

Desafios da Formação do(a) Educador(a) que atua com Estudantes com TEA no Ensino Fundamental - Anos Iniciais

Challenges in The Training of Educators Working with Students with asd Im Early Elementary Education

Retos en la Formación de Educadores que Trabajan con Estudiantes con Tea en la Etapa de Educación Primaria - (Primeros Años)

Recebido: 01/10/2026

Aceite: 21/10/2026

Letícia Hawerroth Abreu Homem

Faculdade Focus

Rua Maranhão, nº 924 – Centro, Cascavel - PR, CEP: 85801-050

leticiaabreuhomem@gmail.com

ORCID 0009-0001-9046-7725

Agnaldo Aparecido Geremias

Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)

Pesquisador na Faculdade Focus no Programa de Pós-graduação em Gestão e Políticas Educacionais (PGPE-FFOCUS)

Faculdade Focus

Rua Maranhão, nº 924 – Centro, Cascavel - PR, CEP: 85801-050

agnaldo.geremias@faculdadefocus.edu.br

ORCID 0009-0005-9061-7294

RESUMO

A educação inclusiva, amparada por dispositivos legais, pressupõe práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as singularidades dos estudantes com necessidades educacionais específicas, especialmente aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Este estudo teve como objetivo compreender de que modo a formação inicial e continuada dos professores contribui para a efetivação de práticas inclusivas no contexto escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de um estudo de caso, fundamentado na história de vida de uma educadora que atua com estudantes com TEA e que vivencia a maternidade atípica. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevista aprofundada, com questões abertas, posteriormente transcrita e analisada à luz do referencial teórico da educação inclusiva. Os resultados evidenciam lacunas significativas na formação docente, sobretudo no que se refere à articulação entre teoria e prática, ao preparo emocional e à disponibilidade de recursos institucionais. Conclui-se que a formação permanente, aliada à experiência profissional e ao apoio institucional, constitui elemento central para a promoção de uma inclusão escolar efetiva, ética e humanizada.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação Docente. Transtorno Espectro Autista. TEA.

ABSTRACT

Inclusive education, supported by legal frameworks, entails pedagogical practices that recognize and value the unique characteristics of students with specific educational needs, particularly those with Autism Spectrum Disorder (ASD). This study aimed to understand how initial and continuing teacher training contributes to the implementation of inclusive practices within the school setting. It is a qualitative study based on the life history of an educator who works with students with ASD and experiences "atypical motherhood." Data collection involved an in-depth interview with open-ended questions, which was subsequently transcribed and analyzed in light of the theoretical framework of inclusive education. The results reveal significant gaps in teacher training, especially regarding the integration of theory and practice, emotional preparedness, and the availability of institutional resources. The study concludes that ongoing training, combined with professional experience and institutional support, is a central element in promoting effective, ethical, and humanized school inclusion.

Keywords: Inclusive Education. Teacher Training. Autism Spectrum Disorder. TEA.

RESUMEN

La educación inclusiva, respaldada por marcos legales, presupone prácticas pedagógicas que reconozcan y valoren las singularidades de los estudiantes con necesidades educativas específicas, especialmente aquellos con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Este estudio tuvo como objetivo comprender de qué manera la formación inicial y continua de los docentes contribuye a la implementación de prácticas inclusivas en el contexto escolar. Se trata de una investigación cualitativa, desarrollada mediante un estudio de caso, fundamentado en la historia de vida de una educadora que trabaja con estudiantes con TEA y que vive la experiencia de una maternidad atípica. La recolección de datos se realizó a través de una entrevista en profundidad con preguntas abiertas, la cual fue posteriormente transcrita y analizada a la luz del marco teórico de la educación inclusiva. Los resultados evidencian carencias significativas en la formación docente, sobre todo en lo que respecta a la articulación entre teoría y práctica, la preparación emocional y la disponibilidad de recursos institucionales. Se concluye que la formación permanente, junto con la experiencia profesional y el apoyo institucional, constituye un elemento central para promover una inclusión escolar efectiva, ética y humanizada. Palabras clave: Educación inclusiva. Formación docente. Trastorno del Espectro Autista. TEA.

Palabras clave: Educación inclusiva. Formación docente. Trastorno del Espectro Autista. TEA.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tornou-se um tema importante no panorama educativo na atualidade, especialmente desde a promulgação de leis que asseguram a todos os alunos o direito a uma educação de qualidade, independentemente do seu estatuto físico, intelectual ou sensorial.

Assim sendo, por meio da inclusão, busca-se garantir o acesso ao ambiente escolar, promover a equidade, visando às necessidades individuais de cada estudante, bem como seu desenvolvimento integral. Neste contexto, o papel dos professores é

indispensável, uma vez que eles estão diretamente envolvidos em uma das principais dimensões da educação e da formação dos sujeitos. A prática da inclusão, contudo, depende essencialmente do preparo adequado dos professores para lidar com a diversidade em sala de aula. Uma formação bem estruturada dos professores permitir-lhes-á desenvolver competências e habilidades para implementar estratégias, metodologias e técnicas de ensino capazes de contribuir para a aprendizagem de crianças com os mais diversos tipos de necessidades específicas, a exemplo do Transtorno do Espectro Autista (TEA), Deficiência Intelectual (DI), Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH) entre outras.

A educação de uma criança com necessidades específicas representa sem dúvida, um desafio para todos os profissionais da educação. Uma breve investigação revela que, apesar dos avanços, muitos professores ainda apresentam dificuldades em ajustar adequadamente suas metodologias e estratégias de ensino, principalmente devido à falta de formação especializada. Segundo Paulo Freire, “aprender não consiste em transmitir conhecimento, mas em criar oportunidades para a própria produção ou construção” (Freire, 1996).

Assim, para ser verdadeiramente inclusiva, a educação necessita garantir que os professores não só forneçam conteúdos, mas também criem ambientes e metodologias que permitam uma aprendizagem ativa e colaborativa para todas as crianças, independentemente das suas necessidades. Da mesma forma, Jean Piaget enfatizou que a aprendizagem é um processo ativo de construção de conhecimento e, nesse sentido, os métodos generativos devem proporcionar um ambiente que incentive a construção de conhecimento de forma adequada às habilidades de cada sujeito.

Considerando esse cenário, este estudo almejou investigar como a formação docente pode provocar confluências no uso de abordagens inclusivas para o ensino de crianças com necessidades específicas. O estudo parte do pressuposto de que para que a educação inclusiva seja eficaz, os professores devem ser preparados para utilizar metodologias e estratégias pedagógicas que levem em conta as particularidades e singularidades de cada estudante, promovendo não só a sua integração na escola, mas também a sua participação.

Percebe-se que, apesar da existência de uma ampla legislação voltada aos direitos das pessoas com deficiência, ainda nos deparamos com a falta de informações, escassez

de recursos econômicos, desconhecimento de documentos legais e, principalmente, com o não cumprimento das normas estabelecidas.

