



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
CURSO DE PEDAGOGIA COM ÁREA DE APROFUNDAMENTO EM
EDUCAÇÃO DO CAMPO

FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ASPECTOS LEGAIS E
PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE UM MUNICÍPIO PARAIBANO

MARIA GABRIELLA RODRIGUES NOBREGA

João Pessoa - PB

2026

MARIA GABRIELLA RODRIGUES NOBREGA

**FORMAÇÃO CONTINUADA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ASPECTOS LEGAIS E
PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE UM MUNICÍPIO PARAIBANO**

Trabalho de conclusão de Curso de Licenciatura em
Pedagogia com área de aprofundamento em
Educação do Campo como exigência para obtenção
do título de Licenciatura, ministrado pela
Universidade Federal da Paraíba - UFPB – Campus I,
João Pessoa-PB, sob orientação da Professora Dra.
Francisca Alexandre de Lima.

JOÃO PESSOA - PB / 2026

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

N754f Nóbrega, Maria Gabriella Rodrigues.

Formação continuada e educação inclusiva: aspectos legais e percepção dos professores de um município paraibano / Maria Gabriella Rodrigues Nóbrega. - João Pessoa, 2026.

39 f. : il.

Orientação: Francisca Alexandre de Lima.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia - Área de Aprofundamento em Educação do Campo) - UFPB/CE.

1. Formação continuada. 2. Educação inclusiva. 3. Educação do campo. 4. Transtorno do Espectro Autista. I. Lima, Francisca Alexandre de. II. Título.

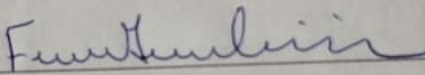
UFPB/CE

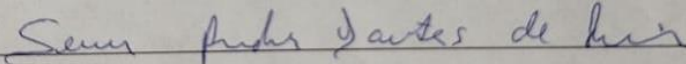
CDU 374.7(043.2)

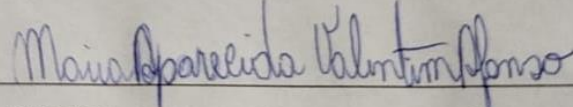
MARIA GABRIELLA RODRIGUES NOBREGA

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Banca Examinadora designada pelo Curso de Graduação em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do campo da Universidade Federal da Paraíba como requisito para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia com área de aprofundamento em Educação do Campo.

BANCA EXAMINADORA

Assinatura: 
Profª Drª Francisca Alexandre de Lima
(Orientadora e presidente da banca)

Assinatura: 
Profª Drª Severina Andréa Dantas de Farias
(Avaliadora interna)

Assinatura: 
Profª Drª Maria Aparecida Valentim Afonso
(Avaliadora interna)

João Pessoa, 10 de abril de 2026

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, pelo apoio incondicional durante toda a minha jornada acadêmica e pelo constante incentivo na busca pelo meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao meu tio Elimar, meu primeiro contato com a neurodivergência e a minha inspiração para esta trajetória. Sua história de vida despertou em mim a necessidade de buscar, aprender e disseminar métodos de ensino inclusivos, visando garantir que as crianças de hoje tenham o suporte e o acolhimento que a ele foram negados no passado.

Aos meus alunos que possuem neurodivergência, pelos quais nutro profunda admiração e afeto. Desejo que este trabalho contribua para a qualidade do aprendizado deles e que eles sejam, cada vez mais, olhados com carinho, acolhimento e imenso valor!

Ao meu esposo, por ser meu alicerce e auxílio fundamental, especialmente nos momentos em que o cansaço da rotina de trabalho se fazia presente. Agradeço por celebrar comigo cada etapa concluída, pela motivação diária e por ser meu maior parceiro nessa jornada.

À minha irmã, por despertar em mim, o desejo de ser, cada dia, um ser humano melhor e superar os obstáculos da vida, tornando-se uma inspiração para ela e mostrando que tudo que desejamos, com muito esforço, é possível.

Aos meus queridos professores, expresso minha profunda gratidão por ensinarem a teoria, a prática e para além do acadêmico, lições valiosas de profissão e de vida que levarei comigo para sempre.

RESUMO

Este trabalho investiga a oferta de formação continuada voltada para professores/as que atuam no contexto das escolas do campo, analisando como essas iniciativas subsidiam o aprimoramento das práticas docentes voltadas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A fundamentação teórica ancora-se na perspectiva de Bizerra (2020) sobre a integração do modo de vida da comunidade local à proposta pedagógica; em Lozano (2023), ao discutir a lacuna acrítica entre o aparato legal e a aplicação prática nas escolas; e em Nóvoa (1992) e Alarcão (2000b), que analisam o papel do docente e a precariedade formativa. Este trabalho é uma pesquisa de campo, trazendo uma abordagem quali/quantitativa com o objetivo de analisar as políticas públicas, as formações ofertadas aos docentes com recorte de educação inclusiva e identificar as percepções dos professores do campo sobre as dificuldades enfrentadas em sala relacionadas à inclusão e sobre essas formações. A estratégia metodológica utilizada foi realizada através de entrevista com a secretaria de educação do município de Conde-PB e questionários estruturados focados na percepção dos docentes sobre as formações oferecidas, respondidos por professores do campo do mesmo município, sendo desenvolvida uma análise dos dados e percepções obtidas. A partir dos resultados, ficou claro que a oferta de formações continuadas com foco em inclusão ainda acontece de maneira generalista e urbanocêntrica para os professores e de maneira mais abrangente, apenas para professores do atendimento educacional especializado (AEE). Tornando, assim, comprometida a inclusão de alunos autistas em sala de aula por falta de orientação para os professores.

Palavras-Chave: Formação Continuada; Educação Inclusiva; Educação do Campo; Transtorno do Espectro Autista;

ABSTRACT

This study investigates the provision of continuing education for teachers working in the context of rural schools, analyzing how these initiatives support the improvement of teaching practices aimed at students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The theoretical framework is anchored in the perspective of Bizerra (2020) regarding the integration of the local community's way of life into the pedagogical proposal; in Lozano (2023), discussing the uncritical gap between the legal apparatus and practical application in schools; and in Nóvoa (1992) and Alarcão (2000b), who analyze the teacher's role and formative precariousness. The research is a case study, employing a mixed-methods (qualitative/quantitative) approach with the objective of analyzing public policies, the training offered to teachers with focus on inclusive education, and identifying the perceptions of rural teachers regarding the difficulties faced in the classroom related to inclusion and these training programs. The methodological strategy was carried out through an interview with the Department of Education of the municipality of Conde-PB and forms focused on the teacher's perception of the training offered, answered by rural teachers from the same municipality, followed by an analysis of the data and perceptions obtained. From the results, it became clear that the provision of continuing education with a focus on inclusion still occurs in a generalist and urban-centric manner for teachers, and more comprehensively only for Specialized Educational Service (SES) teachers. Consequently, the inclusion of autistic students in the classroom remains ineffective due to a lack of guidance for regular teachers.

Keywords: Continuing Education; Inclusive Education; Rural Education; Autism Spectrum Disorder.

