formulário.

Tendo em vista que os questionamentos feitos estão centrados no âmbito da inclusão escolar de alunos com TEA, inicialmente, buscou-se compreender qual a percepção que essas professoras e esse professor carregam sobre a inclusão escolar. Para que assim, seja possível contextualizar os apontamentos sobre a formação continuada para a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Dessa forma, com as respostas, observou-se que inclusão escolar é pensada a partir do viés legal. Ou seja, o entendimento da educação como um direito de todos os estudantes

independentemente de suas especificidades, tal qual está expressa na Constituição Federal de 1988, mais precisamente no Art. 205, em que destaca “a educação, direito de todos [...]” (Brasil, 1988).

Observa-se isto nas respostas das professoras Violeta e Tulipa, que respondem que a inclusão escolar é uma “forma de garantir educação para todos e respeitar e aceitar as diferenças” (Violeta) e também “é um modelo educacional que visa garantir o direito à educação de todos [...]” (Tulipa). Assim, é destacada a perspectiva da Margarida, que aborda adicionalmente o respeito às diferenças em sua resposta, desenvolvendo como um “processo que se amplia a inclusão de todos os estudantes independente de cor, raça, deficiência, dificuldade ou transtorno. todos [têm] o direito a educação” (Margarida). Esta professora ressalta que a educação inclusiva compreende todos os alunos, sem exceções.

Logo, a concepção de inclusão evidenciada nos depoimentos ressalta o reconhecimento da mesma, fundamentada no princípio do respeito à diversidade. Sob esta ótica, Mantoan reflete sobre o assunto em entrevista³ para Meire Cavalcante da revista Nova Escola (2005), destacando a inclusão “[...] como a capacidade do ser humano de entender e reconhecer o outro, e assim, ter o privilégio de conviver [...]” (Cavalcante, 2005, p. 2). Diante disso, ela objetiva o alcance de todos os estudantes, de modo construírem aprendizados em coletividade e respeito. No entanto, é necessário que a escola e os profissionais estejam preparados para desenvolver e cultivar esse ambiente de interação compartilhado por todos, como também proporcionar práticas acolhedoras às especificidades de cada aluno.

A formação inicial também foi um elemento indagado às professoras e ao professor participantes, pois esta marca o início da profissionalização na carreira e antecede a formação continuada, além de ser fundamental para o exercício da inclusão. A este respeito, na maioria das respostas, é destacado que durante a formação inicial tiveram alguma disciplina de educação especial, porém não houve aprofundamento sobre as especificidades do TEA e sobre a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Portanto, a professora Violeta menciona: “na minha formação acadêmica não tive disciplinas nessa área. O que sei aprendi na prática, no dia a dia de sala de aula” (Violeta). Nessa perspectiva, a Rosa também afirma: “infelizmente, a

³ Trecho da entrevista concedida por Maria Teresa Eglér Mantoan a Meire Cavalcante, publicada na revista Nova Escola, em 2005. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/902/inclusao-promove-a-justica>>. Acesso em 20 de janeiro de 2025.

minha formação inicial não me ajudou e tive que buscar formas e metodologias para trabalhar com esses alunos” (Rosa). Observa-se nas respostas, que as professoras destacam a prática pedagógica como o momento em que adquiriram mais conhecimentos sobre o TEA.

É viável compreender que as professoras foram em busca de novos saberes para trabalhar com seus alunos, isso evidencia a importância da prática pedagógica para a formação contínua. Desta feita, Freire (2015) reflete acerca de uma formação permanente que parte de uma consciência inacabada. Assim, a realidade pode ser concebida como mola propulsora para a superação dos desafios a partir do entendimento de que na docência a formação não tem fim.

Logo, as respostas apontam que durante a graduação, as professoras e o professor não tiveram um aprofundamento acerca das características do TEA e sobre como construir práticas pedagógicas que realmente desenvolvam os aprendizados desses alunos. Assim, essa lacuna existente acerca de conhecimentos sobre o TEA, em parte pode ser explicada pelo tempo que finalizaram a formação inicial e que atuam na educação, haja vista que esta temática ganhou força nos últimos anos. Sobre isso é importante destacar a resposta da professora Lavanda que faz uma associação com o fato de o curso ter sido realizado há alguns anos:

Em 2008, ano em que iniciei a minha graduação, não havia essa visão mais específica e cuidadosa em relação ao autismo. Tive uma disciplina chamada Educação especial, onde abordava algumas deficiências e síndromes, ajudando-nos na compreensão das mesmas no que se refere a causas, percepção e acolhimento, mas o autismo não tinha tanta ênfase (Lavanda).

Com o aumento de diagnósticos, os estudos avançaram e o transtorno passou a ser mais discutido e melhor compreendido pelas pessoas. É evidente que ainda existem muitas ideias errôneas e equivocadas sobre o TEA, no entanto em décadas passadas havia uma menor ênfase sobre o assunto. Evidenciando, assim, a importância que os currículos de formação inicial das licenciaturas, em especial de Pedagogia, possam ser revistos e ter seus conteúdos ampliados e especificados no âmbito da inclusão escolar. Pois, o medo do desconhecido ao adentrar pela primeira vez em uma sala de aula para o exercício da docência, pode ser resultado do sentimento de incapacidade.

