

v.2, n.10, 2025 - Outubro

REVISTA O UNIVERSO OBSERVÁVEL

PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Daniele Santos Pinto¹

Silvana Maria Moura Silva²

Revista O Universo Observável

DOI: 10.5281/zenodo.17434848

[ISSN: 2966-0599](https://doi.org/10.5281/zenodo.17434848)

¹Mestre em Educação. Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

E-mail: daniele.santos@discente.ufma.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0856334043788726>

²Doutora em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora Titular da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

E-mail: silvana.moura@ufma.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7591249364471347>



**PERSPECTIVAS DOCENTES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA
INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Daniele Santos Pinto e Silvana Maria Moura Silva



PERIÓDICO CIENTÍFICO INDEXADO INTERNACIONALMENTE

ISSN
International Standard Serial Number
2966-0599

www.ouniversoobservavel.com.br

Editora e Revista
O Universo Observável
CNPJ: 57.199.688/0001-06
Naviraí – Mato Grosso do Sul
Rua: Botocudos, 365 – Centro
CEP: 79950-000

RESUMO

O presente estudo analisou as perspectivas dos professores da Educação Infantil em relação a formação continuada para a inclusão escolar de crianças com transtornos do espectro autista (TEA). Trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo, exploratório e de campo, com abordagem qualitativa, realizada na Unidade de Ensino Básico Maria José Serrão, em São Luís (MA), envolvendo 9 (nove) docentes que atendem alunos com TEA nos níveis de suporte 1 e 2. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas individuais semiestruturadas, presenciais e agendadas previamente, sendo analisados usando a técnica de análise de conteúdo. Os resultados mostraram que a escola promove formação continuada sob responsabilidade da gestão, com o coordenador pedagógico atuando como mediador desse processo. No entanto, os professores destacaram a necessidade de treinamentos mais específicos e voltados às particularidades dos alunos com TEA, para facilitar a implementação de estratégias inclusivas e intervenções pedagógicas adequadas. Conclui-se que há uma demanda por um planejamento mais eficaz para futuros programas de formação continuada, com foco na temática da inclusão escolar de crianças com TEA.

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

ABSTRACT

This study analyzed the perspectives of early childhood education teachers regarding continuing education for the school inclusion of children with autism spectrum disorders (ASD). This descriptive, exploratory, and qualitative field study was conducted at the Maria José Serrão Elementary School in São Luís, Maranhão, Brazil. It involved nine teachers who serve students with ASD at levels 1 and 2. Data were collected through previously scheduled, in-person, semi-structured individual interviews and analyzed using content analysis. The results showed that the school promotes continuing education under the responsibility of the management, with the pedagogical coordinator acting as a mediator in this process. However, teachers highlighted the need for more specific training tailored to the particularities of students with ASD to facilitate the implementation of inclusive strategies and appropriate pedagogical interventions. It is concluded that there is a need for more effective planning for future continuing education programs, focusing on the inclusion of children with ASD in schools.

Keywords: Early Childhood Education; Continuing Education; School Inclusion; Autism Spectrum Disorder

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil representa a etapa inicial da formação básica e, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), abrange o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, considerando aspectos físicos, psicológicos, cognitivos e sociais (Brasil, 1996). É nessa fase que se consolidam experiências essenciais para o desenvolvimento humano, exigindo dos professores preparo para lidar com as diferentes necessidades das crianças. Nesse contexto, a inclusão da Educação Infantil na Educação Básica intensificou as demandas por formação continuada, sobretudo no que se refere à educação especial e ao atendimento de crianças com necessidades específicas.

No campo legal, destacam-se a LDB (1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE, 2008), que asseguram o direito à escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino. Essas políticas orientam os sistemas educacionais a oferecer apoio pedagógico, atendimento educacional especializado e capacitação contínua dos profissionais da educação. Entre o público-alvo da educação especial estão as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que apresentam especificidades no desenvolvimento da comunicação, da interação social e do

comportamento (Apa, 2014). O CID-11 e o DSM-5 unificaram diferentes diagnósticos em uma única condição, o TEA, ressaltando a heterogeneidade desse transtorno, cujas manifestações variam em intensidade e impacto (Apa, 2014). No ambiente escolar, essas crianças podem apresentar resistência a mudanças, dificuldades na manutenção de diálogo e comportamentos que exigem rotinas estruturadas e intervenções pedagógicas adequadas (Silva, 2021). Para atender às suas necessidades, é indispensável que o professor receba formação específica, que articule conhecimentos teóricos e práticos e favoreça estratégias inclusivas.

