

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DANIELE SANTOS PINTO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
facilidades e fragilidades para a inclusão escolar de crianças com transtorno do
espectro autista

DANIELE SANTOS PINTO

São Luís
2025

DANIELE SANTOS PINTO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
facilidades e fragilidades para a inclusão escolar de crianças com transtorno do
espectro autista

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Maria Moura da Silva.

Linha de Pesquisa: Diversidade, Cultura e Inclusão Social.

São Luís

2025

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

Santos Pinto, Daniele.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: : facilidades e fragilidades para a inclusão
escolar de crianças com transtorno do espectro autista /
Daniele Santos Pinto. - 2025.

141 f.

Orientador(a): Silvana Maria Moura da Silva.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luis,
2025.

1. Educação Especial. 2. Formação Continuada. 3.
Educação Infantil. 4. Inclusão. 5. Transtorno do
Espectro Autista. I. Maria Moura da Silva, Silvana. II.
Título.

DANIELE SANTOS PINTO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

facilidades e fragilidades para a inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Educação

.

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Maria Moura da Silva.

Linha de Pesquisa: Diversidade, Cultura e Inclusão Social.

Aprovada em 30 de maio de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Silvana Maria Moura da Silva (Orientadora)
Doutora em Educação Motora
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Thelma Helena Costa Chahini (Examinadora Interna)
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão

Profa. Dra. Adriana Garcia Gonçalves (Examinadora Externa)
Doutora em Educação
Universidade Federal de São Carlos

A todas as crianças com TEA e a todos(as)
os(as) profissionais da educação especial
na perspectiva inclusiva, que são fontes de
inspiração para que eu possa buscar uma
qualificação baseada na diferença.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me concedido saúde e discernimento.

Agradeço à minha família, aos meus sobrinhos Davy e Dayvid e ao meu filho Caleb que foi fonte da minha inspiração para a conclusão dessa pesquisa.

Agradeço à minha orientadora Professora Dra. Silvana Maria Moura da Silva, pela paciência, dedicação e comprometimento, por me orientar e apoiar. Mais do que isso, ajudou-me a despertar um sentido de responsabilidade em relação à sociedade, promovendo o respeito e a luta pelo conhecimento voltado à inclusão de todos. Sou grata por esses ensinamentos e os levarei comigo para sempre.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação - UFMA e a todos os(as) professores(as) que participaram dessa caminhada.

Agradeço aos participantes da pesquisa que dedicaram seu tempo a contribuir com esta investigação. Foi um privilégio ouvir suas vozes e aprender com vocês. Obrigada por se juntarem à luta pela inclusão.

Agradeço ao amigo Antônio Carlos, por inspirar em mim o anseio de retornar à academia e à pesquisa. Você foi quem me mostrou que era possível acreditar em um sonho que parecia tão distante.

Sou grata a todas as crianças com TEA que atendo sem a inspiração delas, este estudo não teria ocorrido.

Agradeço a todos os profissionais que trabalham comigo diariamente no contínuo processo de evolução e inclusão escolar da criança com TEA.

Por fim, quero expressar minha gratidão a todos os familiares e amigos que me apoiaram e torceram por esta importante conquista. Vocês me dão forças com tanto carinho e agradeço de coração a cada um de vocês.

“Existem portas que se desmancham após serem atravessadas. Não há como retornar ao lugar onde a nossa vida dormia antes de cruzá-las. Da estreiteza à expansão. Da semente à flor. Do casulo às asas, nos ensinam as borboletas”.

(Ana Cláudia Saldanha Jácomo)

RESUMO

A inserção de crianças com deficiência na educação regular, especialmente na Educação Infantil constitui um desafio que exige formação continuada dos professores, considerando que nesta etapa as crianças apresentam ritmos de aprendizagem variados e necessitam de metodologias específicas que respeitem suas particularidades. O ensino de uma criança com transtorno do espectro autista requer um entendimento profundo sobre suas características principais, padrões comportamentais frequentes e áreas que demandam mais atenção, entre outros aspectos. Portanto, o professor precisa se qualificar para oferecer uma educação estruturada, intencional e adaptável, com foco na aquisição de conhecimentos, habilidades intelectuais, psicomotoras e ter atitudes diversas. O presente estudo teve como objetivo geral analisar as perspectivas dos professores da Educação Infantil em relação a formação continuada para a inclusão escolar de crianças com transtornos do espectro autista. Trata-se de pesquisas descritiva, exploratória e de campo com abordagem qualitativa, realizada na Unidade de Ensino Básico Maria José Serrão em São Luís. Os participantes foram 9 professores da Educação Infantil, que atuam com alunos com transtorno do espectro autista níveis de suporte 1 e 2, tendo pelo menos um ano de experiência com essas crianças. Para coletar os dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas de formas presencial e individual, em dias e horários previamente agendados, conforme a disponibilidade de cada participante. Para a interpretação dos dados foi empregada análise de conteúdo. Os resultados indicaram que a escola está oferecendo formação continuada sob a responsabilidade da gestão. O coordenador pedagógico facilita essa formação para os professores por meio de diversas estratégias, visando estimular o interesse dos docentes no desenvolvimento profissional, além de abordar outras questões relacionadas às dinâmicas de trabalho durante o horário complementar aos sábados. Durante o estudo, observou-se nas declarações dos participantes a necessidade de uma formação mais direcionada e menos ampla, a fim de que as particularidades das crianças com transtorno do espectro autista sejam entendidas e valorizadas. Isso garante a implementação de estratégias e práticas que fomentem um ambiente inclusivo, além de intervenções que favoreçam seu desenvolvimento e aprendizado. Conclui-se que existe a necessidade de um planejamento mais efetivo de futuros programas de formação continuada sobre a temática em foco.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Infantil. Inclusão. Formação continuada. Transtorno do espectro autista.

ABSTRACT

The inclusion of children with disabilities in regular education, especially in Early Childhood Education, is a challenge that requires ongoing training for teachers, considering that at this stage children have varied learning rhythms and require specific methodologies that respect their particularities. Teaching a child with autism spectrum disorder requires a deep understanding of their main characteristics, frequent behavioral patterns and areas that require more attention, among other aspects. Therefore, the teacher needs to be qualified to offer a structured, intentional and adaptable education, focusing on the acquisition of knowledge, intellectual and psychomotor skills, as well as diverse attitudes. The general objective of this study was to analyze how ongoing training for teachers in early childhood education occurs for the inclusion of children with autism spectrum disorder in regular education. This was a descriptive, exploratory and qualitative field study carried out at the Maria José Serrão Elementary School in São Luís. The participants were 9 Early Childhood Education teachers who work with students with autism spectrum disorder, support levels 1 and 2, and who had at least one year of experience with these children. To collect the data, semi-structured interviews were conducted in person and individually, on previously scheduled days and times, according to the availability of each participant. Content analysis was used to interpret the data. The results indicated that the school is offering continuing education under the responsibility of the management. The pedagogical coordinator facilitates this training for teachers through several strategies, aiming to stimulate the interest of teachers in professional development, in addition to addressing other issues related to the dynamics of work during the additional hours on Saturdays. During the study, it was observed in the statements of the participants the need for more targeted and less broad training, so that the particularities of children with autism spectrum disorder are understood and valued. This ensures the implementation of strategies and practices that foster an inclusive environment, as well as interventions that favor their development and learning. It is concluded that there is a need for more effective planning of future continuing education programs on the topic in question.

Keywords: Special education. Continuing education. Early childhood education. Inclusion. Autism spectrum disorder.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Níveis de intensidade e características do TEA.....	41
Quadro 2	– Classificação dos subgrupos do TEA pelo CID-11.....	42
Quadro 3	– Pesquisas que tratam da Formação de Professores da Educação Infantil para a inclusão da criança com TEA publicadas entre 2014 e 2024.....	61
Quadro 4	– Artigos que tratam da Formação de Professores da Educação Infantil para a inclusão da criança com TEA publicadas entre 2014 e 2024.....	71
Quadro 5	– Perfil dos professores que lecionam na Educação Infantil.....	81
Quadro 6	– Categorização das entrevistas.....	89
Quadro 7	– Entendimentos sobre formação continuada dada pelos participantes do estudo.....	90
Quadro 8	– Responsável pela formação continuada dos professores.....	95
Quadro 9	– Local de ocorrência da formação continuada dos professores.....	98
Quadro 10	– Frequência, turno e dias da semana da formação continuada dos professores	99
Quadro 11	– Temáticas sobre inclusão de crianças autistas na Educação Infantil.....	102
Quadro 12	– Facilidades encontradas nas formações continuada para a inclusão de crianças com TEA.....	108
Quadro 13	– Fragilidades encontradas na formação continuada para a inclusão das crianças com TEA.....	110

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AIPD	Ano Internacional das Pessoas Deficientes
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação, Pesquisa em Educação
APA	American Psychiatry Association
Art.	Artigo
BDTD	Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CENEC	Campanha Nacional de Cego
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CESB	Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
CID	Classificação Internacional de Doenças
CORDE	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de deficiência
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DSM	Diagnósticos e Estatísticos de Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EPD	Estatuto da Pessoa com Deficiência
FENAPAES	Federação Nacional das Apaes
IMP	Intervenção Mediada por Pares
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCCV	Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SESP	Secretaria de Educação Especial

TEA	Transtorno do Espectro Autista
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	20
3	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: aspectos gerais e particularidades.....	37
3.1	Características da pessoa com TEA.....	40
4	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	44
4.1	Inclusão na Educação Infantil.....	49
4.2	O papel do coordenador pedagógico no processo da formação continuada do professor.....	53
4.3	Formação de professores para a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil: o que diz a literatura.....	56
5	METODOLOGIA.....	78
5.1	Tipos de pesquisa e método científico.....	78
5.2	Local.....	79
5.3	Participantes.....	80
5.3.1	Critérios de inclusão.....	80
5.3.2	Critérios de exclusão.....	81
5.3.3	Perfil dos professores entrevistados.....	82
5.4	Etapas.....	84
5.5	Instrumento de coleta de dados.....	85
5.6	Procedimentos de coleta e análise dos dados.....	86
6	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	89
6.1	Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas.....	89
7	CONSIDERAÇÕES.....	115
	REFERÊNCIAS.....	118
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	133
	APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	137
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UFMA.....	140

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre a formação de professores como objeto de estudo tem se expandido no Brasil desde os anos 1970 e, especialmente nas décadas de 1980 e 1990 ganhou um impulso significativo, principalmente a partir de 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96 (Martins, 2010). Com a promulgação da referida Lei, os debates sobre a formação de professores(as) se intensificaram, como é possível observar no Art. 61 da LDB, que determina: A formação de profissionais da educação deve ser realizada para atender aos objetivos dos diversos níveis e modalidades de ensino, bem como às características de cada etapa do desenvolvimento do educando (Brasil, 1996).

Fontes (2014) salienta que a formação de professores é um processo contínuo, portanto é essencial que o professor compreenda os conteúdos de ensino e consiga dominar as ferramentas pedagógicas. Destaca-se que a capacitação de professores para o ensino das "primeiras letras" em cursos especializados começou no final do século XIX, com a fundação das Escolas Normais. Essas instituições correspondiam ao nível secundário e, posteriormente, ao ensino médio, a partir da metade do século XX. Tais escolas continuaram a oferecer formação para educadores dos primeiros anos do ensino fundamental e da Educação Infantil até por volta da década de 1990. Com a promulgação da LDB, Lei nº 9.394/96 em 1996, passou-se a exigir que esses professores possuam formação em nível superior, estabelecendo um prazo de dez anos para essa adaptação. Dada a importância da Educação Infantil para o crescimento das crianças, é pertinente pensar que a formação no Ensino Médio ainda gera discussões, uma vez que os conhecimentos necessários para educar os pequenos são abrangentes (Soares, 2022).

Entende-se que a Educação Infantil é a primeira fase da formação básica e, de acordo com a LDB essa etapa abrange o desenvolvimento integral da criança até seis anos. O desenvolvimento integral considera aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais da criança. A Educação Infantil é proporcionada em creches para crianças até três anos e na pré-escola para aquelas de quatro a seis anos (BRASIL, 1996). Conforme Mendes (2010) é nesse momento da vida que novas portas de oportunidades precisam ser abertas, permitindo à criança aprender coisas novas. Caso essas aprendizagens não sejam realizadas naquele momento, poderão se tornar inviáveis ou difíceis de serem assimiladas mais tarde.

A inclusão da Educação Infantil na Educação Básica trouxe diversas preocupações em relação à formação continuada dos professores dessa área. Segundo Tardif (2002) é fundamental considerar que um educador deve estar apto a atender a todos os conhecimentos necessários para a formação das crianças pequenas. Esse conhecimento é formado por diferentes saberes provenientes de múltiplas fontes, envolvendo subjetividades e conectando-se ao saber-fazer relacionado à prática profissional do docente.

Nesse contexto, é possível destacar o papel fundamental da LDB para a inclusão, especialmente em seu Art. 58, que afirma: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2013). A LDB, também, ressalta que o suporte a alunos com necessidades educacionais especiais em todos os níveis e modalidades de ensino deve ser preferencialmente realizado nas salas de aula regulares (Brasil, 1996). Em relação à formação desses docentes para a educação especial, o Art. 59 da LDB assegura em seu inciso III: professores devidamente especializados em nível médio ou superior para atendimento especializado, além de professores do ensino regular preparados para promover a integração desses alunos nas classes comuns (Brasil, 2010).

Sob a ótica da formação continuada de professores na perspectiva inclusiva é fundamental destacar a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), cujos objetivos são: Garantir a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para assegurar acesso ao ensino regular com participação, aprendizado e progressão nos níveis mais avançados da educação; integração da educação especial desde a infância até o nível superior; disponibilização do atendimento educacional especializado; capacitação de professores e demais profissionais da educação voltada para a inclusão; envolvimento da família e da comunidade; acessibilidade em termos arquitetônicos, de transporte, mobiliário, comunicações e informações; e colaboração entre setores na execução das políticas públicas (Brasil, 2008).

A PNEE menciona que os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são considerados como alunos com transtornos globais do desenvolvimento. Esses estudantes fazem parte do público-alvo da educação especial e, conseqüentemente,

possuem os mesmos direitos, conforme estabelecido na LDB, especificamente no Art. 58.

O CID 11, assim como o DSM 5, consolidou o autismo infantil, a síndrome de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, entre outros, em um único diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo. O TEA é categorizado pela *American Psychiatry Association* (APA) como um transtorno do neurodesenvolvimento, que se revela na primeira infância, ocasionando dificuldades na interação social e na comunicação (Apa, 2014). Transtornos do neurodesenvolvimento constituem um conjunto de condições que surgem durante a fase de desenvolvimento. Esses transtornos se manifestam precocemente, geralmente, antes da entrada da criança na escola e são caracterizados por déficits no desenvolvimento que resultam em impactos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Os déficits variam desde limitações bastante específicas na aprendizagem ou controle das funções executivas até comprometimentos amplos em habilidades sociais ou inteligência (Apa, 2014).

É fundamental ressaltar que essas características podem diferir de uma criança para outra, considerando que apesar de indivíduos com TEA compartilharem as características mencionadas anteriormente, alguns apresentam intensidades variadas. Essas diferenças podem ser observadas desde o nascimento e serem notórias para todos ou podem passar despercebidas, tornando-se mais evidentes à medida que a criança se desenvolve (Santos, 2020).

Nesse contexto, no ambiente escolar as crianças com TEA frequentemente apresentam resistência a mudanças, sendo que algumas têm dificuldade em sustentar um diálogo prolongado, o que pode resultar em irritabilidade e choros. Por isso, a rotina na escola possibilita que essas crianças consigam superar suas limitações, de acordo com a prática cotidiana do professor, contribuindo para o progresso de seu desenvolvimento (Silva, 2021).

A inserção de crianças com deficiência na educação regular, especialmente na Educação Infantil constitui um desafio que exige formação continuada dos professores. Isso se deve ao fato de que, nesta etapa, as crianças apresentam ritmos de aprendizagem variados e necessitam de metodologias específicas que respeitem suas particularidades. O ensino de uma criança com autismo requer um entendimento profundo sobre suas características principais, padrões comportamentais frequentes

e áreas que demandam mais atenção, entre outros aspectos. Portanto, o professor precisa estar preparado para oferecer uma educação estruturada, intencional e adaptável, com foco na aquisição de conhecimentos, habilidades intelectuais e psicomotoras, além de atitudes diversas. Dessa forma, formam-se cidadãos capazes de aplicar o aprendizado adquirido na escola ao longo de suas vidas (Ferreira, 2017).

A formação de professores, tanto nos discursos quanto nos referenciais teóricos, frequentemente utiliza os termos contínua e continuada para designar toda a capacitação que ocorre após a conclusão do curso superior.

Imbernón (2011) emprega o conceito de formação continuada ou permanente para definir o processo de desenvolvimento profissional dos professores, que ocorre por meio da reflexão coletiva sobre a prática, visando impulsionar um trabalho mais eficiente na instituição de ensino.

Gatti e Barreto (2009) utilizam a expressão formação continuada para ilustrar os variados conceitos que diferentes autores empregam ao analisar o processo de formação, apontam que não há um entendimento exato do termo formação continuada, pois apesar das discussões entre vários estudiosos, cada um tem sua própria visão. Contudo, enfatizam que o termo se direciona para duas vertentes: a formação estruturada e formal que ocorre logo após a graduação ou ao iniciar a carreira; ou qualquer atividade oferecida em diversos contextos que tenha como objetivo contribuir para o desenvolvimento profissional.

A formação contínua é mencionada por diversos autores, entre os quais pode-se destacar Rodrigues (2006), Garcia (1999), Rodrigues e Esteves (1993). Tal formação é um espaço ao longo da trajetória profissional após a obtenção da certificação profissional inicial (que ocorre somente após a finalização da formação em serviço), ressaltando que a sua entrada na carreira docente possui uma qualidade distinta em comparação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço que o professor já possui ao buscar sua profissionalização, que ainda é considerada como uma fase de formação inicial (Rodrigues; Esteves, 1993).

Freire (2001) utilizou o termo formação permanente e a caracterizou como uma prática que se baseia na análise da própria prática. Ao refletir sobre essa prática, sempre com a contribuição de profissionais altamente capacitados, torna-se possível identificar uma teoria que pode estar implícita na ação – seja ainda não reconhecida, pouco percebida ou já conhecida, mas pouco aceita.

As duas expressões contêm em seus significados a noção de formação contínua, de continuidade, algo que não se interrompe e não tem término. Em outras palavras, é a capacitação na qual o professor se transforma em um profissional em constante aprimoramento (Silva; Rocha, 2021). Na literatura especializada, o uso de ambas as expressões como sinônimos é mais comum (Garrido, 2018).

É importante destacar a necessidade de proporcionar uma formação para professores que seja tanto teórica quanto prática, considerando principalmente, que a carreira docente se desenvolve de maneira sistemática no ambiente escolar, pois o espaço da prática, do ato educativo e da atividade pedagógica envolve teoria e prática. Portanto, todo o processo de formação de professores deve incluir elementos curriculares voltados para a abordagem sistemática dessa atividade pedagógica (Candau, 2001).

Freire (1996) afirma que a formação contínua de professores permite uma reflexão sobre suas práticas, mas é fundamental procurar um aprimoramento para as futuras atuações, além de garantir que a comunicação esteja alinhada com as ações. A formação continuada deve ir além da simples reprodução de conhecimentos, adotando uma abordagem crítica e reflexiva. Para isso, é essencial que o professor tenha uma visão diferenciada, o que inclui desafios, questionamentos, busca por novos saberes e um senso de responsabilidade.

Assim, entende-se a importância das formações inicial e continuada para apoiar o professor. Portanto, “[...] destaca-se a relevância da formação continuada de docentes para a inclusão na educação infantil e o desenvolvimento da autonomia profissional como um dos critérios para alcançar uma educação de maior qualidade” (Rodrigues, 2013).

Nesse cenário, os educadores acabam se sentindo inseguros ao receber uma criança com TEA na Educação Infantil, devido à falta de conhecimento sobre as particularidades da deficiência e à escassez de formações continuadas, conforme apontam os estudos de Santos (2023); Cruz (2022); Soriano (2022); Soares (2022); Sousa (2019); Pendeza, (2018); Bezerra (2017); Ferreira (2017) e Olmedo (2015).

Destaca-se que o interesse por essa temática se manifestou anos antes, quando ainda cursava a Licenciatura em Pedagogia ao ter contato com uma disciplina dedicada à educação especial. Com a descoberta dessa área, comecei a orientar meus estudos para esse âmbito. Primeiramente, para o estudo das Altas

Habilidades/Superdotação. Contudo, após o nascimento do meu filho e o seu diagnóstico de TEA foquei meus estudos especificamente para o autismo. Simultaneamente a essa descoberta, participei de diversos cursos e me especializei em Educação Especial e Psicopedagogia. Atualmente, trabalho como psicopedagoga tanto na clínica quanto em instituições e durante várias visitas escolares e reuniões com a equipe pedagógica, pude observar com os professores diferentes pontos de vista, dificuldades, angústias e questionamentos relativos à inclusão. Isso despertou meu interesse por aprofundar meus conhecimentos sobre o tema e a formação dos profissionais para essa atuação. Assim, dediquei-me a pesquisar sobre o TEA e a formação de professores para a inclusão na Educação Infantil.

Considerando o que foi apresentado, permearam algumas indagações acerca da inclusão da criança com TEA na Educação Infantil. Assim, esta pesquisa buscou responder ao seguinte problema: Como ocorre a formação continuada dos professores na Educação Infantil para a inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista no ensino regular? E como questões norteadoras tem-se: Qual o entendimento do professor da Educação Infantil em relação à formação continuada? Qual a organização da formação continuada dos professores da Educação Infantil? Quais os objetivos, conteúdos e estratégias didáticas são utilizados na formação continuada desses professores? Quais critérios de seleção dos conteúdos são adotados na formação continuada? Quais temáticas sobre inclusão escolar no ensino regular de crianças com transtorno do espectro autista deveriam ser exploradas na formação continuada do professor da Educação Infantil? Quais as facilidades encontradas na formação continuada do professor da Educação Infantil para a inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista no ensino regular? Quais as fragilidades encontradas na formação continuada do professor da Educação Infantil para a inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista no ensino regular?

Assim, o objetivo geral foi analisar as perspectivas dos professores da Educação Infantil em relação a formação continuada para a inclusão escolar de crianças com transtornos do espectro autista. Como objetivos específicos tem-se: verificar o entendimento do professor da Educação Infantil em relação à formação continuada; relatar a organização da formação continuada dos professores da Educação Infantil; identificar quais os objetivos, conteúdos e estratégias didáticas são

utilizados na formação continuada desses professores; apontar quais critérios de seleção dos conteúdos são adotados na formação continuada; relatar quais temáticas sobre inclusão escolar no ensino regular de crianças com transtorno do espectro autista deveriam ser exploradas na formação continuada do professor da Educação Infantil ; verificar quais as facilidades encontradas na formação continuada do professor da Educação Infantil para a inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista no ensino regular; apontar as fragilidades encontradas na formação continuada do professor para a inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista no ensino regular.

Para conduzir a pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa. O delineamento do estudo consistiu em uma pesquisa de campo e descritiva. Para a coleta dos dados, foi utilizada a técnica da entrevista semiestruturada. A interpretação dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo Categorical proposta por Bardin (1977, 2016). Os participantes deste estudo foram 9 (nove) professoras que lecionam na Educação Infantil na Unidade de Ensino Básico Maria José Serrão.

O presente estudo é dividido em sete seções: na primeira, intitulada Introdução apresenta-se o tema da investigação, os objetivos, a justificativa, uma síntese metodológica e a estrutura. Na segunda seção, abordam-se os marcos legais e a história.

Na terceira seção, intitulada Transtorno do Espectro Autista: aspectos gerais e particularidades aborda-se a classificação do autismo, a terminologia e a identificação, além de discutir a quinta versão do DSM -V 5^a. Esta seção contém um subitem relacionado às características e níveis de gravidade do TEA.

A quarta seção aborda a Formação Continuada de Professores e a Inclusão de Crianças com TEA na Educação Infantil, destacando-se os contextos históricos e teóricos da formação docente em diferentes períodos. Além disso, há um subtópico que trata da Formação de Professores para Inclusão de Crianças com TEA na Educação Infantil, o qual apresenta uma revisão bibliográfica de autores que têm se dedicado ao estudo dessa temática.

A quinta seção, chamada Metodologia apresenta a opção metodológica, a caracterização dos participantes e da instituição selecionada para a pesquisa, assim como os instrumentos e procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados.

A sexta seção apresenta os resultados e as discussões das análises de conteúdo das entrevistas semiestruturadas.

Na seção final, que corresponde à sétima parte, são revisitados os principais resultados obtidos, destacam-se as contribuições da pesquisa realizada e identificam-se as lacunas existentes na investigação.

A expectativa é que os resultados deste estudo ajudem a identificar, de maneira geral, as necessidades de formação dos professores da Educação Infantil, com o intuito de apoiar o planejamento de programas futuros de formação para esse grupo, possibilitando assim uma educação de qualidade para crianças com TEA.

2 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação no Brasil tem uma história repleta de descontinuidades, sendo planejada ao longo do tempo pelas elites e para as elites sendo, frequentemente, negada a maior parte da população. Para entender o processo histórico da educação especial, é fundamental contextualizar essa trajetória dentro do quadro educacional brasileiro e das intervenções que ajudaram na formulação de políticas públicas que garantem os direitos à educação das pessoas com deficiência. Ao longo dos tempos, diferentes civilizações mudaram sua visão sobre a deficiência, que continua sendo um conceito em evolução. Nesse cenário, as pessoas com deficiências passaram por um processo significativo de marginalização até o surgimento dos movimentos sociais que reivindicam os direitos desse grupo (Delevati, 2021).

Pesquisadores da educação especial, ao investigarem sua história em nações da América do Norte e na Europa, identificaram quatro etapas relacionadas ao progresso no atendimento às pessoas com deficiências (Sassaki, 1997; Mendes, 1995; Kirk; Gallagher, 1987).

Observa-se uma fase inicial caracterizada pela negligência, durante a era pré-cristã, em que não havia qualquer tipo de atendimento. As pessoas com deficiências eram deixadas à própria sorte, perseguidas e até eliminadas por causa de suas condições diferentes e a sociedade legitimava essas ações como normais. Na era cristã, segundo Pessotti (1984) o tratamento variava conforme as ideias de caridade ou punição que predominavam na comunidade onde a pessoa com deficiência se encontrava.

Em um outro momento, que vai do século XVIII até a metade do século XIX, observa-se a fase de institucionalização. Nela, as pessoas com deficiência eram isoladas e cuidadas em instituições residenciais. O terceiro período acontece no final do século XIX e se estende até a metade do século XX, quando surgem escolas e/ou turmas especiais dentro das escolas públicas, visando oferecer uma educação diferenciada às pessoas deficientes. No quarto estágio, que marca o final do século XX, por volta da década de 1970, é possível perceber um movimento focado na integração social das pessoas com deficiência, cujo propósito era integrá-las em ambientes escolares mais semelhantes aos destinados às pessoas sem deficiência (Miranda, 2008).

A fase de integração se baseava na ideia de que a criança deveria ser educada até o máximo de sua capacidade. Segundo Mendes (1995) a promoção das possibilidades sem limites do indivíduo e a crença de que a educação poderia ter um impacto relevante no desenvolvimento e na vida das pessoas surgem no movimento filosófico que se seguiu à Revolução Francesa. A partir desse período, o conceito de educabilidade do potencial humano começou a ser utilizado, também, na educação de pessoas com deficiência mental.

No Brasil, a trajetória da Educação Especial apresenta características distintas em relação àquelas observadas na Europa e nos Estados Unidos. Os quatro estágios reconhecidos nesses países não parecem refletir a realidade brasileira (Dechichi, 2001; Mendes, 1995).

A fase caracterizada pela negligência ou omissão observada em outros países até o século XVII, pode ser prolongada no Brasil até o início da década de 1950. Mendes (1995) destaca que, nesse período, a produção teórica sobre deficiência mental se manteve restrita ao âmbito acadêmico, com escassas opções de atendimento educacional para pessoas com deficiência mental. Nos séculos XVIII e XIX, observa-se a fase da institucionalização em diversas partes do mundo, marcada por uma perspectiva organicista que considerava a deficiência mental como uma condição hereditária, associando-a a indícios de degeneração da espécie. Nesse contexto, a segregação foi vista como a melhor estratégia para enfrentar a ameaça representada por essa população. Simultaneamente, no Brasil, havia uma falta de interesse pela educação de indivíduos considerados idiotas e imbecis, perpetuando assim a era da negligência (Dechichi, 2001; Mendes, 1995).

O marco fundamental para a educação especial no Brasil ocorreu com a criação do “Instituto dos Meninos Cegos” (hoje “Instituto Benjamin Constant”) em 1854, e do “Instituto dos Surdos-Mudos” (hoje, “Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES”) em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do governo Imperial (Mazzotta, 1996; Bueno, 1993; Jannuzzi, 1992). A criação desses institutos representou uma grande conquista para o atendimento à pessoa com deficiência, fomentando, dessa forma, espaço para a conscientização e discussão sobre a sua educação (Miranda, 2008).

A criação desses dois Institutos constituiu uma importante conquista para o acolhimento das pessoas com deficiência, promovendo a conscientização e o debate acerca de sua educação. Contudo, não deixou de “[...] se constituir em uma medida

precária em termos nacionais, pois em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, no país eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos” (Mazzotta, 1996, p. 29).

Dessa forma, a Educação Especial se destacou por ações fragmentadas, com o atendimento concentrado predominantemente nas deficiências visuais e auditivas, enquanto as deficiências físicas eram abordadas em menor grau. É possível afirmar que em relação à deficiência mental prevalecia um silêncio quase total. Enquanto internacionalmente o movimento voltado para a institucionalização de pessoas com deficiência mental ganhava força, caracterizando-se pela criação de escolas especiais comunitárias e classes específicas em instituições de ensino públicas, em nosso país observava-se uma negligência quanto à definição, identificação e categorização das pessoas com deficiência mental.

Entre as décadas de 1930 e 1940, o Brasil passou por diversas transformações na educação, como a expansão do ensino primário e secundário e a fundação da Universidade de São Paulo, entre outras iniciativas. É importante ressaltar que a educação para pessoas com deficiência mental ainda não era vista como uma questão relevante. Durante esse período, as principais atenções estavam voltadas para reformas que visavam a educação da população considerada normal.

No contexto internacional, os anos 1950 foram marcados por discussões sobre os objetivos e a qualidade dos serviços educacionais especiais. Ao mesmo tempo, no Brasil, ocorreu uma rápida expansão das classes e instituições de ensino especial nas escolas públicas, além do surgimento de escolas comunitárias privadas sem fins lucrativos. O número de instituições dedicadas ao ensino especial aumentou significativamente entre 1950 e 1959, sendo que a maior parte delas era pública, dentro das instituições regulares.

Em meados do século XX, no Rio Grande do Sul, foi fundado o Instituto Pestalozzi, considerado a primeira escola de ensino especial de iniciativa não governamental. Nesse paradigma, em 1932 foi fundada a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte pela pedagoga e psicóloga russa Helena Antipoff, junto com um grupo de religiosos, médicos, psiquiatras, educadores e intelectuais. Em 1945 fundou-se no Rio de Janeiro a Sociedade Pestalozzi do Brasil (Delevati, 2021).

A Sociedade Pestalozzi foi fundada, tendo por objetivo:

[...] oferecer assistência, tratamento e estudo da infância excepcional, isto é, crianças que, pela sua própria natureza ou pelas condições do meio em que foram criadas [...], acham-se, comparadas às demais crianças, sem o

ajustamento necessário para crescer sadias, física e moralmente, na família, na escola, na comunidade (Campos, 2022, p. 68).

O Instituto Pestalozzi, também, atuava como um centro de capacitação para docentes voltados ao ensino especial e como um espaço de pesquisa sobre anormalidade mental (Campos, 2022). A palavra “excepcional” foi popularizada por Helena Antipoff para descrever pessoas com deficiência na sua época, visando evitar os efeitos estigmatizantes associados a rótulos negativos. Para Campos (2022, p. 67) “[...] a ampliação do conceito incluía entre os designados como ‘excepcionais’ uma gama de distúrbios com origem social, doméstica ou psicológica, que variavam desde deficiências físicas até tendências à delinquência juvenil”.