Após destacar a compreensão de inclusão escolar e apresentar apontamentos acerca da formação inicial, as discussões voltam-se para a ótica que as professoras

e o professor possuem referentes à formação continuada com as temáticas do TEA. Os questionamentos indagados anteriormente, contribuem significativamente para os resultados da análise, pois são elementos diretamente conectados ao tema da formação continuada para a inclusão escolar.

Há um consenso nas respostas ao considerarem a formação continuada como algo essencial e de grande importância para o trabalho pedagógico com alunos com TEA, como é observado no ponto destacado pela professora Violeta ao afirmar: “são essenciais, pois ultimamente a demanda de alunos com deficiência vem aumentando e a maioria dos professores não têm qualificação e a “inclusão” não acontece” (Violeta). Nesse ponto de vista, a professora atribui que falta de preparação pode dificultar a efetivação da inclusão escolar, ressaltando a formação continuada como uma possibilidade de mudança. De maneira análoga, a professora Tulipa apresenta a sua perspectiva delineando que é “de suma importância, pois está relacionada a um público que ainda é muito novo e que precisa de atendimento específico” (Tulipa).

É importante ressaltar diante da resposta da Violeta, ao enfatizar que “[...] a inclusão não acontece” (Violeta), que a inclusão escolar objetiva um ambiente favorável ao desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais. No entanto, existem muitos fatores, como infraestrutura adequada, recursos disponíveis, políticas inclusivas e formação de professores, que entram como fundamentais para que, de fato, haja a inclusão.

Diante disso, é possível concluir que as professoras compreendem a formação continuada como um elemento para lidar com as novas demandas em sala de aula. Isso porque veem os estudantes com TEA como um “público novo”, portanto fica evidente a importância de políticas públicas como a Lei Berenice Piana (12.764/12) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (13.146/2015), que garantem a esses alunos o direito de frequentar e condições de permanência na escola regular. Apesar desse acesso não ser tão recente, observamos que existem docentes que compartilham a visão de que estão lidando com uma novidade. Sendo assim, as profissionais reconhecem a importância de buscarem novos saberes e atualizações, percebendo na formação continuada essa possibilidade para reformular a prática pedagógica.

Grossi et. al. (2020), destacam que houve um aumento de 37,28% nas matrículas dos alunos com TEA nas escolas regulares, de 2017 a 2018, como resultado do aumento das matrículas da educação especial. Logo, houve um

crescimento após a iminência de algumas leis de inclusão, mas devemos considerar que a inclusão de fato, nem sempre é uma realidade.

Para a professora Rosa, a formação continuada é importante para trazer orientações acerca das especificidades dos alunos, pois “é de grande relevância para os educadores, para que possam compreender as necessidades do aluno com TEA” (Rosa). Diante dessa perspectiva, a professora Jasmim aborda que “a formação continuada em TEA é de suma importância para a prática pedagógica, alicerçando assim, práticas mais inclusivas no ambiente escolar” (Jasmim).

As professoras ressaltam a relevância do conhecimento acerca das características do TEA, como um meio para aprimorar as práticas inclusivas. À luz disso, Lemos, Salomão e Agripino-Ramos ressaltam que “conhecer os comportamentos da criança autista, bem como suas frequências e em que contextos ocorrem, é de grande relevância para as práticas dos professores no cotidiano escolar” (2014, p. 125). Em vista disso, também reconhecem que a formação continuada pode proporcionar a aquisição de conhecimentos específicos como esses.

Na visão do professor Cravo e da professora Margarida, a formação continuada deve ser contextualizada com a realidade da sala de aula. Assim, “[...] aos professores devem ser ofertados com essas formações durante todo o ano e em especial, nas próprias escolas em que atuam” (Cravo). Ele compreende que precisam ter acesso a essas formações com mais frequência ao longo de todo o ano letivo, expondo a necessidade que esses momentos ocorram na própria escola, no espaço onde se constituem as suas práticas pedagógicas.

De maneira semelhante, Margarida apresenta sua percepção afirmando que a formação continuada é “muito vaga, [pois] os formadores não têm vivência e prática de fato de sala de aula, apenas falam o que leram ou estudaram. Então aplicar na prática é bem diferente” (Margarida). Diante disso, esboça uma visão específica, ressaltando ser fundamental a presença, além dos especialistas em outras áreas, de formadores que também tenham experiência em sala de aula, para que possam compreender as reais dificuldades do cotidiano escolar e que os conhecimentos teóricos desenvolvidos possam ser alinhados às práticas.

Destaca-se a importância da formação continuada ter uma conexão com os seus contextos diários no fazer pedagógico. Isto é, que esses momentos estejam diretamente ligados com as dificuldades que emergem no contexto escolar do público

alvo dessas formações, contando com a participação de profissionais que mantenham uma proximidade com a sala de aula.