Ensinar crianças com TEA na Educação Infantil requer compreender padrões comportamentais, características principais e áreas que necessitam de maior atenção, além de adaptar metodologias e práticas pedagógicas. Nesse sentido, a formação continuada torna-se essencial para capacitar os docentes, favorecendo o desenvolvimento de competências cognitivas, motoras e socioemocionais dos alunos e promovendo sua inclusão no cotidiano escolar (Ferreira, 2017). A literatura aponta que a formação docente deve ser contínua e crítica, indo além do simples repasse de informações. Imbernón (2011), Gatti e Barreto (2009) e Freire (1996) ressaltam que a formação permanente possibilita reflexão sobre a prática, ampliação de saberes e fortalecimento da autonomia profissional. Essa perspectiva é

fundamental para consolidar práticas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil, pois permite que o professor desenvolva estratégias adaptadas às singularidades de cada criança.

À luz dessas considerações, reconhece-se a relevância das formações inicial e continuada como apoio aos docentes. Assim sendo, “[...] destaca-se a importância da continuidade na formação dos professores para promover a inclusão na educação infantil e fortalecer a autonomia profissional como um dos critérios para alcançar uma educação mais qualificada” (Rodrigues, 2013). Diante desse contexto, surgiram algumas questões relacionadas à inclusão da criança com TEA na Educação Infantil. Desta forma, esta pesquisa teve como finalidade responder ao seguinte problema: Como ocorre a formação continuada dos professores na Educação Infantil para promover a inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista no ensino regular? Com base nesse problema, o objetivo geral foi analisar as perspectivas dos professores da Educação Infantil em relação à formação continuada para a inclusão escolar de crianças com transtornos do espectro autista (TEA). Para conduzir a pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa. O delineamento do estudo consistiu em uma pesquisa de campo e descritiva. Para a coleta dos dados, foi utilizada a técnica da entrevista semiestruturada. A interpretação dos dados foi realizada por meio da Análise de Conteúdo Categorical proposta por Bardin (1977, 2016). Os participantes deste estudo foram 9 (nove) professoras que lecionam na Educação Infantil na Unidade de Ensino Básico Maria José Serrão. Espera-se que os resultados contribuam para identificar as principais necessidades formativas desses profissionais, subsidiando o planejamento de futuros programas educacionais que promovam uma educação mais inclusiva e de qualidade para as crianças com TEA na Educação Infantil.

2 MÉTODO

Este artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o parecer substanciado número 6.620.326, envolvendo seres humanos. Nesse estudo optou-se pela abordagem qualitativa, com relação ao delineamento foi uma pesquisa de campo e descritiva e para coleta dos dados, utilizou-se a técnica da entrevista semiestruturada. Para a interpretação dos dados foi empregada a Análise de Conteúdo de Bardin (2016, 1977) que consiste em uma forma comum de estudar e analisar o material qualitativo para compreender os aspectos significativos do que foi mencionado. A análise de conteúdo é definida como:

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

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

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

3 PARTICIPANTES

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

A amostra refere-se a uma parte da população ou do universo, selecionada de acordo com um plano ou regra (Silva; Menezes, 2001). Para este estudo, foi empregada uma amostragem não probabilística/intencional, onde ocorre uma escolha deliberada dos elementos que compõem a amostra, baseada nos critérios e juízos do pesquisador (Gomes; 2009). Assim, a amostra intencional alinha-se à natureza do estudo, sendo formada por professores que atuam diariamente em salas de Educação Infantil.