1.1 OBJETIVO GERAL

- Compreender como a formação continuada para professores contribui na aplicação efetiva de práticas pedagógicas que respeitem as particularidades e singularidades dos estudantes com necessidades específicas.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Compreender a formação inicial e continuada dos professores que atuam com alunos com necessidades específicas.
- Investigar se as instituições de ensino fornecem as ferramentas necessárias para lidar com a diversidade em sala de aula.
- Identificar metodologias de ensino utilizadas pelos professores de alunos com necessidades específicas.
- Levantar os desafios enfrentados pelos professores ao implementar metodologias inclusivas em sala de aula.
- Propor estratégias de aprimoramento da formação continuada para a criação e implementação de programas de formação continuada que atendam às demandas da educação inclusiva.

2 COMPREENDENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Não temos a pretensão de promover o aprofundamento acerca de estudos relacionados às pesquisas afeitas ao TEA. Neste sentido, procuraremos adentrar aos aspectos intrínsecos do referido transtorno apenas como forma de contextualizar a discussão, uma vez que o objeto desta pesquisa está centrado na formação dos(as) educadores(as) que enfrentam desafios cotidianos primordialmente relacionados à educação inclusiva. Tomando como ponto de partida, as perspectivas conceituais objetivas, temos que o autismo é uma:

Psicopatologia caracterizada pelo recolhimento e absorção do indivíduo em seu universo privilegiado de pensamentos, sentimentos e devaneios subjetivos, com o consequente alheamento do mundo exterior e a perda do contato com a realidade a seu redor. (MICHAELIS, 2025)

Para melhor compreendermos como a ciência chegou a essa contemporânea concepção, faz-se necessário recuperarmos, ainda que de forma breve, a trajetória científica dessa construção.

A história do autismo começa em 1908, quando o psiquiatra suíço Eugen Bleuler usou pela primeira o termo “autismo” para descrever a fuga da realidade para um mundo interior, inicialmente associado a transtornos esquizofrênicos. Em 1943, o psiquiatra Leo Kanner publicou um artigo identificando crianças autistas, no qual descreveu o autismo infantil precoce como um transtorno separado da esquizofrenia. Kanner observou que, muitas vezes, essas crianças apresentavam habilidades que demonstravam que elas não eram simplesmente lentas no aprendizado ou que não correspondiam ao padrão das crianças com desequilíbrio emocional. Assim ele concebeu uma nova categoria.

Pouco depois, em 1944, Hans Asperger publicou um artigo descrevendo um grupo de crianças com características semelhantes, todavia, com habilidades intelectuais geralmente preservadas, o que viria a ser conhecido como Síndrome de Asperger. Além dessas semelhanças, havia algumas diferenças entre o artigo de Kanner e Asperger. Enquanto Kanner não havia se preocupado com a educação, Asperger preocupou-se e, seu interesse era entendido no contexto da ideia de *Hellpädagogik*, mais conhecida como pedagogia terapêutica¹.

Nos anos de 1980, Lorna Wing desenvolveu o conceito de espectro autista e publicou estudos muito importantes para expandir a compreensão do autismo e definiu como uma síndrome com impedimento social, comportamental e linguagem.

Desde então, os avanços científicos, médicos e sociais têm ampliado o entendimento, o diagnóstico e o tratamento do autismo. Essa trajetória revela um importante movimento para o reconhecimento do autismo nos dias atuais.

Reconhecido atualmente como um espectro², o termo “Transtorno do Espectro Autista” (TEA) surgiu da nomenclatura oficialmente com a publicação do DSM (Manual

¹ A pedagogia terapêutica, ou ideia de *Hellpädagogik*, refere-se a uma abordagem educacional integrativa e holística para crianças com transtornos do espectro autista. *Hellpädagogik* de Asperger via a educação como “cura pela pedagogia”, integrando terapia e ensino em salas de aula especializadas com professores treinados para lidar com peculiaridades autísticas, como rigidez comportamental e hipersensibilidade sensorial.

² A definição do conceito de “espectro”, visa contemplar as multidimensionalidades intrínsecas ao autismo como: a variedade de características, as diferentes Intensidades, a individualidade, a Inclusão de diagnósticos e, sobretudo, o fim dos estereótipos, uma vez que o conceito ajuda a desmistificar a ideia de que todo autista é um gênio ou tem dificuldades severas, mostrando que podem ser pessoas com talentos específicos, focadas em detalhes ou com sensibilidades sensoriais diversas.

Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição) em 2013. Esse termo substituiu categorias anteriores e unificou várias condições relacionadas ao autismo sob um único espectro para refletir a ampla diversidade de manifestações e graus de severidade do autismo. Mais recentemente, a Classificação Internacional de Doenças (CID-11, 2022) também incorporou essa compreensão, reforçando a importância de olhar para o autismo de forma ampla, respeitando a singularidade de cada indivíduo (APA, 2022).

O Transtorno do Espectro Autista -TEA caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Considerando que os sintomas mudam com o desenvolvimento, podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios, os critérios diagnósticos podem ser preenchidos com base em informações retrospectivas, embora a apresentação atual deva causar prejuízo significativo. (APA,2022, p.31-32)

Segundo o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC,2022), não há apenas uma causa do TEA, uma vez que foram identificados diferentes fatores, incluindo os ambientais, biológicos e genéticos.

A tabela de níveis de gravidade do DSM-5, divide o TEA em 3 níveis: O nível 1 apresenta baixa necessidade de suporte, mas necessitam de apoio para lidar com as complexidades sociais e as mudanças de rotina. O nível 2 exige apoio substancial, enfrentando desafios significativos para se comunicar ou socializar, inflexibilidade no comportamento, apresentando comportamento repetitivo ou restrito, ou seja, são seguidos de forma rígida e contínua, às vezes, focando exclusivamente em certos temas. O nível 3 exige muito apoio substancial. Este nível de suporte apresenta necessidade muito alta de autorregulação. Revela déficits graves na comunicação e interação social, inflexibilidade de comportamento, com extrema dificuldade em lidar com a mudança e sofrimento em mudar o foco de atenção. Igualmente, enfatiza a necessidade de apoio intensivo e individualizado, em grande medida, por meio de uma abordagem multidisciplinar em ambientes educacionais.(APA,2022)

Assim sendo, é necessário ter propriedade acerca de quais são os marcos do desenvolvimento, a fim de que se possa perceber as possíveis diferenças ou desvios de padrões. Quanto mais cedo se identificam os sintomas e se inicia o tratamento, mais

chances a criança tem de desenvolver sua independência e autonomia. O diagnóstico do TEA revela complexidades, uma vez que não há um exame médico específico, tal qual um exame de sangue ou radiológico para diagnosticar o transtorno. Diante da referida complexidade, os médicos analisam o comportamento e o desenvolvimento da criança para perfazer assim, um diagnóstico.

2.1 CAUSAS DO TEA

As causas do autismo ainda despertam muitas dúvidas entre famílias, professores e até profissionais de saúde. Embora o TEA não seja uma doença, e sim uma condição do neurodesenvolvimento, compreender as causas é essencial. Estudos apontam³ que o autismo envolve uma combinação de fatores genéticos, neurológicos e fatores ambientais. Quanto maior o número de estudos sobre o assunto, mais chances de compreender sua origem.