Ramalho, Silva e Oliveira (2021) dispõem que a formação continuada deve romper com modelos técnicos, pois geralmente está “[...] fundamentada na racionalidade técnica a qual reduz a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas desenvolvidas através de cursos de formação padronizados [...]” (Silva, Ramalho e Oliveira, 2021, p. 65), pois seria o momento ideal para que o público alvo tivesse voz ativa no processo. Para esta feita, a formação continuada deve ser baseada no diálogo e na troca de experiências, pois a partir das experiências de outras realidades, possíveis soluções podem ser traçadas em seus contextos.

Tal ideia é corroborada por Imbernón (2010), ao afirmar que os problemas em sala de aula não podem ser tratados como se fossem genéricos e padronizados no processo de formação, pois resulta em um modelo de “treinamento” que causa uma descontinuidade com contextos que são diversos. Desse modo, por meio das respostas ao formulário, é possível constatar que as participantes e o participante sentem a necessidade de que a formação continuada discuta temas específicos de suas vivências, conforme as demandas emergentes das escolas em que atuam.

A professora Lavanda menciona que a formação continuada é fundamental na profissão docente, mas ressalta que ela sozinha não consegue solucionar todos os impasses existentes para que a inclusão seja efetiva:

É algo muito pertinente e de extrema necessidade para os profissionais que atuam na educação, porém apenas as formações, não são suficientes para se consolidar a inclusão no ambiente escolar, é necessário todo o apoio para os profissionais, que vai desde os recursos pedagógicos, perpassa por cuidadores com conhecimentos para a área até uma equipe multidisciplinar que esteja disponível para o atendimento quando necessário (Lavanda)

Verifica-se que na resposta da profissional de educação é possível encontrar elementos que, juntos, atuam no processo de inclusão escolar dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Assim, apesar de salientar a necessidade da ocorrência de formação continuada, enfatiza que ela não é o único meio para a melhoria do ambiente educacional que deve ser inclusivo.

A professora destaca como algo necessário, a equipe multidisciplinar na escola, composta por especialistas com diferentes formações como psicopedagogia, psicologia, profissionais de AEE e outros. A Lei 1.582/2015, que instituiu o Plano

Decenal do Município de Imperatriz, previsto para vigorar de 2014 a 2023, evidencia na meta 12 e subitem 12.9:

12.9 Estabelecer parcerias, entre as escolas municipais e estaduais e as IES para a criação de equipes multidisciplinares (Psicopedagogas, Assistentes Sociais, Fonoaudiólogas, Fisioterapeutas, Terapeutas Ocupacionais), para o atendimento aos/as estudantes da Educação Infantil ao Ensino Médio; (IMPERATRIZ, 2013)

Observamos, portanto, que esse documento público apresenta a prerrogativa apontada pela professora como importante para a prática pedagógica no exercício da inclusão escolar. Ela também cita como um suporte essencial nesse processo, a presença de “cuidadores com conhecimentos” (Lavanda), que parece expressar a importância de profissionais capacitados para atuar nessa função. A Lei Berenice Piana (12.764/2012), prevê que o educando com TEA, caso necessário, tem direito a um profissional de apoio especializado para auxiliar na participação e desenvolvimento das atividades escolares. Compreende-se, portanto, a significância de que estejam preparados para promover a inclusão.

Em termos gerais, concluímos que a ótica das professoras e do professor acerca da formação continuada, é pautada na compreensão desta como algo indispensável para atualização de conhecimentos e como uma possibilidade para melhorar a prática pedagógica, especialmente no contexto da inclusão de alunos com TEA.

Dessa forma, ressaltamos que a formação continuada desempenha um papel fundamental para continuidade dos saberes docentes, como um meio para aquisição de novos conhecimentos e também compartilhamento de experiências adquiridas na prática pedagógica, que podem configurar-se como aprendizados valiosos para a realidade das escolas. Assim, pontuamos a necessidade de que a formação continuada tenha um elo com as dificuldades do seu público alvo, sendo pensada a partir do contexto de cada professor e professora, para que faça sentido ao exercício da docência.

4.3 Dificuldades enfrentadas pelas professoras e pelo professor no contexto de suas práticas pedagógicas frente a inclusão de alunos com TEA

Este tópico discute acerca de dificuldades que as professoras e o professor enfrentam frente a inclusão escolar no contexto do TEA. Inicialmente, é importante destacar que quantidade de alunos com TEA nas turmas das professoras e do professor, varia entre 1 e 4 por turma em que lecionam.

No que se refere à prática pedagógica desenvolvida pelas respondentes e pelo respondente no tocante a inclusão de seus alunos com TEA, buscou-se constatar como caracterizam seu trabalho pedagógico e que adaptações são feitas, de acordo com o contexto que vivenciam.

Para tanto, percebe-se que priorizam desenvolver atividades adaptadas para os estudantes com necessidades educacionais especiais, buscando uma prática pedagógica intencional e que favoreça o desenvolvimento das aprendizagens desses alunos. As professoras Violeta, Lavanda e Jasmim exploraram em suas respostas sobre essa atitude, apresentando que procuram adaptar materiais, exercícios e procedimentos às características específicas dos seus alunos com TEA.