LISTA DE TABELAS

- **Quadro 1: Características dos docentes participantes da pesquisa**
- **Quadro 2: Dados da Educação Especial nas escolas do campo de Conde-PB (2023-2025)**

LISTA DE SIGLA

- **AEE – Atendimento Educacional Especializado**
- **BNCC – Base Nacional Comum Curricular**
- **CNE – Conselho Nacional de Educação**
- **CEB – Câmara de Educação Básica**
- **CP – Conselho Pleno**
- **INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**
- **LBi – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**
- **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**
- **MEC – Ministério da Educação**
- **MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**
- **PEI – Plano de Ensino Individualizado**
- **PNE – Plano Nacional de Educação**
- **PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**
- **PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo**
- **PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**
- **TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade**
- **TEA – Transtorno do Espectro Autista**
- **TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento**
- **UFPB – Universidade Federal da Paraíba**

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	6
2- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	9
2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO	9
2.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	10
2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	12
3- METODOLOGIA.....	17
4- RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	19
4.1 ESTUDO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E A REALIDADE LOCAL	19
4.2 OFERTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA, ESTRATÉGIAS METODOLOGIAS NO MUNICÍPIO DE CONDE	19
4.3 PERCEPÇÃO DOCENTE: INSEGURANÇA E PRÁTICA REFLEXIVA	20
4.4 LEVANTAMENTO QUANTITATIVO DE ACORDO COM O CENSO ESCOLAR E A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DE CONDE	21
4.5 DISCUSSÃO TRANSVERSAL: INCLUSÃO E IDENTIDADE NO CAMPO	23
5- CONSIDERAÇÕES FINAIS	24
6- REFERÊNCIAS.....	26
7- APÊNDICES.....	29
7.1 APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CONDE.....	29
7.2 APÊNDICE B – FORMULÁRIO PARA A REPRESENTANTE DA GESTÃO MUNICIPAL	30
7.3 APÊNDICE C – FORMULÁRIO PARA OS PROFESSORES DE ESCOLAS DO CAMPO	31
8- ANEXOS	32

1. INTRODUÇÃO

A formação continuada deve ser compreendida como um processo contínuo de aperfeiçoamento dos saberes docentes, que ocorre após a formação inicial, com o objetivo de atender as demandas que surgem no cotidiano da prática escolar. Nessa perspectiva, a Educação Inclusiva não se limita ao acesso físico do aluno à escola, mas refere-se ao direito de todos os estudantes de aprenderem juntos, a partir da transformação da escola para se adaptar às necessidades do aluno. Paralelamente, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento que impacta a comunicação, a interação social e o comportamento. A articulação entre esses conceitos é fundamental, uma vez que a interseção entre eles é o que garante a inclusão dos alunos e a prática pedagógica devidamente instrumentalizada. Caso contrário, na ausência de formação continuada, a educação inclusiva torna-se uma diretriz vazia e o aluno com TEA permanece em um cenário de exclusão dentro da própria escola.

É importante destacar que a formação inicial de professores, muitas vezes, revela-se insuficiente para atender às demandas complexas no contexto das escolas do campo. Além das particularidades da educação do campo, também se destaca o crescimento expressivo de matrículas de crianças com desenvolvimento atípico em escolas do campo. Nesse cenário, a inclusão escolar exige metodologias e recursos que garantam não apenas o acesso, mas a aprendizagem efetiva.

Nesse sentido, conforme as Diretrizes do Ministério da Educação (Brasil, 2015) a formação continuada é o instrumento fundamental para consolidar as políticas de inclusão e preparar os professores para as especificidades de estudantes que apresentam, por exemplo, Dislexia, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno do Espectro Autista (TEA). A carência formativa é corroborada por Santos e Silva (2016), que em sua conclusão apontam que a ausência de uma formação sólida para o pedagogo compromete a eficácia das políticas inclusivas, tornando a prática pedagógica insuficiente diante da complexa diversidade encontrada no cotidiano escolar.

Apesar do respaldo legal, em muitos municípios brasileiros, parece haver uma lacuna entre as diretrizes nacionais de inclusão e a prática cotidiana nas escolas localizadas

no campo. Durante a prática de estágio supervisionado em escolas de contextos urbanos, tornou-se evidente a crescente presença de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular. Paralelamente a esse aumento, observou-se uma lacuna significativa na preparação de docentes e gestores, que muitas vezes carecem de subsídios teóricos e práticos para manejar os comportamentos e as especificidades pedagógicas desses alunos. Essa lacuna na formação cria barreiras que resultam em exclusão e em um processo de ensino-aprendizagem falho.

Nesse cenário, supõe-se que a fragilidade na formação continuada de professores, no município de Conde-PB impossibilite o atendimento às demandas cotidianas da educação inclusiva, comprometendo tanto o trabalho docente, quanto o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com TEA. Movido por essa problemática, este estudo fundamenta-se no desejo de promover a equidade educacional, visando não apenas a inserção social dessas crianças, mas a valorização de suas capacidades por meio de suportes adequados.

Considerando, outrossim, a estreita relação entre a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e o município de Conde – PB, localidade recorrente nas discussões do curso de Educação do Campo e local de diversos projetos de extensão, surge o interesse em investigar a realidade desse município para compreender se, e de que forma, são ofertadas formações continuadas para a educação inclusiva de alunos com TEA no contexto do campo.

Diante desse cenário, emerge a seguinte questão norteadora: **O município de Conde-PB, têm ofertado formação continuadas com foco na educação inclusiva de crianças com TEA no contexto de escolas do campo?**

O presente trabalho justifica-se, portanto, pela urgência em investigar se há essa oferta e compreender como tais formações são desenvolvidas. A relevância desta pesquisa reside na necessidade de enfrentar barreiras vivenciadas pelos docentes, como a adaptação de atividades e o manejo de comportamentos, que muitas vezes ocorrem sem o suporte teórico-prático adequado. Investigar essa realidade no município de Conde permite não apenas diagnosticar falhas, mas fornecer subsídios para o aprimoramento das políticas públicas locais.

Dessa forma, o objeto de estudo desta investigação do processo de formação continuada para professores que atuam em escolas do campo no município de Conde-PB, com foco para educação inclusiva, trata especificamente sobre espectro autista.

Para tanto, define-se o seguinte objetivo geral: Investigar a oferta de formação continuada voltada para professores/as que atuam no contexto das escolas do campo, analisando como essas iniciativas subsidiam o aprimoramento das práticas inclusivas voltadas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Quanto aos objetivos específicos, propõe-se:

- Discutir as políticas públicas e diretrizes que orientam a formação continuada de professores de Conde-PB, voltada à educação inclusiva no contexto do campo;
- Identificar as estratégias e metodologias utilizadas na formação continuada de professores do campo no município de Conde, especialmente no atendimento a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA);
- Analisar a percepção dos professores sobre a formação continuada para o trabalho com alunos autistas;
- Mapear o número de professores que atuam em escolas do campo e o quantitativo de crianças com Transtorno do Espectro Autista nessas unidades escolares.

A relevância desse estudo passa por uma questão simples: as escolas do campo têm mesmo recebido as políticas de formação de professores com a temática educação inclusiva, conforme tem orientado a legislação, propostas nas esferas administrativas? Outra questão é que com esse estudo podemos instigar tais esferas a repensar a formação continuada de professores no município estudado ou em outros no universo brasileiro, que reside na possibilidade de transformar a percepção de gestores e docentes com ações pedagógicas concretas, garantindo que o direito da educação inclusiva chegue, com qualidade aos povos do campo, das águas e das florestas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Educação do Campo

A Educação do Campo consolida-se no cenário educacional brasileiro não apenas como uma modalidade de ensino, mas como um movimento de matriz política e identitária, historicamente impulsionado pela organização dos movimentos sociais, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Sua trajetória ganha mais relevância entre as décadas de 1990 e 2000, período marcado por marcos regulatórios e programas fundamentais, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e as Conferências Nacionais de Educação do Campo. Esse processo de fortalecimento das políticas públicas é reafirmado e atualizado por normativas recentes, como a Portaria MEC nº 538, de 24 de julho de 2025, que propõe diretrizes para o fomento financeiro e a formação continuada de docentes, assegurando a manutenção das escolas e validando a diversidade e o reconhecimento de saberes tradicionais como componentes da base curricular. Tais marcos legais sinalizam um avanço em direção a uma proposta de formação humana integral que reconhece o camponês como sujeito de direitos e protagonista de sua própria história.

