



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

IVAN MARÇAL DA ROCHA

**FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE DIANTE DO ENSINO DE
CRIANÇAS COM AUTISMO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE
JOÃO PESSOA**

JOÃO PESSOA

2026

IVAN MARÇAL DA ROCHA

**FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE DIANTE DO ENSINO DE
CRIANÇAS COM AUTISMO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE
JOÃO PESSOA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado à Coordenação do Curso de Pedagogia
da Universidade Federal da Paraíba, como requisito
à obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lisiê Marlene da Silveira
Melo Martins.

JOÃO PESSOA

2026

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

R672f Rocha, Ivan Marçal da.

Formação e atuação docente diante do ensino de crianças com autismo em uma escola municipal de João Pessoa / Ivan Marçal da Rocha. - João Pessoa, 2026.

57 f.

Orientação: Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação inclusiva. 2. Formação docente. 3. Transtorno do espectro autista. I. Martins, Lisiê Marlene da Silveira Melo. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37-051(043.2)

IVAN MARÇAL DA ROCHA

**FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE DIANTE DO ENSINO DE
CRIANÇAS COM AUTISMO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE
JOÃO PESSOA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado à Coordenação do Curso de Pedagogia
da Universidade Federal da Paraíba, como requisito
à obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lisiê Marlene da Silveira
Melo Martins.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 LISIÊ MARLENE DA SILVEIRA MELO MARTINS
Data: 22/04/2026 16:34:24-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins (Orientadora)
Universidade Federal da Paraíba

Profa. Dra. Izaura Maria de Andrade da Silva (Examinadora Interna)
Universidade Federal da Paraíba

Profa. Dda. Andreza Vidal Bezerra (Examinadora Externa)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

Dedico este trabalho à minha família e a todos que, de alguma forma, contribuíram para que este momento se concretizasse.

AGRADECIMENTOS

Este é um dos momentos mais significativos e aguardados da minha vida. Concluir uma graduação em um país onde os índices de analfabetismo ainda são elevados representa não apenas uma conquista pessoal, mas também um ato de resistência, fé e superação. Agradeço primeiramente a Deus, fonte de força e misericórdia, que me sustentou e renovou minhas energias em cada etapa desta caminhada.

Rendo minha homenagem à memória dos meus pais, Severino Marçal da Rocha e Maria Júlia Silva Marçal da Rocha, que foram os alicerces desta trajetória e permanecem vivos em meus passos como exemplos de amor, coragem e dignidade. Estendo minha gratidão à minha família, pela compreensão diante das ausências necessárias e pelo apoio incondicional que tornou esta vitória possível.

Aos professores da Universidade Federal da Paraíba, que, com compromisso e dedicação, me transmitiram não apenas conhecimentos técnicos, mas também valores humanos e profissionais essenciais, deixo meu reconhecimento. Em especial, à minha orientadora, Prof.^a Lisiê, pela paciência, dedicação e generosidade, fundamentais para minha formação, sobretudo no campo da Educação Especial.

Aos colegas de turma, pela parceria e pelas experiências compartilhadas, e de forma muito especial à minha amiga e parceira Damiana Maria dos Santos, que desde o primeiro encontro, ainda no difícil contexto da pandemia da Covid-19, se dispôs a caminhar comigo, oferecendo apoio e companheirismo ao longo dessa trajetória. Como ela mesma costuma dizer: “é uma parceria que vai para além dos muros da UFPB”.

Por fim, registro minha gratidão a todos que, de algum modo, contribuíram para esta caminhada. Cada gesto, palavra e incentivo foram essenciais para que este sonho se tornasse realidade.

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina” (Cora Coralina).

RESUMO

Os debates sobre a educação inclusiva e a formação docente evidenciam que ainda persistem desafios significativos na preparação de professores para o trabalho com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Este estudo buscou compreender, a partir das percepções de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de João Pessoa/PB, como esses profissionais analisam sua formação e atuação docente frente aos desafios da inclusão de crianças autistas. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida por meio de entrevistas norteadas por um questionário semiestruturado, articulando as narrativas docentes com referenciais teóricos e legais sobre formação e prática pedagógica inclusiva. Esses conteúdos foram analisados em diálogo com autores que discutem a educação inclusiva, a profissionalização docente e as especificidades do trabalho pedagógico, a exemplo Coll (2000), Garcia e Martins (s.d.), Libâneo (1990; 2012), Martins (2011), Mendes (2010), Nóvoa (1992; 2019) e Veiga (2008). Os resultados revelaram lacunas na formação inicial, especialmente pela ausência de conteúdos específicos sobre o autismo, o que corrobora a crítica de António Nóvoa (2019) sobre a histórica indiferença das universidades em relação à formação de professores. Diante disso, os docentes destacam a formação continuada como o principal caminho para a reconstrução do saber docente, reafirmando a necessidade de que essa formação seja contínua, situada e voltada para a prática. As falas também apontaram que a superação das lacunas entre teoria e prática exige formações que privilegiem metodologias adaptativas, estratégias concretas de ensino e espaços colaborativos de reflexão. Entre os desafios, destacam-se o diagnóstico tardio, a falta de apoio institucional e a necessidade de maior articulação entre escola, família e profissionais especializados. Ressalta-se a necessidade de novas pesquisas em educação inclusiva, sobretudo sobre o processo de ensino-aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista, com o objetivo de ampliar o debate, fortalecer a formação docente, bem como contribuir para a elaboração de políticas públicas que assegurem o direito à aprendizagem e à participação de todos os estudantes que necessitam de acompanhamento educacional especializado.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Formação docente; Transtorno do Espectro Autista; Prática pedagógica.

ABSTRACT

Debates on inclusive education and teacher education show that significant challenges still persist in preparing teachers to work with students with Autism Spectrum Disorder (ASD). This study aimed to understand, based on the perceptions of teachers from the early years of Elementary School in a municipal school in João Pessoa, Paraíba, how these professionals analyze their training and teaching practices in the face of the challenges of including autistic children. The research, with a qualitative approach, was developed through interviews guided by a semi-structured questionnaire, articulating teachers' narratives with theoretical and legal references on teacher education and inclusive pedagogical practice. These contents were analyzed in dialogue with authors who discuss inclusive education, teacher professionalization, and the specificities of pedagogical work, such as Coll (2000), Garcia and Martins (n.d.), Libâneo (1990; 2012), Martins (2011), Mendes (2010), Nóvoa (1992; 2019), and Veiga (2008). The results revealed gaps in initial teacher education, particularly due to the absence of specific content on autism, which corroborates António Nóvoa's (2019) critique regarding the historical indifference of universities toward teacher education. In this context, teachers highlight continuing professional development as the main pathway for reconstructing teaching knowledge, reaffirming the need for such training to be ongoing, context-based, and practice-oriented. The participants' statements also indicated that overcoming the gaps between theory and practice requires training that prioritizes adaptive methodologies, concrete teaching strategies, and collaborative spaces for reflection. Among the challenges identified are late diagnosis, lack of institutional support, and the need for stronger articulation among schools, families, and specialized professionals. Finally, the study underscores the need for further research in inclusive education, particularly regarding the teaching-learning process of students with Autism Spectrum Disorder, with the aim of expanding the debate, strengthening teacher education, and contributing to the development of public policies that ensure the right to learning and participation for all students who require specialized educational support.

Keywords: Inclusive education; Teacher education; Autism Spectrum Disorder; Pedagogical practice.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Níveis de gravidade para o transtorno do espectro do autismo	30
Quadro 2 - Profissionais e alunos com deficiência.....	37
Quadro 3 - Caracterização dos docentes.....	38

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABA - Análise do Comportamento Aplicada (Applied Behavior Analysis)
- ACD – Aluno com Deficiência
- AEE - Atendimento Educacional Especializado
- CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
- CME - Conselho Municipal de Educação
- CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
- DSM-5 - Diagnostic and Statítical Manual of Mental Disorders, 5ª edição (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)
- ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
- IBC - Instituto Benjamin Constant
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INES - Instituto Nacional dos Surdos
- LBI - Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PEI - Plano Educacional Individualizado
- PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNE - Plano Nacional de Educação
- PPP - Projeto Político-Pedagógico
- TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- TEA - Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. APONTAMENTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA ED. ESPECIAL NO BRASIL.....	16
2.1 A TRAJETÓRIA E OS MARCOS DA ED. ESPECIAL NO BRASIL.....	16
3. LEGISLAÇÕES E OS DOCUMENTOS NORMATIVOS.....	18
4. A FORMAÇÃO DOCENTE, A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	23
4.1 A FORMAÇÃO DOCENTE.....	24
4.1.1 A FORMAÇÃO INICIAL.....	25
4.1.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA.....	26
4.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	27
4.3 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	29
5. PERCURSO METODOLÓGICO	35
5.1 TIPO DE PESQUISA.....	35
5.2 CAMPO DE PESQUISA	37
5.2.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA	37
5.3 UNIVERSO AMOSTRAL	38
5.4 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	38
5.5 APLICAÇÕES DAS ENTREVISTAS	39
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	40
6.1 AS LACUNAS NA FORMAÇÃO INICIAL E O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA	41
6.2 O CAMINHO PARA SUPERAR AS LACUNAS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA	43
6.3 DESAFIOS ENFRENTADOS NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS ...	44
6.4 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO INCLUSIVO.....	46
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS.....	49
APÊNDICE A	54
APÊNDICE B.....	55
APÊNDICE C	58

1 INTRODUÇÃO

O campo profissional de atuação do pedagogo no Brasil tem passado por significativas transformações ao longo das últimas décadas, atravessado por políticas educacionais, financiamento e debates sobre a identidade e a formação profissional. Segundo Evangelista e Triches (2008), a década de 1990 foi marcada pela consolidação dos ideais da política neoliberal, refletindo na política educacional e, por consequência, na formação docente. Essa visão é corroborada por Neto (2016), ao afirmar que, no campo cultural, as transformações ocorridas na era da globalização impactam de forma significativa as políticas educacionais, as práticas pedagógicas e as instituições de ensino.

Nesse contexto, surgem os desafios enfrentados pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os debates acerca desses desafios surtiram poucos efeitos na qualidade do ensino, o que se evidencia nas dificuldades enfrentadas pelos docentes em sua atuação com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujas necessidades demandam não apenas adaptações pedagógicas, mas também uma formação continuada comprometida com a equidade.

As discussões contemporâneas sobre educação inclusiva vêm reforçando a necessidade de compreender a formação docente como um processo contínuo, dialógico e situado. Isso significa considerar que os saberes docentes não se constituem apenas nos cursos formais, mas também nas experiências profissionais, nas demandas da escola e nas interações com os estudantes, especialmente aqueles que apresentam necessidades educacionais específicas, como as crianças com autismo. Assim, a inclusão educacional desafia o professor a ressignificar práticas e a construir estratégias que dialoguem com a diversidade cada vez mais presente nas salas de aula.

Além disso, as pesquisas recentes destacam que a implementação da política de educação inclusiva no Brasil ocorre em meio a tensões estruturais, como a precarização do trabalho docente, a insuficiência de formação continuada e o distanciamento entre as prescrições legais e as condições materiais das escolas. Esses fatores impactam diretamente a atuação dos professores dos anos iniciais, que se veem diante da responsabilidade de assegurar a aprendizagem de todos os estudantes, mas muitas vezes sem apoio institucional adequado. Esse cenário revela a urgência de problematizar como esses profissionais percebem sua formação e como constroem práticas para atender às particularidades de alunos com TEA.

Outro aspecto relevante refere-se ao próprio entendimento dos professores sobre o Transtorno do Espectro Autista, suas manifestações e as possibilidades de intervenção

pedagógica. A literatura da área evidencia que o desconhecimento sobre o TEA ainda é um obstáculo recorrente, gerando inseguranças e dificultando a organização de práticas efetivamente inclusivas. Dessa forma, compreender como os docentes elaboram seus saberes sobre o autismo, e, como esses saberes se articulam com a legislação inclusiva, torna-se fundamental para analisar tanto os desafios quanto as potencialidades da prática pedagógica voltada a esses estudantes.

Assim, é fundamental trazer para a discussão as vozes dos/as professores/as, correlacionando-as com a proposta da Educação Especial numa perspectiva inclusiva, no que tange às práticas pedagógicas para atender, conforme dispõe a legislação e normativas educacionais vigentes, alunos autistas. As vozes desses profissionais são de suma importância para compreender os limites e as possibilidades da formação docente diante das exigências da inclusão, dentre outros aspectos, especialmente quando se trata de garantir uma aprendizagem significativa para crianças com autismo.