A professora Violeta afirmou que as atividades para seus alunos com TEA são formuladas a partir das aprendizagens que possuem. Descrevendo da seguinte forma: “[...] trabalho com atividades adaptadas de acordo com o limite e nível de conhecimento de cada um” (Violeta). Em conformidade, Jasmim reflete sobre sua prática pedagógica declarando que “o trabalho realizado busca ser melhorado a cada dia, atendendo as necessidades de cada educando, para isso as atividades são adaptadas, [além da] utilização de materiais concretos e estabelecimento de uma rotina” (Jasmim).

Assim, expressam compreender a importância de conhecer o educando e propiciar o ensino dentro de sua realidade e especificidades, pois todos são capazes de adquirir aprendizados. A professora Jasmim ainda chama a atenção para a importância de desenvolver uma rotina no ambiente escolar com alunos com TEA, uma vez que é essencial garantir essa organização que possibilita ao educando estar preparado emocionalmente para o desenvolvimento das atividades escolares.

De maneira semelhante, a professora Lavanda afirma que utiliza o lúdico como estratégia pedagógica no ensino de seus alunos e que faz a adequação dos recursos pedagógicos:

Meu trabalho pedagógico para os alunos com TEA, assim como para os demais é baseado no lúdico, pois auxilia no interesse, atenção e concentração no momento das explicações, as atividades impressas também

são adaptadas quando necessário com desenhos maiores, cores chamativas e ações concretas (Lavanda).

A professora concebe a ludicidade como uma forma de adaptação às necessidades educacionais dos estudantes. Pois, por intermédio do lúdico, é possível atrair a atenção dos alunos, com um ensino mais dinâmico e utilização de recursos pedagógicos mais atrativos.

Segundo Mantoan (2006), a inclusão reflete na reformulação das práticas pedagógicas e no currículo, mas principalmente nas atitudes de docentes e da equipe escolar, a fim de que busquem adaptar-se às especificidades dos alunos. Dessa forma, para que as adaptações fujam de estigmas, sejam intencionais e façam sentido, é importante refletir sobre o processo de aprendizagem do educando, conhecer suas potencialidades e possíveis interesses, para a promoção do ensino inclusivo.

Considerando os apontamentos destacados pelas professoras acerca do trabalho pedagógico desenvolvido, bem como que adaptações feitas em seus contextos, buscou-se conhecer dificuldades enfrentadas frente a inclusão escolar de alunos com TEA.

Nota-se que embora busquem por novas metodologias e adaptações com o intuito de promover a inclusão, dificuldades permeiam esta ação. O conhecimento das características do TEA, formulação de estratégias, recursos disponíveis, suporte e a ausência desses estudantes em sala de aula, foram as dificuldades destacadas pelas professoras e pelo professor.

A dificuldade em compreender as especificidades desse transtorno, foi identificada na resposta da professora Violeta, que faz menção ao comportamento desses alunos, aliado a falta de suporte. Relatando o seguinte sobre sua dificuldade: “quando estão em crise, é difícil [lidar] com o comportamento deles, dentro de sala com outros alunos e sem apoio” (Violeta). Aqui fica claro que a profissional sente-se despreparada para atuar quando o estudante com TEA está em “crise”.

O aspecto suscitado não é uma característica de todas as pessoas com TEA, podendo apresentá-lo ou não, a depender do nível de suporte e características específicas do indivíduo. São momentos de desregulação que podem ser ocasionados por diversos fatores, podendo estar ligados ao ambiente ou a processamentos cerebrais. Assim, Cunha (2020) explica que é importante analisar cuidadosamente a situação e buscar compreender o que desencadeou o comportamento disruptivo, pois

é importante manter a calma, agir de forma que o aluno sinta confiança e redirecionar a atenção do mesmo.

Muitas situações podem ser desafiadoras na prática pedagógica, visto que os professores e as professoras lidam simultaneamente com um salas de aulas repletas de alunos com características diversas. Por isso, é importante que conheçam e compreendam as especificidades do TEA, bem como do seu próprio aluno, uma vez que são seres singulares.

A frequência escolar foi uma das dificuldades ressaltadas, uma vez que a professora Jasmim discorre sobre ser difícil construir uma rotina com o educando. Dessa forma, destaca: “estabelecer a rotina quando o aluno falta demais” (Jasmim). Para tanto, vários motivos podem contribuir para essa ausência, que vão desde particularidades familiares à própria vivência do estudante na escola. Ressaltamos que a escola inclusiva além de garantir o acesso, precisa constituir condições de permanência e práticas acolhedoras que propiciem o desenvolvimento das aprendizagens.

Desenvolver estratégias de ensino para os alunos com TEA, também foi uma dificuldade salientada, dado que no exercício da docência, lidam com diferentes ritmos de aprendizagem em sala de aula. Nessa perspectiva, a professora Rosa discorre sobre isso, ressaltando ser desafiador “desenvolver estratégia[s] para atender às necessidades individuais do aluno” (Rosa). Analogamente, a professora Margarida se expressa afirmando que: “com os alunos que já possui foi traumático. Fiquei super perdida, tive que ir procurar ajuda, estudos, entre outros” (Margarida).