Um outro ponto significativo na trajetória da Educação Especial é a criação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em dezembro de 1954, no Rio de Janeiro, que era a capital do país naquela época. A fundação da associação está ligada a George Bemis, um diplomata que chegou ao Brasil em 1954 para trabalhar como conselheiro na administração pública, junto com sua esposa, Beatrice Bemis, pais de uma criança com síndrome de Down (Rafante; Silva; Caiado, 2019). A ideia de educação apresentada por Beatrice Bemis em um Congresso nos Estados Unidos em 1955, onde ela representou a recém-criada associação no Brasil (APAE), considerava que:

[...] crianças, adolescentes e pessoas de maior idade, que se desviem acentuadamente para cima ou para baixo da norma do seu grupo em relação a uma ou várias características mentais, físicas ou sociais, ou qualquer combinação destas, de forma a criar um problema especial com referência a sua educação, desenvolvimento e ajustamento social (Rafante; Silva; Caiado, 2019, p. 6).

Na década de 1950, mais precisamente em 1957, o governo federal começou a se responsabilizar pela educação de pessoas com deficiência em todo o território nacional, através da criação de campanhas focadas especificamente nesse propósito (Miranda, 2008).

De acordo com Mazzotta (2016), entre a década de 1950 a 1990, iniciaram as primeiras iniciativas oficiais em âmbito nacional, no que se refere à educação das pessoas com deficiência. Nesse período, tem início a criação de campanhas nacionais tais como: Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB) (Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957), Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão (Decreto nº 44.236, de 1 de agosto de 1958) passado por alterações, sendo denominada Campanha Nacional de Educação de

Cegos (CNEC) (Decreto nº 48.252, de 31 de maio de 1960) - e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME) (Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960). Essa tinha “[...] por finalidade, promover em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo [...]” (Brasil, 1960, p. 52).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61 de 1961, destaca que, “a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Brasil, 1961). No “Título X – Da Educação dos Excepcionais” – o Art. 89 traz referência à valorização das instituições privadas que são consideradas “eficientes na educação de alunos excepcionais” e que poderiam receber, segundo a avaliação dos conselhos estaduais de educação, um “tratamento especial” por parte dos órgãos públicos por meio de bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

A menção ao “tratamento especial” na Lei nº 4.024/61 ajudou a consolidar a política de colaboração com as organizações assistenciais privadas, que se tornariam um apoio do Estado e se fortaleceriam ainda mais durante o período da ditadura civil-militar instaurada no Brasil em 1964 (Delevati, 2021). Durante os anos 1970, a abordagem tecnicista da educação se fortaleceu no Brasil. Defendia-se que a educação especial necessitava de “técnicas e serviços especializados” (Brasil, 2002).

A Lei nº 5.692/71 modificou a LDB de 1961 (Lei nº 4.024/61), que tinha um capítulo específico voltado para a educação de pessoas com necessidades especiais, incluindo apenas um artigo dentro da educação geral que mencionava a formação de indivíduos com deficiências. Nota-se, ainda, uma alteração conceitual na definição dos alunos, não mais adotando o termo “excepcional”, conforme se apresenta:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Brasil, 1971).

O Projeto Prioritário nº35, foi criado no ano de 1972, dentro do Plano Setorial de Educação e Cultura 1972/1974 do Governo Federal e indicava a educação especial como área de ação prioritária, destacando no seu conteúdo:

[...] promover a expansão e melhoria do ensino aos excepcionais. A elaboração do projeto foi organizada por uma comissão composta por técnicos brasileiros da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de

Deficientes Mentais (CADEME), Sociedade Pestalozzi, Federação Nacional das Apaes (FENAPAES) (Rafante; Silva; Caiado, 2015, p. 12).

Com a destinação dos recursos provenientes do Projeto Prioritário nº 35, logo, no ano de 1973 foi criado através do Decreto nº 72.425 o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), para que tal orçamento fosse executado (Brasil, 1973), de acordo com:

A década de 1970 registrou o fortalecimento das organizações não governamentais, provocando, em 1973, por influência dessas entidades, a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) (órgão responsável pela política de educação especial no país) vinculado ao Gabinete do Ministro da Educação (Brasil, 2002a, p. 7).

O CENESP estava ligado diretamente ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), gozava de autonomias administrativa e financeira e possuía a finalidade de promover em todo o território nacional a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais. Com o decreto de criação, o Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) passaram a fazer parte da estrutura organizacional da CENESP, sendo extintas as Campanhas Nacional de Cego (CENEC) e o CADEME (Delevati, 2021).

De acordo com o Decreto nº 72.425/1973:

Art. 2º O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade (Brasil, 1973, p. 10).

De acordo com Rafante, Silva e Caiado (2015), houve, nesse período, uma aproximação política entre o Brasil e os Estados Unidos, visando estabelecer cooperações técnica e financeira para a organização do sistema educacional brasileiro. O objetivo do governo federal era universalizar o ensino de primeiro grau para crianças de sete a quatorze anos em um prazo de dez anos, sem deixar de lado a educação dos “excepcionais”. A implementação de políticas de educação especial no Brasil surgiu nesse contexto das forças atuantes durante a ditadura civil-militar. Segundo Kuhnen (2017), o programa de educação especial, que já vinha sendo desenvolvido no Brasil por meio de entidades filantrópicas privadas, passa a seguir o modelo e a lógica desses organismos internacionais.

A década de 1970 destaca-se no que diz respeito à educação de pessoas com deficiência e à percepção sobre a deficiência. Assim, em meio a um projeto de

homogeneização social, a proposta de integrar esses alunos favoreceu principalmente a rede regular de ensino, com o objetivo de sua inclusão na comunidade. No entanto, de forma contraditória, havia previsão de apoio financeiro para instituições privadas voltadas para essa modalidade de atendimento. Dessa maneira, a educação especial foi se formando e fortalecendo como um sistema paralelo à educação regular, buscando promover a normalização e a adaptação dos indivíduos à sociedade (Rafante; Silva; Caiado, 2015).

Embora tenha ocorrido uma alteração nos termos utilizados para se referir aos sujeitos da educação especial em documentos oficiais entre 1950 e 1980 (excepcional, portador de deficiência, deficiente), o modelo médico ainda servia como base nos processos de identificação, atribuindo ao indivíduo a responsabilidade pelo seu insucesso na escolarização. Ao considerar esse período, Mazzotta (1996) sustenta que a prioridade no atendimento segregado em instituições especializadas privadas, em vez da inclusão educacional nas escolas públicas, era uma tendência predominante nas décadas de 1950 e 1980.

Assim, na década de 1970, houve um crescimento no número de instituições privadas e escolas especiais públicas no Brasil. No entanto, apesar do aumento das classes especiais em instituições regulares, o financiamento público continuava a ser mais expressivo para a iniciativa privada (Jannuzzi, 2017).

A cooperação técnica e financeira com as instituições privadas superou os valores destinados aos sistemas públicos de ensino no período de 1975 a 1979, embora o II Plano Setorial de Educação e Cultura (1975-1979) apontasse como meta prioritária a formação de professores para atuação no ensino público (Jannuzzi, 2017, p. 34).

O II Plano Setorial de Educação e Cultura tinha a meta de “[...] prover assistência técnica e financeira às instituições que se dedicam aos alunos excepcionais” (Brasil, 1976, p. 58). Nesse sentido,

[...] a educação das pessoas com deficiência foi se constituindo em uma rede paralela à educação regular, fortalecida com a expansão das instituições especializadas privadas no período da ditadura civil-militar e com o direcionamento do financiamento público para a rede privado-assistencial. Ações estas que contribuíram para a produção de uma herança que permanece e parece dificultar aceitação da escola regular pública como espaço não só de direito, mas também como o local mais adequado para a escolarização dos alunos com deficiência (Jannuzzi; Caiado, 2013, p. 3).

No começo da década de 1980, o Decreto nº 84.914 instituiu o Plano de Ação da Comissão do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), representando o último ato significativo do regime militar na área de educação especial. “O Plano de

Ação-AIPD visou sete objetivos: conscientização, prevenção, educação especial, reabilitação, capacitação profissional e acesso ao trabalho, remoção de barreiras arquitetônicas, e legislação” (Mazzotta 1996, p. 101).

Em 1985, em resposta ao Decreto Presidencial nº 91.872, foi estabelecido um comitê com a finalidade de desenvolver políticas integradas para a Educação Especial. Dentre as propostas apresentadas, destaca-se a criação de uma coordenação nacional responsável pelo planejamento, incentivo e supervisão das atividades dos diversos órgãos governamentais. Além disso, ocorreu a transformação do CENESP na Secretaria de Educação Especial (SESP), criada em 1986 por meio do Decreto nº 93.613. Essa Secretaria ficou vinculada à alta administração do Ministério da Educação (MEC).

Art. 3º O Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, criado pelo Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973, mantida a sua competência e estrutura, é transformado na Secretaria de Educação Especial (SESPE), como órgão central de direção superior, do Ministério da Educação (Brasil, 1986, p. 15).

Em 1986, foi estabelecida a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), um órgão vinculado à Presidência da República, encarregado de coordenar todas as iniciativas relacionadas às pessoas com deficiência em várias áreas. Contudo, apenas em 1989 ocorreu uma reestruturação com a promulgação da Lei nº 7.853/89, que aborda a inclusão social dessas pessoas. A Lei nº 7.853/89 é sancionada em 24 de novembro de 1989 e:

Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos e difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências (Brasil, 1989, p. 20).

Dessa forma, passa a ser classificado como crime “[...] recusar, suspender, adiar, cancelar ou extinguir a matrícula de um estudante por causa de sua deficiência, em qualquer curso ou nível de ensino, seja ele público ou privado. A pena para o infrator pode variar de um a quatro anos de prisão, além de multa” (Brasil, 1989). Nesse cenário, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, houve um significativo avanço em relação às pessoas com deficiências, uma vez que ampliou a proteção jurídica e os espaços para participação e fiscalização popular através de conselhos. Além disso, estabelece no Art. 3º, inciso IV: “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988).

No artigo 206, inciso I, estabelece a 'igualdade de condições de acesso e permanência na escola' como um dos princípios para o ensino e garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988, p. 25).

Dessa forma, o primeiro documento legal que surgiu após a Constituição Federal do Brasil de 1988 e abordou a questão foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Este estatuto, em seu artigo 54, inciso III, estabelece que deve haver atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, ressaltando a diretriz prevista na Constituição de 1988.

Logo, diante desse cenário, a década de 90 foi um marco importante para a Educação Especial, haja vista que vários documentos internacionais foram gerados, sendo norteadores de conquistas em diversos campos para pessoas com deficiências (Corrêa, 2010).

No início da década em questão, aconteceu em Joimtien, na Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que reafirma o direito de toda criança à educação e atende às necessidades básicas de aprendizagem. A Declaração menciona em seu Artigo 3: As necessidades básicas de aprendizado das pessoas com deficiência demandam atenção especial. É fundamental adotar medidas que assegurem a igualdade de acesso à educação para todas as pessoas com qualquer tipo de deficiência, integrando-as ao sistema educacional (Unesco, 1990).

Com a intensificação dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação que impedem o exercício da cidadania das pessoas com deficiência, emerge, em nível mundial, a defesa de uma sociedade inclusiva. No decorrer desse período histórico, fortalece-se a crítica às práticas de categorização e segregação de estudantes encaminhados para ambientes especiais, que conduzem, também, ao questionamento dos modelos homogeneizadores de ensino e de aprendizagem, geradores de exclusão nos espaços escolares (Brasil, 2016, p. 6).

Um outro evento significativo foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, promovida pela UNESCO em 1994, na cidade de Salamanca. As discussões sobre as causas da exclusão escolar e as práticas educacionais que geram desigualdade social entre diferentes grupos se aprofundaram. O documento intitulado Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais afirma que as escolas regulares são o meio mais eficiente para enfrentar atitudes discriminatórias, ressaltando que:

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher

crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados (Brasil, 1994a, p. 17-18).

O sistema educacional no Brasil, desde a metade da década de 1990, tem passado por diversas mudanças com o objetivo de proporcionar uma educação inclusiva a todos os estudantes, sem distinção de sua condição social, econômica, cultural ou orgânica (incluindo deficiências, transtornos psiquiátricos e/ou comportamentais, altas habilidades e outros), buscando promover seu desenvolvimento social e escolar em turmas regulares do ensino comum. (Miranda, 2008). Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, e:

[...] orientava para o processo de ‘integração instrucional’ condicionando o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que ‘[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais’ (Brasil, 1994b, p. 19).

A Política Nacional de Educação Especial de 1994 reafirma os princípios da escola tradicional, que é organizada a partir da perspectiva de homogeneidade, reforçando, dessa forma, o papel dos ambientes segregados e a importância das instituições especializadas, como escolas ou turmas especiais, na responsabilidade pela educação desses alunos (Delevati, 2021).

No texto desta Política, é possível notar que os estudantes da Educação Especial são definidos com base em comparações com padrões de normalidade, direcionando para a Educação Especial aqueles que se diferenciam dos demais ao apresentarem necessidades específicas e distintas no âmbito das aprendizagens curriculares adequadas à sua idade. Além disso, a Política Nacional de Educação Especial de 1994 reconhece que esse grupo necessita de recursos pedagógicos e metodologias educacionais particulares, categorizando-os em: “[...] portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados)” (Brasil, 1994b).

Para enfatizar a responsabilidade do país em garantir a educação, foi promulgada, em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Essa Lei traz consigo avanços importantes. Entre eles, destaca-se a ampliação do acesso à educação especial para crianças de zero a seis anos; a proposta de aprimorar a qualidade dos serviços educacionais oferecidos aos alunos e a necessidade de contar com professores devidamente especializados para atender

essas demandas específicas, além de capacitar os docentes do ensino regular para promover a inclusão desses estudantes nas turmas convencionais (Brasil, 1996).

Apesar dos avanços significativos no que diz respeito ao direito à educação, a Lei 9.394/96 preserva em seu conteúdo a opção pela escolarização em classes e escolas especiais, desde que esteja condicionada às necessidades específicas dos alunos (Art. 58, §2º). No entanto, essa abordagem teve um efeito limitado na promoção do progresso da inclusão. No Art. 58, a Educação Especial é definida como uma "modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais" (Brasil, 1996). Com isso, ainda se mantém a opção pela Educação Especial como um sistema paralelo ao ensino regular. No Art. 59:

Enfatiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos 'currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades'; assegura a 'terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental em virtude de suas deficiências' e; a 'aceleração de estudos' aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, 'a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado' (art. 24, inciso V) e 'oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames' (art. 37) (Brasil, 1996, p. 53).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) promulgada em 1996, enfatiza a necessidade de capacitar os professores para que eles possam contribuir efetivamente no processo de inclusão no ensino regular. Nesse contexto, o Art. 59, Inciso III, determina que os educadores estejam adequadamente qualificados, tanto em nível médio quanto superior, para poder oferecer um atendimento especializado e prepará-los para integrar esses alunos nas turmas regulares (Brasil, 1996).

Assim, é possível observar que a educação brasileira passou a adotar novas abordagens voltadas para uma escola inclusiva. A década de 2000 marcou diversos progressos e o início de uma mudança histórica que se consolidou em 2007, quando a maioria dos alunos com deficiência começou a ser matriculada em classes comuns do ensino regular na educação básica (Delevati, 2021).

No início da década de 2000 foi promulgada a Resolução das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB nº 2/2001). Tal documento gerou intensos debates e diferentes interpretações sobre o seu teor. Conforme o Art. 2 que:

[...] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Escolar e pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos (Brasil, 2001b, p. 14).

É importante destacar que os sistemas de ensino devem ter um setor dedicado às ações da Educação Especial, um ponto relevante mencionado na Resolução, que resultou em mudanças nas estruturas organizacionais das redes de ensino:

Art. 3º, parágrafo único: [...] os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (Brasil, 2001, p. 14).

O estabelecimento de um setor dedicado à Educação Especial em estados e municípios foi fundamental, no período subsequente, para a implementação de programas de assistência técnica e financeira da União, que tinham como objetivo promover sistemas educacionais inclusivos. No entanto, ao se considerar a Educação Especial como uma modalidade dentro da educação escolar, existe o risco de que isso substitua o ensino regular. A Resolução não avançou na compreensão da Educação Especial sob a perspectiva inclusiva (Delevati, 2021). Portanto, Educação Especial era entendida como:

[...] um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001, p. 25).

Tal resolução atuou como um agente catalisador reconhecido nesse período, ao estabelecer as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. As diretrizes geraram um amplo debate e várias interpretações acerca de seu conteúdo.

Visando à necessidade de criar uma política nacional de educação especial que esteja em sintonia com os princípios da inclusão, o Ministério da Educação (MEC) formou um grupo de trabalho por meio da Portaria nº 555, datada de 5 de junho de 2007. Ao examinar as justificativas dessa Portaria, nota-se que, primeiramente, são apresentados os fundamentos legais que a sustentam: a Constituição Federal e a Lei

de Diretrizes e Bases (LDB). Posteriormente, são delineadas as bases da perspectiva inclusiva na Educação Especial, entendendo-a como algo complementar em todos os níveis, etapas e modalidades educacionais (Delevati, 2021).

Considerando o disposto na Constituição Federal, na Lei n.º 9394/1996, e no Decreto 3.956/2001; considerando a evolução da Educação Especial que altera o enfoque da política de integração para a política de inclusão; Considerando a necessidade de orientação aos sistemas de ensino em consonância com os princípios da educação inclusiva; Considerando as ações da Educação Especial em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino; Considerando a ação complementar da Educação Especial não substitutiva à educação regular comum; Considerando a necessidade de uma Política Nacional para a Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva; Considerando a necessidade de atualizar o documento Política de Educação Especial de 1994; resolve: Art. 1º Instituir Grupo de Trabalho para rever e sistematizar a Política Nacional de Educação Especial, debatendo junto às instituições de educação superior e no âmbito da educação básica nos estados, municípios e instituições não governamentais (Brasil, 2007 p. 15).

É importante ressaltar que o grupo de trabalho era formado por pesquisadores de universidades do país e era coordenado pela Secretaria de Educação Especial, que também se dedicava a dialogar com instituições da educação superior, básica e organizações não governamentais.

Nesse contexto, em 2008, o Governo Federal instituiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que tem como base a ideia de inclusão. O documento reafirma o princípio da educação inclusiva e a promoção de serviços e recursos especializados para os estudantes, garantindo assim seus direitos à aprendizagem e a liberdade de fazer suas próprias escolhas (Brasil, 2008). Diante de tais considerações, o texto da PNEEPEI (Brasil, 2008) tem como objetivo central:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008a, p. 14).

A referida Política direciona os sistemas de ensino para garantir: “[...] a oferta do atendimento educacional especializado e a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão” (Brasil, 2008a, p. 14).

Sob essa ótica, fica claro qual é a função da escola a superação da lógica de exclusão e a promoção de alterações na estrutura das escolas e classes especiais, legitimando o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos, por meio do "[...] acesso, participação e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas instituições de ensino regulares" (Brasil, 2010b).

A PNEEPEI incentiva os sistemas de ensino a se organizarem para atender todos os alunos, sem categorizar as deficiências, e tem como objetivo assegurar: a oferta de atendimento educacional especializado (AEE); a continuidade dos estudos e o acesso aos níveis mais avançados de ensino; a promoção da acessibilidade para todos; a formação contínua dos professores na área de atendimento educacional especializado; a capacitação dos profissionais da educação e da comunidade escolar; a integração do ensino especial desde a até o nível superior; além da colaboração entre departamentos na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008).

A PNEEPEI cria um novo referencial teórico e estrutural para a educação no Brasil. Ela caracteriza a educação especial como uma modalidade que complementa a escolarização. Com isso, a educação especial deixa de ser vista apenas como uma proposta pedagógica focada na oferta de recursos e serviços (Garcia; Michels, 2011).

A PNEEPEI defende a transversalidade da educação especial, conforme foi proposto na LDBEN 9.394/96, desde a Educação Infantil até os níveis superiores da educação e contempla o conceito de atendimento educacional especializado como complemento e suplemento ao ensino regular (Brasil, 2008a).

De acordo com Caiado e Laplane (2009), Mendes (2006) o modelo de inclusão adotado pelo Estado atualmente é a inclusão total. Esse processo surgiu da necessidade de ir além da segregação e da integração, buscando um modelo mais eficiente para garantir o direito à educação dos alunos da educação especial. Ademais, indica a importância de criar novos paradigmas sociais e educacionais que combatam a exclusão, a desigualdade social e a marginalização (Joslin, 2012; Mantoan, 2004; Garcia, 2004) "Essa perspectiva assume a inclusão de todos na escola e a reestruturação desta de acordo com cada necessidade que surge" (Brasil, 2008, p. 61).

Sob essa perspectiva, a inclusão na educação se opõe à padronização uniforme dos alunos e visa reduzir todas as pressões que resultam na exclusão e desvalorização dos estudantes, independentemente de sua incapacidade,

desempenho cognitivo, raça, gênero, classe social, estrutura familiar, estilo de vida ou sexualidade. Isso abrange o reconhecimento da diversidade humana (Brasil, 2008).

Destaca-se, também, nessa trajetória que implementou outras políticas, normas e programas com o objetivo de assegurar os direitos das pessoas com deficiência, a chamada Lei Berenice Piana, Lei nº 12.764/2012, que criou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Com essa Lei, considera-se a pessoa com Transtorno do Espectro Autista como pessoa com deficiência para fins legais (Delevati, 2021).

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 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 relações 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 comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012, p. 15).

Nesse cenário, a Lei nº 13.146/15 (Brasil, 2015) introduz para a nossa legislação a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), que também é chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD). A finalidade dessa lei é assegurar e promover, em igualdade de condições, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando sua inclusão social e uma cidadania plena, conforme estabelece seu artigo 1º.

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015, p. 68).

A LBI teve a influência dos documentos internacionais que a fundamentaram, tendo como alicerce a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

Consolidando princípios e diretrizes do mais recente tratado de direitos humanos do sistema global de proteção da ONU, a LBI pormenoriza as regras que deverão ser observadas para a garantia do exercício dos direitos das pessoas com deficiência no país. Organiza, em uma única lei nacional, como um verdadeiro marco regulatório para as pessoas com deficiência, direitos e deveres que estavam dispersos em outras leis, decretos e portarias, regulamentando limites e condições e atribuindo responsabilidades para cada ator na consolidação da sociedade inclusiva (Setubal; Fayan, 2016, p. 14).

Assim, a LBI caracteriza a deficiência como um impedimento de longa duração que pode ser físico, mental, intelectual ou sensorial. Quando esse impedimento interage com uma ou mais barreiras, pode dificultar a participação plena e efetiva do indivíduo na sociedade em igualdade de condições com as outras pessoas.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, p. 68).

É fundamental destacar que a LBI apresenta uma visão ampliada sobre deficiência e acessibilidade, promovendo uma adequada independência e autonomia nas decisões das pessoas com deficiência (seja física, intelectual ou sensorial). Assim sendo, A LBI não trata a deficiência como um fim em si mesma.

Historicamente, a lei brasileira categorizou a deficiência segundo critérios médicos, sendo a clássica divisão feita em “tipos de deficiência”, quais sejam, deficiência física, visual, auditiva, mental e múltipla. No entanto, já há algum tempo que o Brasil vem estudando a migração dessa classificação mais típica do modelo médico, que é eminentemente baseada em perícia médica, para incluir os componentes do modelo social, que considera também aspectos biopsicossociais na avaliação (Setubal; Fayan, 2016, p.16).

Merecem, também, destaques no presente estudo os dispositivos que tratam especificamente do conteúdo da educação inclusiva, conforme se extrai do conteúdo circunscrito entre os Art. 27 e 30.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados um 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, p. 71).

Setubal e Fayan (2016) criticam a atitude do legislador ao relacionar a aprendizagem a características físicas, sensoriais e intelectuais, incluindo habilidades. Essa visão se distancia dos princípios estabelecidos na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, já que a aprendizagem também decorre de interações socioculturais.

O Art. 28 da LBI apresenta importantes aspectos contidos na PNEEPEI, tais como a Resolução CNE/CB nº 4/2009, Resolução CNE/CB nº 4/2010 e Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) para dispor sobre as incumbências do poder público, visando assegurar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida,

especificando a oferta de serviços e de recursos de acessibilidade, a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado – AEE (Brasil, 2007).

Conforme o Art. 30 da LBI:

Nos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de Ensino Superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas, devem ser adotadas as seguintes medidas:
I - atendimento preferencial à pessoa com deficiência nas dependências das Instituições de Ensino Superior (IES) e nos serviços; (Brasil, 2015, p. 75).

A promoção da acessibilidade demanda a implementação de estratégias voltadas para a remoção de barreiras, sem se restringir apenas à condição de deficiência. Tais estratégias não devem ser aplicadas de forma generalizada, uma vez que cada pessoa apresenta suas singularidades. É fundamental que cada indivíduo identifique quais recursos e serviços são essenciais para assegurar sua participação em condições iguais às demais pessoas (Setubal; Fayan, 2016).

A partir desse conjunto de leis, a educação inclusiva garante a qualquer pessoa o direito de acessar, permanecer e receber formação contínua nas instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas. O ambiente acadêmico precisa reavaliar os preconceitos existentes em relação às capacidades daqueles que tem deficiências, valorizando as diferenças. Isso deve ser considerado à luz do conceito de inclusão e, também, no repensar das práticas pedagógicas, atitudes e relações interpessoais e sociais. A aceitação de uma pessoa com deficiência requer uma transformação mais profunda, que resulte em efeitos mais amplos e significativos (Silva, 2019).

Dessa forma, não basta apenas ter decretos, resoluções e normativas que assegurem a inclusão e regulamentem a formação curricular. É fundamental promover a aceitação das diferenças humanas e respeitar a diversidade em todas as suas facetas. Para abordar a inclusão, é preciso entender a formação dos professores como um processo contínuo, que favoreça o conhecimento sobre a diversidade comportamental e social. Além disso, as mudanças destinadas a superar barreiras atitudinais e permitir a transdisciplinaridade serão elementos cruciais para transformar o trabalho dos educadores e, conseqüentemente, fortalecer uma educação inclusiva.

Na próxima seção serão abordados os aspectos gerais e particularidades do transtorno do espectro autista. Nessa perspectiva, serão apresentados o conceito de autismo suas variações e características.

3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: aspectos gerais e particularidades

O transtorno do espectro autista foi reconhecido pela primeira vez em 1943, pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner. Ele analisou 11 crianças que apresentavam sintomas semelhantes e que foram diagnosticadas com Distúrbio Autístico do Contato Afetivo (Kanner, 1943, 2012).

Essas crianças mostravam comportamentos e sinais parecidos, como a preferência por ficarem isoladas, tendência ao isolamento social, dificuldades em formar relacionamentos adequados à sua idade, desinteresse pelo ambiente ao redor, uso de linguagem não convencional, atraso na fala ou falta de intenção comunicativa mútua e ausência de espontaneidade. Também foram identificadas características como ecolalia, interpretação literal e uma inclinação para focar em detalhes, muitas vezes às custas da visão geral. Além disso, observou-se a presença de sensibilidades táteis, alimentares e auditivas, assim como uma fixação em manter rotinas e desorganização frente a mudanças nos rituais estabelecidos. As crianças ainda demonstravam habilidades cognitivas e memória adequadas (KANNER, 1943, 2012).

Simultaneamente, Hans Asperger escreveu sobre crianças que ele denominou de “psicopatas autistas”. Desse modo, ambos os estudiosos empregaram o termo autismo para descrever uma condição que, até aquele momento, era pouco conhecida. No entanto, o uso do termo ocorreu pela primeira vez com o psiquiatra suíço Bleuler, que se referia à dificuldade de interação e ao isolamento observados em pacientes psicóticos e esquizofrênicos (Stelzer, 2010).

Enquanto o intelecto muitas vezes se encontra acima da média, distúrbios consideráveis se revelam nas camadas profundas da personalidade – na zona pulsional, instintiva – e se expressam igualmente no transtorno de adaptação instintiva à situação a partir de um fracasso diante das exigências da vida comum (Asperger, 1944, p. 714).

É relevante enfatizar que o transtorno central dos psicopatas autistas se revela na maneira como lidam com as situações cotidianas, e que essas crianças precisam ser entendidas a partir de sua interação com o ambiente (Asperger 1943, 2015). O ponto inicial foi determinado por estudos feitos pelos médicos Kanner e Asperger, que tiveram um papel fundamental na conceituação do TEA, que antes era denominado de várias formas. Kanner classificou o autismo como uma síndrome e divulgou suas descobertas entre os profissionais da saúde mental (Grinker, 2010). As características ligadas ao TEA remetem ao conceito criado inicialmente por Kanner em sua pesquisa: os distúrbios autistas relacionados ao contato afetivo (Kanner,

1943/1997). O TEA é descrito pela Associação de Psiquiatria Americana como uma contínua.

Fusão de transtorno autista, transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento no transtorno do espectro autista. Os sintomas desses transtornos representam um contínuum único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos. Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados (Apa, 2013, p.42)

No contexto do TEA, a expressão "espectro" envolve uma vasta variedade de nuances, alterando a visão sobre o transtorno de um simples espectro que vai do leve ao grave.

A ideia de considerar o autismo como um 'contínuo', mais do que como uma categoria que define um modo de 'ser', ajuda-nos a compreender que, apesar das importantes diferenças que existem entre diferentes pessoas, todas elas apresentam alterações, em maior ou menor grau, em uma série de aspectos ou 'dimensões' cuja afecção se produz sempre nos casos de transtorno profundo do desenvolvimento (Rivière, 2010, p.241).

Assim, a expressão espectro destaca a diversidade e a extensão das diferentes manifestações do Transtorno em cada pessoa. De acordo com Donvan e Zucker (2017), a ativista Wing foi quem trouxe o termo espectro à tona e se empenhou na sua divulgação.

Dentro dele, argumentava Wing, as características do autismo podiam aparecer em um grande número de combinações e em infinitos matizes de intensidade, 'até o limite da normalidade'. Esse, asseverou ela com audácia, era o quadro maior que escapara até ao grande Kanner. [...] Em 1988 ela havia passado a usar amiúde o termo 'espectro' para denotar a mesma ideia [de contínuo das características do autismo] (Donvan; Zucker, 2017, p. 317).

Desde sua identificação na década de 1940, o autismo tem passado por alterações tanto em seu nome quanto nos critérios para diagnóstico. Com as mudanças nas últimas décadas nas pesquisas sobre o autismo, os manuais oficiais de saúde têm trazido novas informações. Assim, a abordagem do autismo pode variar dependendo do ano em que os textos e artigos são lançados. Essas variações são evidentes com a publicação dos Manuais Diagnósticos e Estatísticos de Transtornos Mentais (DSM).

A quinta versão do DSM-V é resultado de um processo de estudos, pesquisa prática e revisões que duraram 12 anos, envolvendo centenas de profissionais com o objetivo de estabelecer uma nova classificação que modificasse e ampliasse a quarta versão (Apa, 1994, 2002), oferecendo uma base segura e cientificamente fundamentada para aplicações em pesquisa e prática clínica. (Araújo; Lotufo Neto,

2014). No DSM-V 5ª edição (Apa, 2013), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é descrito como déficits persistentes na comunicação e interação social, além de comportamentos repetitivos e interesses restritos.

Esses sintomas devem estar presentes desde a infância e impactar nas atividades diárias. O momento em que essas limitações funcionais se manifestam pode variar conforme as características individuais da pessoa e seu ambiente. O DSM-V classifica os níveis de gravidade do TEA com base no suporte necessário para os critérios de comunicação e interação social. A edição do DSM-V traz significativas mudanças nos critérios para diagnosticar o autismo, passando a utilizar o termo TEA como categoria diagnóstica. (Apa, 2013)

O DSM-5 agrupou e incluiu quatro das cinco categorias dos TID do DSM-IV na condição de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Foram elas: Transtorno Autista, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação. De acordo com o DSM-5, esses transtornos não terão mais validade em termos de condições diagnósticas distintas. Assim, passarão a ser considerados no mesmo espectro do autismo. O transtorno de Rett, no DSM-5, tampouco foi considerado como um dos TEA e, sim, como uma doença distinta (Gonzaga, 2019, p. 27).

A Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, versão dez (CID-10), publicada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), enquadra o autismo na categoria dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e o divide em oito subtipos: Autismo Infantil, Autismo Atípico, Síndrome de Rett, outros Transtornos Desintegrativo da infância, Transtorno com hipercinesia associado a retardo mental e movimentos estereotipados, Síndrome de Asperger, outros transtornos globais do desenvolvimento e Transtornos globais não especificados do desenvolvimento.

Em 2018, foi introduzido o CID-11, que registra o Transtorno do Espectro Autista (TEA) sob o código 6AO2. As novas classificações se baseiam na presença ou ausência de prejuízos funcionais na linguagem e/ou deficiência intelectual; contudo, essa mudança passou a valer somente em 2022 (OMS, 2018). É importante destacar que a Síndrome de Rett deixou de ser incluída nesse grupo devido à identificação de sua causa.