A presente pesquisa buscou compreender e responder como os/as professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental analisam sua formação e atuação docente diante dos desafios do ensino de crianças com autismo em uma escola municipal de João Pessoa/PB. A relevância da temática reside no fato de que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem ganhado destaque nas discussões educacionais, especialmente no que se refere aos desafios enfrentados pelos/as professores/as no contexto da inclusão escolar.

Vale destacar, que o interesse pelo tema surgiu a partir dos debates realizados na disciplina de Educação Especial, componente curricular do curso de Pedagogia da UFPB, e foi aprofundado nas experiências dos Estágios Supervisionados II e III, nos quais foram observadas de perto as dificuldades enfrentadas pelas docentes no processo de ensino de crianças autistas.

Apesar de legislações como a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e demais normas educacionais vigentes estabelecerem, de forma clara, o papel da escola e do professor na modalidade da Educação Especial sob uma perspectiva inclusiva, ainda são evidentes as limitações e inseguranças desses profissionais no exercício de sua prática pedagógica. Diante desse cenário, a pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender, a partir da escuta qualificada dos/as professores/as dos anos iniciais, como eles têm interpretado e vivenciado sua formação e atuação frente aos desafios da inclusão de crianças com autismo.

Portanto, o presente estudo teve como objetivo geral analisar, a partir das perspectivas dos professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental, a formação e atuação docente diante dos desafios enfrentados no processo de inclusão de crianças com autismo em uma escola

municipal de João Pessoa/PB. Para ampliar os estudos definimos como objetivos específicos:

- Identificar quais aspectos da formação inicial e continuada os/as professores/as consideram relevantes para o ensino de crianças autistas;
- Elencar as lacunas formativas existentes na formação docente que poderiam apoiar suas práticas pedagógicas;
- Descrever as principais dificuldades enfrentadas pelos/as professores/as no processo de inclusão de crianças com autismo;
- Indicar estratégias pedagógicas utilizadas pelos/as professores/as no ensino de crianças com autismo na promoção do processo educacional inclusivo.

Para consecução desses objetivos realizou-se inicialmente uma pesquisa bibliográfica em referenciais teóricos que abordam a temática, bem como nas normativas educacionais vigentes, articulando três os eixos centrais de estudo: a formação docente, a prática pedagógica e o Transtorno do Espectro Autista (TEA), todos examinados sob a ótica da Educação Especial numa perspectiva inclusiva.

Esses conteúdos foram abordados em conexão com autores que discutiram a educação inclusiva, a profissionalização docente e as especificidades do trabalho pedagógico. Para tanto recorremos aos escritos de Coll (2000); Garcia e Martins (s. d.); Libâneo (1990 e 2012); Martins (2011); Mendes (2010); Nóvoa (1992 e 2019) e Veiga (2008).

Além disso, outros documentos, como a Constituição Federal de 1988 (CF/88); a Lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA); a Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); a Lei nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; a Lei nº 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência); as Leis 13.005/2014 e 14.934/2024 que versam sobre o Plano Nacional de Educação e sua prorrogação; o Plano Nacional de Educação Especial na Política Nacional da Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) compõem o arcabouço das legislações e normativas educacionais que foram utilizadas como ponto de partida para nortear este trabalho.

Na sequência, serão apresentados o referencial teórico, o percurso metodológico, os resultados e a discussão da pesquisa e, por fim, as considerações finais.

2 APONTAMENTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Os escritos de Mendes (2010), no artigo intitulado “*Breve histórico da educação especial no Brasil*”, bem como os apontamentos de Martins (2011), se alinham ao abordarem a historicidade e a trajetória da educação especial no Brasil.

De acordo com Mendes (2010), a trajetória da educação especial no Brasil foi marcada por avanços significativos, embora ainda enfrente desafios, especialmente no que se refere à inclusão efetiva de estudantes com deficiência no sistema educacional. O reconhecimento da educação como um direito de todos, independentemente das condições físicas ou intelectuais, é um princípio que tem evoluído ao longo do tempo, sendo sustentado por uma série de legislações e documentos normativos que orientam a implementação de políticas inclusivas.

Apesar desses avanços, Mendes (2010), ressalta a existência de uma dualidade que atravessa a educação especial no Brasil.

A realidade hoje da educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no país se caracteriza por um sistema dual onde de um lado existe um forte sistema caracterizado pelo assistencialismo filantrópico com patrocínio difuso de várias instâncias do poder público, e do outro um sistema educacional fragilizado que vem sendo incitado a abrir espaço para a educação escolar desta parcela da população (Mendes, 2010, p. 107).

Dessa afirmação, infere-se que, embora o país tenha avançado em termos legais e políticos, a prática educacional ainda reflete desigualdades estruturais. A coexistência entre um modelo assistencialista e um sistema educacional que busca, de forma incipiente, promover a inclusão plena revela que a oferta de uma educação verdadeiramente inclusiva exige mais do que normas: requer mudanças profundas nas concepções pedagógicas, nas políticas públicas e nas atitudes sociais em relação às pessoas com deficiência.

2.1 A TRAJETÓRIA E OS MARCOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A história da educação de pessoas com deficiência no Brasil remonta ao final do século XIX, com a criação do Imperial Instituto de Meninos Cegos no Rio de Janeiro, em 1854. Este instituto, posteriormente renomeado para Instituto Benjamin Constant (IBC), foi idealizado por José Álvares de Azevedo, que, após sua formação no Instituto Nacional para Jovens Cegos, em Paris, persuadiu o Imperador Dom Pedro II sobre a necessidade de uma instituição de ensino para deficientes visuais. O IBC foi oficialmente fundado por meio do Decreto Imperial nº 428, de 12 de setembro de 1854 (Martins, 2011).

Em 1856, um novo avanço ocorreu com a fundação do Instituto dos Surdos-Mudos, inspirado pelo educador francês Ernesto Huet, também no Rio de Janeiro. Mais de cem anos depois, em 1957, a instituição foi renomeada como Instituto Nacional de Surdos (INES), por meio da Lei nº 3.198. Nessa época, as opções de educação especializada para pessoas com deficiência eram escassas e careciam de apoio governamental, sendo iniciativa de profissionais e entidades sociais o que possibilitava a existência dessas instituições (Januzzi, 1985).

Em 1929, o médico Ulisses Pernambucano formou, em Recife/PE, a primeira equipe multidisciplinar do país voltada ao atendimento de pessoas com deficiência mental. Além disso, ele organizou serviços de apoio, iniciou a formação de profissionais da área e promoveu as primeiras pesquisas sobre deficiência intelectual.

Em 1930, surgiram as primeiras classes especiais em Belo Horizonte, seguidas pela criação da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, sob a liderança da pedagoga Helena Antipoff.

As organizações filantrópicas voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência começaram a se expandir no Brasil ainda nas primeiras décadas do século XX, com a criação de instituições como o Instituto de Cegos do Recife, em 1935, e o Instituto São Rafael, em Taubaté, em 1940.

Em 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro, influenciada pela professora americana Beatriz Bemis, marcando outro passo importante no cenário da educação especial no Brasil.

É importante frisar que, ainda na década de 1950, o governo brasileiro começou a tomar ações mais estruturadas, criando campanhas educativas específicas para surdos, cegos e deficientes mentais, como os decretos nº 42.728/57, nº 44.236/58 e nº 48.961/60. No entanto, a Educação Especial ainda se mantinha limitada, sendo dominada por instituições particulares que, frequentemente, adotavam uma abordagem mais terapêutica e assistencial do que educativa.

Um marco significativo na organização da educação especial aconteceu em 1973, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), vinculado ao Ministério da Educação. O CENESP tinha como missão coordenar, planejar e promover o desenvolvimento da educação especial em diversos níveis de ensino, buscando a participação ativa das pessoas com deficiência na sociedade. De acordo com o regimento interno da instituição, o objetivo era a promoção da inclusão social e o atendimento educacional para deficientes visuais, auditivos, intelectuais e físicos (Martins, 2011).

Após a criação do CENESP, em 1974, começaram a ser estruturados os serviços de Educação Especial nos sistemas estaduais e municipais. No entanto, os dados da época

indicavam que, embora 96.796 alunos fossem atendidos, o número real de pessoas com deficiência que necessitavam de atenção educacional era muito maior (Bueno, 2004).

A partir dessa década, os alunos com deficiência passaram a ser inseridos gradativamente nas classes regulares, desde que se adaptassem ao ritmo e às exigências das atividades escolares. Essa abordagem era inspirada no modelo de Integração, que buscava a inserção do aluno com deficiência na escola regular sem grandes modificações no currículo ou na prática pedagógica. Aqueles que não se adaptassem eram direcionados para classes ou escolas especiais.

Nos anos 70 e 80, proliferaram as classes especiais, direcionadas aos alunos que não se ajustavam ao modelo da classe regular. Apesar disso, a maioria dos alunos continuava matriculada em instituições especializadas, onde permaneciam segregados das demais atividades escolares e sociais, como recreação, educação física e eventos culturais. Os professores especializados eram responsáveis pelo atendimento desses alunos.

Esse modelo, porém, começou a ser questionado por diversos setores da sociedade, que passaram a defender a ideia de que as pessoas com deficiência têm o direito de ser reconhecidas como diferentes, mas iguais em dignidade, e que a sociedade deve oferecer os meios para a inclusão dessas pessoas.

A partir da década de 1990, surge um novo paradigma na Educação Especial: o da Inclusão, que visa superar a segregação e a estigmatização, propondo uma educação que atenda às reais necessidades educacionais e sociais de todos os alunos, independentemente de suas deficiências.

3 LEGISLAÇÕES E OS DOCUMENTOS NORMATIVOS

Este estudo foi desenvolvido a partir da revisão de legislações e documentos normativos atinentes à inclusão educacional, aos direitos das pessoas com deficiência e ao acompanhamento educacional especializado, contemplando discussões sobre a Educação Especial e o processo de inclusão no Brasil, a formação docente, a prática pedagógica e o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A Constituição Federal de 1988, ao reconhecer a educação como um direito fundamental e um dever tanto do Estado quanto da família, estabelece as bases para a promoção da inclusão educacional no Brasil. De acordo com o art. 205, a educação deve ser acessível a todos, com o objetivo de promover o pleno desenvolvimento dos indivíduos e sua preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Este princípio é reforçado pelo art.

208, inciso III, que garante a educação básica obrigatória e gratuita para todos, assegurando, o acompanhamento educacional especializado aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Além disso, o art. 227 da CF/88 reforça que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Portanto, o texto constitucional é claro ao garantir o direito à educação a todos, reconhecendo a educação como um dever do Estado e da família. Ele também assegura que a educação básica é obrigatória e gratuita, com uma ênfase particular no atendimento educacional especializado para os estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Este ponto é fundamental, pois aponta para a inclusão educacional, sugerindo que as escolas regulares devem ser preparadas para receber alunos com necessidades especiais.

Essa concepção é complementada em 1990 com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que reforça o papel do Estado em assegurar esse direito. O art. 53, Inciso I, assegura que a criança e o adolescente têm direito à educação e enfatiza a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, enquanto o art. 54, Inciso III, assegura o dever do Estado de garantir a educação básica obrigatória e gratuita, e o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Dessa forma, o ECA complementa e amplia os princípios contidos na Constituição, enfatizando a prioridade absoluta que deve ser dada à educação das crianças e adolescentes, com especial atenção à inclusão social e educacional dos indivíduos com deficiência.

Em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, que orientava 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, 1994, p.19).

Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a normativa não provocou uma reformulação das práticas educacionais que valorizasse os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino regular. Dessa forma, manteve-se a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial, sem uma efetiva integração nas classes comuns.

Nessa mesma década, dois documentos internacionais influenciaram fortemente as políticas públicas brasileiras: a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Esta última estabeleceu como princípio que as escolas de ensino regular devem acolher todos os alunos, enfrentando a exclusão escolar das crianças com deficiência e de outros grupos vulneráveis.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ampliou esses direitos, conforme preconizado nos artigos 4º, 58 e 59, senão vejamos:

O art. 4º, inciso III da LDB, reforça o dever do Estado com educação escolar pública, que será efetivado mediante a garantia de:

“III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996)”.

O art. 58 por sua vez, se alinha ao art. 208 da CF/88, ao afirmar que a educação especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para alunos com deficiência. Percebe-se que a articulação entre a CF/88, o ECA/90 e a LDB/96 reforçam a inclusão dos educandos com necessidades especiais no sistema educacional e promove a criação de um ambiente educacional mais inclusivo e equitativo, no qual as diferenças são reconhecidas e respeitadas, garantindo o direito à educação para todos os alunos, independentemente de suas condições. Essa articulação busca eliminar barreiras físicas, comunicacionais, atitudinais e pedagógicas, permitindo que os estudantes com deficiência participem plenamente das atividades escolares, com adaptações e recursos adequados às suas necessidades. Assim, não apenas se assegura o acesso à educação, mas também a permanência e a participação ativa no processo de aprendizagem.