As duas respostas expressam dificuldade em delinear práticas de ensino a partir das necessidades educacionais especiais dos alunos. Nota-se que a Margarida ainda descreve seu sentimento de insegurança e frustração ao encontrar-se diante desse desafio, no entanto, afirma que isso impulsionou a busca por conhecimentos sobre o assunto.

Machado e Luterek (2016) discorrem acerca do trabalho pedagógico desenvolvido com educandos com TEA, destacando que os estímulos são essenciais nesse processo, bem como elementos lúdicos utilizados de forma estratégica. Assim, estímulos visuais e sensoriais podem ser importantes aliados no processo de aprendizagem, uma vez que estimulam a atenção e desenvolvem a concentração durante o aprendizado.

As demais dificuldades elencadas referem-se a questões que afetam o trabalho pedagógico e são apontadas como barreiras para o melhor desenvolvimento dele. Dentre os quais estão: falta de recursos, formação e a presença de profissionais de apoio.

O professor Cravo, ressalta sobre a sua preparação e a falta de recursos para atuar diante da prática pedagógica inclusiva com os alunos com TEA, evidenciando “a minha falta de preparo e a falta de recursos apropriados” (Cravo) como dificuldades que permeiam o seu fazer pedagógico. De modo semelhante, “a falta de formação e material adequado” (Tulipa), são expostos pela professora Tulipa, que também pontua a ausência de materiais.

Percebe-se que manifestam a expectativa que no ambiente escolar sejam disponibilizados recursos pedagógicos para auxiliar no aprendizado dos alunos. Tais apontamentos parecem comunicar que o sentimento de incapacidade está sempre atrelado a outros motivos que realçam a falta de preparo e dificultam esse processo.

O AEE também foi um aspecto citado, sendo discutido pela professora Lavanda como um suporte ao aluno com TEA, de modo a propiciar o desenvolvimento educacional, destacando “[...] o número de psicólogos, terapeutas e profissionais de AEE disponibilizado pelo município são insuficientes para a grande demanda que há, esse também é um fator que dificulta o desenvolvimento das atividades em sala de aula” (Lavanda). A professora declara que ter o auxílio da equipe multidisciplinar e o AEE como ensino complementar, é um importante apoio para que o estudante possa desenvolver habilidades de aprendizagem, o que ajudaria na prática pedagógica em sala de aula.

Assim, as questões destacadas vão desde aspectos referentes ao aluno com TEA e dificuldades que as professoras e o professor possuem para desenvolver estratégias de ensino a questões relacionadas ao suporte que recebem, bem como profissionais de apoio e recursos disponíveis

Partindo do princípio de que o trabalho pedagógico junto a alunos com TEA é composto por um conjunto de elementos que contribuem para a atuação dos professores e das professoras, quando há falta de algum desses pilares, situações desafiadoras podem refletir diretamente na prática. Contudo, como resultado do que foi exposto, é possível perceber no cenário da prática pedagógica de cada uma das professoras e do professor, que existe o reconhecimento das dificuldades existentes e do sentimento de incapacidade.

É válido pontuar a importância de observar e conhecer as especificidades dos alunos com TEA, pois esta é uma atitude fundamental para formular estratégias de aprendizagem e mediações de socialização na escola. Com esta ação, é possível compreender como o educando aprende, quais seus interesses e dificuldades de comunicação para elaborar intervenções pedagógicas favoráveis ao aprendizado. Assim, as atitudes precisam ser formuladas a partir das características do próprio aluno, de modo a fazer sentido ao seu aprendizado.

Diante do exposto, as respondentes e o respondente da pesquisa reconhecem a importância de buscar por novas metodologias e ensinar os conteúdos por meio de uma adaptação curricular, com o intuito de auxiliar no desenvolvimento do ensino inclusivo. Ressaltamos que esta compreensão é resultado da reflexão sobre suas práticas, que é um exercício contínuo na docência. No entanto, alguns pontos emergem como dificuldades nesse processo e implicam no fazer pedagógico, por isso, o sentimento de incapacidade e frustração foram destacados em algumas respostas.

De modo geral, o desconhecimento ou falta de compreensão acerca das especificidades do TEA acentua a dificuldade em promover práticas pedagógicas inclusivas com esses alunos, o que emerge como barreira na formulação de metodologias de ensino. No entanto, identifica-se que as dificuldades enfrentadas pelas professoras e pelo professor não estão centradas somente em suas práticas e não se resolvem apenas com formação, voltam-se também, ao apoio governamental e às condições de ensino presentes em suas escolas.

Dessa forma, existe uma compreensão referente aos recursos pedagógicos que possam auxiliar durante o ensino, fazendo com que pontuem a necessidade da existência desses materiais na própria escola em que atuam. Tal aspecto alinha-se com o apoio que as professoras e o professor pontuam necessitar para que consigam desenvolver um ensino pedagógico inclusivo, como a presença do profissional de apoio e da equipe multiprofissional, bem como o suporte dos demais profissionais presentes na escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho assumiu o compromisso de analisar as contribuições da formação continuada, na visão dos(as) professores(as), para a construção de práticas pedagógicas inclusivas no contexto do TEA, no município de Imperatriz-MA. Para apreendermos o objeto de investigação, foi feita uma revisão de literatura por intermédio de autores de referência, bem como leituras de outras pesquisas envolvidas da temática abordada.