As causas do autismo afetam diferentes funções cerebrais, e cada uma dessas funções, em grande medida, causa algum tipo de prejuízo social e de comportamentos restritos.

O diagnóstico do autismo é realizado por profissionais de saúde, geralmente pediatras e especialistas em neurodesenvolvimento. Ele ocorre por meio de avaliações comportamentais e entrevistas com os pais e familiares, que podem incluir o uso de questionários e observações clínicas para compreender o desenvolvimento da criança.

2.3 IDENTIFICANDO OS SINAIS DO TEA

Nosso cérebro é formado por bilhões de células nervosas (os neurônios) e possui uma incrível capacidade de criar e remodelar suas redes neurais de acordo com os estímulos recebidos. Essa capacidade só é possível graças à plasticidade neural⁴. Essa plasticidade neural é especialmente importante nas fases iniciais do desenvolvimento, quando o cérebro ainda é mais maleável, aumentando assim as chances de sucesso das terapias. (GAIATO, 2024, p. 75)

³ Estudo sobre Autismo: A interação entre fatores genéticos, ambientais e as novas perspectivas da pesquisa. Disponível em: https://www.leme.sp.gov.br/noticia/autismo-a-interacao-entre-fatores-geneticos-ambientais-e-as-novas-perspectivas-da-pesquisa?utm_source=perplexity. Acesso dia: 3 jan 26

⁴ O conceito de plasticidade neural refere-se à capacidade do sistema nervoso central de se adaptar e reorganizar em resposta a experiências, aprendizados ou lesões. Esse processo envolve mudanças nas conexões sinápticas, na estrutura neuronal e na formação de novas redes cerebrais, ocorrendo ao longo de toda a vida.

A identificação precoce dos sinais do TEA é fundamental para garantir que as crianças recebam o apoio e as intervenções necessárias o mais cedo possível. Na maioria dos casos, os sintomas podem ser identificados entre os 12 e 24 meses de idade, sendo a prevalência maior no sexo masculino. Os principais sintomas vistos são: redução significativa no ato de apontar, diminuição ou ausência de resposta ao nome e manuseio atípico de objetos, como por exemplo, enfileirar ou girar brinquedos.

Os comportamentos mais comuns do TEA abrangem a comunicação social, falta de interesse por coisas que as outras crianças propõem, dificuldades em se relacionar socialmente, aproximação “robotizada”, pouco interesse no que outra pessoa está dizendo ou sentindo, dificuldade de entender expressões faciais e dificuldade em se adaptar em diferentes situações sociais; interesses e padrões repetitivos como: movimentos repetitivos ou estereotipados, hábito de falar sozinho com uma linguagem própria, insistência por rotinas e rituais padronizados, estereotípias motoras, extrema angústia com mudanças na rotina, forte apego a objetos, sensibilidade a sons, cheiros e texturas, alteração na sensibilidade à dor.

Ainda há pouca pesquisa acerca dos problemas sensoriais, pois a enorme variedade de sintomas do TEA dificulta o entendimento. As pessoas com TEA, no entanto, podem apresentar reações adversas em relação a barulhos, texturas de roupas ou comidas, sabores, estímulos visuais, movimentos, entre outros.

As terapias funcionam para a melhora do autismo, pois são baseadas em tratamentos comportamentais, que têm como objetivo a eliminação de condutas consideradas inadequadas e a potencialização de comportamentos funcionais, de independência e autonomia. (Gaiato, 2024)

3 A ESCOLA COMO ESPAÇO SOCIAL E OS DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE

A escola se apresenta como um dos principais ambientes de socialização da criança. Um espaço de encontros, rico em estímulos pedagógicos e sensoriais, importantes para a estimulação. Neste sentido, é na escola, que os professores podem perceber sinais precoces de autismo, pois passam grande parte do tempo com as crianças e observam comportamentos que indicam dificuldades na comunicação, interação social e presença de movimentos ou interesses repetitivos. Pais e familiares, todavia, podem se recusar a aceitar ou compreender esses sinais, o que pode atrasar o diagnóstico e a intervenção adequada. Por isso, o papel do professor é fundamental não

apenas na observação, mas também na comunicação e sensibilização dos familiares, contribuindo para que haja o apoio para um atendimento inclusivo e eficaz para a criança.

Os principais desafios enfrentados pelos professores de ensino básico ao lidar com uma criança com TEA na sala de aula incluem diversas áreas de múltiplas complexidades, como: comportamento, comunicação, socialização e recursos disponíveis. Assumir uma postura de inclusiva exige dos(as) educadores(as) uma atitude consciente e intencional acerca da diversidade

Há uma unidade humana. Há uma diversidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie *Homo sapiens*. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual. [...] Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. (MORIN, 2000, p. 55)

Acompanhando Morin, temos que cada ser humano tem suas peculiaridades, características, capacidades, necessidades de aprendizagem e interesses diferentes. Marques e Marques (2003), corroboram as considerações de Morin, ao apontarem que é preciso considerar a diferença em sua totalidade, sem distinguir entre o “normal” (igual) e o “diferente” (desigual). Isso significa que a diferença não deve ser motivo para excluir ou inferiorizar alguém, e sim vista como parte fundamental da experiência humana, rejeitando quaisquer divisões que causem danos. (SILVA E REIS, 2018)

A heterogeneidade dentre as diferentes nuances do TEA exige uma abordagem pedagógica altamente individualizada, algo que demanda formação continuada e conhecimentos específicos por parte dos docentes. Cumpre ressaltar que tais conhecimentos muitas vezes escassos durante o processo de formação inicial dos(as) docentes.

Além das dificuldades técnicas, muitos professores revelam sentimento de insegurança, despreparo e até culpa por não conseguirem contemplar às necessidades dos estudantes com TEA, refletindo assim uma maior necessidade de formação e apoio institucional, a fim de que os(as) professores(as) consigam promover uma inclusão de qualidade.

Entende-se como fundamental a concepção da escola como centro de formação docente, isto é, um espaço que possibilite a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos estudantes, sobretudo daqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, abrindo caminhos

para que os(as) educadores(as) adicionem a investigação aos seus saberes-fazer. (MIRANDA E GALVÃO FILHO, 2012)

Neste sentido, a formação continuada, somada à atitude investigativa soam como aspectos fundamentais na trajetória docente. Tal formação, no entanto, não se reduz (não deve ser reduzida) às dimensões puramente técnicas da profissão, conforme nos apresenta Nóvoa (1995, p. 25):

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores.

A formação continuada dos docentes é um aspecto fundamental para que haja uma efetiva promoção da inclusão, e para que ela seja bem-sucedida. Ao longo de sua carreira, os educadores devem estar sempre atualizados sobre novas metodologias, práticas pedagógicas, tecnologias assistivas e também sobre as legislações e normativas relacionadas à educação inclusiva.