Foi considerado o princípio ético de manter a identidade dos participantes, conforme estabelecido no TCLE. Portanto, convencionou-se chamar de P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8 e P9 todos os participantes da pesquisa. O questionário de pesquisa foi criado pelas autoras, sem a avaliação de especialistas para validar o conceito. As entrevistas estavam divididas em dois (2) blocos. O primeiro bloco abordou dados gerais dos professores, que foram caracterizados na descrição dos participantes. Dessa maneira, os resultados da entrevista semiestruturada com os participantes estão relacionados ao Bloco 2: experiência profissional e formação continuada.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da análise de conteúdo das entrevistas semiestruturadas foram obtidos por meio da técnica proposta por Bardin. É importante destacar que, na análise de conteúdo, as categorias podem ser definidas tanto antes quanto depois da realização do estudo (Bardin, 2016, 1977). Neste caso, a escolha foi pela definição posterior, pois essa metodologia é construída com base nos resultados emergentes; ou seja, as categorias são criadas após a organização e análise dos elementos.

O Quadro 1 mostra a categorização das entrevistas semiestruturadas.

Quadro 1 - Categorização das entrevistas semiestruturadas

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

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

Foram estabelecidas cinco categorias, baseadas nas perguntas do Bloco 2, tendo em vista que todas as questões foram examinadas. Em cada uma delas, buscou-se inserir a descrição de algumas falas dos professores, relacionando-as aos conceitos de autores previamente mencionados na fundamentação teórica desta pesquisa. A categoria Formação Continuada visa apresentar as percepções dos participantes sobre esse tema. Essa categoria concentra-se na análise do conjunto de perguntas relacionadas à formação continuada. A primeira questão pede que os participantes descrevam o que entendem por formação continuada e, após a análise das respostas, foram identificadas as subcategorias: continuidade da formação após a graduação e expansão do conhecimento (Quadro 2).

Quadro 2 - Entendimentos sobre formação continuada pelos professores da Educação Infantil

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

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Os dados apresentados no quadro 2 (dois) indicam que os participantes, entendem a importância de um aprofundamento teórico e prático na formação para o exercício da profissão.

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

P7: Formação continuada, porque eu penso o seguinte, a formação o nome já diz, eu

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

A análise sobre as opiniões dos participantes em relação à subcategoria continuidade da formação após a graduação revelou que os professores trouxeram justificativas convincentes para esse processo de aprendizado. Nas palavras de

Freire (1996) a educação contínua parte do princípio de que tanto o educador quanto o educando reconhecem-se como seres em constante desenvolvimento. Essa é uma característica intrínseca da humanidade que impulsiona o ser humano a buscar entender a si mesmo e o mundo ao seu redor. Freire acredita que essa busca é uma vocação essencial, e ao se darem conta de que seu futuro não está predeterminado, os indivíduos podem, gradualmente, reescrever suas narrativas, ajudando assim na transformação de uma estrutura social injusta que desumaniza e oprime.

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

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

A subcategoria ampliação dos conhecimentos indicam que os participantes consideram a formação continuada como uma ampliação dos conhecimentos.

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

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

Conforme Monteiro (2019) a formação continuada pode se configurar como um ambiente especial de resistência contra qualquer tipo de preconceito, especialmente aquele voltado para as crianças com deficiência. Por meio da formação, é possível adquirir novos conhecimentos, desafiar tabus e enfrentar os desafios que aparecem no cotidiano. Nesse cenário, Nóvoa (2002) ressalta que o aprender contínuo é fundamental e se baseia em dois elementos principais: o indivíduo, que atua como agente, e a escola, que serve como um espaço de crescimento constante. A formação continuada ocorre de forma coletiva e está ligada à experiência e à reflexão, que funcionam como ferramentas permanentes de análise.

Diante disso, os participantes foram questionados sobre a organização da formação continuada dos professores da Educação Infantil, com indicação de quem é o responsável pela oferta da mesma, conforme detalhado no Quadro 3.