Com o intuito de responder à questão central, “quais as contribuições da formação, sob a ótica dos(as) professores(as), para a construção de práticas pedagógicas inclusivas no contexto do TEA?”, foi utilizado um formulário on-line pelo Aplicativo Google Forms visando um maior alcance de docentes, entretanto, apenas 7 profissionais atenderam ao chamado, sendo 6 professoras e 1 professor. Assim, também foi utilizado um formulário impresso destinado à coordenação do SIADI, para compreender o delineamento da formação continuada em Imperatriz-MA.

Os resultados apontam que as professoras e o professor compreendem a formação continuada como fundamental no exercício da prática pedagógica para a promoção da inclusão escolar. Dado que, diante das dificuldades ressaltadas, afirmam que ela contribui para o preenchimento de lacunas advindas da formação inicial e para a ampliação dos conhecimentos acerca de aspectos que permeiam o TEA. Dessa forma, pode nortear o desenvolvimento de estratégias de ensino eficazes e intencionais, dando um direcionamento para um fazer pedagógico que favoreça o aprendizado desses estudantes.

A análise também evidencia, a necessidade de que as propostas de formação continuada sejam alicerçadas no chão da escola, dentro das vivências individuais e ao mesmo tempo coletivas, dos professores e das professoras. Nesse viés, é importante ressaltar que os contextos das escolas são diversos e as realidades são únicas, por isso é necessário um maior cuidado na articulação e estruturação das temáticas abordadas. Isso possibilitou compreender que é preciso uma articulação para o levantamento das maiores dificuldades encontradas na realidade da sala de aula do público alvo, de modo que a formação continuada faça sentido para os(as) professores(as) e atenda algumas de suas expectativas.

Somando-se a isso, outro aspecto sinalizado revelou que a presença de formadores que tenham experiência em sala de aula, faz com que a teoria se aproxime ao máximo da realidade e os desafios não sejam tratados superficialmente. No entanto, é válido enfatizar que a presença de especialistas também é fundamental para promover discussões específicas e fomentar a aquisição de determinados conhecimentos. Para tanto, uma articulação na própria dinâmica da formação continuada, de modo a propiciar a participação e autonomia dos(as) professores(es) pode ser essencial para a construção de saberes durante a formação continuada.

Evidenciou-se, ainda, que a formação continuada centrada em ideias de ferramenta, treinamento e capacitação dificulta que professores(as) ressaltem as experiências vividas em suas salas de aula. Portanto, precisam conhecer o seu processo de formação contínua, ter autonomia para construir saberes e ajudar na construção de saberes de outros professores e professoras que também se formam continuamente em um processo permanente. Consequentemente, emerge a demanda de uma formação continuada que ocorra em coletividade, onde exista o compartilhamento de vivências docentes.

Dessa forma, esse trabalho permitiu analisar a visão que as professoras e o professor possuem acerca da formação continuada para a construção de práticas pedagógicas inclusivas no contexto do TEA. Assim, a pesquisa revelou que docentes vivenciam a formação continuada com a esperança de que possam reformular questões específicas em suas práticas pedagógicas, mas dependendo da forma como ocorrem, podem não fazer sentido para determinadas realidades. Nessa ótica, foi possível apreender que a formação continuada, sozinha, não é suficiente para resolver os problemas emergentes no ambiente escolar. Mas, são fundamentais para o exercício da prática pedagógica, uma vez que oportuniza desenvolvimento de temáticas que proporcionem ou desenvolva os conhecimentos que professores(as) já possuem.

A partir do exposto, destaca-se que o contexto escolar dos(as) professores(as) e estudantes com TEA no processo de ensino e aprendizagem torna-se pertinente, pois deve ser o ponto de partida (e de chegada) para a organização da formação continuada, de modo que as contribuições advindas transitem entre benefícios tanto para professores(as), quanto para estudantes. Ressalto, assim, que o poder público precisa escutar o que professores e professoras têm a dizer sobre a formação continuada, para que tenham voz ativa nesse processo.

Por fim, acrescento que essa reflexão possibilitou compreender que existe uma complexidade de fatores em torno da formação continuada a partir da vivência de docentes no contexto do TEA. Logo, ainda há muito a ser revisitado, refletido, discutido e destacado nesse âmbito. Por isso, considera-se que a análise feita ao longo deste trabalho, aponta para pesquisas futuras que possam dar continuidade aos apontamentos aqui ressaltados. Nesse viés, exponho como sugestão para novas pesquisas, o detalhamento de perspectivas acerca da formação continuada para o trabalho pedagógico junto a estudantes com TEA, com aprofundamento em questões referentes ao tipo de formação continuada que professores e professoras tenham como expectativa, mediante contextos escolares específicos.

REFERÊNCIAS

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

BARRETTO, E. S. S. **Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos**. Revista Brasileira de Educação. v. 20, 15.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Decreto federal sobre educação especial. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica (redes estaduais e municipais): 2024**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 8 de fevereiro de 2025.