Assim sendo, depois de discutir os aspectos gerais e as particularidades do TEA, é fundamental abordar as características das pessoas diagnosticadas com esse transtorno.

3.1 Características da pessoa com TEA

Os "Transtornos mentais são determinados em relação a normas e valores culturais, sociais e familiares" (Apa, 2014, p. 14), e as investigações sobre esses transtornos estão em constante evolução. O transtorno mental é definido com fins clínicos, de saúde pública e de pesquisa.

Um transtorno mental é uma síndrome caracterizada por perturbação clinicamente significativa na cognição, na regulação emocional ou no comportamento de um indivíduo que reflete uma disfunção nos processos psicológicos, biológicos ou de desenvolvimento subjacentes ao funcionamento mental. Transtornos mentais estão frequentemente associados a sofrimento ou incapacidade significativos que afetam atividades sociais, profissionais ou outras atividades importantes (Apa, 2014, p. 20).

Na área da medicina, o TEA é reconhecido como um transtorno mental e, há mais de 30 anos, sua classificação é realizada por meio do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM (Apa, 2014; Brasil, 2015). Quanto ao TEA, ele é considerado um Transtorno do Neurodesenvolvimento, uma vez que se manifestam na primeira infância (Schwartzman, 2011; Brasil, 2015b).

[...] Transtornos do neurodesenvolvimento são um grupo de condições com início no período do desenvolvimento. Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência (Apa, 2014, p. 31).

Conforme Schwartzman (2011), a avaliação diagnóstica do transtorno é predominantemente clínica, fundamentando-se na observação da interação social, acompanhada por relatos dos pais ou responsáveis e, em determinadas situações, exigindo a contribuição de outros profissionais, além da análise de exames para ajudar na exclusão de diagnósticos alternativos.

[...] no diagnóstico do transtorno do espectro autista, as características clínicas individuais são registradas por meio do uso de especificadores (com ou sem comprometimento intelectual concomitante; com ou sem comprometimento da linguagem concomitante; associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental), bem como especificadores que descrevem os sintomas autistas (idade da primeira preocupação; com ou sem perda de habilidades estabelecidas; gravidade). Tais especificadores oportunizam aos clínicos a individualização do diagnóstico e a comunicação de uma descrição clínica mais rica dos indivíduos afetados (Apa, 2014, p. 32).

A partir do DSM-V existe a oportunidade de o profissional de saúde caracterizar os níveis de intensidade e características do TEA, conforme o Quadro 1:

Quadro 1– Níveis de intensidade e características do TEA

NÍVEIS TEA/DSM-5	CARACTERÍSTICAS
NÍVEL I	- Indivíduos no nível 1 do TEA podem enfrentar desafios em contextos sociais, apresentar comportamentos restritos e repetitivos; - Necessitam de apoio mínimo para suas atividades diárias, demonstrando habilidades de comunicação verbal e capacidade de estabelecer alguns vínculos interpessoais; - Podem encontrar obstáculos em manter diálogos e estabelecer amizades, preferindo seguir rotinas estabelecidas e se sentir desconfortáveis com mudanças repentinas; - Tendem a buscar realizar atividades de acordo com suas preferências.
NÍVEL II	- Precisam de mais suporte do que as com autismo leve; - É faixa intermediária do autismo, no que se refere à gravidade dos sintomas e à necessidade de suporte; - Geralmente, têm mais dificuldade com habilidades sociais e em situações sociais, em comparação com as que estão no nível 1; - Podem ou não se comunicar verbalmente e se o fizerem suas conversas podem ser curtas ou apenas sobre tópicos específicos; - Podem precisar de suporte para participar de atividades sociais. - Comportamento não verbal pode ser mais atípico, podem não olhar para alguém que está falando com elas, não fazer muito contato visual, não conseguir expressar emoções pela fala ou por expressões faciais, apresentam comportamentos restritivos e repetitivos, com nível de gravidade maior do que as com autismo leve; - Gostam de manter rotinas ou hábitos que, se forem interrompidos, podem causar desconforto e/ou perturbação.
NÍVEL III	- Exigência de muito apoio substancial; por ser a forma mais severa do TEA; - Enfrentam desafios significativos na comunicação e interações sociais, além de exibirem comportamentos restritivos e repetitivos que impactam sua autonomia nas atividades diárias; - Alguns indivíduos com TEA nível 3 podem se expressar verbalmente, muitos não se comunicam verbalmente ou usam um número limitado de palavras; - Lidam mal com imprevistos, podendo reagir de forma excessivamente sensível ou insensível a estímulos sensoriais específicos, e apresentar comportamentos repetitivos como balançar o corpo e ecoar palavras; - Necessitam de suporte significativo para adquirir habilidades essenciais para sua vida diária; - Presença de déficits graves nas habilidades de comunicação social; Inflexibilidade de comportamento e extrema dificuldade com mudanças.

Fonte: Apa (2020).

No Quadro 1, são apresentados as características e os níveis de intensidade do TEA. Assim, é crucial identificar os sinais do TEA que surgem no início da primeira infância, pois esse reconhecimento é um passo vital para o diagnóstico precoce, possibilitando intervenções necessárias para o desenvolvimento pleno da criança. No entanto, ainda existem atrasos no diagnóstico precoce em crianças com TEA, em razão da variedade dos sinais de risco observados, das dificuldades na avaliação de crianças na faixa etária pré-escolar e da falta de serviços especializados voltados para atender essas crianças (Oliveira, 2017).

O Quadro 2 abrange os oito subgrupos do TEA conforme o CID-11:

Quadro 2 – Classificação dos subgrupos do TEA pelo CID-11

SUBGRUPOS DO TEA/CID-11	CARACTERÍSTICAS
1	- Sem deficiência intelectual e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional
2	- Com deficiência intelectual e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional
3	- Sem deficiência intelectual e com linguagem funcional prejudicada;
4	- Com deficiência intelectual e com linguagem funcional prejudicada;
5	- Sem deficiência intelectual e com ausência de linguagem funcional
6	- Com deficiência intelectual e com ausência de linguagem funcional
7º	- Outro TEA especificado
8	- TEA não especificado

Fonte: Word Health Organization (Who, 2021).

Conforme apresentado, a décima primeira edição da Classificação Internacional de Doenças (CID 11), que foi lançada em 2019, começou a ser recomendada para uso pelos países membros a partir de 2022. A CID-11, fundamentada no DMS-5, define as condições nosográficas ligadas ao autismo como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e classifica os Transtornos Globais do Desenvolvimento, exceto a Síndrome de Rett, também como TEA. Nesse contexto, o TEA é segmentado em oito subgrupos, considerando o grau de comprometimento na linguagem funcional e a presença ou ausência de deficiência intelectual associada (Word Health Organization, 2021).

No autismo, a intervenção precoce é essencial para lidar com os sintomas iniciais do transtorno, evitando que se tornem irreversíveis e mais difíceis de tratar. Existem diversas abordagens disponíveis para apoiar crianças com TEA, sendo crucial iniciar essas intervenções o quanto antes. As terapias devem ser personalizadas conforme as necessidades específicas de cada criança, e o sucesso das intervenções deve ser monitorado em função do progresso da pessoa com autismo (Ferraiol; Harris, 2011). Além das terapias e tratamentos necessários, a participação da escola é fundamental para o aprendizado formal, socialização e oportunidades de interação (Ferreira, 2017).

4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação de professores é um campo de estudo que, conforme Garcia (1999), investiga os processos pelos quais os educadores adquirem ou aperfeiçoam seus conhecimentos, habilidades e atitudes, possibilitando-lhes a atuar profissionalmente no aprimoramento do ensino, do currículo e da instituição escolar.

No Brasil, é importante ressaltar que a formação de professores se tornou mais abrangente após a independência, quando se considerou a organização da instrução popular. “A necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu à organização dos sistemas nacionais de ensino” (Saviani, 2009, p. 148). Em relação a esses eventos, é fundamental revisitar os contextos históricos e teóricos da formação de professores em determinados períodos.

O primeiro deles (1827 – 1890) refere-se aos primórdios da criação das chamadas Escolas Normais no Brasil. A intenção dessas Escolas, com foco na formação de professores(as), deveria seguir diretrizes pedagógico-didáticas; no entanto, “[...] foi o conhecimento a ser transmitido nas Escolas de Primeiras Letras que predominou” (Saviani, 2009, p.144).

O segundo período (1890 – 1932) mencionado pelo autor diz respeito à criação e expansão de um modelo dessas Escolas Normais. A meta era aprimorar os conteúdos curriculares e dar maior ênfase aos exercícios práticos de ensino. Uma das características mais marcantes desse período foi a fundação da escola-modelo associada à Escola Normal.

O terceiro período trata da organização dos Institutos de Educação (1932 – 1939). Segundo Saviani (2009), os Institutos de Educação foram concebidos para atender às necessidades da Pedagogia, “[...] que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” (Saviani, 2009, p. 146).

O quarto período (1939 – 1971) diz respeito à organização e à implementação dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas. Durante esse tempo, os Institutos de Educação foram elevados ao status de universidade. Segundo Saviani (2009) e Diniz (2000), as licenciaturas têm suas raízes nessa época, mais precisamente na década de 1930. Os autores destacam que o principal motivo para essa mudança foi a preocupação em preparar professores(as) para a escola secundária. Os cursos de licenciatura e Pedagogia eram estruturados no modelo conhecido como “3+1”. Nesse

formato, os três primeiros anos eram focados nas disciplinas específicas, enquanto o último ano abrangia as disciplinas pedagógicas.

O quinto período (1971 – 1996) é caracterizado por Saviani (2009) como a transição da Escola Normal para a habilitação específica em Magistério. A Lei nº 5.692/71 alterou as denominações das etapas do ensino primário e médio, que passaram a ser conhecidas como primeiro grau e segundo grau, respectivamente. Com essa nova configuração, as Escolas Normais foram substituídas pela habilitação específica de 2º grau voltada para o exercício do magistério no 1º grau (Saviani, 2009, p. 147). Em relação às quatro últimas séries do ensino de 1º grau e ao 2º grau, a mencionada lei "previu a formação de professores em nível superior, em cursos de licenciatura curta (3 anos) ou plena (4 anos)" (Saviani, 2009, p. 147). Quanto ao curso de Pedagogia, além da habilitação para o Magistério, também houve o espaço para formar especialistas em educação. Nesse cenário, surgiu na década de 1980 um movimento que visava reformular os cursos de Pedagogia e Licenciatura, estabelecendo a docência como base para todos os profissionais da educação.

Caracterizado como o advento dos Institutos Superiores de Educação, o sexto período (1996 - 2006) refere-se a LDB, que introduziu os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores como alternativa aos cursos de Pedagogia e Licenciatura. Essa perspectiva apontou para uma política educacional tendente a "[...] efetuar um nivelamento por baixo: os Institutos Superiores de Educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, promovendo uma formação mais aligeirada, mais barata por meio de cursos de curta duração" (Saviani, 2009, p.148). A partir das análises dos seguintes períodos.

A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios das reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país (Saviani, 2009, p. 148).

Ao analisar os períodos históricos da formação de professores, Saviani (2009) aponta dois modelos de formação que seriam: os conteúdos culturais- cognitivos ao qual se refere aos conteúdos específicos de cada área de conhecimento e o preparo pedagógico-didático, que seria o conhecimento pedagógico. Conforme o autor, o primeiro prevaleceu nas Universidades e demais Instituições de Ensino Superior, e o segundo predominou nas Escolas Normais. A superação de um desses "dilemas" se

constitui na separação entre os modelos de formação: cultural-cognitivo e pedagógico-didático, a proposta seria articulá-los adequadamente para que esse “dilema” fosse superado. O autor afirma, ainda, que a formação profissional de professores requer objetivos, competências e estrutura organizacional adequada e voltada ao cumprimento desta função (Saviani, 2009).

Contudo, durante o quinto período (1971 - 1996), que corresponde a substituição da Escola Normal pela habilitação em Magistério, o processo de formação de professores no Brasil, percorreu uma racionalidade técnica, sendo os aprendizados subordinados com técnicas metodológicas muito próximas do treinamento entre a reciclagem, treinamento em serviço e o praticismo (saber-fazer). Durante esse período, a trajetória educacional brasileira foi marcada por conferências nacionais, fóruns e jornadas, favorecendo, assim, a discussão acerca das políticas públicas de formação de professores e inclusão de pessoas com deficiências. Porém, nesse período, a formação de professores assume um maior dinamismo como objeto de estudo, sobretudo em 1996 com a promulgação da LDB (Martins, 2010).

Com a promulgação da referida Lei, os debates sobre a formação de professores(as) se tornaram mais intensos, conforme se observa no Art. 61 da LDB, que estabelece: A formação de profissionais da educação deve atender aos objetivos dos diversos níveis e modalidades de ensino, além das particularidades de cada fase do desenvolvimento do educando (Brasil, 1996). Nesse contexto, Fontes (2014) salienta que a formação de professores é um processo contínuo; assim, é imprescindível que esses profissionais compreendam os conteúdos a serem ensinados e sejam capazes de dominar as ferramentas pedagógicas.

Salienta-se que a formação inicial do docente não se resume à obtenção de um diploma de nível superior, sendo essencial um aperfeiçoamento subsequente. Logo, torna-se necessário a implementação da formação continuada. Ressalta-se que “[...] o desenvolvimento profissional corresponde ao curso superior somado ao conhecimento acumulado ao longo da vida” (Nóvoa 1997, p. 30), ou seja, existe a necessidade de esses profissionais se autoproduzirem, pois, uma boa graduação não basta, torna-se relevante atualizar-se sempre.

Nóvoa (2002, p. 23) relata que, “[...] o aprender contínuo e essencial se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”. Nessa perspectiva, o educador constrói sua formação, fortalece e enriquece seu aprendizado. Neste ponto Mittler (2003, p. 237),

afirma que “[...] ainda que muitas perguntas permaneçam sem respostas, as oportunidades disponíveis para o desenvolvimento profissional, constituem um marco principal para todos os professores e, portanto, para todas as crianças”. Ressalta-se a importância da LDB para a inclusão, no que tange em seu Art. 58:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (Brasil, 1996, p. 39).

A LDB, também, enfatiza que “[...] o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais de todos os níveis e modalidades e ensino deve ocorrer de preferência, nas classes comuns” (Brasil, 1996). No tocante à formação desses professores para o atendimento da educação especial, o Art. 59 da LDB, garante em seu inciso III:

Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (Brasil, 1996).

Na Constituição Federal de 1988, os direitos sociais foram estabelecidos nos Artigos 205 e 208, os quais apresentaram a educação pública sob o princípio da equidade. Conforme mencionado por Carvalho (2014), este é o direito de toda pessoa, em função de suas necessidades individuais, acessar a educação escolar. Assim sendo, trata-se da proposta constitucional voltada à igualdade de oportunidades.

Nessa perspectiva, a formação continuada abrange como estabelecido na Constituição Art. 208, Inciso III, que aponta a necessidade do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Sob essa ótica, a Educação Inclusiva tem se mostrado um desafio para os educadores que trabalham nessa modalidade de ensino. Durante o processo de formação desses profissionais tem-se sugerido a reestruturação e a nova interpretação de seus conhecimentos em relação à inclusão escolar. A formação dos professores para atuarem na Educação Especial atualmente tem adotado uma abordagem de busca, ou seja, a necessidade de aprimoramento e, além disso, a preocupação em como lidar e trabalhar com esse público sem a formação adequada ou limitante. Isso se torna um imperativo que tem marcado a formação desses professores em exercício. Diante da perspectiva de inclusão escolar e da redução das habilitações, é indispensável repensar os padrões formativos. Contudo, “[...] não se trata apenas de melhorar a formação, mas sim de fazê-la de uma maneira diferente”

(Freitas, 2006, p. 245). Todo esse movimento nacional voltado para a formação em Educação Especial com foco inclusivo provoca reflexão sobre como os cursos de graduação e pós-graduação têm moldado a formação dos professores especialistas nessa área.

Desse modo, a formação de professores para a Educação Especial, assim como a construção do seu conhecimento, ainda “[...] está ligada às transformações econômicas, políticas e culturais da sociedade” (França, 2016, p. 40). Ademais, “[...] embora seja legalmente considerada uma ‘modalidade de ensino’, a Educação Especial foi historicamente vista como um subsistema ou um sistema paralelo de ensino” (Michels, 2017, p. 11).

[...] se faz necessário pensar na formação [...] a partir de outra concepção de educação, como campo de produção de saberes comprometida com a mudança social que propicie aos sujeitos participação nos processos de deliberação e de tomada de decisões na sociedade, bem como possibilidade de analisar criticamente a realidade e transformá-la. Assim, faz-se mister pensar em uma outra concepção de deficiência que supere os aspectos orgânicos, baseados no modelo medicopsicológico [...] e enfatize aspectos socioculturais, constitutivos do ser humano (França, 2016, p. 39-40).

Nesse cenário, a Educação Especial é percebida como um assunto delicado, carregado de inquietações e contradições nas falas das políticas educacionais, sobretudo na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. (2008):

[...] a formação de professor em educação especial se restringiu ao estudo especializado de aspectos psicológicos e orgânicos da deficiência, assim como ao desenvolvimento de recursos e técnicas relacionados com as necessidades específicas em detrimento das discussões referentes aos processos escolares [...] (França, 2016, p. 27).

Percebe-se que a formação de professores na Educação Especial ocorre de maneira separada da formação geral, resultando em uma divisão entre professores da sala regular e especialistas. Essa realidade se manifesta nas escolas, especialmente na visão dos docentes, uma vez que o ensino da Educação Especial ainda é visto como algo à parte e não conectado ao ensino regular.

Conforme destaca Sassaki (2006) a capacitação dos profissionais que atuam na educação de crianças com deficiências é extremamente relevante, assim como o suporte às famílias. Portanto, é essencial oferecer um apoio àqueles que estarão diretamente envolvidos nas mudanças, garantindo que essas ocorram não de forma imposta, mas como fruto de uma conscientização cada vez mais aprofundada em relação à educação e ao desenvolvimento humano.

4.1 A inclusão na Educação Infantil

Com a aprovação da LDB em 1996 a educação infantil foi aceita como o primeiro nível da Educação Básica. Assim, diversos debates têm emergido sobre essa nova etapa. Um dos temas que mais se destaca é a dicotomia entre cuidar e, além da formação dos profissionais que trabalham nas instituições de Educação Infantil (Gonçalves, 2016).

Assim, é importante destacar o perfil do educador da Educação Infantil, que, conforme a LDB, direciona não apenas a organização, mas também a formação essencial para o exercício desse nível de ensino. O artigo 62 enfatiza que é necessária uma formação docente específica para atuar na Educação Básica.

Far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Brasil, 1996, p.14).

É relevante destacar que a formação inicial em nível superior para atuar na Educação Infantil acontece nos cursos de Pedagogia, com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) fornecidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) relacionadas a esses programas de licenciatura. Compreende-se que a Educação Infantil marca o início da educação básica, sendo definida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) como a fase de desenvolvimento integral da criança até os seis anos. O desenvolvimento integral é analisado nas dimensões física, psicológica, intelectual e social da criança.

A Educação Infantil é oferecida em creches para crianças até três anos e em pré-escolas para aquelas de quatro a seis anos (BRASIL, 1996). Segundo Mendes (2010), é nesse intervalo da vida que novas oportunidades precisam ser criadas, permitindo que a criança adquira conhecimentos que, se não forem firmados nessa etapa, poderão se tornar inviáveis ou complicados de aprender mais adiante.

Considerando a importância da Educação Infantil no desenvolvimento das crianças, é válido refletir sobre a formação oferecida pelo Ensino Médio, uma vez que os conhecimentos essenciais para o ensino dos pequenos são extensos. Apesar da formação na modalidade normal do Ensino Médio proporciona oportunidades de atuação (Soares, 2022). Com a inclusão da Educação Infantil na Educação Básica, surgiram várias preocupações em relação à formação continuada desses profissionais.

De acordo com Tardif (2002), é essencial considerar que um educador que atua nessa área precisa ser capaz de abranger todos os conhecimentos necessários para a formação de crianças pequenas. Esse conhecimento abrange uma diversidade de saberes oriundos de diferentes fontes, envolvendo subjetividades e conectando-se ao saber-fazer que é intrínseco à própria prática profissional.

[...] o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com o trabalho deles na escola e na sala de aula. Noutras palavras, embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função do seu trabalho e das suas situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho (Tardif, 2002, p. 17).

É fundamental que, além dos conhecimentos apontados por Tardif (2002), a atuação do educador na Educação Infantil tenha um caráter significativo, favorecendo seu desenvolvimento pessoal, profissional e como cidadão. Contudo, a formação dos educadores que trabalham nessa fase da educação tem passado por várias mudanças.

As discussões nesse contexto ainda ressaltam a importância de uma formação inicial e continuada mais abrangente e integrada para esses profissionais, em sintonia com as novas demandas legais (Gonçalves, 2016). É imprescindível perceber a formação continuada como parte de um processo voltado para aprimorar a qualidade do ensino, considerando que novos desafios aparecem continuamente.

Libâneo (2004) destaca a importância de refletir sobre uma formação que deve estar inserida no ambiente escolar, nos desafios que o educador busca enfrentar e mediar.

O ambiente escolar é um espaço que simula, em muitos aspectos, a nossa sociedade, com suas imposições, rotinas, horários, oportunidades constantes de interação social (imitação, compartilhamento, reciprocidade, atenção social), treino de frustrações, aquisição de diversos tipos de linguagens, hierarquias, processos de ensino- aprendizagem, leitura, escrita e matemática, e atividades físicas com estimulação motora espacial. Enfim, tudo que um autista precisa, e ir pra escola é uma grande oportunidade de ele se desenvolver globalmente (Brites; Brites, 2019, p. 135).

Discutir a formação de professores é uma atividade desafiadora, pois envolve várias inquietações. Assim, os profissionais encarregados de formar educadores devem focar na realidade social em que esses indivíduos estão inseridos, levando em conta os diferentes perfis dos alunos que irão ensinar, estimulando tanto o desejo de aprender quanto a necessidade de transformar essa realidade. Como afirmam Martins e Duarte (2010, p. 14), “[...] nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa

trama social da qual faz parte”. Ademais, é fundamental que a formação estabeleça uma ligação entre teoria e prática.

Como professor num curso de formação docente, não posso esgotar minha prática discursando sobre a Teoria da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos (Freire, 1996, p. 25).

Para direcionar e regulamentar a inclusão na Educação Infantil foram publicados diversos documentos. Entre eles, destacam-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (Brasil, 1999; 2009) e a Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 2006). O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998) consiste em um conjunto de referências e orientações didáticas e pedagógicas voltadas aos profissionais, tendo como principal guia.

[...] o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.; o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (Brasil, 1998, p.13).

Em 2000 foi lançada uma edição complementar voltada para crianças com deficiências, chamada “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: estratégias e orientações para educação de crianças com necessidades educacionais especiais” (Brasil, 2000). Essa edição especial foi concebida pelas Secretarias de Educação Fundamental (SEF) e de Educação Especial (SEESP), ambas ligadas ao Ministério da Educação e Cultura (MEC).

O propósito desse novo documento foi apoiar o trabalho educativo com crianças com deficiência de 0 a 6 anos, visando aprimorar o atendimento especializado oferecido a elas. Além disso, buscou orientar e auxiliar o processo educacional em creches e pré-escolas, através de um esforço multidisciplinar que envolve gestores das políticas educacionais, da saúde e assistência social (Brasil, 2000).

Consoante Oliveira (2009) o documento ajuda os profissionais de Educação Infantil a reconhecerem variações no desenvolvimento decorrentes de deficiências,

comportamentos típicos/transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e, ainda, aqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade. A autora ressalta, também, que as instituições que atuam na Educação Infantil são sugeridas pelo documento como um dos possíveis ambientes onde poderia ser realizado um atendimento especializado, além de outros serviços focados em saúde e assistência social.

Em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (DCNEI), após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996, foram criados dois documentos: a Resolução CNE/CEB nº 1, datada de 7 de abril de 1999 (DCNEI/99); e a Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (DCNEI/09), sendo que esta última revogou a primeira. Ao comparar os dois textos, observa-se que as DCNEI/99 se concentraram na definição de princípios gerais para a Educação Infantil sem dar maior atenção aos processos voltados ao combate da discriminação e à valorização das diferenças. Em contrapartida, as DCNEI/09 tornaram isso mais evidente ao estabelecer princípios, fundamentos e procedimentos que orientam "[...] as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas curriculares" (Brasil, 2009) e sugeriram:

[...] a valorização da diversidade das culturas das diferentes crianças e de suas famílias, por meio de brinquedos, imagens e narrativas que promovam a construção por elas de uma relação positiva com seus grupos de pertencimento, deve orientar as práticas criadas na Educação Infantil ampliando o olhar das crianças desde cedo para a contribuição de diferentes povos e culturas (Brasil, 2009, p. 10).

No DCNEI/09, a referência específica às crianças com deficiência aparece no artigo que aborda as propostas pedagógicas da Educação Infantil, assegurando condições para a realização do trabalho pedagógico, com o objetivo de promover maior acessibilidade a todas as crianças. Isso pode ser verificado na leitura do Art. 8º transcrito a seguir:

Art. 8º. A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: [...]

VII - a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2009).

Os dois documentos RCNEI/98 e DCNEI/09 estão alinhados com as propostas e ações voltadas para o aprimoramento da Educação Infantil, fundamentadas na Política Nacional de Educação Infantil (Brasil, 2006). O documento DCNEI apresenta um conjunto de diretrizes, objetivos, metas a serem alcançadas, estratégias e recomendações para esse propósito. Essa estrutura é organizada em eixos que atendem às necessidades da área (Oliveira, 2009) e conforme o MEC visam aumentar a qualidade da Educação Infantil, abrangendo desde aspectos relacionados à infraestrutura até os processos de gestão pedagógica (Brasil, 2006).

Com isso, busca-se na construção dos conhecimentos os questionamentos acerca da realidade do indivíduo para que os mesmos sejam superados.

4.2 O papel do coordenador pedagógico no processo da formação continuada do professor

Conforme Rosa (2004) o coordenador pedagógico tem a responsabilidade de promover a formação continuada dos docentes na instituição de ensino, visando à atualização do corpo docente e refletindo continuamente sobre o currículo; deve retificar as práticas pedagógicas dos professores, permanecendo sempre alerta às transformações que ocorrem no âmbito educacional. Nesse contexto, Rosa (2004) argumenta que o coordenador deve engajar-se em um contínuo processo de autoformação.

O coordenador, na sua função de gestor pedagógico da instituição de ensino, deve incentivar a participação dos docentes não apenas nas reuniões, mas também em atividades de formação continuada de maneira ativa. É essencial que os professores se percebam como protagonistas do seu próprio processo formativo contínuo, sob a orientação do coordenador, sendo essa participação fundamental para o exercício de suas funções (Libâneo, 2004).

Libâneo (2004) menciona diversas atividades que o coordenador deve realizar para a efetivação da formação docente em serviço, incluindo oferecer suporte pedagógico-didático aos professores; organizar grupos de estudo; supervisionar e promover o projeto pedagógico como base para a formação continuada, além de apresentar propostas inovadoras para a utilização de novos recursos tecnológicos e midiáticos.

Nesse cenário, os estados e municípios, assim como as Secretarias Estaduais e Municipais desempenham papel fundamental na formulação e execução de políticas educacionais direcionadas à valorização e qualificação dos docentes, além da formação continuada. No contexto de atuação do município de São Luís encontram-se dois dispositivos legais que abordam a formação continuada, além de normativas administrativas no âmbito da Secretaria de Educação (Campos, 2022).

A legislação local ratifica a relevância do coordenador pedagógico e seu papel na direção da formação continuada dos professores. Tal fato é evidenciado pela Lei Municipal 4.749, que estabelece o Estatuto do Magistério Público Municipal. Esta lei foi sancionada em 2007 e em seu Art. 4º, inciso X, especifica que um dos princípios que orientam a educação municipal é “[...] a formação continuada integrada à jornada de trabalho e desenvolvida na escola ou em grupos de formação oferecida pela Semed” (São Luís, 2007, p. 2).

Nesse contexto, a Semed não apenas reconhece sua responsabilidade no processo formativo dos profissionais da educação, mas também assegura seu papel como mantenedora desse processo. Essa afirmação baseia-se no que é estabelecido no artigo 5º do Estatuto, em seu inciso VIII: “[...] aprimoramento técnico-profissional que contribua para formação de um padrão de qualidade socioeducacional” (São Luís, 2007, p. 2).

Fortalecendo as diretrizes apresentadas no Estatuto do Magistério, o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento (PCCV) dos Profissionais do Magistério do Sistema de Ensino Público da Prefeitura de São Luís, estabelecido pela Lei nº 4.931/2008, tem como meta e garantia a continuidade da formação dos profissionais do magistério, considerando-a um requisito para a progressão funcional na carreira (São Luís, 2008a). O texto, também, enfatiza a função que deve ser exercida pela SEMED na promoção dos processos formativos, explicando de forma clara quais são as atribuições do órgão em seu Art. 22:

Art. 22. O processo de qualificação ocorrerá por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, mediante convênio ou por iniciativa do próprio Professor, cabendo ao Município atender prioritariamente:

- Programa de Integração à Administração Pública: será aplicado a todos os Profissionais do Magistério do Sistema de Ensino Público Municipal de São Luís para informar sobre a estrutura e organização da Secretaria Municipal de Educação, direitos, deveres e Plano Municipal e Nacional de Educação;
- Programas de Complementação de Formação: aplicados aos professores integrantes do Quadro Extinto a Vagar para obtenção da habilitação mínima necessária às atividades do cargo;
- Programa de Capacitação: aplicado aos Professores para incorporação de novos conhecimentos e habilidades decorrentes de inovações científicas e

tecnológicas ou de alteração de legislação, normas e procedimentos específicos ao desempenho do seu cargo ou função;

- Programa de Desenvolvimento: destinados à incorporação de conhecimentos e habilidades técnicas inerentes ao cargo, por meio de cursos regulares oferecidos pela Instituição;

- Programa de Aperfeiçoamento: aplicado aos Profissionais do Magistério com a finalidade de incorporação de conhecimentos complementares, de natureza especializada, relacionados ao exercício ou desempenho do cargo ou função, podendo constar de cursos regulares, seminários, palestras, simpósios, congressos e eventos similares;

- Programas de Desenvolvimento Gerencial: destinados aos ocupantes de cargos de direção, gerência, assessoria e chefia, para habilitar os servidores ao desempenho eficiente das atribuições inerentes ao cargo ou função (São Luis, 2008, p. 6).

Com efeito, o Plano de Cargos e Carreiras detalha os processos formativos a serem implementados pela SEMED. A formação continuada dos coordenadores pedagógicos é realizada com uma ênfase particular na perspectiva de um programa de desenvolvimento, reconhecendo que o intuito tem sido proporcionar aos participantes a aquisição de competências que possibilitem a execução de suas atividades laborais em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela Rede Municipal (Campos, 2022).

É importante destacar que em 2014, após uma nova mudança na administração municipal, foi criado um documento chamado “Caderno do Coordenador: orientações para a organização do trabalho escolar” (São Luís, 2014) com o intuito de revitalizar as ações formativas da SEMED. O objetivo desse material é apoiar o trabalho do coordenador pedagógico diante dos desafios enfrentados no dia a dia da escola e está organizado em três eixos principais: planejamento, acompanhamento das atividades dos professores e formação continuada. Em relação a esta última questão, o documento esclarece que:

A Formação Continuada, na acepção que vem se delineando ao longo dos anos na Rede Municipal de São Luís, traz, em seu bojo, a concepção e os conteúdos formativos voltados para a concretização da perspectiva acima, buscando ainda efetivar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN- 9394/96, o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos e o Estatuto dos Profissionais do Magistério (Lei 4749/01 Lei nº 4749 de 03 de janeiro de 2007) que a impõe, de um lado, como dever do ente público (Semed) e, do outro, como direito de seus servidores (profissionais do magistério) (São Luis, 2014, p. 15).

O Caderno do Coordenador Pedagógico, dessa forma, retoma todo o processo de construção tanto conceitual quanto prático realizado pela SEMED, ressaltando também os marcos legais que o sustentam. O Caderno busca criar um formato que oriente as escolas para que as formações incluam um núcleo comum de elementos essenciais. Assim, confere-se um caráter identitário, valorizando a ideia de

Rede. Com isso, se estabelece que as escolas deveriam planejar a formação dos professores, levando em consideração os seguintes elementos:

- O mínimo de 04 horas mensais;
- A elaboração do Plano de Formação da escola e das pautas por encontro;
- Formações com conteúdo contextualizados, favoráveis a um trabalho pedagógico de qualidade e aprendizagem significativa para os (as) estudantes;
- A organização do trabalho, contemplando o uso das modalidades organizativas dos conteúdos: atividades permanentes e sequenciadas, projetos;
- A realização de atividades de ampliação cultural (leitura em voz alta, roda de literatura, socialização de filmes etc.) e registro dos encontros, no sentido de garantir a historicidade do processo;
- A tematização das práticas docentes;
- O incentivo ao desenvolvimento de práticas de levantamento das dificuldades de sala de aula e pesquisa de soluções (São Luís, 2014, p. 17).