Ademais, a LDB, no art. 59, reforça essa perspectiva ao estabelecer que os sistemas de ensino devem garantir condições adequadas de currículos, métodos e técnicas para atender às necessidades específicas de alunos com deficiência e superdotação, complementando a ênfase da CF/88 no que tange à igualdade de acesso à educação para todos.

Em suma, a LDB detalha as condições para que a educação especial seja oferecida ao longo de toda a vida do aluno, em conformidade com os princípios educacionais estabelecidos no art. 3º da referida legislação. Dessa forma, a CF/88, o ECA/90 e a LDB/96 afirmam, em seus textos, que a educação básica no Brasil deve ser um direito acessível a todos, garantindo a igualdade de oportunidades, com especial atenção às necessidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Em 1997, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com o

objetivo de promover a qualidade da educação básica e unificar as práticas pedagógicas, respeitando as especificidades regionais e culturais. Os PCNs mencionam adaptações curriculares voltadas especificamente à educação especial. Eles orientam a flexibilização do currículo regular para atender às necessidades individuais de alunos com deficiência, propondo ajustes de temporalidade, metodologias, avaliação e acessibilidade, com foco na inclusão escolar.

Em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que instituiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE), regulamentado em 2011 pelo Decreto nº 7.611/2011. O AEE surgiu como um serviço da educação especial com o objetivo de garantir o direito à aprendizagem e a acessibilidade ao currículo, destinado a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em 2009, o Conselho Nacional de Educação emitiu a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica. Essa normativa consolidou a proposta de inclusão escolar, determinando que o atendimento especializado fosse ofertado de forma complementar e articulada ao ensino regular, superando a lógica da integração restrita.

Em 2012, a Lei nº 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei Berenice Piana), reconheceu direitos específicos para pessoas com TEA, assegurando o atendimento educacional especializado, diagnóstico precoce e prioridade nos serviços públicos e privados. Essa lei reforçou a intersetorialidade entre saúde, educação e assistência social e destacou a importância da capacitação de profissionais para o atendimento adequado a esse público.

Em 2014, foi sancionada a Lei nº 13.005, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecendo metas para assegurar a educação inclusiva e o atendimento educacional especializado.

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

Já a Meta 15 versa sobre a formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior e continuada.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014).

Em 2015, foi promulgada a Lei nº 13.146, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), que assegura o direito à educação inclusiva em todos os níveis e ao longo da vida, promovendo o máximo desenvolvimento das habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais dos indivíduos.

art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

Percebe-se, na legislação, o dever do Estado em garantir uma educação de qualidade, livre de discriminação, consolidando o compromisso com a igualdade de oportunidades.

Em 2017, foi instituída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que substituiu os PCNs e consolidou um currículo obrigatório para todo o país. A BNCC destaca o compromisso com a educação inclusiva, menciona diretamente a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e reforça a necessidade de planejamentos e práticas pedagógicas equitativas, diferenciadas e comprometidas com a diversidade.

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BNCC, 2017, p. 15-16).

Percebe-se que a BNCC já ressalta a importância de um planejamento pedagógico focado na equidade, exigindo não apenas o compromisso com a inclusão de alunos com deficiência, mas também com a superação das exclusões históricas que atingem outros grupos marginalizados. Ela chama atenção para a importância de práticas pedagógicas que garantam acesso e participação para todos, incluindo os povos indígenas, as populações afrodescendentes e aqueles que não tiveram acesso à educação na idade adequada. Isso demonstra a proposta mais inclusiva e abrangente da BNCC em comparação aos PCNs.

Em 2024, foi sancionada a Lei nº 14.934, que prorrogou a vigência do PNE até 31 de

dezembro de 2025, reafirmando o compromisso do Estado com a consolidação de políticas públicas inclusivas e o fortalecimento da formação docente e da acessibilidade educacional.

Por fim, em 2025, através do Decreto nº 12.686/2025, posteriormente atualizado pelo Decreto 12.773/2025, foi instituída a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede de Educação Especial Inclusiva. Essa normativa reafirma os princípios da política anteriormente vigente, sobretudo no que se refere à garantia de um sistema educacional inclusivo, à matrícula do público da educação especial em classes comuns da rede regular de ensino e à oferta do Atendimento Educacional Especializado como suporte complementar ou suplementar ao processo de escolarização.

É importante frisar que a normativa de 2025 apresenta avanços ao conferir maior organicidade à política educacional, por meio da institucionalização de uma política nacional que fortalece a articulação intersetorial e os mecanismos de acompanhamento e monitoramento. Destaca-se a explicitação do enfrentamento ao capacitismo no âmbito educacional e o redirecionamento do foco do diagnóstico clínico para a análise pedagógica das barreiras que impactam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes.

Ademais, a política de 2025 qualifica a organização do Atendimento Educacional Especializado ao estabelecer instrumentos pedagógicos mais definidos, como o estudo de caso e os planos individualizados, bem como a exigência de formação específica de 360 horas para professores do AEE.

Portanto, observa-se que, desde a Constituição Federal de 1988 até o Decreto 12.773/2025, a trajetória legislativa e normativa brasileira reflete uma ampliação contínua dos direitos educacionais e da consolidação de um sistema educacional inclusivo, comprometido com a equidade, o respeito à diversidade e o pleno desenvolvimento de todos os estudantes.

4 A FORMAÇÃO DOCENTE, A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Neste tópico serão abordados, de forma articulada, os três eixos centrais da pesquisa: a formação docente, a prática pedagógica e o Transtorno do Espectro Autista (TEA), compreendidos como dimensões indissociáveis no contexto da educação inclusiva. Parte-se do pressuposto de que a efetivação do direito à educação dos estudantes com TEA depende, efetivamente, de professores bem formados, de práticas pedagógicas intencionais e teoricamente fundamentadas, bem como de uma compreensão abrangente das especificidades do transtorno.

4.1 A FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente constitui-se como um campo complexo e historicamente determinado, marcado pelas tensões entre profissionalização e controle estatal. Conforme destacado por Nóvoa (1992), a profissão docente consolidou-se a partir de um processo de centralização administrativa que, embora tenha favorecido a expansão e a organização do sistema educativo, impôs simultaneamente limites à autonomia profissional dos professores.

No percurso da formação docente, observam-se tensões entre o saber técnico e a experiência prática, bem como entre o papel de transmissor de conteúdos e o de agente reflexivo. Essas tensões possibilitam compreender que a formação de professores é inseparável da construção da identidade docente, exigindo o reconhecimento destes como sujeitos ativos e reflexivos, em constante diálogo com a realidade escolar, onde essas relações se concretizam e ganham significado.

Nesse sentido, Nóvoa (1992) pontuou:

As escolas normais legitimam um saber produzido no exterior da profissão docente, que veicula uma concepção dos professores centrada na difusão e na transmissão de conhecimentos; mas são também um lugar de reflexão sobre as práticas, o que permite vislumbrar uma perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer (Nóvoa, 1992, p. s/n).

Como se observa, o autor evidencia a necessidade de superar uma concepção meramente técnica da formação docente, ao reconhecer o professor como sujeito que produz saberes a partir de sua própria prática.

Por outro lado, Ilma Passos Veiga (2008, p.13), conceitua docência no sentido formal, como:

[...] docência é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas. As funções formativas convencionais, como ter um bom conhecimento sobre a disciplina e sobre como explicá-la, foram tornando-se mais complexas com o tempo e com o surgimento de novas condições de trabalho (Veiga, 2008, p. 13).

Complementando essa perspectiva, Veiga (2008), destaca que a formação de professores consiste no processo de preparar o futuro docente para o exercício profissional do magistério. Trata-se de uma prática intencional voltada à capacitação de indivíduos que irão atuar como educadores, assumindo funções de ensino, aprendizagem, pesquisa e avaliação.

Assim, a docência configura-se como uma atividade profissional complexa, uma vez

que demanda desafios ao articular de diferentes tipos de saberes. Isso implica reconhecer que o exercício docente exige uma formação que integre fundamentos teóricos e experiências práticas de modo articulado.

Diante dos desafios trazidos pela inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), torna-se urgente discutir a formação docente e as práticas pedagógicas no contexto da Educação Especial, sob uma perspectiva inclusiva. A atuação pedagógica junto a esses estudantes não exige apenas sensibilidade e compromisso ético, mas também uma base de conhecimentos específicos, que abarque tanto os aspectos teóricos da inclusão quanto a prática cotidiana nas salas de aula, os quais poderão ser alcançados por meio de uma formação continuada desses profissionais.

4.1.1 A FORMAÇÃO INICIAL

Quando se pensa em formação docente é importante considerar que a formação inicial é o ponto de partida para uma prática pedagógica exitosa. Segundo Nóvoa (2019), a formação docente tem como base o que ele chama de “Triângulo da Formação”, que compreende as articulações entre professores, universidades e escolas. É importante frisar que, historicamente, a formação docente esteve muitas vezes relegada a segundo plano dentro das instituições universitárias, diferentemente de profissões como medicina e engenharia.

Durante muito tempo, a formação de educadores de infância e do ensino fundamental esteve concentrada em escolas normais, sem status universitário, o que contribuiu para uma visão secundária da docência. Já no ensino médio, a formação foi muitas vezes assumida pelas universidades de forma fragmentada, quando docentes de áreas específicas buscavam garantir espaços e recursos. Essa falta de centralidade comprometeu a constituição de uma identidade profissional sólida para os professores. Diante desse contexto, torna-se imprescindível repensar a formação docente em bases mais integradas, capazes de articular teoria e prática para consolidação de práticas pedagógicas mais eficazes e contextualizadas. Essa base inicial deve preparar o professor para lidar com a diversidade presente na escola contemporânea, que inclui o desafio de garantir a inclusão de alunos com deficiência, entre eles os com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Nóvoa (2019) reconhece os esforços de diversos pesquisadores e educadores que, ao longo do tempo, têm buscado construir um campo específico da formação docente. A proposta é que exista, no interior das universidades, espaços em que os saberes disciplinares, os fundamentos da Educação e os conhecimentos próprios da profissão docente se entrelacem,

formando um núcleo de identidade e valorização profissional.

Trata-se de constituir uma comunidade de formação, na qual, coletivamente, se definam espaços de experimentação pedagógica e de novas práticas, criando assim as condições para uma verdadeira formação profissional docente. Do lado da Universidade, é importante que haja uma grande abertura, no diálogo com as escolas e os professores, induzindo oportunidades de formação e de desenvolvimento profissional. Do lado das escolas, é importante que haja um compromisso de acolhimento e de trabalho com os licenciandos e os professores iniciantes (Nóvoa, 2019, p. 14)

A partir dessa afirmação, infere-se que a formação inicial não pode ser entendida como uma etapa isolada, mas como a construção coletiva de uma base sólida, que permitirá ao futuro professor compreender a complexidade do ensino, articular teoria e prática e desenvolver-se em diálogo constante com seus pares. É nessa base que se encontra o ponto de partida para um ensino que valorize a singularidade de cada aluno, rompendo com práticas excludentes e abrindo caminho para uma docência mais inclusiva.

4.1.2 A FORMAÇÃO CONTINUADA

Segundo Nóvoa (2019), “o ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada” (Nóvoa, 2019, p. 10). Essa etapa assume papel fundamental diante das mudanças pelas quais a escola vem passando, exigindo que o professor se mantenha em constante atualização e, sobretudo, em diálogo constante com a comunidade escolar. Não se trata apenas de participar de cursos esporádicos ou de consumir novas teorias produzidas fora do contexto escolar, mas de construir coletivamente uma cultura de formação vinculada ao cotidiano da profissão docente.

A formação continuada deve estar enraizada nas escolas, valorizando os espaços coletivos de reflexão, cooperação e experimentação pedagógica. É nesse ambiente que os professores podem compartilhar experiências, avaliar práticas e elaborar novas respostas às demandas educacionais. O protagonismo precisa estar nas mãos dos professores, que são os responsáveis por transformar a prática pedagógica em ação viva e significativa, sobretudo quando enfrentam situações complexas, como o atendimento de alunos com TEA, que requer sensibilidade, recursos pedagógicos diferenciados e apoio institucional. Dessa forma, a escola passa a constituir-se como espaço privilegiado da formação continuada, no qual o professor reflete sobre sua prática e constrói soluções de forma colaborativa.

A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores” (Nóvoa, 2019, p. 11).