Nesse contexto, a distinção terminológica entre o “Rural” e o “do Campo” carrega uma profunda carga ideológica. Enquanto a concepção “Rural” historicamente reproduz o currículo urbanocêntrico que negligencia as especificidades locais e estigmatizam o campo como espaço de atraso, a categoria “do Campo” emerge para reafirmar a identidade e a dignidade das populações camponesas. Ao englobar a diversidade de sujeitos, incluindo camponeses, indígenas e quilombolas, a Portaria MEC nº 538/2025 amplia essa compreensão, delimitando que a Educação do Campo deve priorizar aqueles cuja subsistência está vinculada ao trabalho com a terra e as águas, como agricultores familiares, ribeirinhos e assentados. Priorizando assim, a agricultura familiar e a sustentabilidade socioambiental, posicionando-se em oposição à lógica puramente mercadológica de exploração da terra. As diretrizes também orientam que a estrutura escolar deve ser reorganizada para assegurar que o ensino ocorra no próprio território do educando, combatendo o fechamento de escolas em contexto do campo. Para isso, a normativa orienta a adoção de metodologias flexíveis, como a pedagogia da alternância e calendários que

respeitem a realidade climática e produtiva local, além de exigir uma formação docente que valorize o vínculo identitário com o campo.

Consequentemente, essa modalidade educativa fundamenta-se na compreensão da realidade do campo, valorizando os saberes locais, integrando-os aos conteúdos curriculares e promovendo uma consciência crítica voltada à transformação social. Define-se, portanto, como um projeto pedagógico emancipador e contra hegemônico, estruturado para que as políticas públicas educacionais respondam às necessidades concretas de quem vive no campo. Ao assegurar o direito à educação, o respeito às suas especificidades e promovendo a sua autonomia, dentro do próprio campo.

2.2 Educação Inclusiva no Contexto da Educação do campo

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, garante a igualdade de condições e o exercício dos direitos fundamentais, compreendendo a inclusão como um processo amplo que perpassa a educação, saúde, o trabalho e a acessibilidade. Ao definir a deficiência como o resultado da interação entre impedimentos individuais e as diversas barreiras sociais, a norma estabelece o dever do Estado em combater qualquer forma de discriminação, visando a plena cidadania e a autonomia do sujeito.

No âmbito educacional, a aplicação dessa lei exige que o sistema de ensino seja inclusivo em todos os níveis, o que se torna um desafio singular quando transposto para a realidade do campo, pois a educação do campo possui particularidades que exigem um olhar pedagógico diferenciado, como o combate ao êxodo rural através da valorização da vida no campo, a integração dos saberes de vida diária aos conteúdos curriculares, a participação da comunidade nas decisões e calendário flexível. Conforme ressalta Bizerra (2020, p. 15), “a escola do campo tem sua especificidade e singularidade. Nosso olhar como educadores nesse espaço consiste em enxergar o modo de vida da comunidade local, seus costumes e entender que estes fazem parte da proposta pedagógica da escola”. Sob essa ótica, é imperativo assegurar uma educação que seja, simultaneamente, equitativa e inclusiva, garantindo o direito pleno de todos os estudantes ao acesso, à permanência e ao êxito na aprendizagem.

No plano normativo, a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Em seus artigos 12 e 13, a norma delega aos sistemas de ensino a responsabilidade pela formação inicial e continuada, visando o aperfeiçoamento de docentes e a valorização do protagonismo dos sujeitos do campo (Brasil, 2002). Tais diretrizes preveem uma prática pedagógica enraizada na realidade local, que respeite os saberes tradicionais, a cultura da comunidade e o calendário agrícola, integrando-os às demandas específicas da educação inclusiva.

A evolução desse arcabouço legal tornou-se mais rigorosa com a Resolução CNE/CP nº 2/2008, que passou a exigir formação específica para a atuação nessas unidades (Brasil, 2008). Subsequentemente, o Decreto nº 7.352/2010 e a Política Nacional de Educação do Campo consolidaram a formação pautada na alternância pedagógica e na contextualização curricular (Brasil, 2010), evitando a mera reprodução do modelo urbano de ensino.

Nesse cenário de fortalecimento de direitos, destaca-se em 2013 o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e a Portaria nº 579/2013, que instituiu a “Escola da Terra”. Este último programa foca na formação continuada para educadores que atuam em classes multisseriadas, realidade comum no campo que exige estratégias mediadoras complexas para atender simultaneamente a diferentes níveis de conhecimento. O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) reforça essa trajetória em sua Meta 15.5 e Estratégia 18.6, ao determinar a implementação de programas formativos que unam as especificidades socioculturais do campo à educação especial (Brasil, 2014).

Mais recentemente, houve uma atualização pela Portaria MEC nº 538, de 24 de julho de 2025, que institui a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas, o novo PRONACAMPO. Reafirmando o compromisso do Estado com a formação docente contextualizada, garantindo que a inclusão escolar ocorra com respeito as realidades dessas populações (Brasil, 2025).

Essa legislação consolida princípios de respeito e reconhecimento da diversidade em suas múltiplas dimensões: sociais, culturais, ambientais, de gênero, raciais e étnicas. Ampliando o olhar para a pluralidade existente no campo, validando os saberes ancestrais das águas e das florestas como componentes essenciais do currículo. Além disso, a portaria fomenta a produção de evidências e tecnologia, articulando a formação humana e

profissional ao desenvolvimento local, se tornando essencial para a sustentabilidade econômica e ecológica das comunidades, permitindo que a escola contribua para o fortalecimento da agroecologia, integrando o progresso científico à preservação da vida. Por fim, um dos pilares mais relevantes para a prática docente é a diretriz de formação inicial e continuada, que deve ser pautada pela alternância pedagógica e pela contextualização curricular, contribuindo dessa forma, para a concretização de uma educação do campo, das águas e das florestas de maneira efetiva.

2.3 Formação continuada na perspectiva da educação inclusiva

Primordialmente, a consolidação da educação inclusiva no Brasil é sustentada por um aparato normativo como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Lei nº 14.254/2021, que asseguram que estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação tenham não apenas o acesso à escola regular, mas a permanência e o aprendizado garantidos por meio de suportes adequados. No entanto, a eficácia dessas leis depende de haver formação continuada para os educadores, visto que são os agentes mediadores dessa política no cotidiano escolar.

Sob essa ótica, a Educação Inclusiva objetiva a inserção de todos os alunos no processo de aprendizagem, transcendendo o acesso físico do aluno à escola, garantido pela matrícula, mas refere-se ao direito de todos os estudantes de aprenderem juntos. Para que a inclusão se torne possível, a escola deve se transformar para se adaptar às necessidades apresentadas por cada aluno. Sobre essa reestruturação, Mantoan (2003) esclarece:

A inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamento, formação de professores, avaliação, gestão escolar. (Mantoan, 2003, p. 67)

Nesse sentido, a formação continuada torna-se indispensável no contexto das escolas do campo. Ela atua como mecanismo fundamental para a reorganização da escola e de suas práticas, permitindo a inclusão aconteça de forma concreta.

Historicamente, o capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), determina que a educação especial deve ser oferecida, preferencialmente na rede regular de ensino, cabendo aos sistemas de ensino garantir currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades dos educandos (Brasil, 1996). Essa normativa impõe ao professor o desafio de gerir e organizar a sala de aula de maneira inclusiva, através de métodos e técnicas, e adaptando a prática pedagógica quando necessário, de maneira individualizada. Todavia, a efetivação de tais diretrizes depende da oferta de formação continuada pelo Estado, pois sem o suporte técnico e teórico oferecido pelo poder público, a autonomia docente e a adaptação curricular previstas em lei não se executam plenamente.