De acordo com Tardif (2004) os conhecimentos dos docentes são diversos, abrangendo aspectos acadêmicos, experienciais e curriculares. No entanto, esses conhecimentos não se apresentam de forma compartimentada, mas sim integrados. Com fundamento nesses saberes, o coordenador pedagógico procura estimular a motivação para a aplicação dos conhecimentos docentes nas atividades em sala de aula, por meio da formação continuada.

4.3 Formação de professores para a inclusão de crianças com TEA na Educação

Infantil: o que diz a literatura

A criança diagnosticada com TEA é reconhecida como uma pessoa com deficiência segundo a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do Art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Essa lei é apoiada pela Lei nº 13.146, promulgada em 6 de julho de 2015, que estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). (Soares, 2022). Diante disso, a trajetória educacional das pessoas com TEA evoluiu em consonância com os cuidados dedicados às pessoas com deficiência, passando por diferentes fases históricas que influenciaram as práticas adotadas para seu atendimento. Essa dinâmica sempre foi afetada pelos contextos social, econômico, político e cultural presentes na sociedade (Aranha, 2001; Orrú, 2012).

A pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme a Lei nº 12.764, possui garantido o direito à educação e, quando necessário e mediante

comprovação, o aluno que tem esse transtorno e faz parte da rede regular de ensino tem o direito de contar com um acompanhante especializado. A Lei nº 12.764, nos artigos 3º e 3º-A – este último incluído pela Lei nº 13.977, de 2020 – detalha os direitos das pessoas autistas:

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:
 I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, segurança e o lazer;
 II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;
 III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:
 a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
 b) o atendimento multiprofissional;
 c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;
 d) os medicamentos;
 e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;
 IV - o acesso:
 a) à educação e ao ensino profissionalizante;
 b) à moradia, inclusive à residência protegida;
 c) ao mercado de trabalho;
 d) à previdência social e à assistência social.
 Parágrafo único. 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.
 Art. 3º-A É criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial as áreas de saúde, educação e assistência social (Brasil, 2012, p.51)

Proporcionar à criança autista a oportunidade de se relacionar com colegas da mesma faixa etária é crucial para o desenvolvimento de seu potencial, especialmente pela chance de promover engajamento social. É fundamental que a inclusão da criança seja acompanhada por um trabalho pedagógico colaborativo junto às instituições de ensino regular, com o objetivo de capacitá-las a apoiar, facilitar e estimular o avanço desse aluno. Para atingir essa meta, é vital desmistificar as crenças que cercam a prática educacional cotidiana e que disseminam a ideia de que a educação inclusiva não é viável e improvável de ter sucesso. Defende-se que a inclusão no ambiente escolar deve oferecer à criança autista a oportunidade de conviver com outras crianças, cada uma com suas particularidades. O contexto escolar permite vivências e experiências típicas da infância por meio da interação mútua (Ferreira, 2017).

Crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) aprendem de forma única, devido a características relevantes como dificuldades na compreensão e na comunicação, problemas de concentração, um pensamento mais concreto, além de desafios para combinar ou integrar ideias. Elas também apresentam dificuldades em

organizar e sequenciar informações, assim como em generalizar conceitos e outros aspectos relacionados. Junto a essas variadas deficiências cognitivas, é possível observar comportamentos diversos, incluindo uma impulsividade acentuada, ansiedade e distúrbios sensoriais perceptuais. A aprendizagem dessas crianças tende a ocorrer principalmente por meio de estímulos visuais em ambientes tranquilos e com rotinas bem definidas (Rodrigues; Spencer, 2010).

Dessa forma, o professor se deparará com um desafio importante ao encontrar e utilizar procedimentos inovadores que supram as exigências específicas da criança autista, enquanto se incorporam ao conteúdo geral da sala de aula. Como já apontado, em um ambiente inclusivo, é fundamental que o conteúdo seja ajustável, a fim de favorecer a todas crianças com necessidades especiais, sem descaracterizar sua essência original. Do contrário, isso seria contrário aos fundamentos inclusivos de abolir a segregação na educação (Bianchi, 2017).

Uma das responsabilidades do educador é a de intervir na vida humana por meio da reflexão e da ação reflexiva, geradoras de estratégias pedagógicas para o bem comum do educando. Se não podemos ignorar que o autismo existe, certamente podemos, enquanto educadores, procurar formas inovadoras, facilitadoras, diferenciadas e produtivas para a construção de uma melhor qualidade de vida para a criança com autismo (Cavaco, 2009, p. 121).

O começo da inclusão está ligado à atitude do professor, que exerce uma função fundamental nesse contexto. Por isso, é importante capacitar esse profissional para que possa assumir essa tarefa, conforme afirmado por Cunha (2013), “[...] a inclusão escolar começa pelo professor”. Nota-se que embora haja a necessidade de educação inclusiva e sejam elaboradas leis, muitas vezes não existem condições adequadas para preparar aqueles que atuam nas escolas.

É fundamental preparar todos aqueles que estarão recebendo alunos com deficiência, especialmente os professores que precisam aprimorar suas habilidades para lidar com eles de maneira mais confiante. Torna-se frequente encontrar frustração diante das dificuldades de aprendizagem de um aluno com deficiência, em especial os autistas. Muitas vezes, sem perceber, os professores resistem à inclusão ao alegar falta de preparo para trabalhar com um determinado aluno. De fato, como apontado por Mantoan (2004), a grande maioria não está realmente preparada. No entanto, essa "preparação" exigida pelos professores não se resume apenas a cursos de especialização, como muitos erroneamente pensam. Essa concepção equivocada acaba prejudicando a qualidade das práticas educacionais.

De acordo com Mantoan (2004) os professores costumam atuar dessa maneira porque assumem apenas o papel de executores, ou seja, aguardam seus formadores para fornecer um guia de como lidar com essas situações em sala de aula e depositam neles a esperança por respostas. Os professores.

Acreditam que os conhecimentos que lhes faltam para ensinar alunos com deficiência ou dificuldade de aprender referem-se primordialmente à conceituação, à etiologia, aos prognósticos das deficiências e dos problemas de aprendizagem; que precisam conhecer e saber aplicar métodos e técnicas específicas para a aprendizagem escolar desses alunos, se tiverem que “aceita-los” em suas salas de aula (Mantoan, 2004, p. 54).

De fato, é crucial compreender profundamente as dificuldades dos alunos. No entanto, segundo Mantoan (2004), não adianta os professores depositarem todas as suas expectativas em especializações se depois não souberem como aplicá-las na prática, o que realmente se faz necessário é uma atuação eficaz, que ultrapasse os conceitos teóricos. De acordo com Freitas (2006), a falta de formação profissional aprofundada para professores é real. No entanto, a autora destaca que essa formação deve ser contínua e permanente, requerendo dos professores disposição e interesse em aprender. Além disso, o ambiente escolar no qual estão inseridos deve proporcionar condições para que os professores possam continuar se desenvolvendo. Em relação à formação inicial e continuada para lidar com a inclusão escolar, é importante ressaltar que essa preparação vai além de uma especialização convencional, atualização ou simples ampliação de conhecimentos pedagógicos.

Em contrapartida, Mantoan (2004) ressalta que as políticas públicas voltadas para a formação de professores ainda não compreenderam plenamente a necessidade de transformações no ensino. Apesar de oferecerem cursos de especialização *latu sensu* e incluírem disciplinas relacionadas ao tema nos cursos de formação inicial docente, a autora propõe que seja criada uma habilitação específica nos cursos de Pedagogia para atender às exigências da área. A educação sob uma perspectiva inclusiva requer uma nova compreensão sobre o significado do ato educativo, assim como sobre o papel do professor e da escola nesse cenário. Isso se deve ao fato de que uma preparação direcionada para essa abordagem provoca uma reformulação na proposta escolar. Caso contrário, não haveria necessidade de investir em capacitação profissional, bastando manter o status quo existente (Bianchi, 2017).

No ponto de vista apresentado, é crucial enfatizar a relevância da formação continuada e do desenvolvimento profissional dos educadores, com um olhar inclusivo. Assim, o professor estará preparado para atender às demandas de

aprendizagem de todos os seus alunos de forma igualitária, sem qualquer tipo de discriminação. Por isso, é vital ressaltar a importância da formação inicial na fundamentação teórica do docente e da formação continuada para assegurar a constante adaptação e melhoria da prática pedagógica. Dado que o real entendimento da realidade educacional se dá por meio da experiência prática, é imprescindível que ambas as formações sejam direcionadas à capacitação de um profissional autônomo e consistente, capaz de refletir continuamente sobre suas ações e avaliar a maneira mais eficaz de ensinar todos os alunos (Bianchi, 2017).

Nesse contexto, é fundamental reconhecer a criança como um ser em constante desenvolvimento, que necessita de orientação e da oferta de atividades que sejam envolventes e respeitadas. Se a escola implementar um novo modelo de projeto educacional, conseguirá superar desafios e aprimorar os seus serviços (Mantoan, 2011).

Assim, este trabalho visa identificar o que a literatura nacional produziu sobre a Formação de Professores da Educação Infantil voltada à inclusão de crianças com TEA. Foram utilizados o operador booleano “AND” e as palavras-chave “formação de professores”, e “autismo”. A pesquisa incluiu estudos publicados em periódicos e catálogos de teses e dissertações disponíveis nos últimos 10 anos (2014 a 2024).

Dessa forma, examinou-se a Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram identificadas na BDTD 17 (dezessete) dissertações e 1 (uma) tese, que abordava a Formação de Professores na Educação Infantil visando à inclusão da criança com TEA. Foram selecionadas 8 dissertações e 1 tese, cujos temas estavam conectados ao que esta pesquisa propõe.

Assim, realizou-se a leitura, caracterização e análise dos seguintes estudos: (Santos 2023; Cruz 2022; Soriano 2022; Soares 2022; Sousa 2019; Pendeza 2018; Bezerra 2017; Ferreira 2017; Olmedo 2015). No Quadro 3 estão relacionados os trabalhos selecionados.

Quadro 3 – Pesquisas que tratam da Formação de Professores da Educação Infantil para a inclusão da criança com TEA publicadas entre 2014 e 2024

Ano	Natureza	Autores	Títulos
2015	Dissertação	Olmedo, Patrícia Blasques	Sem comunicação há inclusão? Formação de educadores em comunicação alternativa para crianças com autismo
2017	Dissertação	Ferreira, Roberta Flávia Alves	Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, na Educação Infantil: o desafio da formação de professoras
2017	Dissertação	Bezerra, André Barbosa	Programa de formação de professores: ênfase no ensino de avaliação de preferências das crianças com Transtorno do Espectro Autista
2018	Dissertação	Pendeza, Daniele	Autismo e educação musical: uma proposta de formação de professores
2019	Dissertação	Sousa, Maria da Guia	Autismo e inclusão na educação infantil: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores
2022	Dissertação	Cruz, Daniele Rita	Formação de professores da Educação Infantil acerca dos mitos e concepções sobre o ensino da criança com autismo
2022	Dissertação	Soriano, Fernanda Dias Ferraz	Autoeficácia e a percepção de professores de Educação Infantil sobre sua formação e atuação com crianças com Transtorno do Espectro Autista
2022	Dissertação	Soares, Rosangela Carminati Teles	A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil: formação de professores, políticas públicas e práticas pedagógicas
2023	Tese	Santos, Élide Cristina da Silva de Lima	A articulação entre o atendimento Educacional Especializado e a Educação Infantil na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista: um estudo realizado em escolas públicas do município de Salvador – Bahia

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Em relação à origem das pesquisas, observou-se que todas foram realizadas em instituições públicas, sendo seis (6) nas Universidades Federais e três (3) em instituições estaduais. No que diz respeito à área de conhecimento, verificou-se que a maioria dos estudos 7(sete) foram executados em programas de Pós-Graduação em Educação, seguido de um no Programa em Educação Especial e outro no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Sociedade Cultura e Fronteiras. Em relação ao ano de maior publicação de pesquisas sobre o tema em questão destaca-se o ano de 2022 com três (3) estudos, seguido do ano de 2017 com duas (2) publicações de pesquisas concluídas.

Nessa perspectiva, Olmedo (2015) discute acerca da estrutura, implementação e a avaliação de um programa de formação de professores e

mediadores da Educação Infantil em comunicação alternativa, especificamente no uso de PECS-ADAPTADO, destinado a crianças com TEA. A pesquisa foi realizada em uma creche pública do Rio de Janeiro. Nove (9) participantes foram escolhidos, incluindo quatro (4) crianças, três (3) professores da Educação Infantil e dois (2) mediadores que atuavam com crianças diagnosticadas com TEA, com idades variando de dois (2) a cinco (5) anos. Teve como objetivo geral promover a formação de professores e mediadores da Educação Infantil no uso da comunicação alternativa em situações interativas com crianças com TEA.

A coleta de dados ocorreu através de entrevistas semiestruturadas, foram utilizados instrumentos padronizados e não padronizados elaborados pela pesquisadora. Conforme os resultados e discussões foi possível verificar que existe um empenho por parte dos educadores para incluir a criança com TEA. Todavia foi percebido a falta de conhecimento, informação e formação continuada sobre o autismo e a comunicação alternativa, sobre o Programa de Formação para Profissionais da Educação Infantil em Comunicação Alternativa para crianças com autismo, os profissionais consideraram que o programa contribuiu de forma significativa nos seus trabalhos, uma vez que, após o programa, eles foram capazes de compreender melhor as crianças e modificar suas práticas.

Foi considerado que para garantir a qualidade e a eficácia da inclusão das crianças com TEA, não orais ou sem fala funcional nas creches, é necessária uma rede de apoio, envolvendo contratação de profissionais, articulação de serviços, flexibilização e, principalmente, formações e ações colaborativas continua, com profissionais especializados no ambiente educacional (Olmedo, 2015).

Ferreira (2017) busca analisar quais os tipos de formação inicial e ao longo da sua trajetória recebidos pelas professoras que atuam em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), no município de Belo Horizonte e como elas avaliam essa formação diante do desafio de assegurar a inclusão de crianças com TEA. Optou-se por uma abordagem qualitativa, com a utilização da técnica do estudo de caso. Para a coleta de dados, foram utilizadas entrevistas coletivas e semiestruturada. O local escolhido para a pesquisa foi a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, cuja seleção ocorreu pelo fato de a pesquisadora trabalhar há sete anos na rede e ter percebido a dificuldade das professoras com relação à chegada e permanência das crianças em processo de inclusão nas escolas.

Participaram da entrevista coletiva seis professoras que atuam em uma UMEI, na Região Norte de Belo Horizonte, sendo quatro (4) professoras regentes e duas (2) professoras da sala de apoio. Justifica-se a escolha dos participantes por fazerem parte da equipe de profissionais da educação de uma escola onde existem crianças em processo de inclusão e que foram diagnosticadas com TEA. A entrevista semiestruturada foi realizada com a responsável pelo Núcleo de Inclusão da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH). A escolha dessa profissional ocorreu por ela estar à frente das atividades de formação profissional e das deliberações relacionadas à inclusão nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (Ferreira, 2017).

Mediante a análise e discussões sobre a formação continuada, foi avaliada como deficitária, tendo em vista que a maioria dos participantes relatou nunca ter participado de um curso de capacitação. Esta parece ser a maior dificuldade encontrada pelas professoras pesquisadas. São poucos os cursos já disponibilizados pelo município e nem todas as professoras podem ter acesso a eles. Acrescentam-se a falta de profissionais especializados que possam dar suporte às professoras regentes, além da falta de acompanhantes aptos a lidar com crianças com TEA. Os resultados apontam para a incompreensão das professoras em relação a qual deve ser o papel da escola: apoiar, mediar o processo de construção de conhecimentos pela criança de maneira que ela se desenvolva o mais plenamente possível. E, também, qual deve ser a relação da escola com as outras áreas das políticas públicas (saúde, assistência social), no sentido de garantir que cada uma cumpra seu papel e apoie-se reciprocamente. A conclusão é de que uma educação inclusiva requer uma política educacional comprometida com esse princípio (Ferreira, 2017).

Bezerra (2017) na sua pesquisa, buscou verificar como o efeito de um programa de formação de professores sobre precisão de desempenho de estudantes de pedagogia na aplicação de avaliações de preferências. O objetivo geral foi desenvolver e aplicar um programa de ensino para futuros professores, a fim de que os mesmos aprendam a aplicar avaliações de preferências. O percurso metodológico utilizado pelo pesquisador foi a pesquisa experimental, com o método delineamento de linha de base múltipla entre os participantes. Os participantes foram, quatro (4) estudantes do curso de pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Foram utilizados como instrumentos da pesquisa questionários.

Os apontamentos presentes nos resultados e discussões foram de que existem muitos programas destinados a formar professores na educação especial, especificamente aqueles voltados ao ensino de alunos com TEA. Porém, deve-se questionar quais critérios utilizados para a construção de um programa de formação de professores que cumpra com o enunciado de prepará-los para lidar com um sistema de ensino capaz de tornar a relação ensino/aprendizagem mais fácil e eficaz. O estudo forneceu um modelo eficaz para o treinamento dos profissionais que trabalham com crianças com TEA, tendo como foco o desenvolvimento de aplicação de preferências (Bezerra, 2017).

Pendeza (2018) na sua pesquisa realizou um projeto de extensão intitulado “Formação de Professores da Educação Infantil para a identificação de sinais de alerta do TEA: desenvolvendo materiais de formação”, cujo objetivo geral foi verificar a efetividade de uma proposta de formação de professores para a identificação dos sinais de alerta do TEA para alunos de licenciatura em música.

A pesquisa trata de uma abordagem mista, utilizando o desenho de pré-experimento, no modelo de pré e pós-teste, com grupo único. A amostra foi composta por 12 (doze) alunos matriculados no curso de Música da Universidade Federal de Santa Maria (RS). Os instrumentos de coleta de dados compreenderam questionários e vídeos.

A pesquisa aponta nas discussões e conclusões que seria importante a avaliação da efetividade do programa de formação com um número maior de participantes da área da educação, incluindo demais profissionais da Educação Infantil. Os resultados indicam de maneira preliminar sua eficácia, uma vez que ampliaram o entendimento dos futuros educadores musicais sobre o desenvolvimento típico e os sinais de alerta para o autismo, gerando também um impacto social relevante nos participantes, que conseguiram transformar seus preconceitos em relação ao TEA e à inclusão.

Ressalta-se para além da contribuição local, formando conhecimentos junto aos participantes e também sugere que as pesquisas futuras tenham um maior número de participantes para a confirmação de sua efetividade no âmbito da educação, pois é gritante a necessidade de formações consistentes e efetiva para as mudanças dos paradigmas educacionais e da inclusão desde a sua base, podendo esses conteúdos estarem presentes desde a formação inicial dos educadores

musicais e demais atuantes na Educação Infantil, gerando benefícios para a sociedade como um todo (Pendeza, 2018).

O estudo conduzido por Sousa (2019) teve como objetivo geral avaliar a eficácia de uma proposta pedagógica de intervenção escolar, de cunho colaborativo, na escolarização de uma criança com TEA, regularmente matriculada no Ensino Infantil na cidade de Tenente Laurentino Cruz/RN. O delineamento do estudo foi de natureza qualitativa com abordagem quase experimental intrasujeito. Participaram da pesquisa 1 (um) estudante de 4 anos, 1(um) professora regente 1 (um) cuidadora 1 (um) professora sala do AEE 1 (um) avó da criança. O *lócus* do estudo foi uma escola da rede pública do município de Tenente Laurentino Cruz/RN, em uma turma do Pré-I “B”, no turno vespertino de uma sala regular da Educação Infantil.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados incluíram dois roteiros de entrevista e um diário de campo. As análises dos dados revelaram lacunas na formação das duas docentes entrevistadas, que explicitaram a limitada experiência de trabalho com alunos com deficiência. Foi possível constatar a pouca interação da professora com o aluno, o seu despreparo para atender às demandas do mesmo, bem como as dificuldades em realizar adequações curriculares pela falta de formação continuada. Ressalta-se o número reduzido de participantes na pesquisa e a importância de realização de novos estudos envolvendo práticas colaborativas entre Educação Especial e ensino comum com participantes com TEA e a relevância de propostas de projetos interdisciplinares de Consultoria Colaborativa como uma forma de estabelecer conexão entre as áreas do Ensino Especial e do regular. A Consultoria Colaborativa mostra-se eficaz no processo de formação em serviço no contexto da Educação Infantil, pela parceria positiva do consultor de Educação Especial com a professora regular e a cuidadora do aluno com TEA (Sousa, 2019).

Cruz (2022) propõe a reflexão acerca de como os mitos e as concepções afetam o ensino da criança com TEA. Tendo os professores concepções prévias sobre o TEA os mesmos, sentem-se inseguros de como o processo de ensino deve acontecer. O estudo teve o objetivo geral de elaborar e implementar um programa online de formação sobre as concepções acerca do ensino da criança com TEA na Educação Infantil e verificar o impacto nos discursos dos participantes durante o processo formativo. Foi realizada uma pesquisa de intervenção com cunho explicativo, de forma online, devido ao contexto de pandemia da COVID-19.

Teve como participantes profissionais da educação de duas equipes pedagógicas de dois Centros de (CEMEI) do ensino regular público, foram 24 (vinte e quatro) professoras da Educação Infantil, 1 (um) da educação especial e 1 (um) agente escolar. O instrumento de coleta dados utilizados foi o questionário semiestruturado (Cruz, 2022).

Mediante a análise dos dados, os resultados obtidos através do questionário utilizado antes e após a formação, foi possível perceber que as participantes possuem um certo conhecimento sobre o TEA. Porém, não apresentam com exatidão a definição do que é o TEA, quais suas características e se o TEA é definido como Deficiência ou doença no DSM-V (APA, 2013). A relação com a família é colocada como outro ponto crucial no ensino da criança com TEA, sendo que uma comunicação eficiente com a família possibilita um ensino de qualidade para a criança. Reconhece-se que o caminho para a inclusão e o ensino efetivo da criança com TEA percorre da formação inicial ao chão da sala, já que a compreensão do TEA ocorre na prática. Portanto, é necessário possibilitar formações continuadas com o uso de discussões de casos de ensino, onde os professores e comunidade escolar possam refletir sobre os desafios e suas angústias para a compreensão e desmitificação do ensino da criança com TEA (Cruz, 2022).

Cruz (2022) destaca que o seu estudo atingiu o objetivo proposto, uma vez que a manutenção dos grupos coesos e presentes nos encontros e nas atividades indicam o alto interesse no tema, e acrescenta como sugestão para os estudos futuros, a replicabilidade desta pesquisa e a indicação de novos caminhos em pesquisas formativas, com imersão em coleta e análise de dados sobre impactos na prática docente.

Para ampliar a discussão, Soriano (2022) aponta em seu estudo que a literatura mostra um aumento das matrículas da criança com TEA no ensino regular. Porém, evidencia lacunas nas formações dos professores para atuarem com esse público, o que influencia diretamente nas práticas pedagógicas frente à inclusão desta criança na Educação Infantil. Com isso, objetiva identificar a autoeficácia e a percepção de professores de Educação Infantil sobre sua formação e atuação com crianças com TEA. O percurso metodológico caracteriza-se como um estudo transversal, descritivo e correlacional-causal, que por sua vez fez uso do questionário e da Escala de Avaliação de Autoeficácia de Professores de Alunos com Autismo (*Autism Self-Efficacy Scale for Teachers – ASSET*) como instrumentos de coleta de

dados. Os participantes da pesquisa foram 128 (cento e vinte e oito) professores que atuam na Educação Infantil na rede pública municipal com alunos com TEA.

A partir da análise dos dados desta pesquisa, foi observado que os professores demonstraram uma autoconfiança baixa em relação ao seu desempenho com crianças com TEA, uma vez que, de acordo com os resultados da Escala ASSET, 79% dos participantes apontaram obstáculos para realizar um trabalho de excelência. A Educação Infantil é vista como um ambiente rico e promissor para crianças com TEA, pois favorece o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades por meio de atividades educativas que atendam às suas necessidades. E os professores entendem que a inclusão da criança com TEA exige a aplicação de estratégias e ferramentas que facilitem a sua participação no currículo, nos diferentes ambientes de aprendizagem e na aquisição de conhecimentos. Isso deve ser feito por meio de ações e métodos que favoreçam a sua educação, considerando suas habilidades e removendo as barreiras que prejudicam o seu desenvolvimento completo. A pesquisa pode colaborar com a criação de políticas públicas voltadas para investimentos na infraestrutura e no corpo docente das escolas de Educação Infantil, proporcionando condições estruturais e a formação de professores, a fim de que estes possam enfrentar os desafios em relação à inclusão de crianças com TEA (Soriano, 2022).

O estudo de Soares (2022), apresenta como problema central quais as percepções dos professores da Educação Infantil no que se refere às suas formações inicial e continuada para a inclusão escolar do aluno com TEA. A pesquisa foi de natureza qualitativa, descritiva e exploratória, por meio de análise de conteúdo. Os participantes foram vinte (20) professores que atuaram com alunos com TEA, em 2019, em cinco instituições de ensino da rede municipal de Educação Infantil de região de fronteira do Paraná. Na coleta de dados utilizou-se a técnica de entrevista individual, semiestruturada, com quinze questões norteadoras.

Nos resultados e discussões, enfatiza-se a importância da Educação Infantil como início da trajetória dos estudos das crianças, de modo que a sua obrigatoriedade é a partir dos quatro (4) anos. Para tanto, todos os professores precisam de formações para atender a todos alunos em suas especificidades.

Portanto, conclui-se que a formação de professores é essencial para as práticas pedagógicas inclusivas dos professores, pois a criança aprende e se desenvolve a partir da qualidade das mediações que recebe, embora outros fatores precisem ser levados em consideração, como a preparação do ambiente escolar,

suporte e recursos necessários para os professores e alunos, entre outros. Todavia, para isso, é necessário o investimento do setor público com políticas públicas voltadas para a educação para todos (Soares, 2022).

A tese de Santos (2023) objetiva problematizar a articulação entre o AEE e suas implicações para a inclusão educacional de crianças com TEA. Trata-se de uma pesquisa com a abordagem qualitativa, tendo como método, o do estudo de caso e, para produção dos dados, optou-se pela entrevista semiestruturada. Os participantes da pesquisa foram quinze profissionais da educação, sendo eles, coordenadores, gestores, professores de AEE e de Educação Infantil de quatro escolas municipais de Salvador-BA, que possuíam crianças com TEA matriculadas na Educação Infantil e que tem o suporte do atendimento educacional especializado.

No tocante às discussões e reflexões, foi possível observar durante as entrevistas que, na maioria dos contextos, existe uma valorização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço destinado às crianças na sala de recursos, em detrimento da atuação colaborativa na sala da criança, do espaço para o planejamento coletivo, da formação contínua e da construção conjunta do Projeto Político Pedagógico (PPP) e do plano de desenvolvimento individual. Ademais, constatou-se que, apesar de haver um entendimento sobre a necessidade de uma articulação entre os professores de AEE e os docentes da Educação Infantil, bem como dos esforços despendidos pelos profissionais para promover essa interação, a articulação ainda se apresenta de maneira insatisfatória (Santos, 2023).

Por fim, espera-se que os resultados obtidos no estudo, possam contribuir para o fortalecimento da perspectiva de que a articulação entre o AEE e a Educação Infantil é o caminho mais eficiente para promover o desenvolvimento, a aprendizagem e, por consequência, a inclusão de crianças com TEA (Santos, 2023).

Destaca-se que o tema Formação Continuada de Professores está presente em todos os trabalhos mesmo que de forma tangencial. Neste estudo, buscou-se pesquisas cujo objeto central foi a formação do professor, em sua interface com a Educação Infantil e o TEA. A formação de professores se destaca na literatura científica, evidenciando sua importância e a constante necessidade de análise desses aspectos, conforme os estudos de (Santos 2023; Cruz 2022; Soriano 2022; Soares 2022; Sousa 2019; Pendeza 2018; Ferreira 2017; Bezerra 2017; Olmedo 2015). Por vezes, pode parecer um assunto repetitivo, no entanto, sua recorrência intensa na literatura também sugere um movimento em direção a uma abordagem global para

formar e valorizar os educadores. De acordo com Freitas (2007) essa questão tem sido objeto de debate e idealização por educadores há pelo menos três décadas, revelando a fragilidade e inconsistência das políticas educacionais voltadas à formação de professores.

Nesse contexto, é essencial que o professor esteja devidamente capacitado para atender a criança com TEA, sobretudo durante a fase da Educação Infantil, a qual se destaca por incentivar o aprimoramento das capacidades motoras e cognitivas, a integração social, o desenvolvimento de competências e a estimulação da independência (Ferreira, 2017).

Os estudos analisados sinalizam para a compreensão de que compartilha nesta pesquisa, que para favorecer a inclusão da criança com TEA na Educação Infantil, a formação continuada do professor precisa acontecer, uma vez que o processo de aprendizagem de crianças com TEA, ocorre de maneira diferente devido às características peculiares dessas crianças, incluindo dificuldades no entendimento e na comunicação, falta de concentração, pensamento concreto, desafios na integração de ideias, problemas na organização e sequenciamento, obstáculos na generalização, entre outras dificuldades.

Um assunto que surge de forma recorrente nas pesquisas de Cruz (2022), Soriano (2022), Soares (2022), Sousa (2019), Pendeza (2018), Ferreira (2017), Bezerra (2017) e Olmedo (2015) é a escassez de formação continuada em relação a temas ligados à Educação Infantil e inclusão. Isso se torna ainda mais relevante quando se trata de uma formação que ajude a superar preconceitos, desmistificar ideias errôneas e enxergar a criança além da sua deficiência. Os estudos de Soriano (2022), Cruz (2022) e Olmedo (2015) abordam a importância da formação continuada específica sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O estudo de Soriano (2022) aponta que os professores demonstram uma autoconfiança baixa em relação ao seu desempenho com crianças com TEA na Educação Infantil, pois de acordo com os resultados da Escala ASSET, 79% dos participantes apontaram obstáculos para realizar um trabalho de excelência com essas crianças.

Ressalta-se que Santos (2023), Soares (2022), Sousa (2019), Bezerra (2017) e Ferreira (2017) optaram por uma abordagem qualitativa. Para a coleta/produção de dados, os autores utilizaram entrevistas. Os estudos de Cruz (2022), Soriano (2022), Pendeza (2018) e Olmedo (2015) utilizaram outros métodos de pesquisa como

pesquisa experimental, abordagem mista, intervenção com cunho explicativo, transversal descritivo, utilizando como instrumento de coleta de dados o questionário.

Outro aspecto observado foi que em todos os estudos analisados de Santos (2023), Cruz (2022), Soriano (2022), Soares (2022), Sousa (2019), Pendeza (2018), Ferreira (2017), Bezerra (2017) e Olmedo (2015), os autores trouxeram as características e definições do TEA, evidenciando a importância do conhecimento desta síndrome por parte dos professores e comunidade escolar. Ressalta-se a importância de considerar a implementação de uma formação continuada que permita que os professores e outros integrantes da comunidade escolar reflitam sobre os diversos conceitos do TEA, e como eles impactam na inclusão da criança na Educação Infantil.

Para Freire (1996, p. 62) é preciso que o professor aceite e respeite as diferenças: “[...] se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito, é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível”.

Para ampliar o conhecimento sobre a temática do objeto de estudo em questão, foi realizada uma busca no portal de periódicos da CAPES, que compila revistas, livros, dissertações e teses. Foram identificados 9 artigos revisados por pares, dos quais apenas 6 (seis) foram selecionados para análise, pois estavam relacionados ao objeto da pesquisa. Foram utilizados os descritores “”, “TEA” e “formação continuada de professores”. Após a leitura dos resumos, foram escolhidos 6 (seis) artigos para leitura completa: (Silva, 2021; Camargo *et al.*, 2020; Paula; Peixoto, 2019; Schimidt *et al.*, 2018; Ramos; Silva, 2022; Silva; Moraes, 2022), pois estavam alinhados com o diálogo desta pesquisa.