Quadro 3 - Responsável pela formação dos professores da Educação Infantil

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

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

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

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

coordenadora nós também, os professores, somos responsáveis pela nossa formação continuada. (grifo nosso)

Libâneo (2004) destaca que o coordenador, na função de gestor pedagógico da escola, tem o papel de incentivar os professores a não apenas comparecerem às reuniões, mas também a se engajarem ativamente nas atividades de formação continuada. Os docentes devem perceber-se como protagonistas de seu próprio processo formativo sob a orientação do coordenador, uma vez que essa participação é essencial para o desempenho de suas funções, isso fica claro nas falas dos participantes. A literatura que sustenta a exigência e a importância da formação dos profissionais da educação na SEMED Municipal, que trata do Estatuto do Magistério Público Municipal. Essa norma foi aprovada em 2007 e, no artigo 4º, inciso X, destaca que um dos princípios que norteiam a educação municipal é a formação continuada integrada à jornada de trabalho e desenvolvida na escola ou em

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

Afirmando a fala dos participantes, a legislação local tem confirmado a relevância do coordenador pedagógico e seu papel na orientação da formação contínua dos docentes. Isso pode ser verificado através da Lei grupos de formação oferecidos pela SEMED (São Luís, 2007).

Foi perguntado: Em qual local ocorre a formação continuada do professor da Educação? O quadro 4 mostra as respostas dos participantes.

Quadro 4 - Local de ocorrência da formação continuada dos professores da Educação Infantil

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

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

- P1:** As que eu participei, todas foram aqui **na escola**. (grifo nosso)
P2: Na própria **instituição**. (grifo nosso)
P3: Aqui **na escola**. (grifo nosso)
P4: **Na escola**, acontece aqui. (grifo nosso)
P5: Aqui mesmo. **Na escola**. (grifo nosso)
P6: Aqui **na escola**. (grifo nosso)
P7: Nós temos a formação **na escola**, que é o cotidiano vivido **na escola**. (grifo nosso)
P8: A formação? Acontece aqui **na escola**. (grifo nosso)
P9: Sempre que eu participo é **aqui mesmo**. (grifo nosso)

Como supracitado, o coordenador pedagógico organiza a formação continuada dos professores na escola por meio de várias estratégias, visando estimular o interesse dos docentes pelo seu desenvolvimento profissional, além de abordar outras questões relacionadas às dinâmicas do trabalho durante o período complementar aos sábados. De acordo com Freitas (2007), a formação continuada tem sido objeto de debates e projetos entre educadores há pelo menos trinta anos, revelando fragilidades e ausência de consistência nas políticas educacionais dirigidas à capacitação dos professores. Acredita-se que essa formação oferece um ambiente adequado para refletir sobre as práticas pedagógicas. Além disso, é fundamental destacar o papel da Secretaria de Educação em promover espaços coletivos para essa formação permanente, onde os professores possam dialogar sobre suas dúvidas e dificuldades, bem como compartilhar experiências bem-sucedidas que estão sendo colocadas em prática nas escolas.

O quadro 5 mostra as respostas dos participantes com relação a pergunta: Qual a frequência, turno e dias da semana ocorrem as formações continuadas do professor da Educação Infantil?

Quadro 5 - Frequência, turno e dias da semana da formação continuada dos professores da Educação Infantil

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

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

- P1:** Então, **todo sábado, uma vez ao mês, pela manhã**, a gente está reunido para estudar. (grifo nosso)
P2: A formação acontece **uma vez por mês aos sábados pela manhã**. (grifo nosso)
P3: Aos **sábados** pela **manhã, uma vez por mês**. (grifo nosso)
P4: No último **sábado** do mês, pela **manhã**. (grifo nosso)
P5: Um **sábado** por **mês de manhã**. (grifo nosso)
P6: Todo sábado não. Uma vez, **um sábado** por **mês de manhã**. (grifo nosso)
P7: Aos **sábados** pela **manhã, uma vez ao mês**. (grifo nosso)
P8: Sábado, pela manhã. (grifo nosso)
P9: A formação é sempre **uma vez por mês aos sábados de manhã**. (grifo nosso)