Complementarmente, o Decreto nº 6.571/2008 institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que orienta que os alunos com deficiência devem estudar na escola comum, convivendo com os demais alunos. Este documento estabelece como pilar a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno escolar, exigindo que o professor regente desenvolva práticas pedagógicas inclusivas em articulação com o professor do AEE (Brasil, 2008). Portanto, a inserção do aluno neurodivergente na escola, implica que a mesma deve, não apenas receber o aluno, mas transformar sua estrutura, possibilitando que o aluno conviva com os demais alunos, desenvolva habilidades sociais, de comunicação, flexibilidade cognitiva e a construção da sua autonomia, através das práticas pedagógicas adaptadas e desenvolvidas pelo professor, juntamente com o apoio do AEE. E para que isso se torne uma realidade concreta, o professor precisa estar adequadamente capacitado.

A proteção aos direitos específicos foi reforçada pela Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A lei garante o acesso à educação inclusiva e prevê o direito a acompanhante especializado em sala de aula, caso comprovada a necessidade (BRASIL, 2012). O Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se como um transtorno do neurodesenvolvimento que acarreta impactos significativos nas esferas da

comunicação, da interação social e do comportamento. O aparato normativo brasileiro institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, através da Lei nº 12.764/2012. Essa normativa estabelece, em seu ART. 4º, que a pessoa com o transtorno não sofrerá discriminação por motivo da deficiência, reforçando o direito ao acesso pleno. Além disso, o Art. 7º impõe punição com multa ao gestor que recusar a matrícula de alunos com TEA ou qualquer outra deficiência, assegurando a obrigatoriedade da inclusão no sistema regular de ensino.

Em consonância com esse entendimento, Grossi, Grossi, Grossi (2020, p. 33) sistematizam uma série de intervenções e avaliações fundamentais para que a inclusão desses discentes nas escolas regulares transcenda o plano teórico e se torne uma prática concreta. Dentre os pontos destacados, os autores elencam a relevância acerca do conhecimento do diagnóstico do perfil do aluno, a adaptação do ambiente físico, a elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI) e a indispensável formação continuada dos docentes. Ademais, esse processo requer a efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a atuação de profissionais de apoio, o fortalecimento da parceria entre escola e família, além do uso de metodologias estruturadas, o estímulo à socialização com os pares e a aplicação de uma avaliação contínua e flexível.

No contexto dos anos iniciais das escolas do campo, a prática pedagógica da inclusão demanda um olhar que reconheça a interseccionalidade entre a deficiência e a identidade do campo. Nesta etapa de escolarização, em que a alfabetização é prioridade, o docente enfrenta o desafio de transpor as barreiras da sala através de um currículo flexível e funcional instrumentalizado pelo Plano de Ensino Individualizado (PEI).

A cerca desse instrumento, o PEI estabelece-se como um instrumento de planejamento pedagógico personalizado, construído para atender às necessidades de um aluno com deficiência ou transtornos como o TEA. Dada a sua complexidade, sua construção deve ocorrer de forma colaborativa entre o professor regente e professor especialista do AEE, contando com o apoio de informações fornecidas pela família do estudante. Ratificando essa importância, Glat e Pletsch (2011) destacam que:

“O Plano de Ensino Individualizado (PEI) constitui-se como uma estratégia que permite ao professor organizar sua prática pedagógica de modo a responder às necessidades educacionais

especiais de cada aluno, garantindo-lhe o acesso ao currículo”
(Glat; Pletsch, 2011, p. 32)

Paralelamente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) ratificou o direito à educação inclusiva em todos os níveis. Conforme o texto legal, é dever do Estado assegurar condições de acessibilidade e o fornecimento de recursos de tecnologia assistiva, proibindo, categoricamente, a cobrança de valores adicionais em instituições privadas para o atendimento desses estudantes (Brasil, 2015).

A Lei nº 14.254/2021 ampliou a discussão sobre a inclusão ao dispor sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outros transtornos de aprendizagem. A normativa estabelece a importância da identificação precoce e do apoio pedagógico especializado na rede de ensino (Brasil, 2021), o que reforça a necessidade de o educador estar instrumentalizado para reconhecer sinais de alerta, entender como o aluno aprende, identificar seus limites e suas potencialidades, para então implementar estratégias de ensino individualizado, que também devem ser abordadas nas formações.

Portanto, o princípio fundamental que rege a legislação brasileira é o de que o sistema de ensino deve se adaptar à diversidade do educando, para garantir que ele aprenda, e não o contrário. O objetivo é garantir a equidade e participação de todos os alunos no processo educacional e para alcançar tal objetivo, a formação continuada deve deixar de ser apenas uma atualização e se torna uma ferramenta necessária e urgente, para preparar os docentes para atravessar as barreiras comportamentais apresentadas por esses alunos e garantir que a aprendizagem de qualidade chegue até eles. Para então, se tornar concreta, a inclusão em sala de aula.

A formação docente é um processo contínuo, moldado pelas rápidas transformações sociais. Souza e Rodrigues (2015, p. 22991), observam que essa necessidade de atualização constante decorre de demandas educacionais que evoluem em velocidade superior à capacidade de acompanhamento de muitos profissionais. No contexto da inclusão, Cruz *et al.* (2011, p. 229) corroboram essa visão ao afirmar que os professores devem estar preparados para “adaptar suas práticas pedagógicas e utilizar recursos diversificados”.

Atualmente, o aumento nos diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) reflete-se diretamente no Censo Escolar (INEP/MEC), com 43 matrículas de alunos na

educação especial, em escolas do campo no município de Conde, no ano de 2023 e 72 matrículas no ano de 2025. Tornando comum a presença de ao menos um aluno com perfil atípico por turma. Diante desse dado, a formação continuada torna-se, nas palavras de Bezerra Filho (2023, p. 739), “vital para que os professores se mantenham preparados para enfrentar os desafios da sala de aula inclusiva”, em consonância com o dever legal do Atendimento Educacional Especializado (AEE) previsto na LDB.

Contudo, a literatura identifica uma persistente “lacuna acrítica” (Lozano, 2023) entre o conhecimento teórico e a aplicação prática. Felicetti e Batista (2020) advertem que o sucesso da inclusão depende da articulação entre teoria e cotidiano, enquanto Perrenoud (2000) destaca a gestão de heterogeneidade como competência central. Para Capellini e Mendes (2004), o paradigma da inclusão ainda impõe desafios severos, como a insegurança docente e a carência de planejamento adaptado.

Para superar essas barreiras, Alarcão (2000b, p. 187) defende um “ensino reflexivo”, que exige do professor uma postura de constante autoexame. Essa prática requer suporte interdisciplinar, integrando saberes da Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia e Psicologia para lidar com questões que vão desde a adaptação de materiais até a mediação de crises sensoriais. Como conclui Nóvoa (1992, p. 30), a formação real não ocorre sem um investimento nas experiências inovadoras que já existem no terreno escolar. Assim, valorizar o contexto e o diálogo entre áreas é o caminho para consolidar a autonomia docente e a equidade educacional.

3 METODOLOGIA

Este trabalho é uma pesquisa de campo que tem como objeto de estudo a formação continuada de professores no município de Conde-PB, com foco na educação inclusiva. Caracteriza-se como um estudo de caso utilizando uma abordagem quali-quantitativa.

A vertente qualitativa busca discutir as políticas públicas que orientam a educação do campo, a inclusão de alunos com TEA e a formação continuada de docentes, de maneira crítica e reflexiva, examinando as formações ofertadas aos docentes que atuam nas escolas do campo.

Segundo Minayo (2001, p. 21-22), essa abordagem “responde a questões particulares, trabalha com um universo de significados, motivos, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações”. Complementarmente, a vertente quantitativa visa mapear dados estatísticos, como o quantitativo de docentes em escolas do campo e as matrículas de alunos com TEA nessas unidades.

A pesquisa possui caráter descritivo-exploratório, pois permite descrever políticas de formação continuada, diretrizes, quantificar escolas e discentes com TEA, além de docentes que atuam em escolas do campo a fim de construir dados sobre suas percepções acerca da formação continuada em educação inclusiva.