Com base nessa afirmação, percebe-se que a formação continuada ganha sentido quando enraizada no cotidiano escolar, permitindo que a troca de saberes entre os docentes seja o eixo central. O diálogo com a universidade e com a pesquisa acadêmica é relevante, mas precisa estar a serviço da realidade vivida pelos professores, de modo a fortalecer sua identidade profissional e a construir uma cultura colaborativa capaz de transformar suas práticas pedagógicas. Isso significa que, ao discutir estratégias para atender às necessidades de alunos com deficiência, como o TEA, a formação continuada não deve ser um exercício abstrato, mas sim um processo que conecta teoria, prática e compromisso social.

É importante ressaltar que o futuro da docência passa necessariamente pela valorização dos processos coletivos. Ninguém se torna professor isoladamente, nem se mantém exitosamente na profissão sem a colaboração dos colegas. A partilha de experiências, os espaços de diálogo e a construção conjunta de soluções educativas revelam que a profissão docente se sustenta na solidariedade e no compromisso mútuo. É nesse encontro entre trajetórias individuais e coletivas que a educação se torna mais humana, transformadora e capaz de responder aos desafios contemporâneos, entre eles o da inclusão educacional plena das pessoas com TEA.

Assim, refletir sobre a importância do coletivo implica à necessidade da ação. Nas palavras de Nóvoa (2019, p. 14), “pensar a coisa certa é agir”, ou seja, o verdadeiro compromisso com a educação manifesta-se na capacidade de transformar ideias em ações concretas que fortaleçam a profissão docente e assegurem o direito de todos os estudantes a uma escola inclusiva.

4.2 A PRÁTICA PEDAGÓGICA

A discussão sobre a prática pedagógica exige, necessariamente, a consideração da didática, uma vez que esta se constitui como campo de reflexão acerca dos processos de mediação e apropriação do conhecimento, envolvendo as formas pelas quais se ensina, se aprende e se avalia no contexto educacional.

Os documentos normativos educacionais e as legislações vigentes já contemplam as diretrizes para a ação docente, no âmbito da Educação Especial, em uma perspectiva inclusiva. No entanto, o debate sobre o preparo dos docentes para atuar nessa perspectiva tem se aprofundado, frente aos desafios enfrentados por professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Com base nessas premissas, identificar e descrever as dificuldades enfrentadas por esses profissionais é essencial, considerando que os sujeitos da educação são atravessados por fatores socioculturais e estruturais que condicionam os processos educativos, tais como condições socioeconômicas, culturais e familiares, bem como aspectos relacionados às condições de desenvolvimento e aprendizagem, sendo neste último campo que se enquadra o Transtorno do Espectro Autista (TEA), foco principal da presente pesquisa.

Dessa forma, torna-se necessário discutir e aprofundar os conceitos de práticas pedagógicas como trabalho docente, a fim de compreender e aplicar estratégias eficazes que possam ao menos mitigar os desafios enfrentados pelos alunos autistas no ambiente escolar.

Conforme Libâneo (1990, p. 16), “o trabalho docente é parte integrante do processo educativo mais global pelo qual os membros da sociedade são preparados para a participação na vida social”. Isso implica dizer que o trabalho docente tem como finalidade preparar os sujeitos para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho, conforme previsto na CF/88 e na LDB, o que exige do professor uma atuação intencional, mediadora e comprometida com a compreensão dos processos de aprendizagem.

É importante destacar que, no exercício da prática pedagógica, o docente precisa compreender os mecanismos envolvidos no processo de aquisição da aprendizagem. Nesse sentido, a presente pesquisa fundamenta-se na teoria sociocultural de Vygotsky, conforme descrita por Coll (2000), a qual concebe a aprendizagem como um processo construído socialmente. Segundo o autor, o termo “sociocultural” remete a um conjunto de abordagens no campo da psicologia que compartilham a ideia central de que os processos psicológicos superiores são mediados pelas interações sociais e pelo contexto cultural no qual o indivíduo está inserido.

Dessa forma, a prática pedagógica voltada para alunos com TEA precisa considerar as interações sociais e o conhecimento científico, respeitando o nível de suporte que o aluno necessita. Além disso, é essencial a participação dos pais no processo de ensino-aprendizagem, de modo que a escola e a família atuem de forma conjunta na construção de estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral do aluno.

Segundo Libâneo (2012), a prática pedagógica é um processo intencional e consciente que deve articular teoria e prática, conhecimento e realidade do aluno, com vistas à formação humana e social. Dessa forma, o trabalho docente com alunos autistas precisa estar fundamentado em uma pedagogia inclusiva, que reconheça as potencialidades individuais e valorize a cooperação entre todos os sujeitos envolvidos na aprendizagem.

Cabe ao docente compreender e mediar, para além da sala de aula, as relações e os

processos de ensino, aprendizagem e avaliação. Sua prática pedagógica será fundamental para a efetivação dos propósitos educacionais e para a garantia do direito à educação de qualidade para todos os estudantes.

4.3 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação básica no aumentaram 44,4% entre 2023 e 2024, as matrículas saltaram de 636.202 para 918.877 no período. Apesar desse crescimento, a escolarização de alunos com TEA ainda representa um grande desafio, tanto para gestores quanto para os profissionais da educação.

O Glossário da Educação Especial e dos Transtornos que Impactam o Desenvolvimento da Aprendizagem – Censo Escolar 2025 conceitua o TEA como

transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes e clinicamente significativos, causando alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação verbal e não verbal, ausência de reciprocidade social e dificuldade em desenvolver e manter relações apropriadas ao nível de desenvolvimento da pessoa. Além disso, a pessoa apresenta um repertório de interesses e atividades restrito e repetitivo, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados. Assim sendo, são comuns a excessiva adoção de rotinas e padrões de comportamento ritualizados, bem como interesses restritos e fixos (Brasil, 2025, p. 6).

Já o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) descreve as características do TEA como prejuízos persistentes na comunicação social recíproca e na interação social. Além disso, o DSM-5 subdivide o transtorno em leve, moderado e grave, abrangendo diferentes síndromes de desordem do desenvolvimento neurológico. Essas condições são identificadas por critérios como dificuldades na comunicação social, comportamentos repetitivos e interesses restritos.

Ampliando essa compreensão, Araújo e Lotufo Neto (2014), com base no DSM-5, apresentam o Transtorno do Espectro Autista nos seguintes termos:

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento, que incluíam o Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger e Rett foram absorvidos por um único diagnóstico, Transtornos do Espectro Autista. A mudança refletiu a visão científica de que aqueles transtornos são na verdade uma mesma condição com gradações em dois grupos de sintomas: Déficit na comunicação e interação social; Padrão de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos (DSM-5, 2014, p. 54).

Vale destacar que, embora os autores mencionem que a Síndrome de Rett foi incorporada ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), atualmente ela não integra mais esse

grupo, conforme atualizações posteriores do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. A Síndrome de Rett é um raro distúrbio neurológico de origem genética, que afeta predominantemente meninas. Caracteriza-se por um desenvolvimento inicial aparentemente típico, seguido de um processo de regressão entre os 6 e 24 meses de idade, envolvendo perda da fala, prejuízo no uso funcional das mãos, presença de movimentos repetitivos, convulsões e dificuldades motoras. Anteriormente, essa condição era classificada como um dos Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Observa-se que o DSM-5 promove uma mudança significativa ao consolidar, em um único diagnóstico, o Transtorno do Espectro Autista, categorias que anteriormente eram compreendidas de forma separada, como o Autismo, o Transtorno Desintegrativo da Infância e a síndrome de Asperger. Essa reorganização diagnóstica expressa o entendimento de que tais condições não constituem transtornos distintos, mas diferentes manifestações de uma mesma condição do neurodesenvolvimento, organizadas em um espectro com variações de intensidade. Nesse sentido, o DSM-5 evidencia que as dificuldades associadas ao TEA não se restringem aos aspectos linguísticos formais, mas envolvem, sobretudo, a dimensão social da comunicação, o que reforça a compreensão de que o autismo não se limita a um transtorno da fala ou da linguagem, estando relacionado à forma como o sujeito interage, interpreta e responde ao mundo ao seu redor.

É importante frisar que, no autismo, estabelecem-se níveis de suporte (1, 2 e 3), definidos de acordo com o grau de apoio que a pessoa necessita para realizar as atividades da vida cotidiana, conforme se observa no quadro a seguir:

Quadro 1 – Realizando um diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista

Nível de gravidade para o TEA	Comunicação social	Interesses restritos e comportamentos repetitivos
Nível 3 – “Necessitando de apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves no funcionamento, iniciação muito limitada de interações sociais e resposta mínima às tentativas de aproximação social de outros. Por exemplo, uma pessoa com poucas palavras de fala inteligível que raramente inicia	Inflexibilidade de comportamento, dificuldade extrema em lidar com mudanças ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem de forma acentuada no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade em mudar o foco ou a ação.

	interação e, quando o faz, utiliza abordagens incomuns apenas para atender necessidades e responde apenas a abordagens sociais muito diretas.	
Nível 2 – “Necessitando de apoio substancial”	Déficits marcantes nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo com apoios disponíveis; iniciação limitada de interações sociais; e resposta reduzida ou anormal às tentativas de aproximação social de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação é limitada a interesses especiais restritos e que apresenta comunicação não verbal marcadamente estranha.	Inflexibilidade de comportamento, dificuldade em lidar com mudanças ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem evidentes ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade em mudar o foco ou a ação.
Nível 1 – “Necessitando de apoio”	Sem apoios disponíveis, déficits na comunicação social causam prejuízos perceptíveis. Dificuldade em iniciar interações sociais e exemplos claros de resposta atípica ou malsucedida às tentativas de aproximação social de outros. Pode aparentar ter interesse reduzido em interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que é capaz de falar em frases completas e se engajar em comunicação, mas cuja conversação de ida e volta com outros falha, e cujas tentativas de fazer amigos são estranhas e tipicamente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em alternar entre atividades. Problemas de organização e planejamento prejudicam a independência.

Fonte: Associação Psiquiátrica Americana. **Transtornos globais do desenvolvimento.** In: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 5ª edição – revisão de texto (DSM-5 TR). Washington, DC: Associação Psiquiátrica Americana; 2013.

Do quadro acima, percebe-se que, no nível 3 de suporte, a pessoa com autismo apresenta comprometimentos graves nas habilidades de comunicação social, comportamento altamente inflexível e necessidade constante de apoio para realizar tarefas cotidianas.

No nível 2 de suporte, observam-se déficits mais acentuados na comunicação social,

tanto verbal quanto não verbal, acompanhados de limitações nas interações sociais e de um comportamento inflexível, com dificuldade de adaptação a mudanças.

Já no nível 1 de suporte, a falta de auxílio resulta em déficits na comunicação social, o que provoca prejuízos perceptíveis. Nessa condição, nota-se dificuldade para iniciar interações sociais e uma aparente falta de interesse em se relacionar. Além disso, indivíduos enquadrados nesse nível costumam enfrentar obstáculos quanto à organização e ao planejamento, o que compromete sua autonomia.

Diante desses diferentes níveis de suporte e de suas implicações na vida cotidiana do aluno, embora o TEA seja uma condição de origem neurológica e sem possibilidade de cura, isso não impede a convivência social nem o torna incapaz para o aprendizado. É fundamental compreender que intervenções adequadas, fundamentadas em evidências diagnósticas, podem atenuar sintomas e modificar prognósticos, bem como promover melhor qualidade de vida tanto para a pessoa com o transtorno quanto para aqueles que convivem com ela.

É importante frisar que cada pessoa é única, inclusive aquelas com TEA, e a forma como o transtorno se manifesta varia em cada indivíduo, pois depende de múltiplos fatores, entre eles o processo de reabilitação, o apoio e a estimulação da família. O nível de suporte pode rotular, como se toda criança classificada em um determinado nível apresentasse todas as características elencadas, o que não condiz com a realidade.

De acordo com Martins, Barros e Jesus (2025), o autismo é uma condição que acompanha os sujeitos ao longo da vida.

A criança nasce e cresce com ela, e cada uma aprende a seu modo. O diagnóstico é feito por meio da observação do comportamento da criança, bem como das perguntas feitas a família, não havendo para sua identificação exames laboratoriais, nem características físicas do indivíduo (Martins, Barros e Jesus, 2025, p. 105).

Dessa forma, faz-se necessário que as escolas estejam preparadas não apenas para recepcionar esses alunos, mas também cumprir seu papel educacional, com professores capacitados, ambientes e materiais adequados, em conformidade com a Constituição Federal de 1988, que garante a educação como um direito subjetivo.