A formação continuada permite que os professores compreendam as legislações educacionais relacionadas à educação inclusiva, a exemplo da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, contribuindo assim para que as práticas adotadas estejam em conformidade com as diretrizes exigidas. Conhecer os aspectos legais dessa particular seara da educação é essencial para que os educadores reconheçam os direitos dos estudantes com necessidades educacionais específicas e possam proporcionar a eles a educação de qualidade que necessitam.

Assim, a formação continuada é essencial para que os educadores estejam sempre preparados para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. De outro lado, faz-se mister compreender que nenhuma formação inicial prepara totalmente o professor para lidar com toda a diversidade humana, por isso a formação precisa continuar ao longo de toda a carreira. Essa formação, contudo, não pode depender exclusivamente de ações institucionais, mas precisa, para além da necessária postura investigativa do(a) educador(a), da percepção particular da sua profissionalidade, da consciência da importância da sua presença na formação dos sujeitos e, consequentemente das culturas comunitárias, nacionais, planetárias.

A resposta à pergunta circular de Karl Marx em suas teses sobre Feuerbach: “Quem educará os educadores?”, consiste em pensar que, em diferentes lugares do planeta, sempre existe uma minoria de educadores, animados pela fé na necessidade de reformar o pensamento e em regenerar o ensino. São educadores que possuem um forte senso de sua missão. (MORIN, 2003, p. 98)

Essa fé, não consiste apenas na fé em algo transcendental ou metafísico, mas, principalmente, na fé em si mesmo, na comunidade educativa, no potencial transformador da escola. Além disso, é preciso superar a ideia de que só especialistas de fora sabem ou podem indicar soluções para os desafios vivenciados no interior dos processos de ensino-aprendizagem, o próprio professor, com sua experiência e reflexão é capaz de construir caminhos para enfrentar os desafios que se lhe apresentam na prática docente. (SILVA E REIS, 2018)

Assim sendo, vale reafirmar que a formação continuada não se trata de uma atitude passiva do(a) professor(a), mas sim de um movimento incessante da busca pelo conhecimento, por novas estratégias e jeitos de fazer. Em outras palavras, o(a) professor(a) não deve aguardar “pelas grandes oportunidades de formação”, mas movimentar-se proativamente rumo à autoformação.

4 O TEA E A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A Constituição Federativa do Brasil, em seu artigo 205, assegura que a educação é um direito de todos e um dever compartilhado entre o Estado, a família e a sociedade. Em tempo, nossa Carta Magna assevera no Art.208, inciso III que o Estado deve “garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência⁵, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de 1996, o direito da pessoa com deficiência à educação está garantido no artigo 58, que assegura que a educação especial é uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou superdotação. Ainda no artigo 58 inciso 1º estabelece que haverá, quando necessário serviços de apoio especializado, que esse apoio visa garantir o atendimento adequado às necessidades específicas desses alunos. (BRASIL, 1996)

Os estudantes com TEA têm o direito garantido por lei a receber um segundo professor, também chamado de “professor de apoio”, para assegurar seu atendimento

⁵ Conforme a legislação à época essa era a expressão utilizada. Segundo a Lei nº 13.146, 6 de julho de 2015, (Lei Brasileira de Inclusão) a expressão correta é pessoa com deficiência.

educacional especializado e inclusão na escola regular. Esse profissional deve ser qualificado para atender às necessidades específicas do estudante, auxiliando na adaptação do ensino e integração social. A Lei nº12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, assegura o direito ao acompanhamento especializado, quando comprovada a necessidade, para estudantes autistas, incluídos em classes comuns de ensino regular.

Na prática, entretanto, muitas políticas públicas limitam o suporte a auxiliares, os quais nem sempre possuem formação adequada, revelando uma lacuna na aplicação da legislação.

Caso o direito seja negado, ou não haja disponibilidade de auxiliares qualificados, a família pode buscar recursos jurídicos para assegurar a aplicação da lei. Ainda que tal ação da família signifique uma judicialização do processo, ela se faz necessária a fim de que a prioridade da atenção ao estudante com TEA seja garantida.

Nos âmbito federal e estaduais, temos leis que asseguram o direito do estudante autista ao acompanhamento especializado. Mais especificamente no estado de Santa Catarina, a Lei 17.292/2017 reforça esse direito, estabelecendo que o estudante com TEA têm direito a um professor de apoio.

Neste sentido, o processo de inclusão de educandos com deficiência na rede regular de ensino foi somente oficializado no ano de 1987, com a obrigatoriedade da matrícula de todas as crianças em idade escolar, independentemente de suas características ou das condições da escola.

No entanto, somente no ano de 1996 foi quando o Estado oficializou a Política de Educação Especial por meio da Resolução nº 01 do CEE, fixando as normas para a educação especial no sistema de ensino regular. Em uma breve análise desse contexto, observamos a ausência da celeridade até que uma normativa seja de fato implementada e realmente efetivada.

No ano de 2001, no entanto, o Estado de Santa Catarina elaborou o documento Política de Educação Inclusiva, que está fundamentado nos princípios constitucionais da cidadania, democracia e participação social, visando à educação pública, gratuita e de qualidade a todos. Sendo assim, a política pública estadual reafirma o compromisso com a inclusão e o respeito às diferenças dentro do contexto educacional.

A atuação do professor na educação inclusiva é fundamental para garantir um ambiente escolar acolhedor, diverso e democrático, no qual todos os estudantes tenham

direito ao aprendizado e à convivência respeitosa. A efetiva inclusão, todavia, vai muito além da simples adaptação de métodos e técnicas pedagógicas, envolve um olhar sensível e atento às necessidades, capacidades e ritmos de cada estudante, valorizando suas particularidades e singularidades, promovendo o respeito às diferenças.

Nesse contexto, o(a) professor(a) inclusivo assume um papel de mediador e facilitador, buscando estratégias que atendam à diversidade presente na sala de aula. A educação inclusiva, portanto, não se restringe ao ensino formal, mas visa à promoção da construção de um espaço educativo no qual todos se sintam pertencentes e valorizados.

Além disso, o(a) professor(a) têm um papel importante na defesa e garantia da inclusão na escola. Ao atuar de forma consciente e intencional o professor torna-se agente de transformação social e, por meio desse compromisso, contribui para a superação de preconceitos e o fortalecimento de políticas públicas educacionais inclusivas.

Assim a importância do professor da educação inclusiva está na sua capacidade de unir técnica e sensibilidade, promovendo uma educação que realmente respeite as diferenças e garanta a efetividade da inclusão escolar.

Embora o arcabouço legal existente apresente indiscutíveis avanços, é possível perceber, nessa breve reflexão, que, a realidade vivenciada no cotidiano escolar permanece distante do ideal para que a inclusão dos(as) estudantes com TEA seja contemplada em suas reais necessidades. Acima de tudo, uma vez que a reforma legislativa já se encontra contemplada. É preciso que haja uma “reforma do pensamento” (MORIN, 2003).