Quadro 1: Características dos docentes participantes da pesquisa

Professores	Idade	Sexo	Formação	Tempo de atuação na educação do campo	Tempo de atuação na educação pública
Professor 1	47	Feminino	Letras e Pedagogia	5 anos	16 anos
Professor 2	40	Feminino	Pedagogia	2 anos	5 anos
Professora 3	39	Feminino	Pedagogia	1 ano e meio	1 ano e meio
Professor 4	32	Masculino	Pedagogia	1 ano	10 anos

Fonte: elaboração própria (2026)

A pesquisa foi realizada no contexto das escolas do campo com 4 docentes de diferentes instituições, que se reportaram sobre a qualidade da formação continuada voltada para aqueles/as que trabalham com discentes dentro do espectro autista, e também com 1 representante da gestão municipal ligada à Secretaria de Educação. Ressalta-se que, por questões de ética e sigilo profissional, a representante da gestão solicitou que seu nome e função específica exercida não fossem revelados.

A construção de dados foi dividida em três fases. Na primeira fase, realizou-se um estudo teórico sobre as leis e diretrizes federais, envolvendo documentos como: LDB (Lei nº 9.394/1996), BNCC de 2017, PNE (Lei nº 13.005/2014.), Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), Lei nº 14.254/2021 e Portaria MEC nº 538/2025.

Na segunda fase, realizou-se um levantamento de dados utilizando o Censo Escolar, referente aos anos 2023, 2024 e 2025, contidos em uma tabela que aborda o quantitativo de formações continuadas com temática de inclusão para todos os professores, matrículas de alunos na educação especial, escolas do campo de Conde e professores por escola.

Por fim, na terceira fase, houve uma entrevista com a Secretaria de Educação e um questionário aplicado à 4 professores que estão dentro dos critérios estabelecidos: Atuar nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas do campo e ter experiência com alunos com TEA em sala de aula. Os docentes responderam sobre as ofertas de formações continuadas, barreiras para a inclusão efetiva, metodologias aprendidas em formações e sugestão de conteúdo, metodologias e estratégias que consideram necessárias para serem abordados nas próximas formações.

Também houve a aplicação de um questionário com a representante da gestão municipal, com a finalidade de compreender a visão da Secretaria sobre a periodicidade das formações, a existência de documentos orientadores, metodologias adotadas pela secretaria.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Discussão das Políticas Públicas e a Realidade Local

Os dados coletados junto à Secretaria de Educação e aos docentes revelam que o município de Conde-PB não desenvolve uma formação específica para os educadores do campo, trabalha uma formação continuada para todo o município. Os professores do 1º ao 5º ano foram enfáticos ao afirmar que as formações ofertadas são escassas e limitam-se a uma abordagem de inclusão generalista, sem fazer o recorte necessário para as populações do campo, que estão dentro do espectro autista.

O estudo documental confirmou a inexistência de registros de formações específicas sobre inclusão voltadas para todos os professores regentes entre 2023 e 2025.

Esta realidade evidencia uma “lacuna acrítica”, conforme define Lozano (2023), entre o aparato normativo e a vivência escolar real. Em entrevista, uma representante da gestão municipal confirmou a presença de crianças com laudo de TEA nas escolas do campo, porém, ao ser questionada sobre a existência de um documento norteador específico para a formação desses professores, afirmou que a rede trabalha com o “Plano de Ação” no âmbito da Educação Especial até 2025, o qual não foi disponibilizado para a análise. Embora a gestão defenda que os cursos são ofertados de maneira contínua e mensal apenas para os professores da sala de AEE, nota-se que essa formação não atinge o professor regente do campo. Embora a Portaria MEC nº 538/2025 (Novo PRONACAMPO) e a LDB nº 9.394/96 estabeleçam a formação continuada como um dever do Estado, a prática em Conde-PB não está ofertando conforme a legislação. A Resolução CNE/CEB nº 2/2002 e o Decreto nº 7.352/2010 são claros ao determinar que a formação do campo não pode ser uma “cópia” da formação urbana, devendo respeitar a cultura local e o protagonismo dos sujeitos. Ao ofertar um modelo urbanocêntrico o município desconsidera a identidade camponesa e falha em cumprir sua responsabilidade direta de uma formação contextualizada.

4.2 Oferta de Formação Continuada, Estratégias e Metodologias no Município

Ao investigar a oferta de formações com foco específico em TEA no campo, os resultados indicam uma resposta predominantemente negativa. Estratégias metodológicas

essenciais, como o Plano de Ensino Individualizado (PEI) e o Manejo de Comportamento, são ausentes nas pautas formativas para todos os professores, limitando-se apenas aos professores do AEE.

A Professora 3 relatou que a única formação ocorrida, em 2025, teve caráter “técnico”, focada em “índices de aprovação do município”. Nessa mesma perspectiva, a Professora 2 indicou que, na falta de metodologias aprendidas, o suporte principal advém apenas da articulação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A ausência de temas práticos e o foco em índices burocráticos revelam uma fragilidade que corrobora a tese de Santos e Silva (2016): a falta de formação sólida compromete a eficácia das políticas inclusivas. Contudo, a visão da gestão municipal diverge da percepção docente. Segundo a entrevistada da gestão municipal, as formações utilizam metodologias como palestras, oficinas teórico-práticas e atividades híbridas, abordando temas como a legislação (LDB, 1996 e LBI, 2015) elaboração de Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), estudos de caso e relatórios. Entretanto, a fala da gestora reforça a centralização: os temas são levantados “comungando com a modalidade de ensino” (Educação Especial), o que explica porque os professores regentes do campo, como a Professora 3 e o Professor 4, sentem-se excluídos desse processo, já que a formação da modalidade especial para o ensino regular do campo, não chega até eles. Enquanto o PNE (Lei nº 13.005/2014) ordena a união entre Educação do campo e Especial para garantir a não exclusão, o município parece priorizar metas quantitativas em detrimento da “formação humana” prevista na Meta 15.5. Sem o domínio de ferramentas como o PEI, o professor parece desassistido, evidenciando o abismo entre a intenção da política e sua execução prática.

4.3 Percepção Docente: Insegurança e Prática Reflexiva

A percepção dos docentes sobre o processo formativo no município de Conde-PB é marcada por um sentimento de desamparo e insegurança técnica é o que revelam seus discursos. O Professor 4 descreve a educação especial no município como um “faz de conta”, enquanto a Professora 3 relata a necessidade de “estudar e pesquisar” por conta própria para suprir a lacuna na sua atuação pedagógica, que em sua opinião deve ser garantida pela Secretaria Municipal de Educação. Há uma convergência nos relatos dos

professores sobre a falta de formação específica, que poderia fortalecer o professor para lidar com a individualidade do discente autista no contexto do campo, o que tem gerado sobrecarga no suporte do AEE.

Essa busca autônoma por conhecimento remete ao “ensino reflexivo” de Alarcão (2000b), onde o docente assume o autoexame de sua prática diante da omissão estatal. Contudo, Nóvoa (1992) adverte que a formação não deve ser um peso individual, mas um investimento coletivo. A transversalidade prevista na LDB (Art. 4º, III) é ferida quando o município segmenta o conhecimento sobre TEA apenas aos profissionais do AEE. Este abismo de percepção é nítido quando confrontamos as falas: enquanto os docentes relatam um “faz de conta” e a necessidade de pesquisa autônoma por sobrevivência pedagógica, a gestão municipal afirma acreditar que o município possui “profissionais preparados com o conhecimento teórico e prático” para o atendimento. Essa dinâmica sugere que a Secretaria de Educação pode estar avaliando a qualidade do serviço com base apenas nos especialistas do AEE, ignorando a sobrecarga e o despreparo relatado pelos professores que lidam com o discente autista no cotidiano da sala de aula comum.