A proposta de formação continuada que a Rede Municipal almeja implementar baseia-se na ideia de que a sala de aula e o cotidiano do professor devem ser o foco central. Assim, os conhecimentos relacionados ao ensino e à valorização das experiências adquiridas têm um papel importante nos processos formativos que devem ocorrer nas escolas. De acordo com essa visão, ressalta-se o papel do coordenador pedagógico como um agente facilitador e promotor da formação continuada nas instituições de ensino. Isso foi comprovado nas declarações de todos os participantes sobre as subcategorias: coordenação; na escola; aos sábados, matutino e mensal (Campos, 2022). Tardif (2014) aborda em sua pesquisa que os conhecimentos dos docentes emergem da experiência e são validados por ela. Esses saberes se entrelaçam com experiências pessoais e coletivas, aparecendo como *habitus* e competências, além de envolver o saber fazer e o saber ser. Assim, a formação do professor se concretiza quando combina os conhecimentos curriculares, disciplinares e de sua formação profissional, possibilitando o aprimoramento de seus saberes experienciais, que de fato expressam seu conhecimento enquanto educador.

Foi questionado aos participantes quais temas relacionados à inclusão de crianças com transtorno do espectro autista eles acreditam que deveriam ser abordados nas formações continuadas dos professores da Educação Infantil.

Quadro 6 - Temáticas sugeridas para a formação continuada pelos professores da Educação Infantil

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

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

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

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

Rodrigues e Spencer (2010) enfatizam que crianças com TEA aprendem de forma diferenciada, devido a características como dificuldades na compreensão e comunicação, falta de concentração, pensamento concreto, desafios para combinar ou integrar ideias, e dificuldades em organizar e sequenciar informações. Elas também, enfrentam dificuldades em generalizar conceitos, entre outros aspectos. Além dessas várias deficiências cognitivas, comportamentos como impulsividade acentuada, ansiedade e distúrbios sensoriais perceptuais são frequentemente

observados. A aprendizagem dessas crianças acontece principalmente por meio de estímulos visuais em ambientes calmos e com rotinas estruturadas.

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

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

Em seguida, foi feita a seguinte pergunta aos participantes: quais facilidades encontradas nas formações continuadas para a inclusão de crianças com TEA?

Quadro 7 - Facilidades encontradas pelos professores da Educação Infantil nas formações continuadas

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

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

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

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

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

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

Os participantes foram questionados sobre quais fragilidades encontradas nas formações continuadas para a inclusão das crianças com TEA, conforme o quadro 8.

Quadro 8 - Fragilidades encontradas pelos professores da Educação Infantil na formação continuada

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

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

P2: Na rede Municipal de São Luís não temos formação continuada que atenda as

crianças com TEA. A maioria dos professores **não tem uma compreensão**

profunda sobre o que é o TEA, suas características, necessidades e estratégias eficazes de ensino para crianças com esse transtorno. [...] **limitações na implementação de estratégias de ensino inclusivas que promovam a participação e o progresso das crianças com TEA.** [...] Acredito que essas fragilidades destacam a importância de investir em programas de **formação continuada específicos** e abrangentes que abordem as necessidades das crianças com TEA, proporcionando aos professores o conhecimento, as habilidades e os recursos necessários para promover a inclusão de fato. (grifo nosso)

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

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

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil é vista como um espaço importante e cheio de potencial para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), oferecendo oportunidades para o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades por meio de ações pedagógicas que considerem suas necessidades específicas. Nesse contexto, é fundamental garantir o direito dessas crianças à aprendizagem e ao crescimento, proporcionando experiências relevantes que respeitem sua individualidade. Para atender às demandas das crianças com TEA, é essencial que os professores participem de formações que abordem temas relacionados ao trabalho com esses alunos. Essas capacitações devem ser voltadas às necessidades de formação dos profissionais, possibilitando que eles lidem adequadamente com as particularidades dessas crianças. Dessa maneira, a pesquisa teve como objetivo geral analisar as perspectivas dos professores da Educação Infantil em relação a formação continuada para a inclusão escolar de crianças com transtornos do espectro autista (TEA).