_____. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

_____. **Lei n. 12.796, de abril de 2013**. Dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: 2012.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, DF: 2015.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAVALCANTE, Meire. **Inclusão promove a justiça**. Revista Nova Escola online. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/902/inclusao-promove-a-justica>. Acesso em 20 de janeiro de 2025.

CORREIA, Luís de Miranda. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares**. Porto, Portugal. Porto Editora, 2008.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 9. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2022.

_____, E. **Autismo na escola: Um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. 6. ed. Rio de Janeiro: WAK, 2020.

DALBEN, Ângela I. L.; VIANNA, P. C. de M.; BORGES, E. M. **FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS: diálogos com a prática**. Perspectivas em Políticas Públicas, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 21–53, 2013.

DONVAN, J. ZUCKER, C. **Outra sintonia: a história do autismo**. São Paulo: Companhia **das Letras**, 2017.

FERRARI-PEREIRA, Lilian; WORMSBECKER, Liya Regina Mikami; WEHMUTH, Mariane. (Orgs.); WORMSBECKER, Fabiano (Org.). **Entendendo o Autismo: Guia Prático para Familiares e Profissionais da Área**. 1. ed. Curitiba: Instituto Memória Editora & Projetos Culturais, 2017.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRASER, M. T. D; GONDIM, S. M. G. **Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa**. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 14, n. 28, p. 139-152, ago. 2004.

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

_____, P. **Política e educação: ensaios**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GADIA, C; ROTTA, N. T. **Aspectos Clínicos do transtorno do espectro autista**. ROTTA, N. T; OHLWEILER, L; RIESGO, R. S. (Org.). Transtornos da aprendizagem abordagem neurobiológica e multidisciplinar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016

GAIATO, M. **S.O.S. autismo: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista**. 6ª ed. São Paulo: nVersos, 2018.

GATTI, B. A. (Coord.) e BARETTO, E. S. de S. Professores do Brasil: Impasses e Desafios. Brasília: Unesco, 2009, 285 p.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GROSSI, M. G. R.; GROSSI, V. G. R.; GROSSI, B. H. R. **O processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA nas escolas regulares: uma revisão de teses e dissertações**. Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. São Paulo, v. 20, n. 1, p. 12-40, jan./jun. 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. **Brasil. Maranhão. Imperatriz. 2024.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/imperatriz/panorama>. Acesso em: 8 de fevereiro de 2025.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

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

IMPERATRIZ. Prefeitura municipal de Imperatriz. Secretaria de Educação. **Plano Decenal de Educação Municipal de Imperatriz (2014-2023).** 2014.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. In: **The Nervous Child.** Baltimore: Child Care Publication, p. 217-250, 1943.

LOURENÇO, É. **Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva.** Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOP, 2010.

LACERDA, L. **Práticas Baseadas em Evidências.** In: Matos, E. & Mendes, M. (Org) Transtorno do Espectro Autista: compreensão e práticas baseadas em evidências. Curitiba: Capricha na Inclusão, 2020.

LIBERALESSO, P; LACERDA, L. **Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências.** [livro eletrônico]/Curitiba: Marcos Valentim de Souza, 2020. Disponível em: <http://mid.curitiba.pr.gov.br/2021/00312283.pdf>. Acesso em: 15 de agosto de 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

_____, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** Campinas: Summus Editorial, 2014.

MACHADO, A. L; LUTEREK, L. P. **Contribuição da atividade lúdica no desenvolvimento do aluno autista no ensino regular.** Monografia (graduação em Pedagogia) – Universidade Federal Fronteira Sul, Chapecó, 2016.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola.** Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, p. 1-15, 2019.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. **Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013.

ORTEGA, Francisco. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. In. **Mana.** V. 14, n. 2. Rio de Janeiro. Fev. 2008. P. 477-509.

PARO, V. H. **Trabalho docente na escola fundamental**: questões candentes. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 45, n. 146, p. 586-611, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor Reflexivo**: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3ª Ed., São Paulo: Cortez, p.17-57 S/P, 2005.

RODRIGUES, G. N. **A formação e autonomia docente**: desafios à inclusão na educação infantil. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Maranhão, 2013.

RAMALHO, C. B; SILVA, C. M; OLIVEIRA, M. M. **Contribuições de uma proposta de formação continuada de professores na perspectiva dialógica**. In: OLIVEIRA, M. M. (org.). **Formação continuada de professores: dialogando com Paulo Freire** [recurso eletrônico]. Recife: Edupe, 62-86, 2021.

SILVA, E. E. da. **Formação contínua na Educação Infantil Brasileira**: estratégias de desenvolvimento para professores crianças. 2020, 267 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. Paraná.

SILVA, A. A. F.; ROCHA, J. G. **Dilemas em torno dos conceitos/termos formação contínua e formação continuada**: um diálogo com pesquisadores do Brasil, Canadá, Espanha e Portugal. Olhares & Trilhas, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 1143–1155, 2021.

SILVA, M. O. E. da. **Da exclusão à inclusão**: Concepções e práticas. Revista Lusófona de Educação, 2009. 13.135-153.