4.4 Levantamento quantitativo de dados da Educação Especial nas escolas do campo de Conde-PB acordo com o Censo escolar e Secretaria de educação de Conde-PB

Quadro 2 – Dados da Educação Especial nas escolas do campo de Conde-PB (2023-2025)

Ano	Nº de escolas do campo	Nº de professores por escola	Nº de formações continuadas ofertadas com tema de inclusão para todos os professores	Nº de matrículas de alunos (educação especial) nas escolas do campo
2023	17	57	Não há registro	43
2024	17	51	Não há registro	52
2025	17	58	Não há registro	72

Fonte: elaboração própria (2026)

O levantamento quantitativo (Quadro 2) demonstra um crescimento contínuo de matrículas na Educação Especial nas 17 escolas do campo do município. O quadro 2,

demonstra que há um aumento significativo, saindo de 43 alunos em 2023 para 72 em 2025, enquanto o número de formações específicas para professores regentes permaneceu sem nenhum registro. Os principais desafios identificados pelos docentes incluem: currículos padronizados e rígidos, escassez de material adaptado e a necessidade urgente de cuidadores.

O distanciamento entre o aumento da demanda real e a estagnação do suporte pedagógico fere direitos consolidados pela legislação. O currículo rígido contraria o currículo flexível contido no Decreto nº 7.352/2010, enquanto a falta de materiais e acompanhantes especializados viola diretamente o Art. 28 da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e o Art. 3º da Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012). Enquanto a LBI garante o profissional de apoio para suprir barreiras de higiene, locomoção e interação, a Lei Berenice Piana assegura o acompanhante especializado para alunos com TEA, evidenciando que o direito de frequentar classes comuns do ensino regular só se concretiza quando acompanhado do suporte técnico necessário.

A ausência de registros de formação específica para os docentes agrava esse cenário, pois desampara o professor regente, que, sem materiais adaptados ou auxílio de cuidadores, vê o preceito da educação inclusiva reduzir-se apenas à presença física do discente em sala de aula do campo.

A crítica à formação excessivamente teórica demonstra também que as práticas locais ainda não se alinham às diretrizes do MEC (2025), que preconizam a dimensão prática e a alternância pedagógica.

Questionada sobre a existência de algum mecanismo de avaliação para medir a eficácia e efetividade das formações oferecidas pela Secretaria, a representante da gestão foi enfática ao declarar: “se tem, não tenho conhecimento”. A inexistência de processos avaliativos institucionais por parte da gestão justifica a perpetuação de um modelo formativo que, embora a secretaria considere “contínuo”, não demonstra resultados práticos.

4.5 Discussão Transversal: Inclusão e Identidade do Campo

Os dados demonstram que o município de Conde-PB opera sob uma lógica urbanocêntrica, negligenciando a identidade do campo. A Professora 1 reforça que a inclusão exige “sensibilização” de toda a comunidade escolar, indicando que o problema ultrapassa a barreira pedagógica e atinge a percepção social do autismo na zona rural.

Essa constatação revela a persistência do conceito de ensino “Rural”, um ensino atrasado e urbanizado, em oposição ao “do Campo”, que valoriza a identidade e põe os discentes como protagonistas do seu próprio aprendizado. Ao solicitar sensibilização, a docente busca provocar uma mudança de perspectiva na comunidade escolar, para que o estudante neurodivergente deixe de ser visto como um “atraso”, passando a ser compreendido como um sujeito de direitos. Tal reflexão converge com o pensamento de Bizerra (2020), ao defender que o modo de vida local e a realidade do campo devem integrar a proposta pedagógica. A ausência de união entre a Educação do Campo e Educação Inclusiva cria uma dupla barreira nas escolas do campo do município pesquisado, isto é: o estudante é excluído por sua neurodivergência e por sua localização geográfica. A inclusão, portanto, deve ser tratada como um tema de direitos humanos e cidadania camponesa, exigindo que o município supere a barreira do discurso legal para efetivar a equidade no terreno escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou investigar a realidade da formação continuada voltada à educação inclusiva de discentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas do campo no município de Conde- PB. Ao confrontar o arcabouço legal brasileiro e o posicionamento da gestão municipal com a prática cotidiana relatada pelos docentes, os resultados revelam um abismo significativo entre a norma e a vivência escolar.

Evidenciou-se que, embora o número de matrículas de discentes com TEA nas escolas do campo de Conde-PB tenha apresentado um crescimento considerável entre 2023 e 2025, a oferta de formação específica para os professores do campo não acompanhou essa crescente demanda. A ausência de registros oficiais de formações com foco em inclusão de discentes com TEA para o quadro geral de docentes demonstra que o município ainda opera sob uma lógica de formação generalista e urbanocêntrica, negligenciando as especificidades da Educação do Campo e as ferramentas práticas necessárias para o manejo pedagógico do autismo, como o Plano de Ensino Individualizado (PEI) e seu uso. O estudo identificou uma dissonância institucional: enquanto a gestão municipal afirma oferecer formações contínuas, para os professores de AEE e acredita na preparação teórica e prática de seus profissionais, os professores relatam insegurança técnica, desamparo e a percepção de que a educação especial no município se assemelha a um “faz de conta”.

A percepção dos professores participantes confirmou um estado de insegurança técnica e desamparo institucional. A “lacuna acríica” identificada na fundamentação teórica materializa-se no cotidiano dessas escolas, sendo a inclusão muitas vezes restrita ao acesso físico do aluno, não garantindo a aprendizagem efetiva prevista na LDB. A centralização das formações na figura dos especialistas do AEE, conforme confirmado pela gestão, acaba por excluir o professor regente do processo de aprendizagem de ferramentas essenciais, como o Plano de Ensino Individualizado (PEI) e o manejo de comportamento. Além disso, a admissão pela gestão de que não há conhecimento sobre mecanismos de avaliação da eficácia dessas formações explica a perpetuação de um modelo formativo que não ecoa nas necessidades da sala de aula. A busca autônoma por conhecimento, relatada pelos docentes, reforça a importância de um ensino reflexivo, mas não deve eximir o poder público de sua responsabilidade na oferta de suporte técnico e teórico.

Conclui-se, portanto, que a efetivação de uma educação do campo que seja, realmente inclusiva em Conde-PB, requer a superação do modelo de formação urbanocêntrico e descentralização do saber especializado. É urgente que as políticas públicas locais incorporem a alternância pedagógica e a contextualização curricular, tratando a inclusão como um direito humano fundamental das populações do campo, das águas e das florestas, e das crianças neurodivergentes.

Como sugestão para a gestão municipal, indica-se a implementação de programas de formação que reúna Pedagogos com experiência em inclusão e especialistas em desenvolvimento humano, como Terapeuta Ocupacional, Psicólogo e Fonoaudiólogo para abordar conhecimentos e estratégias práticas que possam ajudar os professores a incluírem os discentes com TEA, de forma mais efetiva, no processo de aprendizagem coletivo e também a acolhendo as suas dificuldades e valorizando as suas potencialidades.

Também sugere a realização de oficinas de adaptação de materiais e manejo de comportamento, integrando a equipe de AEE e os professores de sala comum; a implementação de instrumentos de avaliação para medir a eficácia das formações na prática docente e no desenvolvimento dos discentes; assim como, ações que combatam o estigma do autismo na zona rural, transformando a escola do campo em um espaço de equidade e valorização da diversidade e das potencialidades individuais.

6. REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 2000a. p. 9-39.
- BEZERRA FILHO, L. G. **A importância da formação continuada para uma educação física inclusiva**, 2023. Trabalho de Conclusão de Curso. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/52641>
- BIZERRA, Ladjane Fidelis Felinto. Práticas Pedagógicas: **Aproximações dos Princípios da Educação do Campo na Escola Vovó Vina, em Santa Rita-PB**, 2020. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18745/1/LadjaneFidelisFelintoBizerra_Dissert.pdf
- 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: Presidência da República, [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/12764.htm. Acesso em: 19 abr. 2026.
- BRASIL. Lei nº 12.764, de 17 de novembro de 2023. 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. Diário Oficial da União, Brasília, 17 nov. 2023.
- BRASIL. [Lei Brasileira de Inclusão]. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Brasília, DF: Presidência da República, [2015].
- BRASIL. [Lei de Diretrizes e Bases]. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República, [1996].
- BRASIL. [Lei TDAH e Dislexia]. **Lei nº 14.254, de 30 de novembro de 2021**. Brasília, DF: Presidência da República, [2021].
- BRASIL. [Política Nacional]. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº2**. De 28 de abril DE 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
- 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: seção 1*, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Formação de professores para atender estudantes com TEA**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/645023/2/Guia%20Orientativo.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 538, de 24 de julho de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas – Novo Pronacampo. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 25 jul, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Brasília-DF. MEC, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002, Seção 1, p. 19.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 de agosto de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 579, de 2 de julho de 2013**. Institui a Escola da Terra. Diário Oficial da União, 03 de julho de 2013. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_579_de_02_de_julho_de_2013_institui_a_escola_da_terra.pdf. Acesso em: 15 de agosto de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 538, de 24 de julho de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas - Novo Pronacampo. Brasília, DF: MEC, [2025]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-pronacampo>. Acesso em: 1 abr. 2026

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Formação Continuada de Professores para a Diversidade**. Porto alegre: educação, 2004.

CRUZ, G. C. *et al.* Formação continuada de professores inseridos em contextos educacionais inclusivos. **Educar em Revista**, p. 229-243, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/YXgdCkm5NFTGfbJM5xy8hLM/>

FELICETTI; Suelen Aparecida; BATISTA, Inea de Lourdes. **A Formação de Professores Para a Educação Inclusiva de Alunos com Deficiências a partir da Literatura**, 2020. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. Form. Doc., Belo Horizonte, v. 12, n. 24, p. 165-180, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/312/244>

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GROSSI, M. G. R.; GROSSI, V. G. R.; GROSSI, B. H. R. O processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA nas escolas regulares: uma revisão de teses e

dissertações. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 12-40, 2020.

LIMA, Jéssica Galvão Sansão; PEREIRA, Cléia Demétrio; NAPOLEÃO, Fábio. **Desafios e Perspectivas da Formação de Professores para uma Educação Inclusiva e Criativa**, 2024. Revista Caderno Pedagógico - Studies Publicações e Editora Ltda., Curitiba, v.21, n.13, p. 01-20. 2024. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/12347/6905>

LOZANO, Daniele. **(Re)pensando a Formação de Professores para a Educação Inclusiva: Um Estudo de Caso em uma Escola do Campo do Interior Paulista**, 2023. Revista Educação Por Escrito, v. 14 n. 1 (2023). Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/41779/28103>

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. p. 21-22, Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Gessica Millane dos; SILVA, Saunaria Gomes da. **A importância da formação do pedagogo para atuar na educação inclusiva**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/2517>. Acesso em: 15 mar. 2026.

SOUZA, Ana Lucia Alvarenga dos Santos; RODRIGUES, Maria Goretti Andrade. Educação Inclusiva e formação docente continuada. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 12., 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2015. p. 22991-23004.

7. APÊNDICES

7.1 APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE CONDE

1. Quantos professores estão atualmente atuando nas escolas localizadas no campo do município de Conde?
2. Quantas crianças que possuem o laudo de autismo estão atualmente matriculadas nas escolas do campo de Conde?
3. Qual a periodicidade com que a secretaria de educação de Conde, oferece cursos de formação continuada para os professores de escolas do campo?
4. Existe um documento oficial que orienta as ações de formação continuada específicas para professores de escolas do campo?
5. Como é realizado o levantamento das necessidades de formação continuada para professores do campo?
6. Como é realizado o levantamento sobre temas relevantes para serem tratados nessas formações?
7. Nos últimos três anos (2023, 2024, 2025), houve alguma formação com tema geral ou módulo, específico sobre educação inclusiva, onde fosse mencionado o aprendizado de crianças com autismo? A secretaria possui a programação das formações de 2024 e 2025?
8. Quais metodologias são desenvolvidas nas formações continuadas, para o atendimento de crianças com autismo?
9. Existe alguma avaliação realizada pela secretaria de educação para medir a eficácia e efetividade das formações continuadas oferecidas?
10. Na perspectiva da secretaria, quais são os principais desafios para garantir uma formação continuada de qualidade e um atendimento inclusivo efetivo para as crianças com autismo em escolas do campo, no município de Conde?

7.2 APÊNDICE B – FORMULÁRIO PARA A REPRESENTANTE DA GESTÃO MUNICIPAL

1. Em qual departamento da secretaria você atua?
2. Existem crianças nas escolas do campo, que possuem laudo de TEA? Quantas?
3. Qual a periodicidade com que a secretaria de educação de Conde oferece cursos de formação continuada para os professores de escolas do campo?
4. Existe um documento oficial que orienta as ações de formação continuada específicas para professores de escolas do campo? Se sim, qual é esse documento? Onde posso encontrá-lo? Pode ser disponibilizado?
5. Como é realizada a formação continuada no município de Conde?
6. É realizado um levantamento de temas relevantes? Como é realizado o levantamento sobre temas relevantes para serem tratados nessas formações?
7. Nos últimos três anos (2023, 2024, 2025), houve alguma formação com tema geral ou módulo, específico sobre educação inclusiva, onde seja mencionado o aprendizado de crianças com autismo? A secretaria possui a programação dessas formações de 2023, 2024 e 2025?
8. Quais metodologias são desenvolvidas nas formações continuadas para o atendimento de crianças com autismo?
9. Existe alguma avaliação realizada pela secretaria de educação para medir a eficácia e efetividade das formações continuadas oferecidas? Se sim, como é feita?
10. Na perspectiva da secretaria, quais são os principais desafios para garantir uma formação continuada de qualidade e um atendimento inclusivo, efetivo para as crianças com autismo em escolas do campo, no município de Conde?

7.3 APÊNDICE C – FORMULÁRIO PARA OS PROFESSORES DE ESCOLAS DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE CONDE

- 1 – Qual a sua experiência com alunos autistas em sala de aula?
- 2 – Você acredita que as escolas do campo de Conde, estão realizando uma educação inclusiva eficaz?
- 3 – Quais são os principais desafios enfrentados ao adequar o currículo e metodologias para alunos autistas?
- 4 – Você participou de formações continuadas ofertadas pela secretaria municipal de educação, sobre educação inclusiva, com foco em autismo? Quais?
- 5 – Como você avalia a qualidade e relevância dessas formações em relação ao trabalho com alunos autistas?
- 6 – A formação aborda temas práticos como: Manejo de comportamento, adaptação de atividades, Plano de Ensino Individualizado (PEI) ou comunicação alternativa?
- 7 – Em sua opinião, o conteúdo passado nas formações, são suficientes para as demandas da realidade escolar do campo?
- 8 – Você se sente seguro e capacitado após as formações, para identificar as necessidades dos alunos autistas, criar e aplicar intervenções pedagógicas eficazes?
- 9 – Qual conteúdo você considera o mais importante para as próximas formações continuadas, com foco em educação inclusiva de alunos autistas?
- 10 – Que tipo de suporte você considera mais urgente para que você consiga realizar um trabalho de inclusão eficaz em sala de aula?