Os resultados indicaram que os docentes ouvidos reconhecem a necessidade de uma maior integração entre teoria e prática na rotina profissional. Dessa forma, o objetivo geral foi

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

Ferreira (2017) corrobora com essa discussão ao ressaltar que, para atender às particularidades das crianças com TEA, é fundamental que o professor receba uma formação específica sobre as metodologias de ensino aplicáveis a essas crianças. Nesse sentido, observa-se a importância de capacitações para o trabalho docente com estudantes que apresentam esse transtorno. Conforme a LDB de 1996, é fundamental considerar as particularidades dos alunos com deficiência, assim como a importância de que os professores possuam conhecimentos adequados para promover mediações em sala de aula. A obtenção desses conhecimentos pode ser realizada por meio de cursos de especialização e treinamentos. Aqui, enfatiza-se a formação do professor para atender o aluno que possui TEA.

atingido e demonstrado ao longo do estudo, já que as respostas dos participantes ao instrumento utilizado forneceram dados que confirmaram a realização desse propósito. Vale destacar que, com base nos resultados obtidos, há fragilidades na formação continuada dos educadores da Educação Infantil para atender crianças com TEA, o que representa um desafio à inclusão.

Percebe-se que a escola tem promovido ações de formação continuada sob responsabilidade da gestão escolar. O coordenador pedagógico apoia essas iniciativas por meio de várias estratégias, com o objetivo de estimular o interesse dos professores no desenvolvimento profissional e abordar questões relacionadas às dinâmicas do trabalho durante encontros realizados aos sábados à tarde. No entanto, esse processo de formação poderia ser repensado com uma participação mais efetiva do município, envolvendo escolas e universidades. Assim, os conhecimentos teóricos e práticos se transformariam em novas aprendizagens, possibilitando que as capacitações acontecessem durante o próprio horário de trabalho dos docentes.

Os professores reconhecem que, para promover a inclusão de crianças com TEA, é fundamental usar estratégias e recursos que facilitem o acesso ao currículo, aos ambientes escolares e ao

conhecimento. Isso pode ser feito através de oportunidades práticas que incentivem sua aprendizagem, levando em conta suas potencialidades e eliminando obstáculos que dificultam seu desenvolvimento integral. Durante o estudo, ficou claro nas falas dos participantes a necessidade de uma formação mais específica e direcionada às particularidades dessas crianças, para que possam ser compreendidas e valorizadas adequadamente, garantindo assim a aplicação de estratégias inclusivas eficazes além de intervenções que apoiem seu crescimento e aprendizado.

É fundamental destacar que os resultados obtidos contribuem para um planejamento mais eficaz de futuras iniciativas de formações relacionadas ao TEA. Os participantes identificaram os conteúdos considerados essenciais, assim como as modalidades de formação de maior interesse. Essa abordagem pode colaborar para fortalecer a autoeficácia dos profissionais e aumentar sua confiança na oferta de uma educação de qualidade para crianças com TEA na Educação Infantil, levando em conta suas potencialidades e promovendo seu desenvolvimento integral e participação ativa. Os dados do estudo fornecem subsídios concretos para gestores públicos, formadores e universidades desenvolverem programas de formação continuada que atendam às reais necessidades do ambiente escolar cotidiano. Assim, a pesquisa apoia a elaboração de uma política educacional inclusiva baseada em evidências e alinhada às demandas dos envolvidos.

Diante disso, conclui-se que há a necessidade de um planejamento mais robusto e eficiente para futuros programas de formação continuada voltados ao tema.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). (2014). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM*. 5. ed. Washington D/C.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70.
- BEZERRA, A. B. (2017). *Programa de formação de professores: ênfase no ensino de avaliações de preferências das crianças com transtorno do espectro autista*. 2017.135f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
- BRASIL. (1988). Constituição (1988). *Constituição da República Federal do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal.
- BRASIL. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO.
- BRASIL. (2013). *Lei nº 12.796*, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.
- BRASIL. (2015). *Lei nº 13.146*, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência). Diário Oficial da União. Brasília: MEC.
- BRASIL. (1996). *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC.
- CAMARGO, S. P. H. *et al.* (2020). Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.36, e214220. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698214220>. Acesso em: 22 out. 2024.
- CAMPOS, R. C. (2022). *Os desafios das diretrizes da formação continuada em serviço de professores dos anos finais do ensino fundamental da Rede Pública Municipal de São Luís-MA*. 2022. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora.
- CANDAU, V. M. (2001). *Reinventar a escola*. 2.ed. Petrópolis; Vozes.
- CRUZ, D. R. (2022). *Formação de professores da acerca dos mitos e concepções sobre o ensino da criança com autismo*. 2022. 168f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos.
- FERREIRA, R. F. A. (2017). *Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na Educação Infantil: o desafio da formação de professoras*. 2017. 160f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte.
- FONSECA, J. J. S. da. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Ceará: Universidade Estadual do Ceará.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (2001). *Política e educação: ensaios*. 5.ed. São Paulo, Cortez. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23)
- FREIRE, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREITAS, H. C. L. (2007). Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educação &*