Percebemos assim, a urgência de que haja vontade política dos governantes e, sobretudo investimentos, a fim de que a legislação seja ao menos realizada. Ao mesmo tempo, vislumbramos a necessidade de que educadores se unam, na exigência de uma formação permanente como instrumento transformador e garantidor dos direitos dos estudantes com TEA.

5 A TRILHA METODOLÓGICA

Considerando, as limitações principalmente temporais do projeto que deu origem a este artigo, procuramos estabelecer estratégias metodológicas que garantissem simplicidade à proposta, visando sua exequibilidade, sem que, no entanto, perdêssemos de vista a profundidade e a qualidade da investigação.

Assim sendo, a metodologia adotada foi um estudo de caso, baseado na história de vida de uma educadora que atua especificamente com crianças com TEA.

Para Severino (2017, p. 134) o Estudo de Caso se caracteriza como uma:

Pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo. A coleta dos dados e sua análise se dão da mesma forma que nas pesquisas de campo, em geral.

A fim de contemplar tais perspectivas, o instrumento utilizado para a captação dos dados foi uma entrevista aprofundada, realizada a partir de um questionário, contendo perguntas eminentemente abertas. O intuito da utilização deste instrumento foi a produção de significados, tendo como eixo centralizador o estímulo e a provocação para o diálogo, buscando, sobretudo, suplantando o processo meramente informativo da entrevista, assim como destaca Geremias (2024):

Ao contrário, por vezes, esse processo informativo e essa comunicação de informações, intrínsecos ao processo da entrevista, podem não ser seu foco principal, ou sua essência, mas sim o processo psicoafetivo imiscuído no fenômeno comunicacional que ela provoca. (GEREMIAS, 2024, p. 139)

Essa trajetória metodológica permitiu que estabelecêssemos a abordagem desejada, qual seja, uma abordagem qualitativa com o intuito de explorar as experiências subjetivas da participante de forma flexível e, dentro do possível, aprofundada. O roteiro prévio, estabelecido por meio de perguntas abertas e adaptáveis, permitiu a captura de narrativas ricas e contextuais, além do enriquecimento da análise qualitativa do estudo.

Cumpramos ressaltar que, anteriormente à realização da entrevista, foi realizado um encontro preparatório com a participante. Na ocasião, com o objetivo de gerar conforto e segurança, foi explicado detalhadamente como aconteceria a entrevista, e descrito todo o processo envolvido, incluindo solicitação de permissão para a gravação de áudio.

O roteiro seguiu com as perguntas, progredindo de temas simples para temas mais complexos, contendo, inclusive, aspectos emocionais. Durante o processo, procuramos manter uma postura empática, estimulando a todo o tempo um diálogo sem julgamentos. A entrevista durou aproximadamente noventa minutos, foi realizada e gravada em áudio, presencialmente, na casa da participante.

A gravação foi posteriormente transcrita, e analisada considerando o *princípio de corpus*, visando a apresentação ética e consciente da materialidade da pesquisa. (A referida análise, será detalhada na última parte deste relatório).

Vale destacar que, a realização da entrevista com a participante foi uma experiência enriquecedora e desafiadora, marcada, sobretudo, por sua abertura genuína,

a qual facilitou narrativas profundas sobre suas vivências em educação inclusiva e como mãe de uma criança autista.

Reafirmamos que a abordagem essencialmente qualitativa foi utilizada por se tratar, ao nosso juízo, de uma estratégia mais adequada para pesquisas em educação inclusiva, uma vez que as metodologias quantitativas não contemplariam as nuances emocionais e pessoais envolvidas, a exemplo daquelas vividas pela participante, especificamente no que tange à inclusão de autistas. Buscamos assim, ressaltar a relevância do tema na prática educativa atual, o preenchimento de lacunas em relatos de campo sobre desafios inclusivos, e proporcionar, ainda que de forma breve, contribuições teóricas e práticas para políticas educacionais e a formação docente.

Nesse contexto, delineou-se uma trilha investigativa apoiada em três ângulos de análise: O primeiro apresenta o olhar da participante, por meio dos relatos de sua trajetória como educadora com ampla vivência na área da inclusão, e como mãe de uma criança autista; o segundo busca um diálogo com as contribuições teóricas de Maria Teresa Eglér Mantoan (2015), a qual privilegia métodos exploratórios para captar as nuances das experiências inclusivas e de Sassaki (1997) por meio da ênfase em acessibilidades metodológicas flexíveis e adaptáveis, que removem barreiras para revelar desafios práticos na inclusão educacional. Por fim, o terceiro ângulo de análise apresenta uma leitura do todo representada pela entrevista num diálogo com a fundamentação teórica da investigação e o olhar dos pesquisadores, pautados essencialmente em suas experiências profissionais no campo da educação inclusiva.

6 ANÁLISE DA TRAJETÓRIA FORMATIVA DE UMA EDUCADORA E OS DESAFIOS DA ATUAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A formação do professor representa um alicerce fundamental da educação, sendo o processo contínuo de capacitação que concede ao educador, conhecimentos teóricos, habilidades práticas e competências socioemocionais para promover aprendizagem significativa e inclusiva.

Na educação, especialmente nos anos iniciais e na educação especial, essa formação vai além da graduação inicial, ela envolve especializações, cursos continuados, a fim de que os professores lidem com a diversidade, tecnologias assistivas e desafios, sobretudo no que se refere aos estudantes com TEA. Durante a entrevista, procuramos explorar essa realidade a partir da perspectiva da participante, cuja trajetória exemplifica o

profissionalismo integrado à vida pessoal, mesmo em um ofício muitas vezes esquecido e desvalorizado.

Diante do relato da participante, a qual nomeamos a partir daqui como, de Professora Anne, com o intuito de manter sua anonimidade, evidencia-se que sua formação inicial em Pedagogia ofereceu poucos conteúdos específicos sobre a inclusão de estudantes com TEA, limitando o aprofundamento teórico e metodológico necessário para o trabalho com esses estudantes. *“Na pedagogia em si, eu não saí sabendo nada. Lá é uma materiazinha e ponto. A matéria de educação especial é uma matéria com 60 horas”.* (Professora Anne)

Assim sendo, na sua experiência, a participante afirma que só conseguiu atuar efetivamente numa perspectiva inclusiva a partir das experiências no cotidiano da sala de aula, por meio da prática, da observação e da busca autônoma por conhecimentos, uma vez que ela considera que o curso de graduação inicial “não agregou em nada” à sua atuação com estudantes com necessidades educacionais específicas.