Quadro 4 – Artigos que tratam da Formação de Professores para a inclusão da criança com TEA publicadas entre 2014 e 2024

Ano	Autores	Título
2018	SCHMIDT, Carlo <i>et al</i>	Intervenção mediada por pares: implicações para a pesquisa e as práticas pedagógicas de professores com alunos com autismo
2019	PAULA, Jessyca Brennand de; PEIXOTO, Mônica Ferreira	A inclusão do aluno com autismo na Educação Infantil: desafios e possibilidades
2020	CAMARGO, Sígla	Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores
2021	SILVA, Raissa Maria Aragão da	Contribuições da formação continuada de professores frente ao Transtorno do Espectro Autista.
2022	SILVA, Jaqueline da Silva e; WOLTER, Lislei Rutz; MORAES, João Carlos Pereira de	As compreensões de professores da Educação Infantil sobre o trabalho pedagógico com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas municipais de Jaguarão
2022	RAMOS, Cláudia Costa da Rocha Cerqueira; SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da	Formação continuada de professores na perspectiva da inclusão com estudantes com Transtorno do Espectro Autista

Fonte: Elaborador pela autora (2024).

O artigo *Intervenção Mediada Por Pares: Implicações para a Pesquisa e as Práticas Pedagógicas de Professores com Alunos com Autismo*, de Schmidt *et al.* (2018) teve por objetivo, revisar a Intervenção Mediada por Pares (IMP), na educação de alunos com autismo e suas implicações para a pesquisa e para a prática pedagógica. Os autores conduziram uma revisão sistemática da literatura relacionada ao seu objeto de pesquisa e chegaram às seguintes conclusões: uma das principais dificuldades enfrentadas pelos professores está no desenvolvimento e na implementação de intervenções (Miranda, 2015; Silva, 2011; Martins, 2010). As investigações apontaram para um desconhecimento por parte dos docentes a respeito do autismo e das práticas pedagógicas necessárias para atender às demandas educacionais específicas desses alunos em sala de aula (Schmidt *et al.*, 2016; Lima; Schmidt, 2013). Esse desconhecimento pode ser atribuído, em parte, à escassez de suporte em termos de formação continuada sobre práticas pedagógicas que possibilitem a organização e a efetivação do processo inclusivo (Braun; Marin 2016; Terra; Gomes, 2013). Essas são apenas algumas das considerações apresentadas pelos autores em seu estudo.

Na segunda parte da pesquisa os pesquisadores apresentam, as origens, tipos e implicações da IMP, trazendo novamente uma revisão sistemática de estudos, tendo destaque: a IMP teve origem em um estudo de Suomi e Harlow (1972), por meio de um rigoroso delineamento experimental, os primeiros estudos com esta modalidade de intervenção mostraram resultados animadores com crianças com autismo (McHale, 1983), estudos mais recentes (Camargo *et al*, 2016) têm enfatizado que, pela própria natureza do autismo, a simples proximidade entre os colegas de idades semelhantes, sem que haja uma intervenção planejada e treinamento com os pares, pode não alcançar os resultados desejados.

Sendo a IMP uma estratégia criada para promover habilidades sociais e acadêmicas por meio da interação entre crianças com TEA e seus pares (Watkins *et al.*, 2014; Pierce; Schreibman, 1995), as revisões apresentadas, tanto as teóricas quanto as empíricas, concluíram que a IMP é uma intervenção válida para desenvolver habilidades sociais com alunos com autismo, porém não está restrita a esta área do desenvolvimento.

Schmidt *et al.* (2016) percebem, após a revisão, a relevância que tal intervenção vem apresentando ao longo dos últimos anos, sobretudo no campo da educação inclusiva. No entanto, se faz necessário ressaltar que apesar de a IMP ser uma estratégia favorável, a variedade de tipos que envolvem esta intervenção deve ser analisada cuidadosamente. Sua escolha e implementação deverão considerar o contexto da escola, as características do aluno-alvo e do professor, bem como os objetivos específicos que se quer alcançar (Lubas; Gianluca, 2016). De modo geral, a IMP surge na literatura como uma possível prática pedagógica eficaz para os professores que trabalham com inclusão escolar, em termos de intervenção especialmente para crianças com autismo na Educação Infantil. Sua implementação em larga escala pode auxiliar o desenvolvimento das habilidades acadêmicas e sociais dos alunos com autismo, preenchendo uma das lacunas na formação docente frequentemente relatada pela literatura nacional (Nascimento *et al.*, 2016; Schmidt *et al.*, 2016; Nunes *et al.*, 2013; Terra; Gomes, 2013).

Paula e Peixoto (2019), no artigo “A inclusão do aluno com autismo na Educação Infantil: desafios e possibilidades”, tem como objetivo promover uma reflexão acerca das concepções históricas que têm influenciado o processo de inclusão dos alunos com autismo, apontar os desafios e as possibilidades enfrentados pela escola perante este processo de inclusão. O artigo foi explanado em 5 cenas: um

breve histórico acerca do autismo, definições do TEA, o autismo na Educação Infantil, o papel do professor na inclusão de alunos autistas e por fim, uma discussão sobre as dificuldades encontradas pela escola e professores da Educação Infantil, e desafios que os professores enfrentam para incluir um aluno com autismo em sala de aula.

As autoras utilizaram como metodologia a revisão bibliográfica, diante do levantamento da literatura, as pesquisadoras afirmam que foi possível identificar que a discussão acerca do autismo vem crescendo nos últimos anos, com destaque para os estudos com crianças e Educação Infantil, fase onde são desenvolvidos componentes cognitivos e de socialização. No que diz respeito ao contexto da educação inclusiva, as autoras destacam as dificuldades como formação profissional, metodologias ultrapassadas, baixo investimento, poucos recursos etc. Contudo, a literatura aponta possibilidades, como a criação de recursos lúdicos de baixo custo, jogos e a formação continuada. Concluíram que, para que a inclusão apresente sentido, o educador deve estar preparado e em busca de conhecimento, os professores têm dificuldades de inserir um aluno autista em sala de aula, ou seja, eles não estão preparados para lidar com a inclusão escolar de alunos com autismo, pois não tiveram uma formação desde o nível básico, quanto ao nível mais complexo contínuo. Os professores veem a necessidade de formações complementares para que possam realizar a inclusão destes, explicitando que são úteis e válidos no processo de seu próprio desenvolvimento (Paula; Peixoto, 2019).

O estudo intitulado Desafios no Processo de Escolarização de Crianças com Autismo no Contexto Inclusivo: Diretrizes para Formação Continuada na Perspectiva dos Professores, realizado por Camargo *et al.* (2020), teve como objetivo explorar as principais dificuldades, desafios e obstáculos enfrentados por professores de alunos diagnosticados previamente com TEA em contextos de inclusão na escola regular. Em particular, buscou-se compreender os principais obstáculos que esses professores encontram durante o processo de ensino de estudantes com autismo incluídos na escola comum, considerando a necessidade de atender às demandas educacionais especiais desses alunos e promover o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, sociais, comportamentais e comunicativas. O estudo foi organizado em duas etapas distintas.

No primeiro momento, os autores realizaram uma revisão de literatura, que demonstrou a escassez de estudos que investiguem as principais dificuldades enfrentadas pelos professores frente ao processo educativo da criança com TEA no

contexto de inclusão, apontaram também para a importância da formação continuada para qualificar os serviços educacionais para essa população (Camargo *et al.*, 2020).

No segundo momento foi realizada uma entrevista semiestruturada com 19 (dezenove) professores da rede de ensino municipal de Pelotas/RS. Foi utilizado como percurso metodológico a pesquisa qualitativa, e como instrumentos de coleta de dados, a entrevista semiestruturada. As conclusões apontam para a necessidade de fornecer atividades de formação continuada que sejam menos gerais e mais focadas nas necessidades dos professores, sobretudo quanto aos aspectos comportamentais (como lidar) e pedagógicos (como ensinar e avaliar) para, assim, criar condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos com TEA no ambiente inclusivo (Camargo *et al.*, 2020).

O artigo de Silva (2021) teve como foco, identificar as contribuições que a formação continuada do docente traz para a inclusão e o desenvolvimento do educando com TEA, e teve como objetivos específicos: verificar se os docentes da Educação Infantil têm formação específica para a inclusão escolar de alunos com TEA; conhecer o suporte dado pelas instituições para os docentes se inserirem na formação continuada; e identificar os principais desafios do educador frente aos alunos com TEA. A autora realizou uma pesquisa de cunho qualitativo, com abordagem exploratória, como instrumento de pesquisa utilizou um questionário com perguntas abertas, e ainda uma pesquisa documental e bibliográfica.

Conforme a autora, é evidente que a formação continuada dos professores pode ser muito benéfica para o desenvolvimento significativo do aluno com TEA na Educação Infantil. É crucial que as práticas inclusivas estejam integradas com todas as instituições educacionais, sejam elas públicas ou privadas, as famílias envolvidas e os profissionais presentes no ambiente escolar. Além disso, percebe-se que a inclusão da criança com TEA na escola não depende exclusivamente das ações do professor, mesmo com avanços nas políticas de inclusão, a prática da inclusão enfrenta diversas dificuldades, como a falta de apoio, estrutura adequada e a colaboração de algumas famílias (Silva, 2021).

O estudo de Silva e Moraes (2022), teve por objetivo analisar as compreensões de professores da Educação Infantil sobre o trabalho pedagógico com alunos com Transtorno Espectro Autista nas escolas municipais do município de Jaguarão no Rio Grande do Sul. Conforme os autores a motivação para o estudo, foi a não inclusão ou inclusão precária das crianças autistas na Educação Infantil, devido

às dificuldades estruturais das escolas e a falta de formação continuada para as professoras.

No texto, os autores estabelecem uma discussão sobre a definição de TEA, inclusão do autista no Ensino Regular e a formação de professores. Destacando no primeiro e segundo termos, o aumento no número de crianças diagnosticadas com TEA no Município de Jaguarão e a sua inclusão na Educação Infantil. Sobre a Formação de Professoras, o estudo relata que, as professoras não se sentem preparadas para trabalhar com as especificidades dos autistas, ou seja, a formação inicial não prepara as professoras para a inclusão e fica a critério delas ir atrás de formação para obter conhecimentos que auxiliem na prática pedagógica para com estes alunos. Sobre isso sublinhou:

Levando em conta a formação profissional, inicial e continuada, a maioria das professoras afirmou estarem completamente despreparadas para lidar com crianças com TEA; outras declararam ter um preparo mediano ou conhecimentos muito superficiais sobre o autismo, não estando, portanto, adequadamente capacitadas para trabalhar junto a crianças com autismo. Constata-se, pois, que nenhuma das professoras se mostrou preparada para trabalhar junto a crianças com autismo, o que é um dado preocupante. O TEA ainda é, para a maioria das professoras, uma grande interrogação que gera sentimentos inquietantes e questionamentos frequentes sobre a sua etiologia e formas de intervenção. A criança com autismo integra um grupo de crianças com características diferentes e o professor frente a essa nova experiência, normalmente defronta-se com muitas dificuldades que podem fazer surgir sentimentos de incapacidade e frustração caso não estejam preparados para lidar com estas crianças (Ferreira, 2017, p. 83).

Tratou-se de uma pesquisa de nível exploratório e pautado numa abordagem qualitativa. Os sujeitos do estudo foram seis professoras da rede municipal de Educação Infantil da cidade de Jaguarão. Quanto aos instrumentos, foram feitos questionários, enviados por e-mail ou aplicativo de troca de mensagens por telefone (WhatsApp). Os autores concluíram que a inclusão de crianças autistas tem ocorrido de forma muito lenta, apesar de existir um aporte jurídico que estabelece leis que determinam a inclusão delas no ensino regular, desde a Educação Infantil. Assim, percebe-se que o Estado é falho na tarefa que lhe compete, ou seja, garantir estrutura das escolas, formação continuada de qualidade, salas de atendimento educacional especializado e monitores capacitados (Silva; Moraes, 2022).

Por fim, a pesquisa de Ramos e Silva (2022) tem como objetivo analisar a formação continuada de professores que trabalham com estudantes com TEA nas classes comuns nas escolas regulares da rede pública de ensino do Distrito Federal. Com o intuito de responder ao objetivo da pesquisa, as autoras realizaram um

mapeamento bibliográfico que foi coletado a partir das produções brasileiras dissertativas, teses e periódicos acondicionados em 5 bases de dados: Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnológica (IBICT) do Ministério da Ciência e Tecnologia, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação, *Scientific Electronic Library Online* (SIELO) - Qualis A e B e trabalhos publicados em eventos educacionais nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação na Associação Nacional de Pós-Graduação, Pesquisa em Educação (ANPEd) - Grupo de Trabalho de número 8 (GT8) referente à formação de professores e Grupo de Trabalho de número 15 (GT15) referente a Educação Especial e no Encontro Nacional de Didática e de Práticas de Ensino (ENDIPE), com marco temporal entre 2016 a agosto de 2021.

Com isso, as autoras apontaram que ao focar na tríade formação continuada-inclusão-autismo evidenciaram que as professoras e os professores, em seu cotidiano, não se sentem preparados para trabalhar com esse público-alvo em uma proposta na perspectiva da educação inclusiva por desconhecer, além de aspectos comportamentais do transtorno, sofrem com a falta de infraestrutura estrutural e pedagógica dentro do âmbito escolar inclusivo (Ramos; Silva, 2022).

Os resultados indicaram que a formação continuada de professores na perspectiva da inclusão é sustentada por políticas públicas atuais e, de maneira contraditória, lida com aspectos que envolvem práticas pedagógicas utilitaristas e permite visões de formações que progridem em relação ao presente. Portanto, destaca-se a relevância da expansão da formação continuada vinculada aos processos emancipatório, libertador e autônomo (Ramos; Silva, 2022).

Nota-se a escassez de artigos que abordam a conexão entre Formação de Professores da Educação Infantil, Inclusão, Transtorno do Espectro Autista, ressaltando a importância de levar em conta as particularidades desse contexto educacional. A formação adequada dos professores também é destacada como um elemento essencial, pois contribui para uma prática inclusiva de qualidade.

Destaca-se que a análise e revisão dos estudos citados levaram à ampliação das informações que apoiam a tese que é essencial a Formação de Professores para facilitar a integração e eliminar barreiras que promovam a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil.

Desde a publicação da Declaração de Salamanca, é dever das instituições capacitar seu corpo docente para uma maior qualidade no ensino, com o intuito de

promover o desenvolvimento intelectual e cognitivo de igual para igual, numa perspectiva inclusiva e não de isolamento etc. (Paula; Peixoto, 2019).

É importante ressaltar que artigos, dissertações e teses trazem contribuições valiosas para a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, destacando aspectos como as particularidades do TEA nesta etapa e a importância da formação continuada em temas relacionados ao TEA. Contudo, observa-se que essas pesquisas não abordam especificamente a formação dos professores voltada para a inclusão dessas crianças, nem aprofundam os fatores que podem facilitar ou dificultar essa integração por meio da formação contínua dos docentes. Por isso, espera-se que este estudo se junte às investigações já realizadas pelos pesquisadores mencionados anteriormente, oferecendo novas perspectivas sobre a preparação dos professores da Educação Infantil para incluir crianças com TEA.

5 METODOLOGIA

A escolha da abordagem metodológica adotada na pesquisa é intimamente ligada à natureza do problema em análise e a pergunta de investigação formulada. Com isso, visando responder à questão que motivou o presente estudo: **Como ocorre a formação continuada dos professores na Educação Infantil para a inclusão de crianças com transtorno do espectro autista no ensino regular?** Optou-se pela abordagem qualitativa, com relação ao delineamento do estudo foi uma pesquisa de campo e descritiva e para coleta dos dados, utilizou-se a técnica da entrevista semiestruturada.

5.1 Tipos de pesquisa e método científico

O delineamento deste estudo compreendeu pesquisas descritiva, exploratória e de campo. No que diz respeito à pesquisa descritiva, ela demanda do pesquisador um conjunto de informações que deseja investigar. Nesse contexto, conforme enfatizam os autores Thomas, Nelson e Silveram (2007), as pesquisas descritivas são estudos que propõem discussões e opiniões, fundamentando-se na ideia de que é possível encontrar soluções por meio das descrições e da análise das observações realizadas. De acordo com Gil (1999), o principal objetivo da pesquisa exploratória é desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, buscando assim formular problemas mais precisos ou hipóteses para uma investigação mais detalhada. Em relação aos procedimentos, o estudo caracterizou-se como uma pesquisa de campo. Segundo Fonseca (2002), a pesquisa de campo se define por investigações em que, além de realizar uma pesquisa bibliográfica e/ou documental, há a coleta de dados junto a indivíduos, utilizando diferentes tipos de abordagem.

Nesta pesquisa empregou-se abordagem qualitativa que consiste em interpretar e divulgar os sentidos dos acontecimentos do mundo social. “A pesquisa fornece análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes, e tendências de comportamentos” (Marconi; Lakatos, 2005, p. 269).

Minayo (2007, p. 21-22) caracteriza a pesquisa qualitativa, apresentando alguns aspectos que lhe são característicos:

[...] responde a questões particulares; (preocupa-se com) um nível de realidade que não pode ser quantificado, trabalha com um universo de

significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos, e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis.

As pesquisas qualitativas são aquelas que priorizam dados qualitativos, pois as informações apuradas pelo pesquisador não são indicadas em números, ou seja, a análise dos dados coletados não é feita estatisticamente, preocupando-se com questões particulares.

[...] a metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento (Lakatos; Marconi, 2010, p. 269).

Entende-se que esta pesquisa se enquadra na abordagem qualitativa, pois visa analisar as perspectivas dos professores da Educação Infantil em relação a formação continuada para a inclusão escolar de crianças com transtornos do espectro autista.

5.2 Local

O *lócus* deste estudo foi a Unidade de Ensino Básico Maria José Serrão localizada em São Luís-MA, cuja seleção ocorreu intencionalmente, por meio dos seguintes critérios:

- Ser localizada na zona urbana de São Luís e possuir alunos com TEA na Educação Infantil;
- Com o funcionamento nos turnos matutino e vespertino;
- Possuir pelo menos 1 (um) ou 2 (dois) alunos de qualquer faixa etária na Educação Infantil com TEA nível de suporte 1 (um) ou 2 (dois), sem associação às deficiências física, visual, auditiva, surdez e surdo-cegueira,
- Possuir professores com tempo de experiência de pelo menos 1 (um) ano lecionando na Educação Infantil para crianças com TEA com nível de suporte 1 (um) ou 2 (dois).

5.3 Participantes

Neste estudo, participaram 9 (nove) professoras que lecionam na Unidade de Ensino Básico Maria José Serrão, a qual conta com um total de 12 (doze) docentes.

Dentre esses 12 (doze) docentes, 9 (nove) atendem aos critérios de inclusão estabelecidos.

A amostra refere-se a uma parte da população ou do universo, selecionada de acordo com um plano ou regra (Silva; Menezes, 2001). Para este estudo, foi empregada uma amostragem não probabilística/intencional, onde ocorre uma escolha deliberada dos elementos que compõem a amostra, baseada nos critérios e juízos do pesquisador (Gomes; 2009). Assim, a amostra intencional alinha-se à natureza do estudo, sendo formada por professores que atuam diariamente em salas de Educação Infantil. Segundo Barros e Lehfeld (2020), esse tipo de amostra é considerado a forma mais elementar de amostragem não-probabilística, pois “[...] o pesquisador se direciona intencionalmente a grupos cujas opiniões deseja conhecer”. Diante do exposto, os professores foram selecionados intencionalmente com base nos critérios apresentados na seção 5.3.1 sobre os critérios de inclusão.

5.3.1 Critérios de inclusão

Para a seleção dos professores (as) foram empregados os seguintes critérios: de qualquer faixa etária, de qualquer gênero, que lecionem na Educação Infantil para alunos com transtorno do espectro autista nível de suporte 1 (um) e 2 (dois), com tempo de experiência de pelo menos 1(um) ano lecionando na Educação Infantil para crianças com TEA com nível de suporte 1 (um) e 2 (dois).

5.3.2 Critérios de exclusão

Foram excluídos desta pesquisa professores (as) que não se enquadravam nos critérios: que lecionem na Educação Infantil para alunos com TEA nível de suporte 3 (três) associado as deficiências física, visual, auditiva, surdez e surdo-cegueira, com tempo de experiência menor que 1 (um) ano lecionando na Educação Infantil para crianças com TEA.

A seleção dos participantes foi realizada com profissionais da área da Educação que estavam atuando em escolas públicas destinadas a crianças na faixa etária do Ensino Infantil, e tinham em sala de aula crianças com TEA.

5.3.3 Perfil dos professores entrevistados

Foi considerado o princípio ético de manter a identidade dos participantes, conforme estabelecido no TCLE. Portanto, convencionou-se chamar de P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P9 todos os participantes da pesquisa.

O Quadro 5 dispõe sobre o perfil dos professores entrevistados neste estudo.

Quadro 5 – Perfil dos professores que lecionam na Educação Infantil

Participantes	Idade	sexo	Formação Profissional	Tempo que leciona na escola que trabalha	Tempo de experiência na Educação Infantil	Tempo de experiência com estudantes com deficiência classe comum	Tempo de experiência com Crianças com TEA na Educação Infantil
P1	32	Fem	Licenciatura em Pedagogia, mestre em educação, especialização em psicomotricidade em andamento	4 anos	6 anos	6 anos	6 anos
P2	56	Fem	Licenciatura em Pedagogia, especialização em gestão e supervisão escolar, neurociência e aprendizagem, educação especial e inclusiva, mestranda (Mestrado profissional em educação inclusiva- Universidade estadual do Maranhão (UEMA))	8 anos	8 anos	8 anos	8 anos
P3	46	Fem	Licenciatura em Pedagogia e Bacharelado em Direito. Especialização em educação integral e Direito da família	7 anos	19 anos	7 anos	5 anos
P4	46	Fem	Licenciatura em Pedagogia. Especialização em gestão e supervisão escolar e docência na Educação Infantil	8 anos	28 anos	28 anos	19 anos
P5	45	Fem	Licenciatura em Pedagogia. Especialização em gestão e supervisão	4 anos	6 anos	4 anos	4 anos
P6	55	Fem	Licenciatura em História e Artes Visuais. Especialização em História do Maranhão e gestão pública municipal	16 anos	16 anos	3 anos	2 anos
P7	50	Fem	Licenciatura em Pedagogia. Especialização em gestão integradora e psicopedagogia	15 anos	19 anos	15 anos	15 anos
P8	56	Fem	Licenciatura em Pedagogia. Especialização em Educação Infantil	8 anos	20 anos	15 anos	10 anos
P9	44	Fem	Licenciatura em Pedagogia. Especialização em Educação Infantil	10 anos	15 anos	10 anos	10 anos

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora em 2024.

Os dados foram coletados do Bloco 1 da entrevista semiestruturada, cujas perguntas abrangeram informações fundamentais sobre a formação e atuação dos professores na Educação Infantil, sendo imprescindíveis para conhecê-los. Observou-se que os 9 (nove) participantes da pesquisa são do gênero feminino, com a idade média entre eles de 48 anos. O participante mais jovem tinha 32 (trinta e dois) anos, enquanto o participante mais velho tinha 56 (cinquenta e seis) anos.

Em relação à formação inicial identificou-se que dos 9 (nove) participantes, 7 (sete) deles têm formação em Pedagogia, 1(um) tem formação em História e Artes Visuais e 1 (um) tem formação em Pedagogia e Direito.

Quanto à Pós-graduação *Lato Sensu*, todos os participantes possuem especialização na área da educação tais como: 4 (quatro) gestão e supervisão, 3 (três) docência na ,1 (um) psicomotricidade,1(um) apresenta especialização na área de História do Maranhão e Gestão Pública e somente 1 (um) tem especialização em Educação Especial. No que diz respeito pós-graduação *Stricto Sensu* dos 9 (nove) participantes 1 (um) é mestre em educação, 1 (um) está com a formação em mestrado em andamento na área de Educação.

O tempo que leciona na escola em que trabalham variou entre 4 (quatro) a 16 (dezesesseis) anos. Com relação ao tempo de experiência na Educação Infantil variou entre 6 (seis) e 28 (vinte e oito) anos. No que diz respeito à experiência na Educação Especial esse tempo variou entre 6 (seis) a 15 (quinze) anos. A experiência dos participantes com crianças com TEA na Educação Infantil foi de, 6 (seis) a 19 (dezenove) anos.

Torna-se importante destacar que em nível de formação todos os participantes tinham graduação em licenciaturas, conforme a LDB orienta no Art. 62, para atuar na Educação Básica, a formação docente exigida.

Far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

A Educação Infantil, sendo a fase inicial da educação básica, precisa servir como um acesso à educação inclusiva, garantindo a todas as crianças o direito aos desenvolvimentos socioafetivo, físico e intelectual. Ao mesmo tempo, deve promover o progresso na construção do conhecimento, sem levar em consideração suas diferenças e o professor da Educação Infantil desempenha um papel importante como mediador nesse processo, tornando essencial a sua formação profissional.

5.4 Etapas

Com o intuito de cumprir as regulamentações éticas da pesquisa envolvendo seres humanos, as quais priorizam as dignidades dos participantes, o estudo passou por avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (CEP/UFMA), seguindo as diretrizes estabelecidas pela Resolução CNS nº 510/2016 (BRASIL, 2016) e outras normas pertinentes ao Conselho Nacional de Saúde para pesquisas com indivíduos.

Após a aprovação pelo CEP/UFMA, a pesquisadora realizou visita na escola selecionada para formalizar a investigação junto aos gestores, e conversou com cada um a respeito da realização do estudo que já foi autorizado pela Superintendência da Educação Especial do município, entregando aos mesmos uma cópia do projeto e do parecer consubstanciado do CEP/UFMA.

Com isso, foi solicitada aos gestores (as) a lista de professores que possuíam em sua sala de aula alunos com TEA nível de suporte 1 e 2. Após, a pesquisadora entrou em contato com cada um deles para explicar os objetivos da pesquisa, procedimentos, riscos e benefícios. Aos que aceitaram participar da pesquisa em questão assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Após o consentimento por escrito dos professores que desejaram participar da pesquisa, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas mediante o agendamento prévio dos dias e horários, conforme a conveniência de cada professor, de forma individual, presencialmente em ambiente silencioso no próprio local de trabalho deles

Portanto, após as coletas de dados as entrevistas semiestruturadas foram transcritas, utilizando-se a plataforma digital Amberscript e para a análise dos dados, empregou-se a Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Os pontos de maior relevância foram incorporados aos resultados do estudo. Assim, após a análise dos dados, foi realizado o relatório parcial para o exame de qualificação. Por último, foi elaborado e revisado o relatório final da pesquisa para a defesa do Mestrado em Educação da UFMA, seguido pela entrega da versão final da dissertação à Coordenação do Mestrado em Educação/UFMA e pelo envio do relatório ao CEP/UFMA.

5.5 Instrumento de coleta de dados

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os(as) professores(as) da Educação Infantil, sendo a mesma organizada em roteiros prévios. A finalidade desse instrumento foi de encontrar argumentos de percepção e explicação dos(as) professores(as), referentes à formação dos mesmos (as) para a inclusão de crianças com transtorno do espectro autista.

Uma das características da entrevista semiestruturada é a elaboração de roteiros prévios aos quais poderão ser modificados durante o percurso, mediante a formulação de perguntas que seriam básicas para o tema a ser investigado (Manzini, 2003; Triviños, 1987).

Para Triviños (1987, p. 146)

[...] a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa, os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas, a partir das respostas dos informantes e o investigador-entrevistador coloca o foco principal.

O autor complementa afirmando que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (Triviños, 1987, p. 152), além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Manzini (1990/1991, p. 154) afirma que “[...] a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista”. Conforme o autor, esse tipo de entrevista pode fazer surgir informações mais livres e as respostas não são condicionadas a um padrão de alternativas.

Contudo, há um ponto semelhante entre Manzini (2003) e Triviños (1987) que se refere à necessidade de perguntas básicas e principais para atingir o objetivo da pesquisa. Nesse sentido, Manzini (2003) enfatiza que é possível um planejamento da coleta de informações, por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos.

Nesse sentido, Bastos e Santos (2013, p. 71) afirmam que a entrevista semiestruturada é “[...] uma oportunidade em que os participantes constroem versões e significados para o mundo em que estão inseridos e do qual fazem parte”.

Desse modo, a entrevista semiestruturada fornece para o pesquisador (a) uma maior interação com o participante, visto que proporciona mais detalhes acerca do fenômeno a ser investigado, propiciando um ambiente de diálogo e trocas. A luz do exposto:

As entrevistas semiestruturadas, em particular, têm atraído interesse, sendo amplamente utilizadas. Tal interesse está vinculado à expectativa de que é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento relativamente aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário (FLICK, 2004, p. 89).

A entrevista semiestruturada por seu caráter flexível permite ao pesquisador(a) interpretar e analisar a realidade, conforme os depoimentos dos participantes. Para esta pesquisa a entrevista semiestruturada foi previamente organizada em blocos temáticos: **Bloco I:** Dados Gerais do Participante; **Bloco II:** Experiência Profissional e Formação Continuada. O roteiro da entrevista corresponde ao Apêndice B.

5.6 Procedimentos de coleta e análise dos dados

A entrevista semiestruturada foi realizada com os(as) professores(as) da Educação Infantil da Unidade de Ensino Básico Maria José Serrão, sendo que ocorreram de forma presencial e individual, em datas e horários previamente combinados, conforme a disponibilidade de cada participante. As entrevistas foram conduzidas em um ambiente silencioso, dentro da própria escola, que é o local de trabalho das docentes. Com a autorização dos participantes, as entrevistas foram gravadas, sendo que essa permissão foi formalizada por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As gravações foram transcritas, resultando em uma média de 15 (quinze) laudas, e suas respostas foram analisadas detalhadamente e na íntegra. O tempo médio para cada entrevista variou entre 30 minutos a 1 hora.

Para a interpretação dos dados foi empregada a Análise de Conteúdo de Bardin (1977, 2016) que consiste em uma forma comum de estudar e analisar o material qualitativo para compreender os aspectos significativos do que foi mencionado. A análise de conteúdo é definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de

conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 48).

No estudo em questão, foi empregada a Análise de Conteúdo Categórica. Esta abordagem serve como fundamento para descrever as etapas principais de uma análise de conteúdo, pois entre as diversas técnicas disponíveis, Bardin (2016, 1977) considera essa a mais antiga e, na prática, a mais utilizada. A Análise Categórica funciona por meio da decomposição do texto em unidades que são organizadas em categorias, passando por um processo de classificação e recenseamento conforme a frequência com que elementos semânticos aparecem (ou não).

Bardin (2016, 1977) aponta que a análise de conteúdo é composta por três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, que envolve inferência e interpretação. A fase da pré-análise é caracterizada pela organização de um esquema de trabalho que deve ser claro, com procedimentos bem estabelecidos. Nela ocorre a leitura flutuante, sendo este o primeiro contato com os documentos que serão analisados. Isso inclui a seleção, a formulação das hipóteses, os objetivos, a criação de indicadores e a preparação formal do produto.

Na etapa de exploração do material, selecionam-se as unidades de codificação para definir as categorias de análise. A unidade de contexto refere-se ao processo em que os dados são sistematicamente transformados e reunidos em unidades. O procedimento de codificação dos dados limita-se à unidade de registro, ou seja, o recorte a ser realizado na pesquisa. A Unidade de registro é uma categoria a ser codificada, podendo consistir em um tema, uma palavra, um personagem, um evento ou um documento; dessa forma, uma unidade de registro é aquilo que será analisado, enquanto a unidade de contexto atua como uma base para compreender e codificar a unidade de registro. Na perspectiva da análise de conteúdo, as categorias são rubricas ou classes que aglomeram um conjunto de elementos com características semelhantes (Bardin 2016, 1977)

Concluindo o processo da análise de conteúdo, na terceira fase relacionada à análise dos resultados, serão destacadas e condensadas as informações pertinentes às inferências e interpretações que se baseiam nos dados brutos. O pesquisador transformará esses dados em informações significativas e válidas. Nessa etapa, com os resultados relevantes em mãos, o pesquisador poderá fazer inferências e antecipar interpretações alinhadas aos objetivos estabelecidos ou relacionadas a descobertas inesperadas (Bardin, 2016, 1977).

Conforme o autor citado, a inferência constitui-se como um método de indução/dedução para investigar as causas presentes no texto. Seguindo as etapas propostas pelo autor, foram realizadas a interpretação e a análise dos dados para efetuar as inferências, sempre levando em consideração o problema central da pesquisa, as questões norteadoras e seus objetivos assim como a revisão bibliográfica. Esses pontos serão apresentados na próxima seção.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção, serão apresentados os dados fundamentais obtidos durante a fase de coleta, visando atingir o objetivo principal deste estudo. Assim, serão mostradas as percepções dos participantes da pesquisa sobre a formação continuada de professores da Educação Infantil para a inclusão de crianças com TEA.