8. ANEXOS:



Universidade Federal da Paraíba – UFPB
Centro de Educação – CE
Departamento de Educação do Campo
Curso de Pedagogia - Educação do Campo

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa intitulada “Formação continuada de professores do campo no município de Conde-PB, com foco na educação inclusiva”, sob a responsabilidade do/a pesquisador/a Maria Gabriella Rodrigues Nobrega, sob a orientação da Profa. Dra. Francisca Alexandre de Lima, as quais pretendem Investigar como acontece a formação continuada de professores do campo, no município de Conde - PB, com foco na educação inclusiva de crianças com autismo, ofertada pelo Município de Conde-PB, considerando o discurso de professores(as), e técnicos da Secretaria Educação. Sua participação é voluntária e se dará por meio de respostas a um roteiro de entrevista. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são inexistentes considerando o anonimato acerca das respostas. Se o/a Sr (a) aceitar participar, as respostas obtidas por esta pesquisa poderão contribuir para analisar a formação continuada do município. Se depois de consentir a sua participação o/a Sr.(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da construção de dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O/a Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração referente a esta pesquisa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a sua identidade não será divulgada, uma vez que será guardada sob sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o/a pesquisador/a no seguinte contato telefônico (83) 987176406 ou através do endereço eletrônico mgrn@academico.ufpb.br.

João Pessoa, 28 de novembro de 2025.

Documento assinado digitalmente
gov.br FRANCISCA ALEXANDRE DE LIMA
Data: 28/11/2025 13:17:07-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa Dra Francisca Alexandre de Lima

Maria Gabriella Rodrigues Nobrega

Documento assinado digitalmente
gov.br RITA DE CASSIA CELIS CORDEIRO
Data: 02/03/2026 23:12:55-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>



Universidade Federal da Paraíba - UFPB
 Centro de Educação - CE
 Departamento de Educação do Campo
 Curso de Pedagogia - Educação do Campo

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa intitulada "Formação continuada de professores do campo no município de Conde-PB, com foco na educação inclusiva", sob a responsabilidade do/a pesquisador/a Maria Gabriella Rodrigues Nobrega, sob a orientação da Profa. Dra. Francisca Alexandre de Lima, as quais pretendem Investigar como acontece a formação continuada de professores do campo, no município de Conde - PB, com foco na educação inclusiva de crianças com autismo, ofertada pelo Município de Conde-PB, considerando o discurso de professores(as), e técnicos da Secretaria Educação. Sua participação é voluntária e se dará por meio de respostas a um roteiro de entrevista. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são inexistentes considerando o anonimato acerca das respostas. Se o/a Sr (a) aceitar participar, as respostas obtidas por esta pesquisa poderão contribuir para analisar a formação continuada do município. Se depois de consentir a sua participação o/a Sr.(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da construção de dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O/a Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração referente a esta pesquisa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a sua identidade não será divulgada, uma vez que será guardada sob sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o/a pesquisador/a no seguinte contato telefônico (83) 987176406 ou através do endereço eletrônico mgrn@academico.ufpb.br.

João Pessoa, 28 de novembro de 2025.



Documento assinado digitalmente
 FRANCISCA ALEXANDRE DE LIMA
 Data: 28/11/2025 13:17:07-0300
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa Dra Francisca Alexandre de Lima

Maria Gabriella Rodrigues Nobrega

Valério de Carvalho Paiva



Universidade Federal da Paraíba - UFPB
 Centro de Educação - CE
 Departamento de Educação do Campo
 Curso de Pedagogia - Educação do Campo

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa intitulada "Formação continuada de professores do campo no município de Conde-PB, com foco na educação inclusiva", sob a responsabilidade do/a pesquisador/a Maria Gabriella Rodrigues Nobrega, sob a orientação da Profa. Dra. Francisca Alexandre de Lima, as quais pretendem Investigar como acontece a formação continuada de professores do campo, no município de Conde - PB, com foco na educação inclusiva de crianças com autismo, ofertada pelo Município de Conde-PB, considerando o discurso de professores(as), e técnicos da Secretaria Educação. Sua participação é voluntária e se dará por meio de respostas a um roteiro de entrevista. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são inexistentes considerando o anonimato acerca das respostas. Se o/a Sr (a) aceitar participar, as respostas obtidas por esta pesquisa poderão contribuir para analisar a formação continuada do município. Se depois de consentir a sua participação o/a Sr.(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da construção de dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O/a Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração referente a esta pesquisa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a sua identidade não será divulgada, uma vez que será guardada sob sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o/a pesquisador/a no seguinte contato telefônico (83) 987176406 ou através do endereço eletrônico mgrn@academico.ufpb.br.

João Pessoa, 28 de novembro de 2025.

Documento assinado digitalmente
gov.br FRANCISCA ALEXANDRE DE LIMA
 Data: 28/11/2025 13:17:07-0300
 Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa Dra Francisca Alexandre de Lima

Francisca Alexandre de Lima

Maria Gabriella Rodrigues Nobrega



Universidade Federal da Paraíba - UFPB
 Centro de Educação - CE
 Departamento de Educação do Campo
 Curso de Pedagogia - Educação do Campo

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa intitulada "Formação continuada de professores do campo no município de Conde-PB, com foco na educação inclusiva", sob a responsabilidade do/a pesquisador/a Maria Gabriella Rodrigues Nobrega, sob a orientação da Profa. Dra. Francisca Alexandre de Lima, as quais pretendem Investigar como acontece a formação continuada de professores do campo, no município de Conde - PB, com foco na educação inclusiva de crianças com autismo, ofertada pelo Município de Conde-PB, considerando o discurso de professores(as), e técnicos da Secretaria Educação. Sua participação é voluntária e se dará por meio de respostas a um roteiro de entrevista. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são inexistentes considerando o anonimato acerca das respostas. Se o/a Sr (a) aceitar participar, as respostas obtidas por esta pesquisa poderão contribuir para analisar a formação continuada do município. Se depois de consentir a sua participação o/a Sr.(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da construção de dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O/a Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração referente a esta pesquisa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a sua identidade não será divulgada, uma vez que será guardada sob sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o/a pesquisador/a no seguinte contato telefônico (83) 987176406 ou através do endereço eletrônico mgrn@academico.ufpb.br.

João Pessoa, 28 de novembro de 2025.

Documento assinado digitalmente
gov.br FRANCISCA ALEXANDRE DE LIMA
 Data: 28/11/2025 13:17:07-0300
 Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa Dra Francisca Alexandre de Lima

Maria Gabriella Rodrigues Nobrega

Mariela Gonçalves Mendes.



Universidade Federal da Paraíba - UFPB
 Centro de Educação - CE
 Departamento de Educação do Campo
 Curso de Pedagogia - Educação do Campo

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr (a)
 para participar da Pesquisa intitulada "Formação continuada de professores do campo no município de Conde-PB, com foco na educação inclusiva", sob a responsabilidade do/a pesquisador/a Maria Gabriella Rodrigues Nobrega, sob a orientação da Profa. Dra. Francisca Alexandre de Lima, as quais pretendem Investigar como acontece a formação continuada de professores do campo, no município de Conde - PB, com foco na educação inclusiva de crianças com autismo, ofertada pelo Município de Conde-PB, considerando o discurso de professores(as), e técnicos da Secretaria Educação. Sua participação é voluntária e se dará por meio de respostas a um roteiro de entrevista. Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são inexistentes considerando o anonimato acerca das respostas. Se o/a Sr (a) aceitar participar, as respostas obtidas por esta pesquisa poderão contribuir para analisar a formação continuada do município. Se depois de consentir a sua participação o/a Sr.(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da construção de dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O/a Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração referente a esta pesquisa. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a sua identidade não será divulgada, uma vez que será guardada sob sigilo. Para qualquer outra informação, o (a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o/a pesquisador/a no seguinte contato telefônico (83) 987176406 ou através do endereço eletrônico mgrn@academico.ufpb.br.

João Pessoa, 28 de novembro de 2025.

Documento assinado digitalmente
FRANCISCA ALEXANDRE DE LIMA
 Data: 28/11/2025 13:17:07-0300
 Verifique em <https://validar.itu.gov.br>

Profa Dra Francisca Alexandre de Lima

Maria Gabriella Rodrigues Nobrega

Rubénia de Almeida Gomes