A participante destaca, assim, uma distância significativa entre currículo formal da formação inicial e as demandas concretas encontradas na escola, reforçando a percepção de que o preparo para a inclusão, especialmente de estudantes com TEA, tem sido construído muito mais na prática do que na universidade. Sobre a formação, ela destaca que:

Não, não agrega muito não. Aí é tu, a tua prática e a tua vontade de ir pesquisar, de ir atrás, o teu olhar para criança é que vai te formar, mas a faculdade te dá uma base teórica, mas na prática não. Na prática não te fornece praticamente nada.
(Professora Anne)

Nota-se que geralmente a formação inicial é insuficiente; ela garante a construção de uma base teórica sólida, mas não permite uma experiência prática e metodologicamente adequada para resolução de problemas reais em sala de aula. (BIEGING, et al, 2016, pág. 22)

Conforme o depoimento de Anne, a graduação inicial “só dá um diploma, mas não qualifica” para lidar com a diversidade, especialmente se o professor não tiver “um olhar diferenciado para esse estudante”. Para ela, o verdadeiro aprendizado ocorreu em sala de aula, por meio da observação direta e busca por capacitações, revelando que a inclusão demanda mais do que formalidades acadêmicas, na verdade requer compromisso ético e prático com cada estudante. O relato corrobora Romanowski (2007), que acredita no papel da pesquisa na formação do professor, onde o ato de pesquisar qualifica

positivamente a prática docente, tornando-o capaz de pensar, refletir, compreender conceitos metodológicos e provocar mudanças na sua docência. (BIEGING, et al, 2016, pág 23)

Diferentemente da formação inicial, que oferece uma base teórica geral e superficial sobre inclusão, a formação continuada deveria proporcionar conhecimentos práticos específicos na atuação com estudantes com necessidades educacionais específicas. Anne relatou, todavia, que foi somente na pós-graduação que ela encontrou mais conteúdos e teve contato com práticas concretas que a habilitassem para atuar com a diversidade em sala de aula.

Na pós-graduação é que a gente vai começando a entrar um pouco, mas também a pós não te prepara para a prática, a gente se prepara na teoria. Assim, há como adaptar uma atividade, como que tu vai conter o aluno, como o aluno pode estar se regulando. Não te prepara para a prática, ali é tu e a criança. Tu vai aprendendo conforme a criança tem necessidade que tu vai, vendo que ela precisa para incluí-la realmente. (Professora Anne)

Conforme dispõe o artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, a fim de atender às suas necessidades. Além disso, a legislação determina a oferta de professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento educacional especializado, bem como a capacitação dos docentes do ensino regular para a integração desses estudantes nas classes comuns.

A participante relata, no entanto, que os recursos, materiais, ferramentas pedagógicas e a infraestrutura disponíveis na escola são insuficientes para atender às demandas dos estudantes, especialmente daquelas com necessidades educacionais específicas e acrescenta: *“Está defasado, não tem estrutura. E quando tem alguma coisa é que a escola adquiriu, nada do poder público, é bem difícil o poder público se envolver em alguma coisa.”* (Professora Anne)

Tal percepção reflete um problema amplamente discutido, que evidencia como a precariedade da infraestrutura física, a ausência de materiais acessíveis e a falta de adaptações comprometem a efetivação da educação inclusiva.

Outro aspecto mencionado pela participante são as adaptações necessárias para a educação inclusiva, as quais nem sempre são garantidas pelo sistema de ensino. A ausência de investimentos por parte do poder público compromete diretamente as

condições de trabalho, uma vez que, na maioria das situações, não há disponibilização de recursos mínimos necessários. Quando esses recursos existem, sua aquisição ocorre por meio das verbas da própria escola, através da APP (Associação de Pais e Professores), transferindo para a comunidade escolar uma responsabilidade que deveria ser assumida pelo Estado. Percebemos aqui a negligência institucional e a fragilidade das políticas públicas voltadas ao suporte das práticas educacionais.

A professora Anne relatou que necessita de recursos materiais, tecnológicos e humanos no seu cotidiano escolar; entretanto, não têm acesso a eles, especialmente no que se refere aos recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) voltados aos estudantes não verbais.

A questão da comunicação aumentativa e alternativa. Os alunos não verbais, a escola também não tem. E se os pais querem, tem que adquirir por bens deles mesmo, porque eu acho que nenhum município não fornece. Na APAE tem, mas não é aquele mesmo dizer exclusivo para criança, não! Ou, senão tu monta o PECS⁶, mas tem criança que não funciona com o PECS. (Professora Anne)

A CAA, citada pela professora, refere-se a um conjunto de estratégias, técnicas e ferramentas destinadas a auxiliar pessoas com dificuldades ou ausência de fala funcional, promovendo sua capacidade de compreender e expressar ideias por meio de outros recursos além da linguagem oral tradicional. Essas estratégias incluem métodos de baixa tecnologia, como pranchas de pictogramas, gestos, sinais manuais ou escrita simplificada, e de alta tecnologia, como aplicativos em tablets, softwares com síntese de voz e dispositivos eletrônicos que convertem símbolos em fala.

No contexto escolar, especialmente para estudantes não verbais, a CAA facilita a inclusão ao permitir interações em sala de aula, expressão de necessidades e participação em atividades pedagógicas, transformando em autonomia comunicativa. Assim, conforme o artigo 58 §1º, a educação especial deve atender prioritariamente àquelas necessidades específicas com currículo adaptado e atendimento especializado, promovendo a inclusão e a eliminação de barreiras, algo que enquadra perfeitamente como serviço de apoio, recursos como o CAA para estudantes não verbais. Observamos assim, que existe uma lacuna entre o que está previsto na legislação e o que efetivamente acontece nas escolas, vale ressaltar, uma realidade reconhecida no sistema educacional.

⁶ PECS (*Picture Exchange Communication System*) é um método de comunicação alternativa para autistas e pessoas com dificuldades na fala, que ensina a se comunicar trocando figuras ou imagens, promovendo comunicação funcional, reduzindo frustrações e comportamentos desafiadores, e podendo até facilitar o desenvolvimento da fala, sendo uma ferramenta visual poderosa para independência e interação social.

Acerca dos processos de formação continuada, a participante destacou a necessidade de maior oferta de cursos, a fim de que haja o efetivo aprimoramento das ações pedagógicas dos professores, haja vista a diversidade presente em sala de aula, a qual demanda atualização constante de conhecimentos, saberes, metodologias e práticas, especialmente no que tange à educação inclusiva e ao uso de recursos de CAA para estudantes não verbais.

Para Anne diante das dificuldades dos estudantes com necessidades educacionais específicas, só seria possível trabalhar de forma individualizada, como se o coletivo “não acontecesse” e não houvesse como sustentar propostas em grupo. O trabalho pedagógico precisa respeitar o ritmo de cada estudante, articulando percursos individuais com experiências compartilhadas.

Conviver com estudantes com TEA exige mudanças na rotina, no planejamento, pois a estimulação é diária. Dispor de um planejamento do que é esperado para cada dia é fundamental para diminuir a ocorrência de comportamentos disruptivos. É preciso identificar individualmente as necessidades e habilidades de cada estudante. É preciso que o(a) educador(a) encontre no(a) estudante seus potenciais e use-os a seu favor, contribuindo de forma efetiva nos processos de ensino-aprendizagem e socialização. Igualmente, faz-se mister entender as dificuldades que cada estudante traz consigo. Ensinar, em detrimento dessas dificuldades e a partir delas, é um desafio que os(as) educadores(as) enfrentam, todavia, a superação desses obstáculos podem fazer toda diferença na vida de um(a) estudante com TEA.