6.1 Análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas

Nesta subseção, estão apresentados os resultados da análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas. Os dados foram examinados utilizando a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin. É relevante ressaltar que, na análise de conteúdo, as categorias podem ser estabelecidas tanto antes quanto depois da pesquisa (Bardin, 2016, 1977). Neste estudo, optou-se pela definição *a posteriori*, pois essa abordagem é formulada com base em um resultado em desenvolvimento; ou seja, é criada após a organização e o tratamento dos elementos (como frases e palavras) durante o processo analítico.

Dessa forma, seguindo as etapas cronológicas da análise de conteúdo sugeridas por Bardin (2016, 1977), foi realizada a preparação do material após as entrevistas semiestruturadas. A exploração do material representa o momento de processar os dados coletados na etapa anterior, transformando-os em informações que possam ser analisadas mediante operações de codificação. A codificação consiste em um processo que converte dados textuais brutos por meio de decomposição, classificação, agrupamento e enumeração. Isso permite uma representação do conteúdo ou sua expressão, ajudando o analista a compreender as características do texto e agindo como índices. A unidade de registro escolhida para esta pesquisa foi o “tema”. A análise centrada no tema envolve identificar os núcleos significativos presentes na comunicação, cuja frequência pode indicar algo importante para o objetivo analítico proposto.

Assim sendo, foi realizada a categorização, que é um procedimento para organizar os dados com base nos aspectos compartilhados entre eles; isso se refere ao agrupamento de um conjunto de elementos (unidades de registro) sob uma denominação ampla fundamentada nas semelhanças desses elementos (Bardin,

2016, 1977). As categorias são desenvolvidas pelo analista considerando as características ou atributos do material investigado e os objetivos definidos.

Na terceira fase, os dados foram analisados visando torná-los relevantes. Bardin (2016, 1977) esclarece que a interpretação proporcionada pela Análise de Conteúdo busca revelar um sentido que não está claramente expresso por trás do discurso visível frequentemente simbólico e carregado de múltiplos significados. Essa tarefa exige um considerável esforço interpretativo do pesquisador.

O Quadro 6 mostra a categorização das entrevistas semiestruturadas.

Quadro 6 – Categorização das entrevistas semiestruturadas

CATEGORIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS	
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Percepção dos professores da Educação Infantil sobre a formação continuada	Continuidade da formação após a graduação, ampliação dos conhecimentos
Organização da formação continuada	Coordenação; na escola; aos sábados, matutino e mensal
Temáticas sobre inclusão de crianças autistas na Educação Infantil.	Como incluir essa criança dentro da rotina da sala de aula, planejamento, PEI, o que trabalhar, práticas pedagógicas, metodologias
Facilidades	Ausência de suporte
Fragilidades	Tratar o tema de forma genérico, limitações, falta de suporte, suporte necessário, não tem continuidade.

Fonte: Dados da pesquisa realizada pela autora (2024).

As entrevistas semiestruturadas foram conduzidas com nove (9) participantes que atuam na Educação Infantil da Unidade de Ensino Básico Maria José Serrão. As entrevistas estavam divididas em dois (2) blocos. O primeiro bloco abordou dados gerais dos professores, que foram caracterizados na descrição dos participantes. Dessa maneira, os resultados da entrevista semiestruturada com os participantes estão relacionados ao Bloco 2: experiência profissional e formação continuada.

O objetivo foi captar e descrever as essências das falas de maneira precisa. Para isso, tornou-se necessário sintetizar as entrevistas e buscar o significado de cada resposta. Contudo, algumas delas não puderam ser totalmente resumidas devido à importância dos conteúdos, que eram muito relevantes para a pesquisa. Assim, foram definidas 5 (cinco) categorias com base nas perguntas do Bloco 2, uma vez que todas as perguntas foram analisadas. Em cada categoria, teve-se o cuidado de incluir a

descrição de algumas falas dos professores, relacionando-as aos conceitos de autores previamente citados na fundamentação teórica desta investigação.

A análise da categoria Formação Continuada tem como objetivo apresentar as percepções dos participantes sobre esse tema. Esta categoria se concentra na avaliação do conjunto de perguntas referentes à formação continuada.

A primeira pergunta solicita que os participantes descrevam o que entendem por formação continuada, e após a análise das respostas, foram identificadas as subcategorias: continuidade da formação após a graduação, ampliação dos conhecimentos (Quadro 7)

Quadro 7 – Entendimentos sobre formação continuada pelos professores da Educação Infantil.

PARTICIPANTES	SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA
P1, P2, P3 e P7	Continuidade da formação após a graduação	4
P4, P5, P6, P8 e P9	Ampliação dos conhecimentos	5

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Os dados apresentados no quadro 7 (sete) indicam que os participantes, entendem a importância de um aprofundamento teórico e prático na formação para o exercício da profissão, conforme as falas de P1, P2, P3 e P7.

P1: Eu entendo que é aquela **formação após a nossa graduação**. Então, a gente tem a primeira formação que é quando a gente se forma. A gente tem aqueles conhecimentos básicos, primários de pedagogia. E tudo o que a gente agrega de conhecimento após esse primeiro é uma formação continuada. Então, eu **continuo** me formando, me informando e me formando. (grifo nosso).

P2: É a **formação em serviço**. É um **processo contínuo** de aprendizado e aprimoramento que acontece no contexto do próprio local de trabalho no qual estamos, **continuamente** nos atualizando e adquirindo novos conhecimentos e habilidades. (grifo nosso)

P3: As formações, eu acredito, assim, são **contínuo** que muitas dessas formações elas dão uma direção para a gente desenvolver um material, traçar uma linha de trabalho [...] você consegue enxergar uma maneira de desenvolver alguma técnica coerente para ensinar essa criança (grifo nosso).

P7: Formação continuada, porque eu penso o seguinte, a formação o nome já diz, eu penso que é **autoformativo**, esse auto, porque a formação não envolve somente o conhecimento, essa de **ampliar teu entendimento**, mas também pra si. Porque essa formação ela é uma **continuidade**, ela é uma ampliação desse conhecimento que está envolvendo essa coletividade [...]. Envolve em você lidar com várias circunstâncias, e por isso que eu penso que é uma continuidade. (grifo nosso)

A análise sobre as opiniões dos participantes em relação à subcategoria continuidade da formação após a graduação revelou que os professores trouxeram justificativas convincentes para esse processo de aprendizado. Nas palavras de Freire (1996) a educação contínua parte do princípio de que tanto o educador quanto o educando reconhecem-se como seres em constante desenvolvimento. Essa é uma característica intrínseca da humanidade que impulsiona o ser humano a buscar entender a si mesmo e o mundo ao seu redor. Freire acredita que essa busca é uma vocação essencial, e ao se darem conta de que seu futuro não está predeterminado, os indivíduos podem, gradualmente, reescrever suas narrativas, ajudando assim na transformação de uma estrutura social injusta que desumaniza e oprime.

As falas dos participantes corroboram com a de Freire (1996) no que diz respeito à postura e aceitação dos educadores, o autor destaca que, quanto mais me reconheço como estou sendo e compreendo as razões de meu comportamento, mais consigo mudar e me aprimorar. Isso nos indica que é fundamental que o/a professor/a identifique o que pode não estar funcionando em sua prática para conseguir se transformar nesse aspecto.

Nessa perspectiva, a LDB define as diretrizes para a educação no Brasil. Em relação à formação de professores, a LDB é evidente ao afirmar a importância da formação continuada. A Referida lei ressalta que a educação deve ser “permanente e continuada”, reconhecendo que o processo de ensino-aprendizagem está sempre em mudança e que os educadores precisam se atualizar constantemente para atender melhor às demandas dos alunos (Brasil, 1996).

Conforme Saviani (2009), a formação profissional dos professores envolve, portanto, metas e habilidades particulares, demandando assim uma estrutura organizacional apropriada e diretamente focada na realização dessa tarefa.

Nessa perspectiva, concorda-se com Soares (2022) quando afirma que a formação de professores é essencial para as práticas pedagógicas inclusivas, pois a criança aprende e se desenvolve a partir da qualidade das mediações que recebe, embora outros fatores precisem ser levados em consideração, como a preparação do ambiente escolar, suporte e recursos necessários para os professores e alunos, entre outros. Todavia, para isso, é necessário o investimento do setor público com políticas públicas voltadas para a educação para todos.

Silva (2020) enfatiza que o sistema de produção capitalista aumenta a demanda por educação, que não se limita apenas à formação inicial, mas se estende

como um processo contínuo ao longo da vida. Portanto, os professores devem estar sempre em atualização para garantir seu lugar no mercado de trabalho, devido à intensa competitividade, tal afirmação fica evidente nos relatos de P2 e P3 quando ressaltam que é um processo contínuo de atualização de novas habilidades e conhecimentos.

Saviani (2009) acredita que a formação pedagógico-didática se dará em função do domínio de conteúdos organizados logicamente, sendo adquirida tanto na prática do professor quanto por meio de métodos como o "treinamento em serviço". Isso fica evidente no relato do participante P2. Verificou-se na fala de P2 a compreensão de que a formação é contínua e ocorre no contexto do próprio local de trabalho.

Como observado nos relatos de P1, P2, P3 e P7 eles apresentam as mesmas concepções quanto a formação contínua. Nesse tocante, para Silva e Rocha (2021) a formação, seja chamada contínua ou continuada, se baseia em um processo sem interrupções. Não há uma distinção significativa nos significados e objetivos desses conceitos – contínua e continuada –, já que ambos visam à formação permanente dos profissionais da educação, tanto no ambiente escolar quanto em outros contextos de aprendizado. É fundamental ressaltar que a formação continuada, independentemente do termo utilizado, deve ser um processo constante de desenvolvimento da prática de ensino.

Conclui-se que os termos são utilizados com base na constituição histórica, social, cultural e política de cada nação. Gatti (2018) aponta que o termo "continuada" é amplamente empregado nos documentos do Conselho Nacional de Educação, no Brasil. A legislação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, adota a nomenclatura "continuada" para se referir a esse aspecto da formação, que está diretamente ligado à docência. Além disso, essa lei estabelece que é responsabilidade do poder público proporcionar formações inicial e continuada aos profissionais da educação.

A subcategoria ampliação dos conhecimentos indicam que cinco participantes considera a formação continuada como uma ampliação dos conhecimentos. Conforme as falas:

P4: Olha, a formação continuada para mim não é só a formação continuada, mas a **autoformação**. Eu acho que também entra nesse caso que a gente não fica dependendo do único exclusivamente da formação continuada. Mas para mim, a formação continuada é um **processo** que requer principalmente do professor uma atenção especial para o trabalho que é desenvolvido. A gente

precisa desse **processo formativo** até para entender o processo de desenvolvimento dessas crianças, para ampliar esse nosso olhar para os processos formativos, para as necessidades que essas crianças tem. Eu tenho 14 crianças a tarde e 16 de manhã, trabalho aqui de manhã e de tarde. Então, dentro desse processo, com quase 30 crianças. Cada uma é um universo, cada uma tem uma singularidade, cada uma tem uma particularidade, tem uma necessidade. Então, a formação continuada dentro desse coletivo me ajuda a entender quem é esse grupo, mas quem é essa criança em particular. E aí, a formação com os estudos que a gente faz, com os autores que a gente busca é fundamental no trabalho, que há uma linha de trabalho. [...]Então, para isso, a gente precisa ter essa formação continuada e a autoformação também. (grifo nosso)

P5: Como é que se diz? É o **alimento**. A gente precisa estar buscando. E até porque nesse momento é onde tem as trocas. E a **fundamentação** mesmo. A gente está se fundamentando para depois ir para a prática (grifo nosso).

P6: O que eu entendo? É, sobre formação continuada. A gente está procurando, o profissional está se empenhando em adquirir, **ampliar os seus conhecimentos** naquela determinada área. (grifo nosso)

P8: Então, assim, eu acho que ela pode contribuir no aprendizado constante [...] melhorando a **fundamentação** do nosso conhecimento [...] lidar melhor com nosso aluno [...] (grifo nosso).

P9: **Amplia meus conhecimentos** para eu poder fazer mais, saber como lidar com a criança na sala de aula (grifo nosso).

Nota-se nas declarações de P4, P5, P6, P8 e P9 que a ampliação do conhecimento é um processo contínuo, o que os auxilia a entender como interagir com os alunos em sala de aula.

Conforme Monteiro (2019) a formação continuada pode se configurar como um ambiente especial de resistência contra qualquer tipo de preconceito, especialmente aquele voltado para as crianças com deficiência. Por meio da formação, é possível adquirir novos conhecimentos, desafiar tabus e enfrentar os desafios que aparecem no cotidiano.

Essa questão também foi identificada na pesquisa de Silva (2021). Ao considerar que a formação continuada leva a refletir sobre a importância de integrá-la ao ambiente escolar, bem como aos desafios que o educador enfrenta em sua atuação. É fundamental compreender a formação continuada como um componente essencial de um processo voltado para aprimorar a qualidade do ensino, sendo uma aprendizagem contínua que se adapta à emergência de novos desafios.

Desse modo, a fala de P7 enfatiza a necessidade da formação continuada para a inclusão, isso coaduna com a pesquisa de Ramos e Silva (2022) a formação de professores para a Educação Inclusiva requer uma abordagem crítica e reflexiva, incentivando os professores a cultivarem um pensamento independente, a procurarem soluções e a refletirem sobre o processo de formação do conhecimento dos alunos,

entendendo como eles realizam suas construções mentais e cognitivas. Essa proposta demanda, sem dúvida, um comprometimento sistemático e orgânico das políticas públicas, possibilitando a prática efetiva.

Os relatos dos participantes se aglutinam, de modo que trazem características em relação a explicação de Tardif (2005) esclarece que a formação dos professores envolve uma “escolarização” relativamente extensa, visando oferecer ao futuro profissional conhecimentos teóricos e técnicos que o preparem para o mercado de trabalho. Raramente essa formação teórica deve ser realizada sem a complementação com a formação prática, o que possibilita ao professor assimilar os conhecimentos indispensáveis para exercer sua profissão.

A formação dos professores é um processo bastante complexo, pois deve integrar a teoria e também incentivar uma percepção humanizada do aluno como um ser em desenvolvimento, repleto de sentimentos e potencialidades. Nesse contexto, Freire (2002) aborda a afetividade na prática educativa da seguinte maneira: A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje.

Quanto mais avançada a formação, melhores são as condições que o profissional tem para responder e modificar sua própria atuação e as circunstâncias de trabalho em sua rede ou escola. Isso significa que a formação continuada é benéfica tanto para os professores quanto para os alunos, mas é fundamental que essa formação gere efeitos positivos na aprendizagem dos alunos (Silva, 2020).

Dessa forma, Soares (2022) traz em seu estudo que o educador não pode considerar sua formação como concluída; ao contrário, deve estar constantemente em busca de novos conhecimentos, uma vez que as legislações educacionais e inclusivas estão sempre se modificando. Além disso, alunos com diferentes deficiências, síndromes e transtornos estão se tornando cada vez mais comuns na realidade das escolas regulares.

Ficou evidente que a percepção sobre a formação continuada, segundo os 9 participantes entrevistados, está relacionada à ideia de que esse tipo de formação é o meio pelo qual eles poderão esclarecer todas as dúvidas referentes à sua prática. Essa afirmação é enfatizada em todos os depoimentos.

Nesse cenário, Nóvoa (2002) ressalta que o aprender contínuo é fundamental e se baseia em dois elementos principais: o indivíduo, que atua como agente, e a escola, que serve como um espaço de crescimento constante. A formação continuada

ocorre de forma coletiva e está ligada à experiência e à reflexão, que funcionam como ferramentas permanentes de análise.

A formação de professores deve fornecer apoio aos profissionais que atuam na educação para favorecer a inclusão de todos os alunos. Isso é essencial para promover a participação de todos os indivíduos na sociedade. Diante disso, os participantes foram questionados sobre a organização da formação continuada dos professores da Educação Infantil, com indicação de quem é o responsável pela oferta da mesma, resultando na subcategoria: coordenação, conforme detalhado no Quadro 8.

Quadro 8 –Responsável pela formação dos professores da Educação Infantil.

PARTICIPANTES	SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA
P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P9	Coordenação	9

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Observa-se que a subcategoria coordenação presente nas falas de todos os participantes, conforme exposto.

P1: É a **SEMED** no caso. Agora, em relação à formação continuada da escola, é a nossa **coordenadora**. Ela faz a formação tanto para a equipe da manhã quanto para a equipe da tarde, por enquanto. Na rede, teve, ano passado, uma formação provida pela SEMED eu não participei porque, na época, eu não estava regente de sala. Era professora de um terço, então, eu não participei, as meninas participaram. (grifo nosso)

P2: Na rede Municipal de São Luís é a **coordenadora** (PSP – Professor de Suporte Pedagógico) que deve ministrar essa formação. (grifo nosso)

P3: Então, aqui na escola é a **coordenadora**. (grifo nosso)

P4: A nossa **coordenadora** é que é responsável pela formação, mas além dela a gente organizou entre nós um grupo de estudos que era uma necessidade que nós tínhamos desde muito tempo e que ano passado a gente conseguiu implementar esses livros de estudos. Então, todo ano a gente escolhe um autor, escolhe uma obra e a gente estuda essa obra onde todos os professores a cada mês é responsável por essa formação. [...] Então, **além da coordenadora nós também, os professores, somos responsáveis pela nossa formação continuada**. (grifo nossos)

P5: Assim... Eu digo nós, porque nós professores junto com a **coordenação, nós que fazemos a nossa formação continuada**. A nossa formação é temática, a gente é separado **por grupo** e cada grupo de dois ou três professores é responsável pelas temáticas. (grifo nosso)

P6: No caso aqui na escola? aqui no caso seria a rede, né? A Secretaria a SEMED, no caso. Porém **a rede não está oferecendo a formação continuada**. Então, quem se torna responsável aqui, no caso, é a **coordenadora**. (grifo nosso)

P7: Nós temos a formação na escola, que é o cotidiano vivido na escola. [...] A rede não está dando essa formação propriamente dita. [...] Nós estamos arregando as mangas, junto com a **coordenação e fazemos as nossas**

formações de acordo com as nossas percepções, nossos entendimentos. (grifo nosso)

P8: Aqui na escola é a **coordenadora** a responsável pela formação. (grifo nosso)

P9: [...] A rede não está ofertando a formação, então a **coordenação** junto com os **professores, tomaram a iniciativa.** (grifo nosso)

Corroborando com os relatos dos participantes tem-se a pesquisa de Soares (2022) que enfatiza que as formações ajudam no conhecimento e no aprimoramento. Porém, para que isso ocorra, é necessário ter profissionais dedicados à formação, os quais possuam tanto embasamento teórico quanto prático. Isso visa qualificar o professor para que ele possa interagir de maneira mais eficaz com o aluno no dia a dia da sala de aula.

Libâneo (2004) destaca que o coordenador, na função de gestor pedagógico da escola, tem o papel de incentivar os professores a não apenas comparecerem às reuniões, mas também a se engajarem ativamente nas atividades de formação continuada. Os docentes devem perceber-se como protagonistas de seu próprio processo formativo sob a orientação do coordenador, uma vez que essa participação é essencial para o desempenho de suas funções. Isso fica claro nas falas de P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P9.

Nessa direção, o relato de P5 e P7 vai ao encontro ao que diz Libâneo (2004) uma vez que algumas atividades que o coordenador deve realizar para garantir a efetivação da formação docente em serviço incluem: oferecer assistência pedagógico-didática aos professores, liderar grupos de estudo, supervisionar e promover o projeto pedagógico como uma base para formação continuada.

Observa-se na fala de P5 que o coordenador desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do processo de formação continuada dos professores na escola, empregando diversas estratégias de trabalho com a finalidade de incentivar o interesse dos docentes por sua própria formação.

Ainda nesse ponto de vista, a fala de P4 traz que dinâmicas de grupo são utilizadas pelos coordenadores como instrumentos que ajudam os professores a refletir sobre suas práticas pedagógicas diárias, além de facilitar a introdução de estudos teóricos sobre temas educacionais. Da mesma forma, é importante que o grupo de professores esteja aberto às dinâmicas. De acordo com Tardif (2004), os conhecimentos dos professores são variados, abrangendo aspectos acadêmicos, experiências e currículos; no entanto, eles não estão segmentados, mas sim

interligados. A partir desses conhecimentos, o coordenador pedagógico procura estimular a motivação para a aplicação dos saberes dos professores nas atividades em sala de aula, por meio de dinâmicas em grupo.

Fica evidente, na fala de todos os participantes, a importância do papel do coordenador na formação continuada e nas trocas realizadas entre os grupos de trabalho organizado pelo mesmo. Tardif (2004) destaca que a atuação do professor é influenciada pelas interações humanas que compõem o dia a dia da profissão, ressaltando assim a relevância das trocas na formação das relações entre docentes. O processo contínuo de aprendizagem se concentra nas experiências práticas vividas em colaboração com colegas no ambiente de trabalho. É vital que haja reconhecimento do trabalho realizado em sala de aula. O professor percebe a necessidade de expressar verbalmente o processo que implementa durante suas aulas.

Portanto a literatura que sustenta a exigência e a importância da formação dos profissionais da educação na SEMED está alinhada com as normas do Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Profissionais do Magistério do Sistema de Ensino Público da Prefeitura de São Luís (PCCV), do Estatuto do Magistério Público Municipal de São Luís, dos Planos de Educação tanto Municipal quanto Nacional, e a LDB, que asseguram o direito às formações inicial e continuada durante o exercício profissional. Com base na fala dos participantes, evidencia lacunas nas políticas de formação continuada do município

Corroborando com as falas de P6, P7 e P9 a Norma nº 4.749 de 03 de janeiro de 2007, que trata do Estatuto do Magistério Público Municipal de São Luís, no artigo 4º, reforça o PCCV e a LDB ao afirmar que a formação inicial e a continuidade da formação em serviço são princípios fundamentais para aprimorar o desempenho e a qualidade dos serviços oferecidos pelos professores.

No Estatuto, encontram-se os princípios que elucidam o direito à formação inicial e continuada, assim como a valorização da carreira docente integrada à carga horária de trabalho, com o objetivo de promover a profissionalização em condições laborais adequadas. Esses princípios incluem: formação continuada que se integra à jornada de trabalho e é conduzida na escola ou em grupos de capacitação disponibilizados pela SEMED (São Luís, 2007a).

Afirmando a fala dos participantes, a legislação local tem confirmado a relevância do coordenador pedagógico e seu papel na orientação da formação

contínua dos docentes. Isso pode ser verificado através da Lei Municipal, que trata do Estatuto do Magistério Público Municipal. Essa norma foi aprovada em 2007 e, no artigo 4º, inciso X, destaca que um dos princípios que norteiam a educação municipal é a formação continuada integrada à jornada de trabalho e desenvolvida na escola ou em grupos de formação oferecidos pela SEMED (São Luís, 2007).

Nesse contexto, a SEMED não só admite sua responsabilidade na formação dos profissionais da educação, mas também assegura seu papel como mantenedora desse processo. Essa afirmação se baseia no que está estabelecido no artigo 5º do Estatuto, especificamente em seu inciso VIII: aprimoramento técnico-profissional que contribua para formação de um padrão de qualidade socioeducacional (São Luís, 2007).

Complementado a organização da formação continuada dos professores da Educação Infantil, foi perguntado: Em qual local ocorre a formação continuada do professor da Educação I? O quadro 9 mostra as respostas dos participantes, sendo elencada uma única subcategoria: na escola.

Quadro 9 – Local de ocorrência da formação continuada dos professores da Educação Infantil.

PARTICIPANTES	SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA
P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P9	Na escola	9

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

A subcategoria na escola é composta pelas falas dos participantes P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P9, conforme a seguir:

P1: As que eu participei, todas foram aqui **na escola**. (grifo nosso)

P2: Na própria **instituição**. (grifo nosso)

P3: Aqui **na escola**. (grifo nosso)

P4: **Na escola**, acontece aqui. (grifo nosso)

P5: Aqui mesmo. **Na escola**. (grifo nosso)

P6: Aqui **na escola**. (grifo nosso)

P7: Nós temos a formação **na escola**, que é o cotidiano vivido **na escola**. (grifo nosso)

P8: A formação? Acontece aqui **na escola**. (grifo nosso)

P9: Sempre que eu participo é **aqui mesmo**. (grifo nosso)

Observa-se nas falas dos participantes que a formação continuada está sendo oferecida na escola pela gestão, conforme foi exposto anteriormente o coordenador

pedagógico promove a formação continuada dos professores **na escola** por meio de diversas estratégias, buscando despertar o interesse dos docentes em seu desenvolvimento profissional, além de abordar outras questões relacionadas às dinâmicas do trabalho **durante o horário complementar aos sábados**.

Considerando o conjunto de marcos legais previamente mencionado e observando o princípio da simetria, que enfatiza a importância da conformidade entre a Constituição Federal e os dispositivos legais correlatos, o Município, como um ente federativo autônomo, exerce sua competência legislativa para criar seu próprio conjunto normativo, regulando assim todo o sistema de ensino local (Campos, 2022).

Assim Freitas (2007) traz em seu estudo que a formação continuada tem sido tema de discussão e idealização entre educadores por um período mínimo de trinta anos, evidenciando a fragilidade e a falta de consistência das políticas educacionais direcionadas à formação dos professores. Acredita-se que a formação continuada proporciona um ambiente propício para a reflexão sobre a prática pedagógica dos profissionais. É importante destacar, ainda, o papel da Secretaria de Educação em criar espaços coletivos para essa formação contínua, onde os professores possam compartilhar suas dúvidas, dificuldades e também relatar as experiências bem-sucedidas que estão sendo implementadas nas escolas.

Complementado a organização da formação continuada dos professores da Educação Infantil, foi perguntado: Qual a frequência, turno e dias da semana ocorrem as formações continuadas do professor da Educação Infantil?

O quadro 10 mostra as respostas dos participantes, sendo elencada uma única subcategoria: aos sábados, matutino e mensal.

Quadro 10 – Frequência, turno e dias da semana da formação continuada dos professores da Educação Infantil.

PARTICIPANTES	SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA
P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P9	Aos sábados, matutino e mensal	9

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Nota-se que a subcategoria aos sábados, no turno matutino e mensal foi frequente nas falas dos participantes, conforme transcrições a seguir:

P1: Então, **todo sábado, uma vez ao mês, pela manhã**, a gente está reunido para estudar (grifo nosso)

P2: A formação acontece **uma vez por mês aos sábados pela manhã**. (grifo nosso)

P3: Aos **sábados** pela **manhã**, **uma vez por mês**. (grifo nosso)

P4: No último **sábado** do mês, pela **manhã**. (grifo nosso)

P5: Um **sábado** por **mês** de **manhã**. (grifo nosso)

P6: Todo sábado não. Uma vez, **um sábado** por **mês** de **manhã**. (grifo nosso)

P7: Aos **sábados** pela **manhã**, uma **vez ao mês**. (grifo nosso)

P8: Sábado, pela manhã. (grifo nosso)

P9: A formação é sempre **uma vez por mês** aos **sábados** de **manhã**. (grifo nosso)

Está bem claro nas declarações de todos os participantes que a formação continuada acontece mensalmente, no turno matutino e sempre aos sábados. Portanto, é importante refletir sobre a busca por elementos que possam validar as falas dos professores. Campos (2022) destaca em sua pesquisa que, com a nova administração municipal iniciada em 2014, foi criado um documento denominado Caderno do Coordenador: orientações para a organização do trabalho escolar. O intuito é revitalizar as iniciativas formativas na SEMED. Esse material, voltado a apoiar o trabalho do coordenador pedagógico frente aos desafios diários nas escolas, está estruturado em três eixos principais: planejamento, acompanhamento das atividades dos docentes e formação continuada.

Sendo que nesse último, destaca-se que a formação continuada, desenvolvida ao longo dos anos na Rede Municipal de São Luís, integra em sua essência a concepção e os conteúdos educacionais que visam à concretização da perspectiva citada. Além disso, busca aplicar a LDB, o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos e o Estatuto dos Profissionais do Magistério. Isso cria, por um lado, uma responsabilidade para a administração pública (SEMED) e, por outro lado, um direito para os docentes (São Luís, 2014).

Nesse contexto, alinhando-se ao que foi dito pelos participantes P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P9, o Caderno teve como objetivo estabelecer um formato que funcionasse como uma orientação para as escolas. O intuito era que as formações incorporassem um conjunto compartilhado de elementos essenciais. Assim sendo, buscou-se atribuir uma identidade e valorizar a ideia de Rede. Dessa maneira, foi acordado que as instituições deveriam planejar a formação dos professores considerando os seguintes pontos: um mínimo de 4 horas por mês; desenvolver o Plano de formação da escola e as pautas para cada reunião; oferecer formações com conteúdo relevantes que promovam um trabalho pedagógico de qualidade e uma

aprendizagem significativa para os alunos; além de incentivar o desenvolvimento de práticas voltadas à identificação das dificuldades em sala de aula e à busca por soluções (São Luís, 2014).

A proposta de formação continuada que a Rede Municipal almeja implementar baseia-se na ideia de que a sala de aula e o cotidiano do professor devem ser o foco central. Assim, os conhecimentos relacionados ao ensino e à valorização das experiências adquiridas têm um papel importante nos processos formativos que devem ocorrer nas escolas. De acordo com essa visão, ressalta-se o papel do coordenador pedagógico como um agente facilitador e promotor da formação continuada nas instituições de ensino. Isso foi comprovado nas declarações de todos os participantes sobre as subcategorias: coordenação; na escola; aos sábados, matutino e mensal (Campos, 2022).

Tardif (2014) aborda em sua pesquisa que os conhecimentos dos docentes emergem da experiência e são validados por ela. Esses saberes se entrelaçam com experiências pessoais e coletivas, aparecendo como *habitus* e competências, além de envolver o saber fazer e o saber ser. Assim, a formação do professor se concretiza quando combina os conhecimentos curriculares, disciplinares e de sua formação profissional, possibilitando o aprimoramento de seus saberes experienciais, que de fato expressam seu conhecimento enquanto educador.

Com relação a categoria temáticas sobre inclusão de crianças autistas, foi feito a pergunta para os participantes: quais temáticas sobre inclusão de crianças com transtorno do espectro autista que você acha que deveriam ser exploradas nas formações continuadas do professor da Educação Infantil. As subcategorias foram as seguintes: criação do plano de ensino individualizado (PEI) e inclusão escolar, conhecimentos gerais e práticas pedagógicas e estratégias metodológicas.

Quadro 11 – Temáticas sugeridas para a formação continuada pelos professores da Educação Infantil

PARTICIPANTES	SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA
P1, P3, P4 e P8	Criação do PEI e inclusão escolar	4
P2, P5, P6 e P9	Conhecimentos gerais	4
P7	Práticas pedagógicas, e estratégias metodológicas	1

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Observam-se as preocupações expressas pelos quatro participantes P1, P3, P4 e P8, sobre como incluir a criança com TEA no ensino regular e a criação do PEI, levando à elaboração da subcategoria: criação do PEI e inclusão escolar como percebe-se nas seguintes falas:

P1: Muitas. Principalmente, eu acho que uma coisa que a gente precisa é a questão do **plano (PEI)** o que fazer com essa criança? **Como incluir essa criança dentro da rotina da sala de aula?** Porque, como eu falei, a criança que eu tenho na minha sala ela é suporte 1. Então, ela é uma criança que aparentemente, você olha, ela não dá um sinal. Ela é uma criança muito tranquila nesse ponto. Ela já se adaptou, ela já consegue acompanhar a turma, a rotina da sala, nas atividades. [...], mas, eu vejo as minhas companheiras que têm crianças com nível de suporte 3. Então, é muito difícil trabalhar sozinha, sem apoio, sem nada, com uma criança que a gente sozinha não consegue. Então, pra mim, uma das temáticas que precisa ser trabalhada é o **planejamento**, como planejar uma aula com uma criança que tem diferentes níveis. Porque, acho que a dificuldade do autismo é essa. Porque nunca é uma coisa genérica. **Cada autista é diferente.** Então, você tem que criar uma estratégia pra cada um deles. Então, o que vai funcionar pra minha criança, que tem necessidade especial, não vai funcionar pra minha colega. Então, assim, essa é uma dificuldade que eu tenho, né, de planejamento. (grifo nosso)

P3: uma formação que aborde a **inclusão da criança autista**, ensinando sobre o **PEI** e **como planejar** para incluir esse aluno. (grifo nosso)

P4: [...] a gente precisa de um profissional de alguém que venha a fazer essas formações que nos ajude a **entender quais são esses níveis**, que nos ajude a preparar o **PEI** a gente já ouviu falar já temos material, mas como é isso uma prática? por que fazer isso? qual a necessidade desse material? Nesse sentido eu vejo isso que falta um olhar mais atento pra gente entender melhor e acolher essas famílias explicar pra essas famílias, inclusive de ouvir que tipo de orientação que a gente tem, muitos pais que ficam esperando orientações e o tempo tá passando. (grifo nosso)

P8: Acredito que formações que oferecem uma orientação para que **possamos criar um material e estabelecer uma linha de atuação** [...] é possível visualizar uma forma de **elaborar uma técnica adequada para ensinar essa criança**. (grifo nosso)

Atendendo às opiniões de todos os participantes, Ferreira (2017) apresenta em sua pesquisa que a formação de professores para trabalhar com crianças autistas é uma estratégia crucial para desmistificar o autismo e combater a visão de que se

trata apenas de uma patologia. Os professores desempenham um papel vital na promoção da inclusão dessas crianças e, para isso, é fundamental que estejam familiarizados com métodos de ensino eficazes que favoreçam a educação do aluno autista, além de contribuírem para seu desenvolvimento e verdadeira inclusão.