SOARES, R. T. C. **A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil**: formação de professores, políticas públicas e práticas pedagógicas. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Paraná, p.34, 2022.

TORINI, D. **Questionários on-line**. In: Sesc São Paulo/CEBRAP (Org.). **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Quantitativo**. São Paulo, 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para professores(as)
(On-line)

Prezado(a) participante:

Eu, Ana Caroline Sousa Cavalcante, graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, no Centro de Ciências de Imperatriz – CCIm, com a matrícula 2019035274, estou desenvolvendo uma pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado: **“INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE IMPERATRIZ - MA”**, sob orientação da Profa. Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro, cujo objetivo geral é: Analisar os impactos da formação continuada na construção de práticas pedagógicas inclusivas no contexto do TEA.

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa por meio de um formulário online, no qual serão feitas perguntas relacionadas ao tema apresentado. Sua participação nesta pesquisa é completamente voluntária. Caso sinta cansaço ou aborrecimento durante o preenchimento do formulário, você pode decidir não participar ou interromper sua participação a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo. Esta pesquisa não envolve danos à saúde física e mental.

Esclarecemos ainda que seus dados pessoais serão mantidos no mais rigoroso sigilo. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa e os resultados poderão ser publicados em trabalhos científicos. Embora não haja benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para o avanço das pesquisas sobre o tema da formação continuada de professores no contexto da inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), podendo beneficiar a comunidade acadêmica e a sociedade por meio da produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas com a pesquisadora Ana Caroline Sousa Cavalcante, pelo e-mail ana.cavalcante@discente.ufma.br.

Após a leitura do termo acima, você declara que foi devidamente esclarecido(a) e concorda em participar da pesquisa?

APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) participante:

Eu, Ana Caroline Sousa Cavalcante, graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão – UFMA, no Centro de Ciências de Imperatriz – CCIm, com a matrícula 2019035274, estou desenvolvendo uma pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado: “INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE IMPERATRIZ - MA”, sob orientação da Profa. Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro, cujo objetivo geral é: Analisar os impactos da formação continuada na construção de práticas pedagógicas inclusivas no contexto do TEA.

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa por meio de um formulário, no qual serão feitas perguntas relacionadas ao tema apresentado. Sua participação nesta pesquisa é completamente voluntária. Caso sinta cansaço ou aborrecimento durante o preenchimento do formulário, você pode decidir não participar ou interromper sua participação a qualquer momento, sem nenhum tipo de prejuízo. Esta pesquisa não envolve danos à saúde física e mental.

Esclarecemos ainda que seus dados pessoais serão mantidos no mais rigoroso sigilo. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa e os resultados poderão ser publicados em trabalhos científicos. Embora não haja benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para o avanço das pesquisas sobre o tema da formação continuada de professores no contexto da inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), podendo beneficiar a comunidade acadêmica e a sociedade por meio da produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas com a pesquisadora Ana Caroline Sousa Cavalcante, pelo e-mail ana.cavalcante@discente.ufma.br.

Após a leitura do termo acima, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados.

Imperatriz/MA, ____ de _____ de 2024

_____ (Assinatura do(a) participante)

APÊNDICE C: Perguntas presentes no formulário para os(as) professores(as) (Via Aplicativo Google Forms)

CARACTERIZAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) PARTICIPANTE:

- 1) Sujeito participante:
- 2) Idade:
- 3) Formação inicial:
- 4) Experiência docente (Tempo de atuação na educação e tempo de atuação na rede municipal de Imperatriz):
- 5) Em qual(is) turma(s) dos anos iniciais do ensino fundamental você leciona?
- 6) Em qual escola municipal você leciona?

PERGUNTAS RELACIONADAS AO TEMA:

- 1) Como você compreende a inclusão escolar?
- 2) Como você avalia a sua formação inicial para atuar em sala de aula com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Houveram disciplinas que contribuíram para a sua atuação na inclusão escolar?
- 3) Você participou das formações continuadas de professores sobre a temática do Transtorno do Espectro Autista (TEA), oferecidas pela rede municipal de ensino nos últimos quatro anos?
- 4) Qual é a sua percepção acerca das formações continuadas de professores sobre o TEA?
- 5) Você possui quantos alunos com TEA?
- 6) Como você caracteriza o seu trabalho pedagógico com os alunos com TEA em sala de aula? Quais adaptações são feitas?
- 7) Quais os seus principais desafios enfrentados em sala de aula com o estudante com TEA?
- 8) Quais os seus principais desafios enfrentados em sala de aula com o estudante com TEA?

APÊNDICE D: Perguntas presentes no formulário para a coordenação do SIADI

- 1) Quais são as temáticas que o SIADI planeja priorizar nas próximas formações continuadas de professores sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA)?
- 2) Quais estratégias você considera essenciais para adequar as formações continuadas, com temáticas sobre o TEA, às demandas específicas dos professores?
- 3) Como você avalia as contribuições da formação continuada na prática pedagógica dos professores, sobretudo de alunos com TEA?
- 4) Qual é o principal desafio, hoje, na função de estrutura as formações continuadas?