Nesse contexto, não podemos deixar de discutir a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), que prevê a necessidade da participação social na formulação de políticas públicas que visem ao atendimento da pessoa com TEA. Essa legislação representou um marco no atendimento às pessoas com TEA, alinhando-se à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

O principal benefício trazido por essa lei é anunciado no § 2º do art. 1º, nos seguintes

termos: “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Brasil, 2012). Com isso, de acordo com a lei, as pessoas com TEA são consideradas pessoas com deficiência para todos os efeitos legais, sendo-lhes assegurados os mesmos direitos que às pessoas com outras deficiências.

Outro ponto importante dessa legislação é abordado no art. 2º, Inciso I, que destaca a intersectorialidade no desenvolvimento das ações, políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista como uma diretriz essencial da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. Essa estratégia exige a articulação entre diferentes áreas do poder público, como saúde, educação e assistência social, com o objetivo de garantir um atendimento integral e contínuo ao indivíduo. A lei também ressalta a necessidade de capacitação de profissionais, alinhando-se ao que já é defendido pela LDB, ao reforçar a importância de uma formação especializada para atender adequadamente os alunos com necessidades educacionais específicas.

No que tange ao acesso à educação, a partir dessa legislação, passou-se a focar não apenas no acolhimento, mas também nas estratégias para garantir a permanência de alunos autistas na sala de aula regular. Ela reconheceu a pessoa com TEA como sujeito de direitos e, no art. 2º, delineou as diretrizes para garantir sua inclusão e proteção. O inciso VII do art. 2º destaca a importância da formação e capacitação de profissionais especializados, bem como o apoio a pais e responsáveis, visando um acompanhamento mais direcionado e personalizado para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem de forma eficaz.

Um dos aspectos mais relevantes da Lei nº 12.764 é a definição clara de que a pessoa com TEA deve ser considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Isso assegura a ela o direito ao atendimento educacional especializado, conforme já previsto nos artigos 208 da Constituição Federal e 58 da LDB. A partir dessa definição, o Estado assume a responsabilidade de garantir que os alunos com TEA tenham acesso à educação básica, conforme estabelecido na Constituição, e que esse atendimento seja realizado, preferencialmente, na rede regular de ensino. Essa medida se insere em uma perspectiva mais ampla de inclusão educacional, que visa integrar os alunos com deficiência, incluindo os com TEA, ao sistema educacional convencional, com os devidos recursos e as adaptações necessárias.

É necessário, portanto, superar visões estigmatizantes que limitam a pessoa com TEA à sua deficiência, adotando abordagens mais inclusivas e focadas nas potencialidades de cada aluno. Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) assume papel

fundamental ao oferecer suporte pedagógico complementar e garantir o direito à educação para todos os estudantes com deficiência, incluindo aqueles com TEA, conforme assegura o art. 27 da Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência). A legislação estabelece a educação como um direito da pessoa com deficiência, ressaltando a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, bem como a promoção de aprendizagens ao longo da vida. .

Percebe-se que a Lei 13.146/2015 destaca a educação como um direito fundamental da pessoa com deficiência, enfatizando que a inclusão deve ir além do acesso físico à escola, englobando a oferta de um sistema educacional que se adapte às necessidades de cada indivíduo. Ao afirmar que a educação deve proporcionar o máximo desenvolvimento das habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, a lei reforça a importância de um ensino que reconheça as singularidades de cada aluno.

Para as pessoas com TEA, isso implica em um currículo flexível, adaptado e personalizado, que considere suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, portanto, não apenas garante o acesso, mas também exige um compromisso efetivo com a inclusão, por meio do AEE e de outras estratégias pedagógicas que permitam que esses alunos se desenvolvam plenamente em suas competências cognitivas e sociais, integrando-se de maneira significativa à vida escolar.

O direito das pessoas com TEA à inclusão no sistema regular de ensino, especialmente no setor público, deve ser plenamente garantido. Esse direito compreende o acesso e a permanência, com a finalidade de assegurar uma formação completa que prepare o aluno para o exercício pleno da cidadania e para sua inserção no mercado de trabalho.

É importante frisar, que essa legislação também redefine o conceito de deficiência, deixando de considerá-la como uma condição estática e biológica, e passando a vê-la como resultado da interação com as barreiras impostas pelo meio. Dessa forma, a deficiência deixa de ser um atributo da pessoa, sendo entendida como consequência da falta de acessibilidade. Portanto, é responsabilidade da sociedade e do Estado garantir as condições adequadas de acessibilidade e atendimento, respeitando as especificidades de cada indivíduo (Brasil, 2015).

Conforme Martins, Barros e Jesus (2025), à luz a LBI “[...] a pessoa com TEA, deve ser contemplada legalmente, para seu pleno desenvolvimento acadêmico e social enquanto cidadão” (Martins, Barros e Jesus, 2025, p. 105).

A partir da objetividade dessa legislação, tornou-se essencial ouvir os/as docentes para ampliar essa compreensão, uma vez que são eles que vivenciam cotidianamente os desafios da inclusão escolar. Colocar-se no lugar desses profissionais é de suma importância para

identificar e eliminar as barreiras que dificultam e/ou impedem o desenvolvimento integral dos alunos com TEA, assegurando-lhes as condições necessárias para o exercício pleno da cidadania.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico deste estudo foi delineado visando garantir coerência entre os objetivos propostos, a questão de pesquisa e os procedimentos adotados para a produção e análise dos dados. A organização deste tópico, estruturado em subtópicos, apresenta de forma sistematizada o tipo de pesquisa, o campo e sua caracterização, o universo amostral, os cuidados éticos e os procedimentos de aplicação das entrevistas, permitindo compreender de maneira clara e transparente o caminho investigativo adotado.

5.1 TIPO DE PESQUISA

Este estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa, de campo, com objetivos descritivos e exploratórios, que buscou compreender o fenômeno no contexto onde ele ocorre.

A metodologia adotada compreendeu, inicialmente, uma revisão da literatura que versa sobre trabalhos que abordam a formação e atuação docente no contexto da educação especial. Essa etapa incluiu a análise de artigos científicos, livros acadêmicos, legislações educacionais e documentos normativos que versam sobre a educação inclusiva e a preparação docente para o acompanhamento de alunos com Transtorno de Espectro Autista (TEA).

Os dados foram coletados por meio de entrevistas norteadas por um questionário semiestruturado, seguindo um roteiro previamente elaborado, composto por questões diretamente relacionadas aos objetivos da pesquisa, o qual permitiu flexibilidade para ajustes e aprofundamentos conforme as respostas dos participantes.

A abordagem qualitativa foi realizada em conformidade com os apontamentos de Sampieri, Collado e Lucio (2013), onde, nesse tipo de abordagem, busca-se compreender os fenômenos a partir da perspectiva dos participantes. Essa perspectiva permite que o pesquisador mantenha uma postura investigativa e flexível diante do objeto de estudo, considerando que, conforme afirmam os autores,

[...] é possível desenvolver perguntas e hipóteses antes, durante e depois da coleta e da análise dos dados. Geralmente, essas atividades servem para

primeiro descobrir quais são as perguntas de pesquisa mais importantes, e depois para aprimorá-las e respondê-las. A ação indagativa se move de maneira dinâmica em ambos os sentidos: entre os fatos e sua interpretação, e é um processo mais "circular" no qual a sequência nem sempre é a mesma, ela varia de acordo com cada estudo específico (Sampieri, Collado e Lucio, 2013, p.33).

Dessa forma, o roteiro de entrevistas foi construído e aprimorado de modo flexível e dinâmico, acompanhando o movimento investigativo descrito pelos autores.

No que se refere aos objetivos de caráter descritivos e exploratórios, também recorremos aos fundamentos apresentados por Sampieri, Collado e Lucio (2013). Quanto à vertente descritiva, os autores esclarecem:

[...] a meta do pesquisador é descrever fenômenos, situações, contextos e eventos; ou seja, detalhar como são e se manifestam. Os estudos descritivos buscam especificar as propriedades, as características e os perfis de pessoas, grupos, comunidades, processos, objetos ou qualquer outro fenômeno que se submeta a uma análise. Ou seja, pretendem unicamente medir ou coletar informação de maneira independente ou conjunta sobre os conceitos ou as variáveis a que se referem, isto é, seu objetivo não é indicar como estas se relacionam (Sampieri; Collado; Lucio, 2013. p.102).

Ao adotar objetivos descritivos, a pesquisa buscou detalhar as características e percepções dos professores sobre a educação inclusiva e o acompanhamento de alunos com TEA, sem se aprofundar nas relações causais entre as variáveis analisadas. Essa estratégia permitiu mapear o contexto educacional da escola e as experiências dos docentes, bem como serviu como base para uma reflexão crítica sobre os desafios e as oportunidades no processo de formação e prática pedagógica. Assim, a pesquisa cumpriu seu objetivo de descrever a realidade da educação inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental, oferecendo subsídios valiosos para a construção de estratégias de formação docente mais eficazes.

No que se refere a vertente exploratória dos objetivos, verificou-se a sua pertinência diante da formalização do TEA como deficiência, instituída pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Sobre esse a temática, os autores afirmam:

Os estudos exploratórios são realizados quando o objetivo é examinar um tema ou um problema de pesquisa pouco estudado, sobre o qual temos muitas dúvidas ou que não foi abordado antes. Ou seja, quando a revisão da literatura revelou que existem apenas orientações não pesquisadas e ideias vagamente relacionadas com o problema de estudo ou, ainda, se queremos pesquisar sobre temas e áreas a partir de novas perspectivas (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 101).

Os estudos exploratórios, portanto, contribuíram para o aprofundamento da compreensão sobre a temática investigada, ao possibilitarem a identificação de aspectos ainda pouco discutidos na literatura e na prática educacional. Essa abordagem favoreceu a ampliação

do olhar sobre os desafios enfrentados no processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista nos anos iniciais do ensino fundamental, oferecendo subsídios relevantes para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para o fortalecimento da formação docente.

No que se refere ao processo de análise dos dados, este se deu de forma sistemática, a partir da organização e interpretação das informações obtidas nas entrevistas. Inicialmente, realizou-se a transcrição integral das falas dos participantes, seguida de uma leitura, o que possibilitou uma visão geral do material coletado. Posteriormente, os dados foram sistematizados por meio de categorias de análise previamente delineadas com base nos objetivos específicos da pesquisa, o que permitiu uma melhor organização e direcionamento da interpretação.

A partir desse processo, foram consolidadas as prevalências das informações, evidenciando os aspectos mais frequentes e relevantes apontados pelos participantes. Tal procedimento contribuiu para uma análise mais consistente e fundamentada, favorecendo a compreensão das percepções, desafios e estratégias relacionadas à formação e atuação docente no contexto da educação inclusiva de crianças com autismo.

5.2 CAMPO DE PESQUISA

A pesquisa foi desenvolvida em uma unidade escolar da rede municipal de ensino que atende aos anos iniciais do Ensino Fundamental. A gestão administrativa da escola é de responsabilidade da Prefeitura Municipal de João Pessoa/PB. O quadro docente é composto por 39 professores, sendo 31 efetivos e 8 prestadores de serviço, todos com formação em nível superior.

5.2.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

A instituição atende alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, funcionando nos turnos matutino e vespertino, com 10 turmas em cada turno. Conforme informações extraídas do Projeto Político Pedagógico (PPP), a escola possui 486 (quatrocentos e oitenta e seis) alunos matriculados, nos turnos matutino e vespertino, distribuídos entre as turmas da seguinte forma: 03 (três) turmas do 1º ano; 06 (seis) do 2º ano; 04 (quatro) do 3º ano; 03 (três) do 4º ano e 04 (quatro) do 5º ano. A maioria dos alunos reside nos bairros do Bessa e Aeroclube, além de comunidades vizinhas como São Luiz e Jardim Gama.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) conta com apenas um profissional

com formação em Pedagogia e especialização em Educação Especial, além de 16 (dezesesseis) cuidadores sociais que exercem a função de educadores sociais – profissionais de apoio que atuam com os estudantes acompanhados pelo serviço. Atualmente, 35 (trinta e cinco) alunos utilizam o suporte do AEE; desse total, 25 (vinte e cinco) são diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), correspondendo a 71,42% dos acompanhamentos.

Quadro 2: Profissionais e ACDs do AEE

PROFESSOR E ACDs	QUANTITATIVO
PROFESSOR DE AEE	01
CUIDADOR SOCIAL	16
ALUNO COM TEA	25
ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA	01
ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL	01
ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN	02
ALUNO COM BAIXA VISÃO	01
ALUNO COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA	05

Fonte: (PPP, 2024, p. 25)

5.3 UNIVERSO AMOSTRAL

Os sujeitos participantes da pesquisa foram 04 (quatro) docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental I que se dispuseram a colaborar voluntariamente com o estudo, correspondendo a 10,25% do total de professores. A participação por meio de entrevista foi escolhida por se entender que a adesão, bem como as respostas espontâneas, fortalecem a credibilidade dos dados coletados e o comprometimento dos participantes. Nesse sentido, buscou-se alcançar uma amostra mínima de 10% do corpo docente atuante nos anos iniciais do Ensino Fundamental, percentual considerado suficiente para uma análise representativa. Conforme informações contidas no Projeto Político-Pedagógico da instituição, o quadro docente é composto por 39 (trinta e nove) profissionais.