De acordo com o que já foi referenciado, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, afirma em seu texto que a educação inclusiva é um modelo educacional baseado nos direitos humanos. Esse modelo une igualdade e diferença como valores inseparáveis e avança além do conceito de equidade formal ao levar em consideração as circunstâncias históricas que geram exclusão tanto dentro quanto fora do ambiente escolar (Brasil, 2008).

Nesse sentido, indo ao encontro das falas de P1, P3, P4 e P8, (Rodrigues; Spencer, 2010) enfatizam que crianças com TEA aprendem de forma diferenciada, devido a características como dificuldades na compreensão e comunicação, falta de concentração, pensamento concreto, desafios para combinar ou integrar ideias, e dificuldades em organizar e sequenciar informações. Elas também, enfrentam dificuldades em generalizar conceitos, entre outros aspectos. Além dessas várias deficiências cognitivas, comportamentos como impulsividade acentuada, ansiedade e distúrbios sensoriais perceptuais são frequentemente observados. A aprendizagem dessas crianças acontece principalmente por meio de estímulos visuais em ambientes calmos e com rotinas estruturadas.

Ferreira (2017) aponta que oferecer à criança autista a chance de interagir com outras da mesma idade é crucial para o desenvolvimento de seu potencial, especialmente no que diz respeito à socialização. É importante que essa integração seja acompanhada por um trabalho pedagógico colaborativo com as escolas regulares, visando capacitá-las a apoiar, facilitar e impulsionar o crescimento desse aluno. Para alcançar esse objetivo, é imprescindível desmistificar as crenças que envolvem a prática educativa cotidiana e que promovem a visão de que a educação inclusiva é inviável e improvável de ter sucesso. A inclusão escolar deve proporcionar à criança autista o contato com outras crianças, cada uma com suas características únicas. O ambiente escolar enriquece as experiências e vivências típicas da infância por meio da interação entre os alunos.

Diante desse contexto, concorda-se com o estudo de Paula e Peixoto (2019) ao dizer para que a inclusão faça sentido, o educador precisa estar capacitado e em constante busca por conhecimento, pois o professor, atua como um elo essencial

entre o ensino e a aprendizagem, e enfrenta o desafio de atender às necessidades individuais e coletivas do processo educativo, sem fazer distinções, exclusões ou discriminações. Freire (2002) defende que as práticas discriminatórias comprometem o princípio da democracia; o conceito de ensinar tudo a todos, defendido por Comenius no século XVII, continua sendo um obstáculo no atual contexto educacional. É fundamental repensar constantemente as abordagens educativas para garantir que a aprendizagem, a socialização e o desenvolvimento ocorram de forma eficaz. Desse modo, os professores enfrentam dificuldades ao tentar inserir um aluno autista em sala de aula, indicando que não estão preparados para lidar com a inclusão escolar de estudantes com autismo. Isso se deve à ausência de formação adequada desde o nível básico até os níveis mais avançados. Há uma percepção entre os professores sobre a importância de treinamentos complementares, que consideram essenciais e benéficos para seu próprio desenvolvimento.

A fala de P8 traz a necessidade de uma formação específica para o trabalho com a criança com TEA. Analisando a fala desse participante, Olmedo (2015) ressalta sobre a importância da comunicação alternativa, especificamente o uso de PECS-ADAPTADO, destinado a crianças com TEA na formação do professor, pois a comunicação alternativa se apresenta como um componente fundamental para a inclusão de crianças autistas. Portanto, para garantir a qualidade e a eficácia da inclusão da criança com TEA, não orais ou sem fala funcional na Educação Infantil, é necessária uma rede de apoio, envolvendo contratação de profissionais, articulação de serviços, flexibilização e, principalmente, formações e ações colaborativas contínua com profissionais especializados no ambiente educacional. Assim, corroborando com a fala do participante P8, os estudos de Cruz (2022), Soriano (2022) e Olmedo (2015) tratam sobre a necessidade da formação continuada específica sobre o TEA.

Respaldando as falas de P1, P3, P4, e P8, Camargo *et al.* (2020) destacam a importância de oferecer atividades de formação continuada que sejam mais específicas e menos genéricas, atendendo às necessidades dos professores. Isso é especialmente relevante em relação aos aspectos comportamentais (como lidar) e pedagógicos (como ensinar e avaliar) para assim estabelecer condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos com TEA em um ambiente inclusivo.

Ressalta-se que desde a publicação da Declaração de Salamanca em 1994 é responsabilidade das instituições preparar seus professores para oferecer um ensino

de melhor qualidade, visando aos desenvolvimentos intelectual e cognitivo de forma equitativa, dentro de uma abordagem inclusiva e não segregacionista (Paula; Peixoto, 2019).

Nesse cenário, é fundamental que o professor possua a formação adequada para atender crianças com TEA, especialmente na etapa da Educação Infantil, que se destaca por promover o desenvolvimento das habilidades motoras e cognitivas, a socialização, o crescimento de competências e a estimulação da autonomia (Ferreira, 2017).

A subcategoria conhecimentos gerais, no que tange ao TEA foi contemplada na fala de quatro participantes P2, P5, P6 e P9, como observam-se nas falas:

P2: programas de formação continuada específicos e abrangentes que abordem as necessidades das crianças com TEA, proporcionando aos professores o **conhecimento, as habilidades e os recursos necessários** para promover a inclusão de fato. (grifo nosso)

P5: Na verdade, a gente não tem. Essa é a nossa partida. Não é só eu ter é eu saber. Mas eu sozinha não vou conseguir fazer. Mas a gente traz também. Porque eles estão aí nos nossos relatos. É o que vamos trabalhar com essas crianças? Como a gente vai... Aí, engancha bem aí. É nesse momento, precisamos entender **como incluir essa criança em sala de aula**, saber **diferenciar os níveis de suporte**. (grifo nosso)

P6: Cada ano que passa, mais crianças estão sendo inseridas nas turmas. Antigamente, era só uma criança. Uma criança pela escola todinha. Todas as salas, a gente já tem uma ou duas crianças com TEA. Então, quer dizer, a gente precisa desse apoio, dessas **formações**, porque, tipo assim, **são vários níveis**. [...] E aí, acaba que **a gente não sabe como lidar com certa situação**. Por exemplo, na minha sala, eu tinha que conversar com a mãe, a família, no caso, pra saber como eu agiria pra ajudar. (grifo nosso)

P9: Uma formação com profissionais especializados, psicólogos, médicos, neurologistas, fonoaudiólogos e outros, se tornam mais eficaz e produtiva, pois, eles conseguem **nos trazer entendimento e soluções em como agir com a necessidade que os autistas apresentam**. (grifo nosso)

Embasando as falas dos participantes, é fundamental que o professor compreenda as características e definições do TEA, para que possa se posicionar adequadamente diante da diversidade de casos e diagnósticos conflitantes que ocorrem na escola (Ferreira, 2017).

Conforme as falas dos participantes P2, P5, P6 e P9, o TEA é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento que se refere a um conjunto de condições que surgem durante o período de desenvolvimento. Esses transtornos costumam se manifestar precocemente, geralmente antes que a criança comece a frequentar a escola, e são caracterizados por déficits no desenvolvimento que impactam o funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Os déficits

variam desde limitações bastante específicas na aprendizagem ou no controle das funções executivas até acometimentos mais amplos em habilidades sociais ou inteligência (APA, 2014).

A ideia de que crianças com TEA não devem ser vistas apenas pelas características que as distinguem das outras crianças da mesma idade é fundamental. Elas devem ser reconhecidas como indivíduos que têm necessidades, particularidades e o direito de participar das experiências sociais e culturais apropriadas à sua faixa etária. Isso não significa negar suas diferenças; ao contrário, as peculiaridades dessas crianças precisam ser entendidas e valorizadas para garantir a implementação de estratégias e práticas que criem um ambiente inclusivo, além de mediações que apoiem seu desenvolvimento e aprendizado. Santos (2023)

Os estudos de Santos (2023), Cruz (2022), Soriano (2022), Soares (2022), Sousa (2019), Pendeza (2018), Bezerra (2017), Ferreira (2017) e Olmedo (2015) destacam as características e definições do TEA. Os autores ressaltam a relevância do conhecimento sobre o transtorno entre os educadores, além da necessidade de se considerar a criação de programas de formação continuada que possibilitem aos professores refletir sobre os diversos conceitos relacionados ao TEA e suas implicações na inclusão das crianças na Educação Infantil.

Concorda-se com Santos (2023), Cruz (2022), Soriano (2022), Soares (2022), Sousa (2019), Pendeza (2018), Bezerra (2017), Ferreira (2017) e Olmedo (2015) que para favorecer a inclusão da criança com TEA na , a formação continuada do professor precisa acontecer, uma vez que o processo de aprendizagem de crianças com TEA, ocorre de maneira diferente devido às características peculiares das mesmas incluindo dificuldades no entendimento e na comunicação, falta de concentração, pensamento concreto, desafios na integração de ideias, problemas na organização e sequenciamento, obstáculos na generalização, entre outras dificuldades.

Para isso, é fundamental entender suas características específicas, como já mencionado na seção dois. No âmbito da medicina, o TEA é reconhecido como um transtorno mental e, há mais de 30 anos, é categorizado através do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, conhecido como DSM (APA, 2014; Brasil, 2015). No DSM 5, a categorização do TEA é feita com base em níveis de comprometimento e na necessidade de suporte: nível 1 – necessitando de apoio; nível 2 – exigindo apoio substancial; nível 3 – necessitando de apoio muito substancial (Apa, 2020).

A fala de P9 destaca a importância de formações que envolvam profissionais de outras áreas, enfatizando a necessidade de um esforço conjunto entre as diversas áreas do saber. Soares (2022) menciona o estabelecimento de colaborações com universidades é fundamental para esse tipo de formação. Além disso, grupos de estudos e cursos de extensão oferecidos por instituições acadêmicas são iniciativas que deveriam ser amplamente divulgadas, permitindo que todos os educadores possam participar. Isso não só enriquece o conhecimento dos profissionais, como também beneficia os alunos atendidos pelo sistema educacional.

À luz do exposto, concorda-se com Santos (2023) pois não se trata apenas de colocar a criança no ambiente escolar; é fundamental investir nas potencialidades da criança com TEA e em vivências que possibilitem o aprendizado, enxergando-a como uma criança capaz de aprender, participar e se desenvolver junto ao grupo social ao qual pertence.

A subcategoria prática pedagógicas e estratégias metodológicas foi abordada por apenas um participante, conforme demonstrado a seguir:

P7: Nós deveríamos trabalhar a questão das práticas pedagógicas e metodológicas com as crianças, que não temos conhecimento, porque **cada criança tem suas peculiaridades** e também tem suas habilidades a serem trabalhadas, **e o que fazer, como fazer, e de que maneira fazer**. Essas estratégias metodológicas, que eu sei que não é receita de bolo, mas tem a questão do desenvolvimento infantil, o desenvolvimento neural dessas crianças, tem o entendimento cognitivo dessas crianças, esse conhecimento cognitivo, cognitivo emocional dessas crianças por faixa etária, e também **que estratégias metodológicas eu poderei está trabalhando com essas crianças** no meu cotidiano. (grifo nosso)

Enfatizando a fala de P7, os estudos de Santos (2023), Cruz (2022), Soriano (2022), Soares (2022), Sousa (2019), Pendeza (2018), Bezerra (2017), Ferreira (2017) e Olmedo (2015) ao considerarem práticas pedagógicas inclusivas, é fundamental levar em consideração as particularidades de cada indivíduo, uma vez que não existem duas pessoas com TEA iguais. Para o ensino de alunos com TEA, é necessário desenvolver metodologias, dinâmicas e técnicas adaptadas a todas as fases de aprendizado. Isso contribuirá para seu desenvolvimento, visto que o foco central dessas práticas é a aprendizagem, possibilitando um avanço significativo no processo educativo.

A fala de P7 remeteu ao estudo de Mantoan (2015) o qual comenta que a falta de informações e conhecimentos na formação inicial, durante a atuação profissional, representa um grande desafio para os professores. Para que a prática pedagógica seja verdadeiramente inclusiva, é essencial compreender que não são o currículo, o

conteúdo ou as atividades que devem ser modificados para o aluno com deficiência, mas sim a maneira e os recursos utilizados que precisam se ajustar às necessidades de aprendizagem das crianças com TEA. Dessa forma, o mesmo conteúdo e as atividades praticadas pelos outros alunos sem deficiência devem ser ensinados para as mesmas.

Em seguida, foi feita a seguinte pergunta aos participantes: quais facilidades encontradas nas formações continuada para a inclusão de crianças com TEA? gerando as subcategorias: não tem facilidades e formação continuada, conforme o Quadro 12.

Quadro 12 - Facilidades encontradas pelos professores da Educação Infantil nas formações continuada

PARTICIPANTES	SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA
P2, P4, P5, P7, P8 e P9	Não tem facilidades	6
P1, P3 e P6	Oferta mensal da formação continuada	3

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

A subcategoria não tem facilidades foi contemplada na fala de seis participantes, conforme destacado nos relatos:

P2: Não tivemos nenhum tipo de formação continuada voltada para esse público durante todos esses anos. Na última formação que aconteceu no final de abril, finalmente a equipe de educação especial trouxe uma psicóloga e mestra em educação especial para falar sobre o TEA e a construção do PEI. **Então não tem facilidade.** (grifo nosso)

P4: **Não tem nenhuma facilidade**, nenhuma, não existe essa palavra facilidade pra gente na rede. (grifo nosso)

P5: Agora, **essa facilidade não tem**. Porque se a gente tivesse um planejamento de como trabalhar com eles. O conteúdo é o mesmo que a gente oferece para as outras crianças. (grifo nosso)

P7: **Não tem facilidade** o que nós propomos é sobre nossa própria iniciativa. [...] porque ainda existe insegurança por parte dos professores. (grifo nosso)

P8: [...] **não tem facilidades**, as formações [...] não vou dizer insuficiente, mas, não são suficientes no sentido de dizer é um pouco específica e poder atender os alunos autistas, porque ela não é específica para TEA. (grifo nosso)

P9: **Não temos facilidades**, nós que corremos atrás. (grifo nosso)

Observa-se que as falas dos participantes P2, P4, P5, P7, P8 e P9 aglutinam-se com o estudo de Sousa (2019) o qual revela que professores da Educação Infantil experimentam insegurança e falta de preparo, pois não receberam a formação necessária, tanto no início quanto as formações continuadas para lidar com

determinadas situações do dia a dia escolar relacionadas a crianças autistas. Percebe-se que os professores precisam entender os comportamentos dos alunos com TEA e com que frequência esses episódios ocorrem, para que, ao serem capacitados, consigam criar estratégias e intervenções adequadas que promovam a aprendizagem desses alunos (Sousa, 2019).

O êxito na inclusão de crianças com TEA está ligado à presença de profissionais capacitados e um ambiente apropriado para acolhê-las e à colaboração entre os professores do ensino regular e outros especialistas, à utilização de estratégias e recursos adequados, além de currículos e metodologias de ensino que favoreçam a aprendizagem dos alunos (Santos, 2023; Cruz, 2022; Soriano, 2022; Soares, 2022; Paula; Peixoto, 2019; Sousa, 2019; Pendeza, 2018; Bezerra, 2017; Ferreira, 2017; Olmedo, 2015).

É fundamental destacar que as dificuldades para incluir crianças com TEA na Educação Infantil só poderão ser superadas por meio de uma formação profissional de qualidade, que ofereça tanto conteúdos teóricos quanto práticos sobre o transtorno. Além disso, essa formação deve contemplar uma equipe que atue de forma colaborativa, garantindo que os aspectos relacionados à educação da criança com TEA sejam cuidadosamente planejados e sustentados por práticas eficazes de inclusão. Portanto, a capacitação dos professores deve ser elaborada em conjunto com eles e não apenas destinada a eles (Rezende; Souza, 2021). Essas formações precisam ser menos genéricas e mais direcionadas às necessidades específicas dos educadores, especialmente no que se refere ao trabalho pedagógico com crianças com TEA (Camargo *et al.*, 2020).

A subcategoria intitulada formação continuada foi contemplada na fala de três participantes, conforme a seguir:

P1: Acho que a **facilidade é nos dar um suporte teórico, metodológico, pra gente poder criar as estratégias**. Quando a gente tem conhecimento, quando a gente se apropria do conhecimento, a gente consegue transformar a nossa prática. [...] muitas vezes a gente erra porque não tem conhecimento no que fazer. Não sabe mais, chega um ponto que a gente não sabe mais o que fazer. Então, acho que a formação continuada, ela tem esse valor de trazer a gente também abrir um pouquinho a nossa caixinha, né. Então, pra mim, **essas são as facilidades, né, na formação continuada**. (grifo nosso)

P3: **As formações**, eu acredito, assim, que muitas dessas formações elas dão uma **direção para a gente desenvolver um material, traçar uma linha de trabalho** [...] você consegue enxergar uma maneira de desenvolver alguma técnica coerente para ensinar essa criança. (grifo nosso)

P6: **É o diálogo que a gente tem uma com as outras nas formações continuadas**. Aquelas que já tenham conhecimento, tem pessoas aqui que

trabalham em outras escolas, inclusive escola da rede particular. Então, ela vai, quem tem esses conhecimentos, vai passando, vai orientando. (grifo nosso)

Percebe-se que as falas dos participantes P1, P3 e P6 vão de encontro às falas de P2, P4, P5, P7, P8 e P9. Ferreira (2017) corrobora com essa discussão ao afirmar que, devido às particularidades dos alunos com autismo é fundamental que o professor tenha uma formação específica sobre as metodologias de ensino aplicáveis a essas crianças. Fica evidente a importância de capacitações para o trabalho docente com estudantes que apresentam esse transtorno.

Enfatizando-se as falas dos participantes P1, P3 e P6 entende-se que a formação de professores da Educação Infantil oferece uma oportunidade valiosa para a aquisição de conhecimentos que visam ao aperfeiçoamento profissional, ajudando na valorização, reconhecimento social e na construção da identidade do professor, além de potencializar suas condições de trabalho ao integrar teoria e prática. Essa conexão entre teoria e prática é fundamental para o progresso do trabalho docente, e as formações contribuem significativamente para o aprendizado nesse aspecto (Silva, 2020)

A função primordial da escola consiste em viabilizar a aprendizagem, um objetivo que deve ser atingido. Isso implica em proporcionar o desenvolvimento e a aquisição de conhecimentos para todos. Contudo, para que isso ocorra efetivamente, é imprescindível observar a metodologia empregada e os materiais que possam favorecer a aprendizagem dos alunos, sempre considerando as necessidades específicas de cada um (Rodrigues, 2013).

Após os participantes serem questionados sobre quais fragilidades encontradas nas formações continuada para a inclusão das crianças com TEA, obteve-se as subcategorias: necessidades de formação continuada específica para o TEA e desarticulação entre teoria e prática da formação continuada.

Quadro 13 – Fragilidades encontradas pelos professores da Educação Infantil na formação continuada

PARTICIPANTES	SUBCATEGORIAS	FREQUÊNCIA
P2, P3, P4, P6, P7 P8 e P9	Necessidade de formação continuada específica para o TEA	7
P1 e P5	Desarticulação entre teoria e prática da formação continuada.	2

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

A subcategoria denominada formação continuada específica para o TEA foi contemplada na fala de sete dos participantes, de acordo com as falas:

P2: Na rede Municipal de São Luís não temos formação continuada que atenda as crianças com TEA. A maioria dos professores **não tem uma compreensão profunda sobre o que é o TEA, suas características, necessidades e estratégias eficazes de ensino** para crianças com esse transtorno. [...] **limitações na implementação de estratégias de ensino inclusivas que promovam a participação e o progresso das crianças com TEA.** [...] Acredito que essas fragilidades destacam a importância de investir em programas de **formação continuada específicos** e abrangentes que abordem as necessidades das crianças com TEA, proporcionando aos professores o conhecimento, as habilidades e os recursos necessários para promover a inclusão de fato. (grifo nosso)

P3: Acho que a maior fragilidade é **não ter uma formação específica para o TEA**, nenhum material chega pronto para uma criança com autismo [...] é necessário pensar em cada aluno [...] pois no ano seguinte, essa mesma professora pode ter um estudante com autismo de características totalmente distintas. Portanto, considerar o aluno individualmente é um grande desafio, mesmo que trabalhemos na formação [...].

P4: Muitas fragilidades a própria **formação continuada para atende as crianças com TEA** é ineficiente, ineficaz e inexistente. (grifo nosso)

P6: É justamente o que a gente já falou. **É a falta de conhecimento que a gente não tem. Conhecimento mais específico.** [...] Como lidar com as crianças, como tratar e o que fazer pra que ele se sinta mais à vontade em sala e que ele realmente participe da aprendizagem. O objetivo é esse, né? (grifo nosso)

P7: A **questão da formação**, essa continuidade, a gente não tem continuidade, **são fragmentos de formação**, eu penso que é só para preencher número. (grifo nosso)

P8: A maioria dos professores não está preparada para isso. Eu acho que fica tanta dificuldade para o professor quanto para a criança [...] no caso de crianças que têm autismo, são vários tipos, são vários tipos de sintomas do autismo [...] são várias consequências que o autismo traz para a criança [...]. Por isso é importante **a formação continuada específica.** (grifo nosso)

P9: O professor desempenha um papel fundamental na inclusão da criança com autismo. Assim, quanto mais qualificada e informada for sua **formação sobre o tema**, melhor será a relação entre professor e aluno, além de influenciar positivamente os resultados no desenvolvimento da criança. (grifo nosso)

Sob a ótica da constituição de 1988 a formação continuada está contemplada no Art. 208, Inciso III, que destaca a importância do atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, preferencialmente dentro da rede regular de ensino (Brasil, 1988). Tal afirmação se aglutina com a fala dos participantes. Concorde-se com Ramos e Silva (2022) que a formação continuada voltada para a inclusão de estudantes com autismo existe desde 1994, quando se estabelece a Declaração de Salamanca ao reforçar a ideia de que a escola deve ser aberta para todos.

Ferreira (2017) corrobora com essa discussão ao ressaltar que, para atender às particularidades das crianças com TEA, é fundamental que o professor receba uma formação específica sobre as metodologias de ensino aplicáveis a essas crianças. Nesse sentido, observa-se a importância de capacitações para o trabalho docente com estudantes que apresentam esse transtorno.

Analizando-se a fala de P2 o estudo de Paula e Peixoto (2019) evidencia que desde a divulgação da Declaração de Salamanca em 1994 é responsabilidade das instituições preparar seu corpo docente para melhorar a qualidade do ensino, visando promover os desenvolvimentos intelectual e cognitivo de forma equitativa, dentro de uma perspectiva inclusiva e não isolacionista, entre outros fatores.

A fala de P9 vai ao encontro do estudo de Soriano (2022), ao reforçar que o professor desempenha um papel central na inclusão, procurando maneiras de realizar um trabalho de qualidade que busque desenvolver as potencialidades e habilidades da criança com TEA, levando em consideração suas particularidades educacionais. Barbosa (2018) enfatiza que a inclusão envolve mais do que simplesmente garantir que a criança tenha acesso ao ambiente escolar, mas considerar também a permanência da criança, visando sua aprendizagem e desenvolvimento.

Enfatizando a fala dos participantes P2, P3, P4, P6, P7 P8 e P9 é fundamental realizar um trabalho em conjunto, que permita desenvolver estratégias e métodos de preparação para lidar com a criança com autismo. Em algumas situações, ela necessita de um professor de apoio ou auxiliar para compreender as atividades propostas. Segundo Soares (2022), é fundamental que o professor tenha uma formação específica para desempenhar um trabalho de qualidade com crianças que apresentam TEA. As formações e apoios disponibilizados por outros profissionais e pela Equipe Gestora podem contribuir para a autoeficácia do professor e, assim, beneficiar a inclusão da criança com TEA na Educação Infantil.

Conforme a LDB de 1996, é fundamental considerar as particularidades dos alunos com deficiência, assim como a importância de que os professores possuam conhecimentos adequados para promover mediações em sala de aula. A obtenção desses conhecimentos pode ser realizada por meio de cursos de especialização e treinamentos. Aqui, enfatiza-se a formação do professor para atender o aluno que possui TEA.

A subcategoria desarticulação entre teoria e prática da formação continuada, foi evidenciada na de dois participantes, conforme segue:

P1: Então, quando a gente vai pra essas formações de autistas, né, de TEA, **é tudo muito genérico**. Assim, é, pelo menos as que eu participei, não traz de fato a prática, entende? **Fica tudo muito ali no teórico**. Ah, porque você, com o recurso tal, você faz isso, mas a gente não tem esse recurso. Como é que a gente faz, então? Ah, porque o professor, ele vai fazer, mas a gente não tem computador na escola. Como é que a gente vai fazer? Ah, porque precisa fazer o recurso visual, mas não tem impressora colorida. Como é que a gente faz? Né? Então, ah, então, assim, fica tudo muito ali, muito bonito, muito belo, **porém não reflete a nossa prática**. E essa é uma fragilidade seríssima, não só em relação a criança, a inclusão, né, educação inclusiva, mas de forma geral. (grifo nosso)

P5: Eu **não vejo fragilidade**, porque a gente até que procura entender, ter leitura e tudo. Mas não é só a gente se munir, né? Sim. Se não tem o... Se **não tem o suporte. Na hora da prática, não tem o suporte necessário**. (grifo nosso)

Destacando as falas de P1 e P2, Soares (2022) enfatiza em sua pesquisa que é necessário adaptar as formações às práticas, mas que a teoria não pode ser desconsiderada. Ambas são interligadas, visto que o conhecimento é gerado e acumulado ao longo do tempo. Portanto, é essencial que os conhecimentos teóricos sustentem a prática dos educadores. Nesse cenário, percebe-se que a formação de professores na Educação Infantil cria uma oportunidade valiosa para a aquisição de saberes, com o objetivo de promover o desenvolvimento profissional e contribuir para a valorização, reconhecimento social e fortalecimento da identidade docente, melhorando suas condições de trabalho ao unir teoria e prática (Silva, 2020). Essa relação entre teoria e prática é fundamental para o progresso da atuação docente, e as formações reforçam esse aprendizado nesse sentido.

A formação continuada dos professores pode trazer enormes benefícios para o progresso efetivo de alunos com TEA na Educação Infantil. É essencial que as práticas inclusivas sejam adotadas em todas as instituições de ensino, tanto públicas quanto privadas, assim como entre as famílias e os profissionais que trabalham no ambiente escolar. Ademais, constata-se que a inclusão da criança com TEA na escola não depende apenas das iniciativas do professor. Mesmo com os avanços nas políticas de inclusão, essa prática ainda enfrenta diversas dificuldades, como a falta de apoio, infraestrutura adequada e a colaboração de algumas famílias (Silva, 2021).

7 CONSIDERAÇÕES

Escrever as considerações desta dissertação foi um grande desafio. É certo que uma pesquisa nunca é algo absoluto ou incontestável. É claro que não foram obtidos resultados definitivos, levando em conta toda a subjetividade evidenciada nas entrevistas realizadas e nas leituras subjacentes. Contudo, se reconhece a relevância de finalizar este texto, mesmo que de forma provisória, para possibilitar o surgimento de novas reflexões e oportunidades de investigação.

A Educação Infantil é considerada um espaço valioso e promissor para crianças com TEA, pois proporciona o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades por meio de ações educativas que atendem às suas necessidades. Nesse cenário, é crucial assegurar seu direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, através de experiências significativas, respeitando sua individualidade. No entanto, para atender às exigências da criança com TEA, é vital que o professor participe de formações que abordem os conteúdos pertinentes ao trabalho com esses alunos. Essas formações devem ser fundamentadas nas necessidades de formação dos professores, a fim de lidar corretamente com as particularidades das crianças com TEA. Desse modo, o estudo teve como objetivo geral analisar as perspectivas dos professores da Educação Infantil em relação a formação continuada para a inclusão escolar de crianças com transtornos do espectro autista.

Constatou-se que os professores entrevistados reconhecem a importância de uma conexão mais profunda entre teoria e prática no exercício da profissão. Assim, tanto o objetivo geral quanto os específicos foram cumpridos e apresentados durante o estudo, já que as respostas dos participantes ao instrumento utilizado nesta pesquisa forneceram dados que asseguraram o alcance desses objetivos.

É fundamental salientar que, de acordo com os resultados desta pesquisa, existem fragilidades na formação continuada dos educadores da Educação Infantil para atender crianças com TEA, o que representa um obstáculo à inclusão. A maioria dos participantes apontou a falta de formação em serviço oferecida pelo município. A partir das análises das declarações dos participantes, percebeu-se que a escola está promovendo formação continuada sob a responsabilidade da gestão. O coordenador pedagógico apoia essa formação para os educadores, por meio de diversas estratégias, visando incentivar o interesse dos professores no desenvolvimento profissional e abordando outras questões relacionadas às dinâmicas do trabalho,

durante o horário complementar aos sábados. No entanto, esse processo formativo poderia ser reconsiderado com a participação do município, envolvendo escolas e universidades. Dessa forma, os saberes teóricos e práticos se converteriam em novas aprendizagens, possibilitando que as formações ocorressem durante o expediente dos professores.

Os professores reconhecem que, para a inclusão de crianças com TEA, é essencial utilizar estratégias e recursos que permitam o acesso ao currículo, aos ambientes e ao conhecimento. Isso deve ser realizado por meio de oportunidades e práticas que incentivem sua aprendizagem, considerando suas potencialidades e, assim, eliminando as barreiras que dificultam seu pleno desenvolvimento. Nesse contexto, foi observado durante o estudo, nas declarações dos participantes, a necessidade de uma formação mais específica e menos genérica, de modo que as características dessas crianças possam ser entendidas e valorizadas, garantindo a implementação de estratégias e práticas que fomentem um ambiente inclusivo, além de intervenções que ajudem no seu desenvolvimento e aprendizado.

Os participantes também elencaram conteúdos essenciais que, conforme suas percepções, devem ser considerados nas formações de professores sobre a temática do TEA. Entre os conteúdos destacados, estão: aqueles relacionados à prática pedagógica com crianças com TEA, fundamentos teóricos, acessibilidade curricular, aprendizagem e comportamentos associados ao TEA, desenvolvimento infantil e recursos e estratégias de intervenção direcionadas às crianças com TEA.

Considerando as facilidades observadas nas formações continuadas voltadas para a inclusão da criança com TEA, uma significativa parte dos professores destacou que não há essas oportunidades, pois, conforme mencionado, as formações são gerais e não se aprofundam no entendimento do TEA.

As fragilidades identificadas nas declarações dos participantes sobre a inclusão das crianças com TEA na Educação Infantil foram a desconexão entre teoria e prática, além da necessidade de formações específicas para um melhor conhecimento sobre o transtorno.

Compreende-se que uma formação adequada é fundamental para a atuação do professor, pois fornece um suporte que facilita sua interação de maneira mais eficaz com os alunos, levando em conta suas singularidades. Ademais, essa formação pode ser útil na identificação de outras crianças que ainda não possuem um diagnóstico, permitindo a busca de uma ajuda profissional para avaliar suas

necessidades. Este estudo proporcionou uma visão diferenciada sobre a inclusão escolar, além de conhecimentos sobre o TEA,

As principais limitações deste estudo dizem respeito à quantidade de participantes e de lócus a serem pesquisados. Entende-se que um quantitativo maior para a realização de entrevistas forneceria informações adicionais e estratégias para a formação continuada do professor, além de permitir uma análise mais detalhada do contexto investigado.

Esta pesquisa não esgota as reflexões sobre a formação continuada de professores para a inclusão da criança com TEA na Educação Infantil. Esse assunto requer diversos debates e pesquisas contínuas, considerando o aumento da demanda desse grupo pela educação regular.