Uma inclusão efetiva requer que professores estejam preparados para acolher estudantes com laudos, em processo de diagnóstico ou que enfrentam dificuldades pedagógicas, estabelecendo relações baseadas em empatia e respeito, a fim de criar um ambiente seguro para aprender, conviver e se desenvolver. Sendo assim, o atendimento educacional com estudantes com TEA demanda sensibilidade, criatividade e um olhar profundamente humanizado como relata a participante.

Individualizado e o coletivo não acontece. A gente até tenta dar jogos pedagógicos, fazer coletivo para que haja um ou mesmo um pouco de interação [...] não tem interação. Nem entre si. Eles costumam brincar sozinhos e a forma de atividade é mais de forma lúdica. Eles não escrevem em papel. É pouco em papel. A gente faz, mas eles não escrevem. A maioria não é alfabetizado, e os que fazem o nome só por memória mesmo, repetição. (Professora Anne)

A perspectiva humanizada defendida por ela alinha-se ao conceito de Bloom⁷, de que todo estudante merece um olhar individualizado, sendo típico ou atípico, e que a educação de qualidade significa reconhecer e atender às necessidades individuais de cada estudante.

A importância de olhar para o estudante como sujeito, para além do rótulo de autismo, significa uma mudança fundamental na educação inclusiva, soa como valorização à singularidade e humanidade de cada um. O estigma social em torno do autismo este encontra-se profundamente enraizado nas falhas de compreensão sobre o transtorno, levando à construção de uma imagem distorcida e limitada das capacidades dos estudantes com TEA.

Essa visão equivocada, permeada, em grande medida pelo senso comum provoca a ideia de que os estudantes com TEA são “diferentes” ou “menos capazes”, algo que resulta em atitudes discriminatórias, as quais, muitas vezes impedem a construção de um ambiente que favoreça a convivência e a interação.

Assim, a capacitação docente carece de especificidade e aprofundamento, principalmente no que se refere às necessidades dos estudantes com TEA. A dificuldade relatada pela participante em ensinar habilidades básicas, acompanha uma frustração diante desse desafio, uma vez que se trata de uma experiência comum entre educadores que atuam na educação inclusiva e merecedora de atenção, sobretudo quanto ao apoio emocional. A frustração experimentada pela participante é um sentimento legítimo que emerge diante dos desafios da inclusão. Diante da atuação docente sem o devido preparo, as primeiras reações emocionais que emergem são o medo e o desconforto.

De outro lado, o que se percebe é que a formação inicial para atuação em classes inclusivas não abrange nenhuma preparação emocional. Neste sentido, a formação docente deve enfatizar não só aspectos cognitivos voltados ao conhecimento teórico das especificidades educacionais e a aprendizagem de estratégias pedagógicas, mas as questões emocionais que envolvem essa área de atuação, as quais são muitas vezes ignoradas.

Considerando que as expectativas dos docentes frente ao desafio da inclusão mobilizam suas emoções e influenciam sua forma de agir e se relacionar com todos os

⁷ A educação humanizada que a participante defende relaciona-se aos níveis da Taxonomia de Bloom por meio de seus três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor, onde promove a inclusão ao diversificar estratégias, garantindo equidade e desenvolvimento pleno. Assim, Bloom fornece a estrutura para transformar reconhecimento de necessidades em ações pedagógicas personalizadas.

estudantes, se aquilo que deseja de fato é a inclusão, faz-se indispensável a realização das normativas em vigor e o desenvolvimento efetivo de processos de formação, mais do que continuadas, permanentes, de tal sorte que haja uma real universalização da educação.

7 CONFLUÊNCIAS ENTRE VIDA PESSOAL E DOCÊNCIA

A jornada de constatação e aceitação do diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista em um filho se apresenta como uma experiência deveras complexa, permeada por uma miríade de experiências e fases que frequentemente culminam em questões emocionais e psicológicas enfrentadas pelos pais e, ou, familiares.

Segundo Gaiato (2024), as reações mais comuns enfrentadas pelos pais diante do diagnóstico são: negação, raiva, culpa, pensamento mágico, aceitação, comprar a causa e a resiliência.

Acerca desse tema, a professora Anne relata que sua experiência com o TEA na prática escolar, a qual ela já detinha uma compreensão mais realista dos processos de desenvolvimento e as necessidades dos estudantes, bem antes de passar pela fase da maternidade, facilitou a aceitação do diagnóstico como parte da realidade do filho. O pai, por seu turno, precisou passar por um processo de elaboração emocional. Esse relato revela como a experiência com o TEA pode ser muito diferente entre diferentes sujeitos, mesmo quando se trata da mesma família.

Essa diferença demonstra que as fases posteriores ao diagnóstico não são determinantes para todos, mas a forma como cada indivíduo reage diante da situação depende muito da história de vida, do conhecimento prévio e, em grande medida, do suporte emocional que cada um recebe.

Em relação ao cônjuge da participante, seu relato sugere que seu comportamento diante ao diagnóstico e das fases de aceitação foi moldado por sua própria história de vida e pelo modelo de parentalidade que recebeu na infância, ou seja, seu contexto familiar foi marcado por rigidez, falta de expressão emocional, no qual sempre esteve sob a influência direta do núcleo familiar.

A experiência profissional da participante como educadora influenciou significativamente sua abordagem materna em relação ao seu filho autista, enfatizando a necessidade de promover autonomia infantil independentemente do diagnóstico de autismo. Ela relata que a perspectiva profissional a compeliu a adotar uma postura mais

firme, evitando enxergar o filho exclusivamente pelo viés afetivo materno, o qual poderia levar à superproteção excessiva e à execução de tarefas em seu lugar. Essa experiência entre os aspectos profissionais e a maternidade reforçaram a importância de equilibrar afeto e rigor na educação inclusiva, fomentando estudantes autônomos e preparados para contextos inclusivos.

No relato de Anne, a empatia pelas pessoas com deficiência e vulneráveis surge como o principal motivador para o início de sua carreira docente, destacando uma trajetória pessoal alinhada à educação inclusiva. A empatia atua como competência essencial na formação docente para inclusão, permitindo que o educador se coloque no lugar do estudante e adapte metodologias às necessidades específicas.

Diante das análises realizadas, torna-se evidente que a formação docente, especialmente no que se refere à educação inclusiva e ao atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, ainda se apresenta marcada por lacunas significativas entre o que é proposto nos currículos de formação inicial, o que está assegurado na legislação e o que efetivamente se concretiza no cotidiano escolar.

Os relatos da participante revelam que a prática pedagógica inclusiva tem sido construída, em grande medida, a partir da experiência diária, da observação sensível e da busca autônoma por conhecimentos, evidenciando que a universidade, isoladamente, não tem sido suficiente para preparar o professor para os desafios reais da diversidade em sala de aula.

Constatamos assim, aspectos que reforçam a necessidade de repensar os processos formativos, de modo que articulem teoria, prática, formação emocional e compromisso ético com a inclusão.