5.4 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Por envolver diretamente a escuta e a experiência com seres humanos, a pesquisa seguiu as diretrizes éticas estabelecidas na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde. Dessa forma, os quatro docentes participantes, atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental da unidade de ensino campo de pesquisa — sendo três do sexo feminino e um do sexo masculino — foram devidamente informados, de maneira clara, acerca dos

objetivos do estudo, do caráter voluntário da participação e das garantias de sigilo e anonimato dos dados coletados.

Para assegurar a transparência e a livre adesão, foi disponibilizado para cada participante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização para Gravação de Voz e/ou Registro de Imagens, os quais foram devidamente assinados por livre e espontânea vontade.

5.5 APLICAÇÃO DA ENTREVISTA

As entrevistas foram realizadas nos dias 09, 16, 17 e 20 de outubro de 2025 e possibilitaram conhecer o perfil dos participantes. Os registros foram feitos em arquivos de áudio no formato M4A, que posteriormente foram transcritos em textos através do aplicativo TurboScribe.

As formações acadêmicas e experiências profissionais dos entrevistados forneceram subsídios importantes para a análise da atuação docente e da preparação dos professores frente à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista. Com o objetivo de sistematizar essas informações, o quadro a seguir apresenta a caracterização dos docentes participantes.

Quadro 3: Caracterização dos Docentes

Professora 1	Graduada em Pedagogia desde 2002, com Doutorado em Antropologia Social. Exerce a docência há 30 anos e atua em uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental. Durante sua formação inicial, não teve acesso a disciplinas voltadas para a Educação Especial, uma vez que, à época, esse tema ainda não fazia parte das grades curriculares.
Professor 2	Graduado em História (2011) e em Ciência das Religiões (2016). Atua como docente há 16 anos. Atualmente, possui experiência com alunos autistas, ainda que reconheça a ausência de formação específica para lidar com essa demanda.
Professora 3	Graduada em Pedagogia desde 2001, com especializações em Psicopedagogia, Educação Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado. Possui Mestrado e Doutorado em Educação e atua na docência há 25 anos. Durante sua formação inicial, cursou disciplina de Educação Especial como optativa, o que demonstra um interesse precoce pela área, embora na época os alunos com deficiência ainda não estivessem incluídos nas escolas regulares.
Professora 4	Graduada em Pedagogia desde 2011, com especialização em Libras e Gestão Educacional. Leciona há 10 anos. Durante sua formação inicial, cursou disciplina e área de aprofundamento em Educação Especial. Realizou o curso de Análise do Comportamento Aplicada (ABA), motivada pela convivência com estudantes autistas em sua escola.

Fonte: Registro da entrevista, 2025.

A heterogeneidade das formações e o tempo de atuação dos professores entrevistados contribuíram para um panorama diversificado e representativo da realidade docente. Todos participantes possuem formação superior e, no mínimo, uma especialização, com exceção do Professor 2 que não possui essa titulação, o que evidencia, em sua maioria, o compromisso com o aperfeiçoamento profissional. Além disso, observa-se que parte dos participantes buscou, ao longo da carreira, aprofundar-se em temas ligados à inclusão e à diversidade, revelando diferentes níveis de envolvimento e preparo para lidar com alunos autistas no contexto escolar.

Dessa forma, a aplicação da pesquisa revelou um grupo de profissionais experientes, com percursos formativos distintos, mas que compartilham desafios semelhantes na prática da inclusão escolar, o que evidencia percursos formativos marcados tanto por iniciativas individuais quanto pelas oportunidades institucionais de formação continuada. Suas trajetórias e percepções servem como base para refletir sobre as lacunas ainda existentes na formação docente e sobre a importância de fortalecer políticas e práticas de formação continuada voltadas à educação inclusiva.

No entanto, cabe ressaltar que a realidade vivenciada pelos participantes da pesquisa não pode ser tomada como representativa de todas as escolas da rede municipal. A instituição está localizada em um bairro considerado nobre, com índices de violência significativamente inferiores aos de áreas periféricas, o que a torna uma escola bastante disputada por profissionais da educação. Esse contexto também implica maiores exigências por parte da gestão, especialmente no que se refere à formação continuada dos docentes e à qualidade do ensino ofertado, uma vez que a escola se destaca na rede municipal pelos resultados educacionais alcançados, inclusive no IDEB.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Aqui apresentamos os principais aspectos evidenciados nas entrevistas, articulados às respostas almejadas nos objetivos específicos. As falas dos participantes da pesquisa revelaram avanços na formação e na prática pedagógica voltada à inclusão de crianças com autismo. As narrativas convergem no entendimento de que a formação inicial foi insuficiente, mas apontam a formação continuada como o caminho para a transformação da prática. Divergem quanto ao grau de acesso a essas oportunidades, porém se complementam nas estratégias e nas reflexões sobre o fazer docente, evidenciando práticas que dialogam entre si e contribuem para a compreensão do trabalho pedagógico.

6.1 AS LACUNAS NA FORMAÇÃO INICIAL E O PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA

As falas dos professores convergem ao indicar que a formação inicial ainda apresenta lacunas significativas no que diz respeito ao componente Educação Especial no currículo, bem como no preparo para atuar com alunos autistas.

A professora 1 evidencia essa limitação ao afirmar que:

“[...] durante minha formação, não houve uma disciplina voltada à educação especial, nem discussões que tratassem especificamente do autismo” (P1, Entrevista. 2025).

O professor 2, que possui duas graduações, ao ser questionado sobre a existência de componentes curriculares voltados à área da educação especial durante sua formação, respondeu que:

Não houve. Durante toda a minha graduação, a única coisa que houve, que foi diferente em relação a minha primeira graduação, foi que foi introduzido a questão dos surdos. Aí a gente teve aulas relacionadas a isso [...] tinha uma professora e um intérprete que nos dava essa aula (P2, Entrevista. 2025).

De modo semelhante, a Professora 4 relata que:

[...] no curso mesmo, quando eu estudei antes de 2011, faz muito tempo, não era visto como ver hoje as crianças autistas. Inclusive, as nomenclaturas eram outras. Então, a gente via uma visão geral do que era o autista, mas eu não me lembro especificamente da gente pensando, por exemplo, metodologias para trabalhar com crianças autistas (P4, Entrevista. 2025).

A professora 3, por sua vez, fala o seguinte:

“[...] acabei pagando, mas como disciplina optativa. No tempo não tinha como dar grade mesmo, regular. Era optativa. Então, naquela época, eu já me interessava” (P3, Entrevista. 2025).

Apesar de ter tido contato com o tema, a docente ressalta que o foco do componente curricular não era voltado aos alunos com Transtorno do Espectro Autista pelo fato do termo começar a ser utilizado no Brasil a partir de 2013, na esteira da publicação do DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição).

“[...] a visão era mais para crianças com síndrome de Down e crianças com deficiência intelectual. O autismo mesmo não era muito falado” (P3, Entrevista. 2025).

Dessa forma, é possível perceber uma convergência entre os quatro relatos: a ausência de conteúdos específicos sobre o autismo nas formações iniciais. No entanto, também há consenso de que a formação continuada é o caminho para suprir essas ausências.

Nesse sentido a professora 3 destaca:

Eu participei de várias. E aqui, em João Pessoa, não, mas no município de Cabedelo, eu também sou formadora. Uma das coisas que faz parte do meu trabalho aqui em Cabedelo é dar formação aos professores, aos educadores sociais, cuidadores, supervisores, enfim, aos demais profissionais [...] participei, sim, a maioria delas, acho que mais de 90% de forma presencial. Então, eu tive esses vários momentos e, às vezes, ainda tenho. Atualmente, eu estou participando de uma, mas é online. Mas eu ainda estou buscando, porque o aprendizado não para (P3, Entrevista. 2025).

O professor 2 também reconhece a importância dessas formações, afirmando que:

[...] esse ano a própria formação da prefeitura tem falado muito. Tem aqui e ali falado alguma coisa, mas ainda na parte estrutural mesmo, não na parte do agir, ainda está começando a se falar sobre isso. Eu estou percebendo isso. Não diretamente, indiretamente sim, falando a respeito, começando a falar sobre essa questão dos alunos, não só alunos autistas (P2, Entrevista. 2025).

Percebe-se que essas falas revelam que os participantes da pesquisa entendem a formação continuada como espaço de atualização e construção do saber docente, embora percebam que ainda é preciso avançar em direção a práticas mais sistemáticas e específicas sobre o autismo.

Dessa forma, é possível perceber uma convergência entre os relatos das entrevistadas: a ausência de conteúdos específicos sobre o autismo nas formações iniciais. Tal constatação dialoga com a crítica de António Nóvoa (2019) ao papel historicamente secundário atribuído à formação de professores nas universidades.

Nóvoa em seu artigo *“Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola”*, discute criticamente o papel das universidades na formação docente, afirmando que “[...] as universidades revelaram uma grande indiferença em relação à formação de professores” (Nóvoa, 2019, p. 8). Em sua análise, o autor explica que, historicamente, essas instituições priorizaram áreas consideradas mais prestigiadas, como o Direito e a Medicina, relegando a formação de professores a um plano secundário. Essa indiferença repercute diretamente na qualidade da formação inicial, que, muitas vezes, não estabelece uma relação efetiva entre teoria e prática docente, tampouco atende às demandas concretas da sala de aula contemporânea, especialmente no que se refere à inclusão de crianças com autismo.

Os depoimentos também evidenciam que, diante dessas limitações na formação inicial, os professores buscam na formação continuada uma possibilidade concreta de aprimoramento e reconstrução do saber docente.

Assim, ao analisarmos as narrativas dos professores à luz de António Nóvoa (2019), compreende-se que as lacunas da formação inicial não podem ser sanadas apenas com ações pontuais ou isoladas. É necessário pensar a formação docente como um processo permanente,

que integre universidade e escola, teoria e prática, e que reconheça o professor como protagonista de sua própria aprendizagem. A formação continuada, portanto, deve ser entendida, como propõe autor, não apenas como atualização técnica, mas como um espaço de construção da profissão e de valorização do conhecimento docente.

6.2 O CAMINHO PARA SUPERAR AS LACUNAS ENTRE TEORIA E PRÁTICA

As entrevistas também apontam para a existência de lacunas que ultrapassam o conteúdo curricular, abrangendo dimensões práticas e estruturais do fazer pedagógico. O professor 2 em suas palavras reconhece essa lacuna nos seguintes termos:

[...] a gente não tem, não recebe formação, não recebe de como lidar, de como trabalhar com essas pessoas. Na universidade mesmo, nós não recebemos nenhum tipo de orientação de como fazer a nossa dinâmica. Mas aí a gente vai aprendendo, a gente tem aprendido com eles. E eu acho que ainda falta muita coisa para que isso possa avançar de fato (P2, Entrevista. 2025).

A professora 4 complementa essa visão ao dizer que:

[...] seria importante que a gente tivesse sempre formação continuada nessa área, para poder pensar em metodologias e como trabalhar com crianças autistas. Porque como a gente sabe, os termos, a forma que se trabalha, vai mudando de acordo com o aluno. Então, a gente precisaria ter mais conhecimento das novas formas de como se trabalhar (P4, Entrevista. 2025).

Já a professora 3 ressalta a necessidade de formações que articulem teoria e prática, ao observar que:

[...] a parte literária para a parte prática há um espaço muito grande entre elas. É tanto que muita gente se assusta. Então, eu tive alguns momentos de formação que eram de oficinas. Aí, sim, é onde você vê como é que você vai atuar com aquelas pessoas. E isso ajuda muito (P3, Entrevista. 2025).

Essas declarações revelam que, para as docentes, a superação das lacunas formativas exige formações continuadas com foco em práticas reais, metodologias adaptativas e espaços de troca entre profissionais. Essa constatação dialoga diretamente com as orientações apresentadas por Garcia e Martins (s.d.), que defendem a adoção de estratégias e adaptações didático-pedagógicas voltadas à inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), elaboradas a partir de processos avaliativos contextualizados e contínuos.

As autoras ressaltam que essas práticas devem ser constantemente revistas conforme o contexto e as necessidades dos alunos. Citando Nunes, Braun e Souza (2013), Garcia e Martins (s.d.) afirmam que atividades em grupo, previamente organizadas e com número reduzido de participantes, favorecem a socialização de estudantes com TEA.