- Sociedade, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1095-1124, dez.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- GATTI, B. A. (2018). *Formar professores no Brasil: contradições, políticas e perspectivas*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- GIL, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas.
- IMBERNÓN, F. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9.ed. São Paulo: Cortez.
- LIBÂNEO, J. C. (2004). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5.ed. Goiânia: Alternativa.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). (2007). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 25.ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- NÓVOA, A. (Coord.). (1997). *Os professores e sua formação*. Lisboa-Portugal, Dom Quixote.
- PAULA, J. B. de; PEIXOTO, M. F. (2019). A inclusão do aluno com autismo na Educação Infantil: desafios e possibilidades. *Cadernos da Pedagogia*, v. 13, n. 26, p. 31. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1289>. Acesso em: 22 out. 2024
- PENDEZA, D. (2018). *Autismo e educação musical: uma proposta de formação de professores*. 2018. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria-RS.
- REZENDE, L. F.; SOUZA, C. J. (2021). O trabalho pedagógico e a inclusão escolar para crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA). *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 10, n. 13, p. e460101321486.
- RODRIGUES, G. N. (2013). *A formação e autonomia docente: desafios a inclusão na educação infantil*. 2013, 137 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Maranhão. São Luís, Maranhão.
- RODRIGUES, Â.; ESTEVES, M. *A análise de necessidades formativas na formação de professores*. Portugal: Porto, 1993.
- RODRIGUES, J. M. C.; SPENCER, E. (2010). *A criança autista: um estudo psicopedagógico*. Rio de Janeiro: Wak.
- SANTOS, J. F. (2020). Formação continuada para professores da Educação Infantil na rede privada de Porto Alegre: a educação especial em debate. In: TEZZARI, M. L.; SILVA, M. C. da.; FREITAS, C. R. de.; BAPTISTA, C. R. (Orgs.). *Docência e inclusão escolar: percursos de formação e de pesquisa*. Marília: Abpee. p. 73-86.
- SANTOS, É. C. da S. de L. (2023). *A articulação entre o atendimento educacional especializado e a inclusão de crianças com transtornos do espectro autista: um estudo realizado em escolas públicas do município de Salvador – Bahia*. 2023. 241. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- SÃO LUÍS. (2004). *Formação dos educadores: uma ação estratégica e transversal às políticas para educação*. São Luís: Secretaria Municipal de Educação.
- SAVIANI, D. (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt-> Acesso em: 20 ago. 2024.
- SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. (2001). *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. Florianópolis: Laboratório de Ensino à Distância da UFSC.
- SILVA, R. (2021). Dilemas em torno dos conceitos/termos formação contínua e formação continuada: um diálogo com pesquisadores do Brasil, Canadá, Espanha e Portugal. *Olhares & Trilhas Uberlândia*, v.23, n.3. jul.-set./2021. DOI: 10.14393/OT2021v23. n.3.61499. Acesso em: 17 dez. 2024.
- SOARES, R. T. C. (2022). *A Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na formação de professores, políticas públicas e práticas pedagógicas*. 2022, 129f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Foz do Iguaçu.
- SORIANO, F. D. F. (2022). *Autoeficácia e a percepção de professores da Educação Infantil e a atuação com crianças com Transtornos do Espectro Autista*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília-SP.
- TARDIF, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. (2012). *Métodos de pesquisa em atividade física*. 6.ed. Porto Alegre: Artmed.