É importante destacar que os resultados permitem um planejamento mais eficiente para futuros programas de formações relacionados ao TEA. Os participantes reconheceram os conteúdos que consideram fundamentais, assim como as modalidades de formação que mais almejam. Essa abordagem pode ajudar a elevar sua autoeficácia e aumentar a confiança na oferta de uma educação de qualidade para crianças com TEA na Educação Infantil, levando em consideração suas potencialidades e visando seu pleno desenvolvimento e participação.

Espera-se que esta pesquisa contribua para ajudar na implementação de políticas públicas voltadas ao investimento na infraestrutura e no quadro de profissionais das escolas de Educação Infantil, criando condições adequadas e promovendo a formação de professores para que possam lidar com as fragilidades relacionados à inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil.

Os achados do estudo disponibilizam informações concretas para gestores públicos, formadores de professores e universidades planejarem programas de formação continuada que atendam efetivamente às demandas do dia a dia escolar. Dessa forma, a pesquisa alinha-se à construção de uma política educacional inclusiva fundamentada em evidências, sustentada pelas necessidades dos sujeitos envolvidos.

Portanto, conclui-se que existe a necessidade de um planejamento mais efetivo de futuros programas de formação continuada sobre a temática em foco.

Conclui-se que existe a necessidade de um planejamento mais eficaz de futuros programas de formação continuada sobre a temática em foco.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders** – DSM. 5. ed. Washington D/C, 2014.

ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, ano XI, n.21, março, 2001, p. 160- 173. Disponível em https://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2008/anais/arquivosINIC/INIC0131_07_A.pdf- Acesso em: 15 out. 2024.

ASPERGER, H. Os “psicopatas autistas” na idade infantil. **Revista latino-americana de psicopatologia fundamental**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 704-727, dez. 2015. (Trabalho original publicado em 1943)

ASPERGER, H. Autistic psychopathy in childhood. *In*: U. Frith (Ed.), **Autism and Asperger syndrome**. p. 37-92, 1991. Londres: Cambridge University Press. (Trabalho original publicado em 1944)

AZEVEDO, M. Q. O. **Estratégias de ensino e aprendizagem desenvolvidas com alunos com Transtorno do Espectro Autista na escola regular: uma revisão integrativa da literatura**. 2017. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal: UFRN, 2017.

BARBOSA, M. O. O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação. **Revista Educação Especial**, 2018.

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

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. A. **Projeto de Pesquisa**: propostas metodológicas 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

BEZERRA, A. B. **Programa de formação de professores**: ênfase no ensino de avaliações de preferências das crianças com transtorno do espectro autista. 2017.135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, 2017.

BIANCHI, L. C. B. **Proficiência em leitura de língua portuguesa**: um estudo do nível de leitura de alunos do 9º ano do ensino fundamental. 2017. 88f. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Ritter dos Reis: RS, 2017.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: MEC, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 1 set. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília: MEC, 2006.

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

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência). Diário Oficial da União. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Nota Técnica nº 24**, de 21 de março de 2013. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares - estratégias de ensino para educação de aluno com necessidades educacionais especiais. Brasília, MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 20**, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a. Diário Oficial da União, Brasília, de 9 de dezembro de 2009, Seção 1, pág. 14.

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

BRASIL. **Portaria nº 2.344**, de 3 de novembro de 2010. Disponível em: https://www.udop.com.br/legislacao-arquivos/81/port_2344_pcd.pdf. Acesso em: 1 set. 2024.

BRASIL. **Relatório Educação para todos no Brasil: 2000-2015**. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Resolução nº CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. 2001.

BRITES, L; BRITES C. **Mentes únicas**. São Paulo: Gente, 2019.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? *In*: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Orgs.) **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

BRAUN, P.; MARIN, M. Ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 193-215, set./dez. 2016.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. de. Programa Educação inclusiva: direito à diversidade – uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.2, p. 303-315, maio/ago. 2009.

CAMARGO, S. P. H. *et al.* Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte|v.36|e214220. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214220>. Acesso em: 22 out. 2024.

CAMPOS, R. C. **Os desafios das diretrizes da formação continuada em serviço de professores dos anos finais do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís-MA**. 2022. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. 2022.

CANDAU, V. M. **Reinventar a escola**. 2.ed. Petrópolis; Vozes; 2001.

CARVALHO, A. M. P. *et al.* Calor e temperatura: um ensino por investigação. São Paulo: Editora da Física, 2014.

CAVACO, C. Experiência e formação experiencial: a especificidade dos adquiridos experienciais. **Educação. UNISINOS**, São Leopoldo, v. 13, n. 03, p. 220-227, dez./2009.

CORRÊA, M. Â. M. **Educação especial**, v.1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

CUNHA, E. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar- ideias e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

CRUZ, D. R. **Formação de professores da acerca dos mitos e concepções sobre o ensino da criança com autismo**.2022. 168f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos. 2022.

DECHICHI, C. Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental. 2001. 350f. Tese (Doutorado em Psicologia Educacional). - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

DELEVATI, A. de C. **A Política Nacional De Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva** (2007-2018): desafios para a constituição de sistemas educacionais inclusivos no Brasil. 290f. Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

DONVAN, J.; ZUCKER, C. **Outra sintonia**: a história do autismo. Trad. L. A. de Araújo. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2017.

FERREIRA, R. F. A. **Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na Educação Infantil**: o desafio da formação de professoras. 2017. 160f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2017.

FLICK, U. **Uma introdução a pesquisa qualitativa**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2004.

FONSECA, J. J. S. da. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaios. 5.ed. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23)

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, H. C. L. **Certificação docente e formação do educador**: regulação e desprofissionalização. Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez. 2007.

GABIATTI, J. A. **Formação de professores, inclusão e análise do comportamento**: uma análise das publicações de trabalhos científicos no período de 2010 a 2019. 2020. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel – PR, 2020.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Ed., 1999.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira. 2004. 290f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2004.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B.A. **Formar professores no Brasil**: contradições, políticas e perspectivas. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLOBAL prevalence of autism: **A systematic review update**. Zeidan J et al. Autism Research 2022 March.

GOMES, F. P. **Curso de estatística experimental**. 13.ed. Piracicaba, São Paulo: Nobel, 2009.

GONZAGA, M. V. **Análise da situação de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista a partir de registro escolar diário**. 2019. 114f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação- Belo Horizonte, 2019.

GRINKER, R. R. **Autismo**: um mundo obscuro e conturbado. Tradução de Catharina Pinheiro. São Paulo: Larrousse do Brasil, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JANUZZI, G. S. M. **A luta pela educação do deficiente mental**, Campinas, São Paulo: 1992.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI (Livro Eletrônico). Campinas: Autores Associados, 2017.

JANNUZZI, G. de M.; CAIADO, K. R. M. **APAE**: 1954 a 2011 algumas reflexões. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

JOSLIN, M. de F. A. A política de inclusão em questão: uma análise em escolas da rede municipal de ensino de Ponta Grossa-PR. 2012. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2012.

KIRK, S. A. & GALLAGHER, J. J. **Education exceptional children**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1987.

KANNER, L. (1943). Os distúrbios autísticos do contato afetivo. *In*: ROCHA, P. S. (org.). **Autismos**. São Paulo: Escuta, 2012. p. 111-183.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5.ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

MANTOAN, M. T. E. Caminhos Pedagógicos da Educação Inclusiva. *In*: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. (Org.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, 1990/1991, p. 149-158.

MANZINI, E. J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada**. Londrina: EdUEL, 2003. p. 1 1-25.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARTINS, L. M. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARTINS, L. M.; DUARTE, N. N. D. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MENDES, E. G. **Deficiência mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. 387f. (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 1995.

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

MICHELS, M. H. A formação de professores para a educação especial no Brasil. *In*: MICHELS, M. H. **A formação de professores em educação especial no Brasil**: propostas em questão. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 23-57. Disponível em: http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Maria-Helena_Formacao-2017.pdf. Acesso em: 23 set. 2023.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MIRANDA, A. A. B. Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, n. 30, v.7, jan./dez. 2008.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva**: Contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. **Escola nova**. A revista do professor. Ed. Abril. 2002, p. 23.

NUNES, D. R. P. *et al.* Inclusão Educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, v. 26, p. 557-572, 2013.

OLIVEIRA, D. A. Profissão docente e gestão democrática da educação. **Revista Extra-classe**, v. 1, p. 210-217, 2009.

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

OLMEDO, P. B. **Sem comunicação há inclusão?** Formação de educadores em comunicação alternativa para crianças com autismo. 2015. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade em Educação, 2015.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. **Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala, 1999. Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/29>. Acesso: 13 jun. 2023.

ORRÚ, E. S. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PAULA, J. B. de; PEIXOTO, M. F. A inclusão do aluno com autismo na Educação Infantil: desafios e possibilidades. **Cadernos da Pedagogia**, v. 13, n. 26, p. 31. 2019. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1289>. Acesso em: 22 out. 2024.

PENDEZA, D. **Autismo e educação musical**: uma proposta de formação de professores. 2018. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria-RS, 2018.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.

PIERCE, K.; SCHREIBMAN, L. Aumento de comportamentos sociais complexos em crianças com autismo: efeitos do treinamento de resposta central implementado por pares. **Journal of Applied Behavior Analysis**, 28, 285-295, 1995. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1901/jaba.1995.28-285>. Acesso em: 23 ago. 2023.

RAMOS, C. C. da R. C.; SILVA, K. A. C. P. C. da. Formação continuada de professores na perspectiva da inclusão com estudantes com transtorno do espectro autista. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 7, p. e022015, 2022. Disponível em:

<https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/802>. Acesso em: 1 de outubro de 2024.

RAFANTE, H. C.; SILVA, J. H.; CAIADO, K. R. M. A Federação Nacional das APAES no contexto da ditadura civil-militar no Brasil: Construção da hegemonia no campo da educação especial. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 64. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.4474>. 2019.

RIVIÈRE, A. O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento. *In*: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**. v. 3. Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais, 2.ed. reimpressão, Porto Alegre: Artmed, 2010.

REZENDE, L. F.; SOUZA, C. J. O trabalho pedagógico e a inclusão escolar para crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA). **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 13, p. e460101321486, 2021.

RODRIGUES, D. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**. São Paulo. Summus, 2006.

RODRIGUES, G. N. **A formação e autonomia docente: desafios a inclusão na educação infantil**. 2013, 137 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão. São Luís, Maranhão.

RODRIGUES, Â.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades formativas na formação de professores**. Portugal: Porto, 1993.

RODRIGUES, J. M. C.; SPENCER, E. **A criança autista: um estudo psicopedagógico**. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

SANTOS, J. F. Formação continuada para professores da Educação Infantil na rede privada de Porto Alegre: a educação especial em debate. *In*: TEZZARI, M. L.; SILVA, M. C. da.; FREITAS, C. R. de.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). **Docência e inclusão escolar: percursos de formação e de pesquisa**. Marília: Abpee, 2020, p. 73-86.

SANTOS, É. C. da S. de L. **A articulação entre o atendimento educacional especializado e a inclusão de crianças com transtornos do espectro autista: um estudo realizado em escolas públicas do município de Salvador – Bahia**. 2023. 241. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2023.

SÃO LUÍS. **Caderno do(a) coordenador(a): orientações para a organização do trabalho escolar**. São Luís: Secretaria Municipal de Educação, 2014.

SÃO LUÍS. **Formação continuada de coordenadores pedagógicos**: plano de formação 2008. São Luís: Secretaria Municipal de Educação, 2008b.

SÃO LUÍS. **Formação dos educadores**: uma ação estratégica e transversal às políticas para educação. São Luís: Secretaria Municipal de Educação, 2004.

SÃO LUÍS. **Lei nº 4.749**, de 03 de janeiro de 2007. Dispõe sobre o estatuto do magistério público municipal de São Luís, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, São Luís, n. 3, p. 1, 04 jan. 2007.

SÃO LUÍS. **Lei nº 4931**, de 07 de abril de 2008. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreiras e Vencimento dos Profissionais do Magistério do sistema de ensino público da Prefeitura de São Luís e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, São Luís, 08 abr. 2008a.

SÃO LUÍS. **Lei nº 6.001**, de 09 de novembro de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação - PME, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, São Luís, ano 35, n. 214, p. 1, 18 nov. 2015. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/104713572/dom-slz-normal-18-11-2015-pg-1>. Acesso em: 11 ago. 2024.

SÃO LUÍS. **Política de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de São Luís**. São Luís: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

SÃO LUÍS. **Programa Educar Mais**: juntos no direito de aprender. São Luís: Secretaria Municipal de Educação, 2017.

SÃO LUÍS. **Regimento Escolar da Rede Pública Municipal de Ensino**. São Luís: Secretaria Municipal de Educação, 2019.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7.ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt> - Acesso em: 20 ago. 2024.

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

SCHWARTZMAN, J. Transtornos do espectro do autismo: conceitos e generalidades. In: SCHWARTZMAN J.; ARAÚJO C. (Eds.), **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memmon. 2011a. p. 37-42.

SETUBAL, J. M.; FAYAN, R.A. C. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** – comentada. Campinas: Fundação FEAC, 2016.

SILVA, A. V. da. A articulação entre teoria e prática na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 112, set. 2010.

SILVA, C. M. da. **Deficiência Intelectual no Brasil**: uma análise relativa a um conceito e aos processos de escolarização. 2016. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-RS, 2016.

SILVA, C. S. B. da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILVA, E. E. da. **Formação contínua na Educação Infantil Brasileira**: estratégias de desenvolvimento para professores crianças. 2019, 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Paraná, 2019.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC, 2001.

SILVA, R. Dilemas em torno dos conceitos/termos formação contínua e formação continuada: um diálogo com pesquisadores do Brasil, Canadá, Espanha e Portugal. **Olhares & Trilhas Uberlândia**, v.23, n.3. jul.-set./2021. DOI: 10.14393/OT2021v23.n.3.61499. Acesso em: 17 dez. 2024.

SILVA, R. M. A. da. Contribuições da formação continuada de professores frente ao transtorno do espectro autista. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v. 8, n. 1, p. 71–82, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/10759>. Acesso em: 1 out. 2024.

SILVA, W. L. B. da. **Políticas Públicas de Educação, Formação de Professores e Inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**: as experiências da Rede Pública Municipal de Ensino de Petrópolis/RJ. 2013. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2013.

SILVA, W. M. As compreensões de professores da sobre o trabalho pedagógico com crianças com Transtorno com Espectro Autista (TEA) nas escolas municipais de Jaguarão. **Nova Revista Amazônica**, v. X, n. 3, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18542/nra.v10i3.13590>. Acesso em: 10 out. 2024.

SOARES, R. T. C. **A Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na formação de professores, políticas públicas e práticas pedagógicas**. 2022, 129f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu, 2022.

SOUSA, M. G. **Autismo e inclusão na: efeitos de um programa de intervenção colaborativas nas práticas pedagógicas dos professores**. 2019. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação de Pós-Graduação em Educação, Natal-RN, 2019.

SORIANO, F. D. F. **Autoeficácia e a percepção de professores da Educação Infantil e a atuação com crianças com Transtornos do Espectro Autista**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília-SP, 2022.

Stelzer, F. G. **Uma pequena história do autismo**. São Leopoldo, RS: Associação Mantenedora Pandorg, 2010. (Vol.1)

SUOMI, S. J.; HARLOW, H. F. Reabilitação social de macacos criados em isolamento. **Psicologia do Desenvolvimento**, n. 6, v. 3, p. 487-496, 1972.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2004.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TERRA, R. N.; GOMES, C. G. Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 45, jan./abr. 2013, p. 109-123. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, Brasil.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

Leituras Complementares

ANDRADE, L. B. P. **Discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ALMEIDA, D. B. de. **Da educação especial à educação inclusiva?** A proposta e “inclusão escolar”. Anped, 2007.

ALVES, R. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 11.ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da Educação**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

DELEVATI, A. de C. **Planos Municipais de Educação**: reconfigurações da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads>. Acesso em: 15 abr. 2024.

FELICIO, V. C. **O autismo e o professor**: um saber que pode ajudar. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2007.

FERNANDES, F. D. M. **Autismo infantil**: repensando o enfoque fonoaudiológico: aspectos funcionais da comunicação. São Paulo: Lovise, 1996.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARAES, M. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, S. de M. **Análise da Política do Estado de Santa Catarina para a Educação Especial por intermédio dos serviços**: o velho travestido de novo? 2011. 193f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

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

GODOY, A.S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades: uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.2, p. 57-63. 1995.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. 2.ed. Instituto de Inovação Educacional, Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

JANNUZZI, P. de M. Avaliação de Programas Sociais no Brasil. Repensando práticas e metodologias avaliativas. **Planejamento e Políticas públicas**, n. 36, jan./jul. 2011. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/viewFile/228/212>. Acesso em: 15 mar. 2024.

KASAR, Mc. M. Políticas nacionais de Educação Inclusiva – discussão crítica da Resolução n 02/2001. **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, n.3/4, p.013-025, 2002.

LÓPEZ, G. M. B. **As políticas de educação inclusiva para a no Brasil**. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, p. e023141, 2023. DOI: 10.21723/riaee. v18i00.17958. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17958>. Acesso em: 17 dez. 2024.

MANZINI, E. J.; GLAT, R. Tecnologia assistiva para o público-alvo da educação especial. *In*: VICTOR, S. L.; JESUS, D. M. de. **Educação especial na perspectiva**

da educação inclusiva: concepções e práticas educativas. Marília: ABPEE, 2016. p.153-165.

MARQUES, M. O. **Formação do profissional da educação**. Ijuí/RS:UNIJUI, 2000.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.11, n. 33, p. 406-423, set./dez. 2006.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde.12.ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

NÓVOA, A. Formação de professores. *In:* NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992, p. 13-30.

NÓVOA, A. O processo histórico de profissionalização do professorado. *In:* NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. 2.ed. Portugal: Porto, 1995, p. 13-33.

NÓVOA, A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sinpro-SP, 2007.

NUNES, D. R. P. N.; SANTOS, L. B. S. Mesclando práticas em comunicação alternativa: caso de uma criança com autismo. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 59-69, jan./abr. 2015.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores:** unidade teórica e prática. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTEL, A. G. L.; FERNANDES, F. D. M. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiology Communication Research**, v. 19, n. 2, p. 171-178, 2014.

SANTA CATARINA. **Protocolo Clínico e de Acolhimento Espectro Autista**. Transtornos Invasivos ou Globais do Desenvolvimento. Sistema Único de Saúde Estado de Santa Catarina, 2015.

RAMOS, F. dos S.; BITTENCOURT, D. D., CAMARGO, S. P. H; SCHMIDT, C. Intervenção mediada por pares: Implicações para a pesquisa e as práticas pedagógicas de professores com alunos com autismo. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 26(23). 2018. Disponível em: [www.http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3367](http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3367)

RICHARDSON, R. J. *et al.* **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SCHMIDT, C. Transtorno do espectro autista: onde estamos e para onde vamos. **Psicologia em Estudo**, Maringá, PR, v. 22, n. 2, p. 221-230, abr./jun. 2018.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *In*: VITALIANO, C. R. (Org.). **Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina: EDUEL, 2010. p. 49-11.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados Professores(as)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa: **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**: facilidades e fragilidades para a inclusão de crianças com transtorno do espectro autista, sob responsabilidade da mestrandia Daniele Santos Pinto do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), e orientação da Profa. Dra. Silvana Maria Moura da Silva do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão.

O objetivo principal desta pesquisa consiste em analisar como ocorre a formação continuada do professor na Educação Infantil para a inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista.

Aceitando em participar desta pesquisa você responderá a uma entrevista semiestruturada, que será realizada mediante o agendamento prévio dos dias e horários, conforme a sua conveniência. A entrevista será gravada para garantir a integridade das informações prestadas durante a pesquisa. Sua participação não é obrigatória e você tem liberdade de deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem que haja prejuízos para você ou em sua relação com a pesquisadora, a Universidade Federal do Maranhão ou ainda com a escola que você leciona

Nesse sentido, caso você concorde em participar da pesquisa, por favor, assine ao final deste documento, elaborado em duas vias, que devem ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas ao seu término, que também contém a rubrica e assinatura da pesquisadora. Fica garantido a você o recebimento de uma via deste Termo, no qual tem o telefone e o endereço da pesquisadora para que você possa tirar qualquer dúvida quanto à pesquisa e sobre sua participação antes, durante e após o estudo, bem como o acesso aos resultados da pesquisa. Em caso de denúncia, dúvidas ou esclarecimentos sobre os aspectos éticos da pesquisa você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (CEP/UFMA), onde a pesquisa foi aprovada.

Nesta pesquisa, os riscos serão mínimos, pois os(as) participantes professor(as) serão submetidos(as) apenas a uma entrevista semiestruturada. Porém o(a) participante, ainda poderá sentir-se constrangido(a) diante de alguma pergunta

feita na mesma. Portanto, cada participante será informado(a), antes do início da entrevista, que responderá somente o que lhe deixa à vontade e que não lhe cause desconfortos e constrangimentos e que a identidade do(a) mesmo(a) será preservada.

Diante disso, alguns participantes das entrevistas poderão apresentar resistência, por se sentirem desconfortáveis, podendo desistir, sendo necessário explicar que a referida entrevista será um momento tranquilo, que as informações compartilhadas serão sigilosas.

Contudo, quanto aos benefícios que a pesquisa irá proporcionar aos(as) professores(as) citam-se maior reflexão sobre a formação continuada, levando-os(as) a compreender a importância e necessidade de participar de formações com temáticas sobre a inclusão escolar do aluno com TEA e busquem conhecimentos sobre estratégias a serem utilizadas para a inclusão dessas crianças em sala de aula, desenvolvimento de metodologias e ações voltadas para incluir as mesmas na , aprimoramento de práticas pedagógicas e desenvolvimento de novas habilidades para incluir o aluno com TEA

Ressalta-se que a sua participação nesta pesquisa não lhe trará nenhuma despesa, pois você não precisará se deslocar durante sua realização, considerando que a mesma será realizada na escola regular onde você trabalha, em horário combinado com você e a direção da escola. Você, também, não receberá nem um benefício financeiro pela sua participação nesta pesquisa, porém caso você tenha algum gasto pela sua participação nessa pesquisa, eles serão assumidos pela pesquisadora e reembolsados para você.

Conforme trata no artigo 9º da Resolução do CNS nº 510/2016, principalmente aqueles que dizem respeito aos itens: VI – ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei; e VII – o ressarcimento das despesas diretamente decorrentes de sua participação na pesquisa. (2016, p. 6).

Explicitado também na CNS/ MS nº 466/12, item IV.3, tópicos g e h, respectivamente:” g) explicitação da garantia de ressarcimento e como serão cobertas as despesas tidas pelos participantes da pesquisa e dela decorrentes; e h) explicitação da garantia de indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. (2012, p. 3)”. Se você sofrer qualquer dano decorrente desta pesquisa, sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, você terá o direito de buscar indenização nas instâncias legais. (Item IV - 4.c da Resolução do CNS Nº 466/2012).

Diante disso, qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa você deverá ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão- (CEP/HUFMA), de segunda a sexta feiras, das 08:00h às 12:00h e das 14:00h às 17:00h, situado na Avenida dos Portugueses, 1966 - Vila Bacanga, São Luís - MA, CEP 65080-805. O CEP/UFMA está localizado no Prédio CEB Velho, em frente ao Auditório Sérgio Ferretti. **Contatos:** E-mail: cepufma@ufma.br, Telefone: 3272-8708.

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE

Eu _____, RG _____, abaixo assinado, responsável legal pelos meus próprios atos, declaro que li e compreendi todas as informações e estou ciente dos objetivos da pesquisa. Compreendi a sua realização, bem como os riscos e benefícios, entendi que sou livre para interromper a minha participação a qualquer momento e isso não me trará riscos, pois não terei a minha identidade divulgada. Portanto aceito participar voluntariamente participar da pesquisa **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: facilidades e fragilidades para a inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista**

São Luís _____ de _____ 2023

Participante da pesquisa

Pesquisadora

Autorizo a gravação da entrevista, bem como a divulgação dos resultados desta pesquisa no meio científico, em forma de publicações em livros e periódicos e apresentações profissionais e artigos em anais em eventos científicos nacionais e internacionais.

SIM () NÃO ()
São Luís _____ de _____ 2023

Participante da pesquisa

Pesquisadora

PESQUISADORA RESPONSÁVEL

Daniele Santos Pinto

ENDEREÇO: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Avenida dos Portugueses, S/N, Campus Bacanga. São Luís – MA. CEP 65085-580 Telefone: (98) 987178864. E-mail: daniele.santos@discente.ufma.br

PROFESSORA ORIENTADORA

Profª Drª Silvana Maria Moura da Silva

ENDEREÇO: Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão, Avenida dos Portugueses, S/N, Núcleo de Esportes, Campus Bacanga, São Luís – MA. CEP 65085-580. Telefone: (98) 32728172. E-mail: Silvana.moura@ufma.br.

COORDENADOR DO COMITÊ DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – CEP/UFMA

Prof. Dr. Emanuel Péricles Salvador

Vice Coordenador: Prof. Dr. Marcelo Souza de Andrade

ENDEREÇO: Avenida dos Portugueses, 1966 - Vila Bacanga, São Luís - MA, 65080-805. O CEP/UFMA está localizado no Prédio CEB Velho, em frente ao Auditório Sérgio Ferretti. **Contatos:** E-mail: cepufma@ufma.br, Telefone: 3272-8708.

APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES(AS) DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Prezado(a) Professor(a):

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL**: facilidades e fragilidades para a inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista, sob responsabilidade da mestrandia Daniele Santos Pinto do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), e orientação da Prof.^a Dra. Silvana Maria Moura da Silva do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão.

O objetivo principal desta pesquisa consiste em analisar como ocorre a formação continuada do professor na Educação Infantil para a inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista. Sendo assim a sua participação é de grande relevância, pois trará reflexões sobre a formação continuada, levando-os(as) a compreender a importância e necessidade de participar de formações com temáticas que tratam sobre a inclusão escolar da criança com TEA e busquem informações e conhecimentos sobre estratégias a serem utilizadas para a inclusão desse aluno em sala de aula.

Grata por sua colaboração.

Atenciosamente
Daniele Santos Pinto

BLOCO I: DADOS GERAIS DO PARTICIPANTE

1. Participante:
2. Idade:
3. Gênero:
4. Formação profissional:
5. Ano de conclusão:
6. Pós-Graduação Lato Sensu: qual ou quais?
Ano de Conclusão:
7. Pós-Graduação Stricto Sensu: qual ou quais?
Ano de Conclusão:
8. Formação na área de Educação Especial: Qual?
Ano de Conclusão:
9. Tempo que leciona na atual escola que trabalha:
10. Tempo de experiência na Educação Infantil:
11. Tempo de experiência com a educação especial:
12. Tempo de experiência com crianças com TEA na Educação Infantil:

BLOCO II: EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL E FORMAÇÃO CONTINUADA

1. O que você entende sobre formação continuada?
2. Quem é o responsável pela oferta da formação continuada?
3. Em qual local ocorre a formação continuada do professor da Educação Infantil?
4. Qual a frequência, turno e dias da semana ocorrem as formações continuada?
5. Quais são os objetivos, conteúdos e estratégias didáticas utilizados na formação continuada dos (as) professores (as) da Educação Infantil?
6. Quais as temáticas sobre inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista que você acha que deveriam ser exploradas nas formações continuada do professor da Educação Infantil?
7. Quais as facilidades encontradas nas formações continuada do professor da Educação Infantil para a inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista?
8. Quais as fragilidades encontradas na formação continuada do professor da Educação Infantil para a inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista?

ANEXO

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP/UFMA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: facilidades e fragilidades para a inclusão de crianças com transtorno do espectro autista.

Pesquisador: Daniele Santos Pinto

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 74951423.2.0000.5087

Instituição Proponente: Programa de Pós Graduação em Educação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.620.326

Apresentação do Projeto:

Desenho:

Trata-se de pesquisas de campo e descritiva, com abordagem qualitativa, utilizando o método estudo de caso. Será empregada a amostragem não

probabilística. Participarão da pesquisa 11 professores que lecionam na Unidade de Ensino Básico Maria José Serrão em São Luís e possuem em

sala de aula crianças com transtorno do espectro autista, A coleta de dados ocorrerá por meio de entrevistas semiestruturadas, que serão gravadas

e transcritas integralmente. Para a interpretação dos dados será utilizada a análise de conteúdo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar como ocorre a formação continuada dos professores na educação infantil para a inclusão de crianças com transtorno do espectro autista no ensino regular.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos da pesquisa serão mínimos, pois o(a) participante professor(a) será submetido(a) apenas

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 6.620.326

a uma entrevista semiestruturada, mas mesmo assim ainda, poderá sentir-se constrangido(a) diante de alguma pergunta feita na mesma. Contudo, cada participante será informado(a), antes do início da entrevista, que responderá somente o que lhe deixa à vontade e que não lhe cause desconfortos e constrangimentos e que a identidade do(a) mesmo(a) será preservada.

Diante disso, alguns participantes das entrevistas poderão apresentar resistência, por se sentirem desconfortáveis, podendo desistir, sendo necessário explicar que a referida entrevista será um momento tranquilo, que as informações compartilhadas serão sigilosas.

Benefícios:

Quanto aos benefícios que a pesquisa irá proporcionar aos(as) professores(as) citam-se maior reflexão sobre a formação continuada, levando-os(as) a compreender a importância e necessidade de participar de formações com temáticas sobre a inclusão do aluno com TEA no ensino regular e busquem conhecimentos sobre estratégias a serem utilizadas para a inclusão dessas crianças em sala de aula, desenvolvimento de metodologias e ações voltadas para incluir as mesmas na educação infantil, aprimoramento de práticas pedagógicas e desenvolvimento de novas habilidades para incluir o aluno com TEA

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto tem relevância acadêmica e social, justificando a realização do estudo

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Entregues de forma adequada

Recomendações:

Nenhuma

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Deferido

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado
 Bairro: Bacanga CEP: 65.080-805
 UF: MA Município: SAO LUIS
 Telefone: (98)3272-8708 E-mail: cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 6.620.326

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2223866.pdf	15/10/2023 23:30:14		Aceito
Cronograma	02.pdf	15/10/2023 23:29:53	Daniele Santos Pinto	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2223866.pdf	10/10/2023 12:00:52		Aceito
Folha de Rosto	ASSINADO.pdf	10/10/2023 12:00:37	Daniele Santos Pinto	Aceito
Folha de Rosto	ASSINADO.pdf	10/10/2023 12:00:37	Daniele Santos Pinto	Recusado
Cronograma	NOVO.pdf	10/10/2023 11:59:13	Daniele Santos Pinto	Recusado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	10/10/2023 11:57:16	Daniele Santos Pinto	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	10/10/2023 11:57:16	Daniele Santos Pinto	Recusado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	10/10/2023 11:57:16	Daniele Santos Pinto	Recusado
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2223866.pdf	09/10/2023 15:58:08		Aceito
Folha de Rosto	ASSINADO.pdf	09/10/2023 15:55:27	Daniele Santos Pinto	Recusado
Outros	I.pdf	02/10/2023 11:15:32	Daniele Santos Pinto	Aceito
Outros	I.pdf	02/10/2023 11:15:32	Daniele Santos Pinto	Recusado
Declaração de concordância	CARTA.pdf	02/10/2023 11:13:28	Daniele Santos Pinto	Aceito
Declaração de concordância	CARTA.pdf	02/10/2023 11:13:28	Daniele Santos Pinto	Recusado
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	T.pdf	02/10/2023 11:11:58	Daniele Santos Pinto	Recusado
Orçamento	O.pdf	02/10/2023 11:11:27	Daniele Santos Pinto	Aceito
Orçamento	O.pdf	02/10/2023 11:11:27	Daniele Santos Pinto	Recusado
Cronograma	C.pdf	02/10/2023 11:11:08	Daniele Santos Pinto	Recusado
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	02/10/2023 11:10:38	Daniele Santos Pinto	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	PROJETO.pdf	02/10/2023 11:10:38	Daniele Santos Pinto	Recusado

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado

Bairro: Bacanga

CEP: 65.080-805

UF: MA

Município: SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 6.620.326

Investigador	PROJETO.pdf	02/10/2023 11:10:38	Daniele Santos Pinto	Recusado
--------------	-------------	------------------------	----------------------	----------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LUIS, 22 de Janeiro de 2024

Assinado por:
Emanuel Péricles Salvador
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho Cidade Universitária Dom Delgado
Bairro: Bacanga CEP: 65.080-805
UF: MA Município: SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 E-mail: cepufma@ufma.br