Além disso, a pesquisa evidencia que a inclusão escolar não pode ser compreendida apenas como uma exigência normativa, mas como um processo profundamente humano, que envolve dimensões pedagógicas, emocionais, institucionais e sociais. A trajetória da participante, atravessada tanto pela atuação profissional quanto pela vivência pessoal da maternidade atípica, revela que a construção de uma educação inclusiva exige sensibilidade, empatia e um olhar atento à singularidade de cada estudante.

Nesse sentido, torna-se imprescindível investir em políticas públicas efetivas, em formação docente permanente e em condições concretas de trabalho que possibilitem práticas inclusivas reais. Somente assim será possível avançar para uma educação que

não apenas incluía formalmente, mas que reconheça, acolha e valorize cada sujeito em sua integralidade.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo, compreender como a formação do(a) educador(a) que atua com estudantes com TEA no ensino fundamental influencia a prática pedagógica e a efetivação da educação inclusiva. Pudemos perceber que a formação inicial, embora essencial, não se mostra suficiente para preparar esses profissionais para os desafios reais da sala de aula diversa, demandando abordagens mais profundas e contextualizadas.

Ademais, a formação continuada na educação inclusiva, frequentemente superficial ou ausente, revela-se igualmente inadequada, deixando lacunas na capacitação para lidar com as especificidades de estudantes com Transtorno do Espectro Autista e outras deficiências.

Diante dessa realidade, optamos pela metodologia do estudo de caso, que permitiu uma análise qualitativa e aprofundada das trajetórias vividas. Por meio dela, narramos as experiências de uma mãe de uma criança autista e, concomitantemente professora de educação especial, algo que revelou intersecções entre a formação do sujeito e a formação profissional, entre os desafios cotidianos e as superações por meio de estratégias e práticas inclusivas. Essa abordagem não só ilumina as insuficiências formativas, mas também contribui para o debate sobre políticas públicas educacionais, como a LDB e o PNE, promovendo reflexões para uma formação mais humanizada.

Para atingir uma compreensão aprofundada do objetivo geral desta pesquisa, isto é “compreender como a formação continuada para professores contribui na aplicação efetiva de práticas pedagógicas que respeitem as particularidades e singularidades dos estudantes com necessidades específicas”, definimos cinco objetivos que orientam a investigação qualitativa.

Os objetivos específicos foram delineados para desdobrar o geral em etapas analíticas, baseadas no estudo de caso acerca da trajetória de uma mãe e professora de educação especial.

A análise dos dados coletados no estudo de caso revelou que a formação inicial dos(as) educadores(as) é insuficiente para lidar com a diversidade em sala de aula, demandando complementação prática para uma inclusão efetiva. A formação inicial,

embora fundamental, não prepara adequadamente os educadores para os desafios reais da educação inclusiva. A formação continuada também apresenta limitações significativas, com programas fragmentados que raramente impactam a prática pedagógica direta.

As políticas públicas, como LDB (Lei nº 9.394/96) e PNE(2014-2024) estabelecem marcos legais importantes, mas falham na implementação prática. As leis garantem direitos formais à inclusão, porém não asseguram recursos materiais, suporte institucional ou capacitação contínua, deixando lacunas que comprometem a equidade educacional.

Com isso, a hipótese desde o pré-projeto que culminou com esta pesquisa, qual seja, de que nem a formação inicial nem a continuada são suficientes para capacitar professores na educação inclusiva, confirmou-se. Sendo assim, a experiência vivida em sala emerge como verdadeiro formador, por meio de ajustes reflexivos e interações autênticas. Essa realidade demanda políticas públicas que priorizem a formação experiencial, parcerias com famílias e integração de tecnologias assistivas, alinhando teoria e prática para uma inclusão efetiva e humanizada.

Por fim, a partir da nossa análise, podemos afirmar com propriedade acerca da urgente necessidade de melhorias estruturais e sistemáticas na formação inicial e continuada de educadores e educadoras. Entendemos que a realização do que já está consagrado nas normativas e a superação da desconexão entre políticas públicas e prática efetiva, poderiam, minimamente em médio prazo, contemplar as demandas reais das salas de aula inclusivas, desde que houvesse vontade política.

Eis o desafio, cuja superação dependerá em maior medida do poder público, sobretudo no que concerne aos referidos recursos estruturais, dentre os quais se destaca a formação sistemática de professores e professoras, e sua preparação para a atuação em uma perspectiva inclusiva. Há que se considerar, todavia, a parcela de participação necessária dos(as) educadores(as), a partir da busca incessante pela autoformação, da atitude permanentemente curiosa e investigativa, capazes de unir dialogicamente as perspectivas teóricas e afetivas, técnicas e humanas, formadoras e humanizadoras necessárias ao processo de ensino-aprendizagem inclusivo.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5** / American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa

Nascimento et al.; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al. -5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. ISBN 987-85-8271-089-0.

AUTISMO. In: **Dicionário Michaelis online**. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/autismo> Acesso: 16 out. 2025.

BIEGING, Patrícia, et al. **Formação de professores e práticas educativas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016. 589p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988. Art. 206**. Disponível em: https://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso: 29 out. 2025.

BRASIL, MEC. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**: Coordenador Sergio Otavio Bassetti - São José: FCEE, 2006. 52p.

BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2025. 68 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bisream/handle/id/686350/lei_diretrizes_bases_educacao_nacional_8ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em 30 jul. 2025.

BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2025. 68 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bisream/handle/id/686350/lei_diretrizes_bases_educacao_nacional_8ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em 6 JAN. 2026.

Centers for Disease Control and Prevention. (2022). **Transtorno do Espectro Autista**. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/facts.html>

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

GAIATO, Mayra. **SOS Autismo: Guia Completo para entender o Transtorno do Espectro Autista/ Mayra Gaiato**. São Paulo: Editora nVersos, 9º edição, 2024.

GEREMIAS, Agnaldo Aparecido. **Formação do educador social no acolhimento institucional** [recurso eletrônico] : desafios, complexidades e perspectivas. 2024 Tese de Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura. Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2024. Disponível em <https://adelpha-api.mackenzie.br/server/api/core/bitstreams/ddeb3451-1b1a-43d1-83e8-58f1da1a2850/content>. Acesso em: 30 de dez. de 2025.

GÓMEZ, Maria Salgado e Nora Espinosa Terán. **Transtornos de Aprendizagem e Autismo**. Editora Cultural, S.A, Edição 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 3.ed. São Paulo: Summus Editorial. 2015

MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio Roger; MOTTA, Raul. **Educar na Era Planetária**. São Paulo: Cortez, 2003a.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003b.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, António (org). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1995. p.15-53.

RESENDE, Samilly Danielly de. Sonia Maria de Campos. **Transtorno do espectro Autista: Diagnóstico e intervenção psicopedagógica clínica**. Artigo de revisão. Revista Psicopedagogia, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20240034> . Acesso:30 set. 2025.

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

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Lázara Cristina da; REIS, Jane Maria dos Santos. **Retratos e pinturas da formação continuada de professores em educação inclusiva e especial no Brasil**. Uberlândia, MG. Navegando Publicações, 2018.