De modo semelhante, as autoras citando Moore (2005), recomenda que o professor estimule a interação social e promova a sensibilização da turma quanto às dificuldades de comunicação e comportamento desses alunos.

Além disso, ao citarem Nunes e Araújo (2011), as autoras destacam que pessoas com TEA são, em geral, “pensadores visuais”, sendo beneficiadas pelo uso de recursos visuais como mapas, figuras, objetos e projeções. Tais recursos, quando associados à fala e ao estímulo visual, potencializam a aprendizagem e tornam as aulas mais acessíveis.

Essas contribuições evidenciam que a integração entre teoria e prática depende da incorporação de estratégias concretas de ensino, que considerem as especificidades cognitivas e comunicativas dos estudantes com TEA. Assim, a superação das lacunas formativas apontadas pelos professores requer não apenas o aprofundamento teórico, mas especialmente a vivência prática e a experimentação pedagógica.

6.3 DESAFIOS ENFRENTADOS NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS

Os entrevistados ainda relataram dificuldades semelhantes no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à falta de estrutura, ao número elevado de alunos por turma e à ausência de apoio especializado.

O professor 2 destaca que:

“[...] a estrutura da escola é necessária. É necessário que eles tenham algo que contribua para eles. Porque as aulas têm que ter uma diferenciação [...] uma turma não numerosa é importante [...] para ter uma boa aprendizagem” (P2, Entrevista. 2025).

A professora 3 amplia essa crítica ao afirmar:

São professores que trabalham, com uma quantidade alta de alunos na sala e com dois ou três alunos autistas, ou às vezes até com outras deficiências, eu acho um dos grandes problemas, um dos grandes desafios hoje para o professor fazer com que todos aprendam (P3, Entrevista. 2025).

Já a professora 4 aponta que a inclusão não é plena:

Eu acho que eles estão nas salas de aula, mas eles não estão ainda fazendo parte daquele ambiente. Agora assim, depende muito do grau do nível de suporte do autista. [...] muitos ficam na sala só por estar ali, mas sem ter uma atividade adequada, sem ter um ensino adequado (P4, Entrevista. 2025).

Essas falas se convergem ao indicar que a inclusão de crianças com autismo nas escolas regulares ainda é marcada por contradições entre o discurso e a prática, com avanços pontuais, mas também com carências estruturais e formativas que dificultam a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

A análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola revelou percepções já identificadas anteriormente durante os Estágios Supervisionados II e III, principalmente no que se refere à falta de acessibilidade. Embora a escola atenda alunos com deficiência, ainda existem barreiras que exigem ações urgentes para tornar o ambiente verdadeiramente inclusivo e acessível a todos. Essa necessidade contrasta com o que está previsto no próprio PPP, evidenciando a discrepância entre o documento e a realidade observada.

O PPP estabelece diretrizes e objetivos importantes, mas apresenta lacunas no detalhamento e na coerência de sua elaboração e implementação. A diferença entre o discurso e a prática, bem como a falta de alinhamento entre os diferentes componentes do documento, evidenciam a necessidade de revisão e aprimoramento das políticas educacionais da instituição sob a perspectiva inclusiva.

Esses aspectos se configuram como barreiras que contrariam a proposta de uma educação inclusiva. Isso reforça a necessidade de adequações nos serviços e de uma formação continuada para gestores e professores na área da educação especial.

Os desafios relatados pelos docentes também se relacionam às especificidades do próprio Transtorno do Espectro Autista (TEA), que exige do professor não apenas sensibilidade, mas também conhecimento técnico sobre o diagnóstico, as características e necessidades dos alunos.

Nesse sentido, ao falar sobre o processo de diagnóstico do TEA, Danielle Garcia e Lisiê Martins (s.d.) explicam que

embora haja variações em sua apresentação, são determinantes para o processo diagnóstico a presença de dificuldades na interação social e na comunicação, bem como de padrões repetitivos e restritivos de comportamento” consistindo estes nos três grandes domínios de comprometimento apresentados por sujeitos com TEA (Garcia; Martins, s.d., p.7).

As autoras ressaltam ainda que o diagnóstico tardio, muitas vezes decorrente de desinformação e resistência familiar e profissional, constitui um obstáculo significativo à inclusão.

Assim, percebe-se que a inclusão de estudantes com TEA vai muito além da presença física na sala de aula. Ela requer um conjunto de ações articuladas entre escola, família e profissionais especializados, capazes de compreender e atender às particularidades de cada aluno. A ausência de diagnóstico precoce e de suporte institucional adequado reforça as barreiras já existentes, tornando o processo educativo mais desafiador tanto para os professores quanto para os próprios estudantes.

6.4 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO INCLUSIVO

Mesmo diante dos desafios, os professores demonstram empenho e sensibilidade na construção de estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades de crianças com autismo.

O professor 2, ao falar sobre as estratégias adotadas, enfatiza a prática de adaptações das atividades:

[...] a gente tem feito o seguinte, a gente tem adaptado as atividades, a gente vai adaptando as atividades ao conhecimento deles, a gente começa a perceber o que eles sabem, o que eles não sabem, a questão das dificuldades deles [...] então, dentro daquelas dificuldades que eles possuem, a gente vai adaptando as atividades de acordo com o conhecimento que eles têm. Então, assim, a gente pega o conteúdo e adapta aquele conteúdo, deixa aquele conteúdo simplificado para que eles possam vencer o conteúdo, fazer, aprender com aquilo, mas de forma diferente, não do mesmo jeito que os demais, porque tem muitos que não conseguem (P2, Entrevista. 2025).

A professora 3 acrescenta o uso de recursos lúdicos e tecnológicos:

Em relação aos alunos autistas, a gente usa muito de material lúdico. Porque uma das coisas que a gente já observou, com eles funcionam realmente. Porém, a gente não se pode se ater só a isso. Então, a gente usa a estratégia de fazer, digamos, uma atividade que os outros alunos estão fazendo, ele vai fazer também de forma adaptada. E aí, no segundo plano, a gente oferece aquele material lúdico que não seja só para jogar, só para brincar [...] e ali tem um fundo de trabalho em relação ao que você já vinha fazendo. Outra coisa que a gente usa também são alguns tablets, que a gente usa para suprir também essa questão, porque tem alunos que não usam papel, caderno, rasga, rasga tudo (P3, Entrevista. 2025).

Já a professora 4 ressalta a importância de uma escuta sensível e de uma relação individualizada com o aluno:

Uma estratégia que eu uso muito quando eu trabalho com os alunos autistas é tentar conhecer meu aluno, acho que é o primeiro passo, é a gente conhecer aquele aluno, tentar ver o que ele gosta, ver as habilidades, ver qual é o nível de suporte, entender quem é aquele aluno para depois pensar uma estratégia de como trabalhar com ele (P4, Entrevista. 2025).

Essas estratégias revelam convergências importantes, sobretudo, no compromisso de observar o aluno em sua singularidade e adaptar o processo de ensino-aprendizagem conforme suas possibilidades e interesses. Embora as realidades formativas e institucionais sejam distintas, todos os professores revelaram um compromisso ético e pedagógico com a inclusão, mesmo diante de limitações estruturais e formativas. Contudo, é importante ressaltar que, conforme o teor completo dos depoimentos das participantes, apenas as professoras 3 e 4 buscaram efetivamente realizar o curso de ABA (Análise do Comportamento Aplicada).

A partir das entrevistas das professoras, percebe-se que as contribuições da Análise do

Comportamento Aplicada (ABA) para as práticas pedagógicas manifestam-se no fortalecimento de uma atuação mais intencional, individualizada e baseada na observação do aluno, aspecto que se articula diretamente com a literatura analisada. Embora a ABA não tenha sido abordada de forma estruturada na formação inicial das docentes, seus princípios aparecem de maneira implícita nas práticas relatadas, especialmente quando reconhecem a singularidade de cada estudante, compreensão que dialoga com a afirmação apresentada no artigo *Contribuições da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) no transtorno do espectro autista: uma revisão integrativa*, ao indicar que “cada indivíduo com autismo tem necessidades únicas e pode responder de forma diferente a diferentes abordagens” (Araújo; Araújo; Rocha, 2024, p. 1).

Vale destacar que a ABA não se constitui como um elemento didático-pedagógico para a atuação docente porque não foi concebida como uma metodologia de ensino escolar nem como uma teoria pedagógica. Seu foco está na intervenção terapêutica e comportamental, conduzida por profissionais especializados como psicólogos ou analistas do comportamento.

A ênfase das professoras na necessidade de conhecer o aluno, observar seus comportamentos, interesses e níveis de suporte relaciona-se à definição de que a ABA “se dedica a avaliar, elucidar e modificar comportamentos”, compreendendo que o comportamento humano é influenciado pelas contingências do ambiente (Araújo; Araújo; Rocha, 2024, p. 3). Nesse sentido, compreendemos que a intervenção ABA é um elemento terapêutico que pode contribuir com o desenvolvimento de habilidades específicas dos estudantes, mas não substitui ou deve ser aplicada como parte dos objetivos pedagógicos e didáticos no ambiente escolar.

Evidencia-se que, mesmo quando não aplicada de maneira sistematizada, a ABA contribui para uma prática pedagógica mais flexível e centrada no desenvolvimento de habilidades psicossociais e funcionais de crianças com autismo no contexto da educação inclusiva.

Os professores respondentes revelaram ainda que, mesmo diante de desafios estruturais e formativos, compreendem que a inclusão escolar se constrói na intersecção entre conhecimento, sensibilidade e compromisso ético com o aluno, reafirmando que a prática docente inclusiva é um processo em constante (re)construção.

Nesse sentido, é possível relacionar tais percepções ao que afirma Veiga (2008, p. 14), ao destacar que “a docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade”.

Assim, evidencia-se que o aprimoramento profissional contínuo é condição essencial para que os professores possam desenvolver práticas inclusivas mais eficazes, fundamentadas em saberes teóricos e metodológicos que sustentem o trabalho com crianças com autismo e

promovam uma educação verdadeiramente equitativa.

Compreendo que tanto os professores quanto as instituições educacionais devem atuar em uma relação de interdependência, na qual as responsabilidades não se sobrepõem, mas se complementam, garantindo condições pedagógicas, formativas e estruturais para a efetivação da inclusão. Nesse sentido, defendo que a consolidação de uma educação inclusiva efetiva depende do fortalecimento da formação docente e das políticas educacionais, reconhecendo que avanços reais somente serão possíveis a partir de uma corresponsabilização entre os profissionais da educação e as instâncias institucionais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, como espaço de socialização, aprendizagem e formação integral do sujeito, tem um importante papel na consolidação da educação especial em uma perspectiva inclusiva que busca assegurar a todos os estudantes o direito de aprender e de participar plenamente da vida escolar. Nesse sentido, o presente estudo voltou-se para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), analisando como os/as professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da rede municipal de João Pessoa/PB, compreendem sua formação e atuação docente diante dos desafios da inclusão.

Ao longo do trabalho, constatou-se que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, constitui um dos pilares para a efetivação de práticas inclusivas. As entrevistas realizadas evidenciaram que, embora a formação inicial ainda apresente lacunas no que se refere à Educação Especial e ao ensino de crianças com autismo, a formação continuada tem se configurado como espaço privilegiado para a atualização de saberes e o desenvolvimento de práticas pedagógicas adaptadas às necessidades dos estudantes. Os objetivos estabelecidos nesta pesquisa foram alcançados, os quais serão apresentados a seguir:

Quanto aos aspectos da formação inicial e continuada considerados relevantes para o ensino de crianças com autismo, os professores entrevistados reconheceram a insuficiência da formação inicial, marcada pela ausência de disciplinas e de debates específicos sobre o tema. Em contrapartida, valorizaram a formação continuada como o principal meio de aprimoramento profissional, capaz de suprir lacunas e de proporcionar novas perspectivas de ensino e aprendizagens inclusivas.

Em relação as lacunas formativas existentes na formação docente, as/os participantes ressaltaram a carência de conteúdos práticos e metodológicos sobre o autismo, além da falta de orientações concretas para a atuação cotidiana em salas inclusivas. Destacaram a necessidade

de formações continuadas sistemáticas e articuladas à prática docente, que possibilitem a troca de experiências e o desenvolvimento de competências voltadas à inclusão.

Ao descreverem sobre as principais dificuldades enfrentadas no exercício da docência, as/os entrevistadas/os apontaram carências estruturais e formativas, o número elevado de alunos por turma e a escassez de profissionais de apoio. Os relatos evidenciaram que muitas crianças com autismo estão inseridos nas turmas regulares, mas nem sempre participam efetivamente do processo de aprendizagem, o que revela a distância entre o discurso da inclusão e sua efetivação na prática escolar.

No que se refere as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores no ensino de crianças com autis, foram relatadas a adoção de práticas como a adaptação das atividades, o uso de recursos lúdicos e tecnológicos e a valorização das individualidades e dos interesses de cada aluno. Tais estratégias demonstram o esforço docente em promover uma aprendizagem significativa e acessível, mesmo diante das limitações estruturais e formativas.

Desse modo, conclui-se que a formação docente inicial e continuada, aliada à reflexão sobre a prática e ao suporte institucional, deve ocorrer em uma relação de interdependência entre professores e instituições educacionais, na qual as responsabilidades não se sobrepõem, mas se complementam, assegurando condições pedagógicas favoráveis à consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva, que reconheça e valorize a diversidade como princípio educativo.

Por fim, ressalta-se a necessidade de novas pesquisas em educação inclusiva, sobretudo sobre o processo de ensino-aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista, com o objetivo de ampliar o debate, fortalecer a formação docente, bem como contribuir para a elaboração de políticas públicas que assegurem o direito à aprendizagem e à participação de todos os estudantes que necessitam de acompanhamento educacional especializado.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Alice Francisca da Conceição; ARAÚJO, Elvirane Maria de Lima; ROCHA, Yloma Fernanda de Oliveira. Contribuições da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) no transtorno do espectro autista: uma revisão integrativa. *Research, Society and Development*, v. 13, n. 8, 2024. p. 1–11.

ARAÚJO, Álvaro Cabral; LOTUFO NETO, Francisco. A nova classificação Americana para os Transtornos Mentais - o DSM-5. *Rev. bras. ter. comport. cogn.* v.16. n.1. São Paulo. abr. 2014. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php>>. Acesso em: 13 jul. 2025.

Associação Psiquiátrica Americana. **Transtornos globais do desenvolvimento**. In: Manual

Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 5ª edição – revisão de texto (DSM-5 TR). Washington, DC: Associação Psiquiátrica Americana; 2013.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2013. Disponível em: <<https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view>>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Ed-inclusiva-139.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, D.F, 2011. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto 12.686 de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm>. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto 12.773 de 08 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm>. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Disponível em: <<https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2025/04/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista>>. Acesso em: 13 set. 2025

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Glossário da Educação Especial e dos Transtornos que Impactam o Desenvolvimento da Aprendizagem** – Censo Escolar 2025. Brasília, DF, 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 4 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2012. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12651.htm>. Acesso em: 4 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024. **Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jul. 2024. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm>. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <<https://inclusaoja.com.br/wp-content/uploads/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaeducacaoespecial.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2009>>. Acesso em: 8 set. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 8 set. 2025.

BUENO, Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira**: integração, segregação do aluno

diferente. 2. ed. São Paulo, EDUC, 2004.

COLL, César. **A teoria sociocultural da aprendizagem e do ensino**. In: COLL, César. Psicologia do ensino. Porto Alegre: Artmed, 2000. Cap. 14. p. 256-283.

Escola Municipal Frei Albino. **Projeto Político Pedagógico**. João Pessoa, 2024.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: docência, gestão e pesquisa**. In: VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED-SUL), 2008.

GARCIA, Danielle; MARTINS, Lisiê. **TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA**. [s. l.: s. n.], [s. d.].

JANUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1985.

JUNIOR, Lielson Nascimento da Conceição; SOUSA, Luanna Pereira de. **O Lúdico e o Atendimento Educacional Especializado**: Contribuições para a Educação de Estudantes com Autismo. In: SILVA, Paulo Roberto de Jesus et al. (org.). Inclusão escolar: perspectivas e práticas no atendimento educacional especializado e no ensino comum. Ponta Grossa: Ed. AYA, 2025. p. 57-69.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990. Reimp. 2006. Disponível em: <<https://pt.slideshare.net/slideshow/didatica-josecarloslibaneo-58574350/58574350>>. Acesso em: 10 jul. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, Elizabeth R. dos Santos; BARROS, Girlene D. de SILVA; JESUS, Ivone das DORES DE. **Os Desafios dos Professores de Duas Escolas da Rede Municipal de Ensino da Cidade de São José de Ribamar-MA no Atendimento Educacional em Sala de Aula Comum dos Anos Iniciais do Ensino**. In: SILVA, Paulo Roberto de Jesus et al. (org.). Inclusão escolar: perspectivas e práticas no atendimento educacional especializado e no ensino comum. Ponta Grossa: Ed. AYA, 2025. p. 103 - 114.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **Fundamentos em educação inclusiva**. Natal, RN: Editora da UFRN, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010., vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

NETO, Antônio Cabral. **Política Educacional**: contexto e significados. In: NETO, Antônio Cabral; FRANÇA, Magna (orgs). Políticas educacionais: dimensões e perspectivas. Campinas, SP. Mercado das Letras, 2016. p. 19-54.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

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

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa.** 5. ed. Tradução: Daisy Vaz de Moraes. Revisão técnica: Ana Gracinda Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Júlio. Porto Alegre: Penso, 2013.

VEIGA, Ilma Passos A.; D'ÁVILA Cristina (orgs). **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP. Papirus Editora, 2008.

APÊNDICE “A”

QUESTIONÁRIO

Bloco I (Caracterização dos/as entrevistados/as)

1. Qual sua idade?
2. Qual o seu nível de formação?
3. Qual ano de conclusão de sua graduação?
4. Há quanto tempo você exerce a docência?
5. Em que turma(s) você leciona?

Bloco II – Formação e atuação profissional

1. Durante a sua formação inicial, houve algum componente curricular/disciplina voltada para a área da Educação Especial? Quais?
2. A sua formação inicial influenciou de alguma forma a sua atuação com alunos autistas? Como?
3. Quais os aspectos da formação inicial você considera relevantes para o ensino de crianças autistas?
4. Você já participou de alguma formação continuada na área da Educação Especial? Como foi essa formação (presencial ou à distância)?
5. Caso tenha participado, quais foram as contribuições que essa formação trouxe para sua prática pedagógica?
6. Quais os aspectos da formação continuada você considera relevantes para o ensino de crianças autistas?
7. Você tem interesse em se capacitar mais na área da Educação Especial? Se sim, por quê?
8. Na sua opinião, alunos autistas são realmente incluídos nas salas regulares de ensino? Justifique.
9. Quais são os principais desafios no ensino de crianças autistas e quais lacunas formativas você considera que poderiam ajudar a superar essas dificuldades?
10. Quais estratégias pedagógicas você utiliza ou acredita serem eficazes para promover o processo educacional inclusivo de alunos autistas?

APÊNDICE “B”



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA
DEPARTAMENTO DE HABILITAÇÃO PEDAGÓGICA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) PARTICIPANTE DE PESQUISA,

O pesquisador Ivan Marçal da Rocha convida você a participar da pesquisa intitulada “FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE DIANTE DO ENSINO DE CRIANÇAS COM AUTISMO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA”. Para tanto, você precisará assinar o TCLE que visa assegurar a proteção, a autonomia e o respeito aos participantes de pesquisa em todas as suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual – e que a estruturação, o conteúdo e forma de obtenção dele observam as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos preconizadas pela **Resolução 466/2012 e/ou Resolução 510/2016**, do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde.

Esta pesquisa tem por objetivo identificar quais contribuições são oferecidas no processo de formação docente inicial, tendo em vista a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular.

Quanto ao caminho metodológico, optou-se por realizar uma pesquisa de campo baseada em uma abordagem qualitativa, tendo como instrumento para coleta de dados, a realização de entrevistas junto a professores do ensino regular, com atuação na Escola Municipal Frei Albino, da rede pública do município de João Pessoa - PB.

Riscos ao(à) participante da pesquisa

Por se tratar de uma entrevista, essa pesquisa não oferece riscos previsíveis, todavia, é possível que o entrevistado possa sentir algum tipo de desconforto ou incômodo durante a pesquisa. Nessa situação, o mesmo(a) pode desistir do estudo a qualquer momento, sem sofrer nenhum dano. A pesquisadora encontra-se a disposição para dúvidas e esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa.

É importante ressaltar que a sua decisão de participar dessa pesquisa deve ser voluntária

e ela não resultará em nenhum custo financeiro para você (ou para o seu empregador, quando for este o caso) e você não sofrerá nenhum tipo de prejuízo ou punição caso decida não participar desta pesquisa. Além disso, o participante poderá recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.

Todos os dados e informações fornecidas serão tratadas de forma anônima/sigilosa, garantindo-lhe a confidencialidade, além disso os dados disponibilizados serão anonimizados (codificados) a fim de garantir a privacidade do participante. Dessa forma, por ocasião da publicação dos resultados, sua identificação será mantida em sigilo.

Benefícios ao(à) participante da pesquisa

Esta pesquisa tem como benefícios contribuir com a ampliação da literatura sobre os estudos que se relacionam com a Educação Inclusiva no contexto do ensino regular e formação dos professores sob a ótica da inclusão. Podendo, futuramente, contribuir com outros estudos referente a temática, visto que, ao debruçar em fontes científicas e acadêmicas sobre o tema, encontram-se poucos materiais bibliográficos publicados.

Informações de Contato dos Responsáveis

Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins (Responsável Principal pela Pesquisa) Email: lisiemel@yahoo.com.br

Ivan Marçal da Rocha (Membro da pesquisa) Email: ivanmarcalrocha@gmail.com

Endereço e Informações de Contato do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)/CCS/UFPB

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Centro de Ciências da Saúde (1º andar) da Universidade Federal da Paraíba
Campus I – Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 – João Pessoa-PB

Telefone: +55 (83) 3216-7791

E-mail: comitedeetica@ccs.ufpb.br

Horário de Funcionamento: de 07h às 12h e de 13h às 16h. Homepage: <http://www.ccs.ufpb.br/eticaccsufpb>

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao colocar sua assinatura ao final deste documento, **VOCÊ**, de forma voluntária, na qualidade de **PARTICIPANTE** da pesquisa, expressa o seu **consentimento livre e esclarecido** para participar deste estudo e declara que está suficientemente informado(a), de

maneira clara e objetiva, acerca da presente investigação. E receberá uma cópia deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, assinado pelo(a) Pesquisador(a) Responsável.

João Pessoa- PB, ____ de ____ de 2025.

Assinatura, por extenso, do(a) participante da esquisa

Assinatura, por extenso, do(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa

APÊNDICE “C”

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ E/OU REGISTRO DE IMAGENS (FOTOS E/OU VÍDEOS)

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa: “FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE DIANTE DO ENSINO DE CRIANÇAS COM AUTISMO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA”, que tem como pesquisador responsável o estudante de Pedagogia Ivan Marçal da Rocha - 20210019362. Esta pesquisa pretende analisar, a partir da perspectiva de professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental, a formação e atuação docente diante dos desafios enfrentados no processo de inclusão de crianças com autismo. A realização deste estudo justifica-se pela crescente relevância do Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas discussões educacionais, sobretudo em relação aos desafios enfrentados pelos(as) professores(as) no processo de inclusão escolar. Gostaríamos de solicitar sua autorização para efetuar a gravação de voz e/ou o registro de fotos e/ou vídeos, concedida mediante o compromisso dos pesquisadores acima citados com os seguintes direitos:

1. Ter acesso às fotos e/ou vídeos e/ou à gravação e transcrição dos áudios;
2. Ter a garantia que as fotos e/ou vídeos e/ou áudios coletadas serão usadas exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas e eventos científicos;
3. Não ter a identificação revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas, utilizando mecanismos para este fim (tarjas, distorção da imagem, distorção da voz, entre outros);
4. Ter as fotos e/ou vídeos e/ou áudios obtidos de forma a resguardar a privacidade e minimizar constrangimentos;
5. Ter liberdade para interromper a participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse das fotos e/ou vídeos;

Você não é obrigado a permitir o uso das suas fotos e/ou vídeos e/ou áudios, porém, caso aceite, será de forma gratuita mesmo que as imagens sejam utilizadas em publicações de livros, revistas ou outros documentos científicos.

As fotos e/ou vídeos e/ou áudios coletados serão: gravação de voz com duração aproximada de 20 minutos, acompanhada de sua transcrição para fins de sistematização e posterior análise.

Consentimento de Autorização de Uso de Imagens (fotos e/ou vídeos)

Após ter sido esclarecido sobre as condições para a minha participação no estudo, eu

autorizo o uso de:

- () Minhas imagens (fotos e/ou vídeos)
- () minha voz
- () minhas imagens (fotos e/ou vídeos) e minha voz

João Pessoa, PB ____/____/____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável