



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
CAMPUS DIVINÓPOLIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

PATRÍCIA ALVES DA COSTA ANDRADE

ANÁLISE DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS DE APOIO À
INCLUSÃO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CARMO DO CAJURU/MG

Divinópolis - MG
2025

PATRÍCIA ALVES DA COSTA ANDRADE

**ANÁLISE DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS DE APOIO À
INCLUSÃO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CARMO DO CAJURU/MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Divinópolis do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Matusalém de Brito Duarte

DIVINÓPOLIS/MG

2025

(Catalogação – Biblioteca Universitária – Campus Divinópolis – CEFET-MG)

A554a Andrade, Patrícia Alves da Costa.
Análise da formação profissional das professoras de apoio à inclusão da rede municipal de educação de Carmo do Cajuru/MG. / Patrícia Alves da Costa Andrade – Divinópolis, 2025.
176 p. : il.

Orientador: Prof. Dr. Matusalém de Brito Duarte.

Dissertação (Mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Campus Divinópolis, Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), 2025.

1. Educação especiais – formação de professores. 2. Educação Inclusiva . 3. Formação Continuada. 4. Professor de Apoio. 5. Transtorno do Espectro Autista. Práticas Pedagógicas. I. Duarte, Matusalém de Brito. II. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. III. Título.

CDU: 377.8:376

Bibliotecário Leonardo Luis Ribeiro CRB-6:2634



ATA 064 DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO E PRODUTO EDUCACIONAL

Em 22/09/2025, no período vespertino, procederam-se os trâmites formais da Banca de defesa da Dissertação intitulada: **ANÁLISE DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS DE APOIO À INCLUSÃO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CARMO DO CAJURU/MG** e do Produto educacional: **Inclusão de Crianças com TEA na Educação Infantil: práticas colaborativas e estratégias pedagógicas**, da mestranda **Patrícia Alves da Costa Andrade** do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), orientada pelo **Prof. Doutor Matusalém de Brito Duarte**. A presente banca, composta pelo orientador e pelos membros: **Profa. Doutora Alexandra do Nascimento Passos** (membro externo), **Prof. Doutor Vandeir Robson da Silva Matias** (membro do ProfEPT) foi realizada na modalidade videoconferência no Link: <https://conferenciaweb.rnp.br/sala/matusalem-de-brito-duarte>, cujos membros supracitados, após deliberarem, consideraram o trabalho **APROVADO**, condicionado aos ajustes a serem feitos pelo estudante nos próximos 90 dias.

À vista de tal resultado, a banca foi encerrada, lavrando-se a presente ata.

Divinópolis, 22 de setembro de 2025.

Composição da Banca Avaliadora e assinatura:

Presidente da Banca e Orientador(a): **Prof. Doutor Matusalém de Brito Duarte**

Membro externo: **Profa. Doutora Alexandra do Nascimento Passos**

Membro Interno: **Prof. Doutor Vandeir Robson da Silva Matias**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE
MINAS GERAIS
SISTEMA INTEGRADO DE PATRIMÔNIO,
ADMINISTRAÇÃO E CONTRATOS

FOLHA DE ASSINATURAS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO Nº 006/2025 - DGEO (11.55.13)
(Nº do Documento: 1)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 23/09/2025 16:16)

MATUSALEM DE BRITO DUARTE
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
DGEO (11.55.13)
Matricula: ###047#2

(Assinado digitalmente em 23/09/2025 19:01)

VANDEIR ROBSON DA SILVA MATIAS
PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO
DGEO (11.55.13)
Matricula: ###651#1

Visualize o documento original em <https://sig.cefetmg.br/documentos/> informando seu número: **1**, ano: **2025**, tipo:
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO, data de emissão: **23/09/2025** e o código de verificação: **93fd94fe74**

Dedico esse trabalho aqueles que me amam de verdade, apesar de todas as minhas imperfeições (Sérgio meu sempre incentivador e amor, Miguel amorzinho eterno e meus pais amados)

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de toda sabedoria e força, agradeço por ter sustentado meus passos durante cada etapa desta caminhada, especialmente nos momentos de maior desafio. Ao meu esposo, Sérgio, amor da minha vida, meu companheiro incansável em todos os momentos. Obrigada por segurar minha mão quando eu pensei em desistir, por me apoiar com tanto amor, sua dedicação, generosidade e fé em mim foram fundamentais para que esta conquista se tornasse possível. Este título também é seu.

Ao meu filho, Miguel, razão do meu viver, por me inspirar a ser uma pessoa e profissional melhor a cada dia, por compreender com maturidade os momentos em que precisei me ausentar para estudar e por encher meu coração de amor e orgulho. Aos meus pais, pelo amor, apoio e valores que me ensinaram e que me trouxeram até aqui.

Ao meu orientador, Professor Dr. Matusalém de Brito Duarte, pela escuta generosa, pelas orientações firmes e sempre respeitosas, e por acreditar no potencial deste trabalho. Sua contribuição foi essencial para que esta pesquisa ganhasse forma e sentido.

À Secretária Municipal de Educação de Carmo do Cajuru, pelo acolhimento e pela autorização para a realização desta pesquisa no município, contribuindo para a produção de conhecimento com base na realidade local.

Agradeço imensamente às professoras de apoio à inclusão, às equipes diretivas e pedagógicas das escolas que me receberam com disponibilidade, carinho e compromisso com a educação. Sem vocês, este trabalho não teria sido possível.

Aos membros da banca examinadora, Professor Dr. Vandeir Robson da Silva Matias e Professora Dra. Alexandra Nascimento, pela leitura atenta, pelas contribuições valiosas e pelo diálogo construtivo que enriqueceram este percurso com generosidade e profundidade.

Aos colegas que caminharam comigo durante o mestrado, pelos aprendizados compartilhados, pelas trocas afetivas e pela parceria que levarei comigo para além da academia. E, por fim, a todos que torceram, incentivaram, acreditaram e oraram por mim em cada etapa dessa jornada. Cada gesto de carinho, apoio e fé fez a diferença. A cada um de vocês, a minha mais profunda gratidão.

“Não é o crítico que conta; não é o homem que aponta como o homem forte tropeça, ou onde o autor dos feitos poderia tê-los feito melhor. O crédito pertence ao homem que está realmente na arena, cujo rosto está marcado por poeira, suor e sangue; que se esforça bravamente; que erra, que falha repetidamente, porque não há esforço sem erro e falha; mas que realmente se esforça para realizar os feitos; que conhece os grandes entusiasmos, as grandes devoções; que se dedica a uma causa nobre; que, na melhor das hipóteses, conhece no final o triunfo da grande conquista, e que, na pior, se falhar, pelo menos falha ousando grandemente, para que seu lugar nunca seja com aquelas almas frias e tímidas que não conhecem a vitória nem a derrota.”

(Theodore Roosevelt, 1910)

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a formação dos profissionais de apoio à inclusão na Rede Municipal de Educação de Carmo do Cajuru/MG, com foco na atuação junto aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Neste sentido, a crescente incidência de diagnósticos e a complexidade das demandas desses alunos exigem profissionais capacitados e amparados por políticas públicas efetivas. Portanto, o estudo busca compreender como se dá a formação desses profissionais, identificar lacunas e propor uma intervenção formativa que fortaleça sua atuação no contexto da educação inclusiva. A abordagem metodológica é qualitativa, com aplicação da técnica de Análise de Conteúdo de Bardin. Foram realizadas entrevistas mediante a aplicação de questionário não-diretivo com professoras de apoio à inclusão atuantes na rede municipal. Os objetivos específicos incluíram: analisar, à luz da legislação e literatura especializada, as principais características do TEA e as necessidades educacionais dos estudantes; identificar as atribuições e desafios enfrentados pelas professoras de apoio; mapear carências formativas; e propor caminhos para aprimorar a prática pedagógica inclusiva. Desta forma, os resultados apontam para a ausência de políticas institucionais de formação continuada específicas para esses profissionais, gerando inseguranças, sobrecarga e fragilidade no atendimento aos alunos com TEA. Diante desse cenário, como produto educacional, foi desenvolvido um curso de formação continuada com módulos temáticos voltados às necessidades reais observadas no campo, promovendo o fortalecimento da prática profissional e da inclusão escolar com qualidade e equidade. Por fim, o estudo vem a contribuir para o campo da Educação Profissional e Tecnológica ao articular teoria e prática, valorizando o saber docente e propondo ações formativas contextualizadas. Para tanto, o curso constitui-se como resposta concreta às lacunas formativas, evidenciando a importância da formação permanente dos profissionais de apoio como condição indispensável para a consolidação de uma escola inclusiva, democrática e comprometida com a diversidade.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva. Formação Continuada. Professor de Apoio. Transtorno do Espectro Autista. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the professional training of support teachers for inclusion in the Municipal Education Network of Carmo do Cajuru/MG, focusing on their role with students diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD). In this regard, the increasing number of diagnoses and the complexity of the educational demands of these students require qualified professionals supported by effective public policies. Therefore, the study seeks to understand how these professionals are trained, identify existing gaps, and propose a formative intervention that strengthens their role in the context of inclusive education. A qualitative methodological approach was adopted, using Bardin's Content Analysis technique. Interviews were conducted through the application of a non-directive questionnaire with support teachers working in the municipal school network. The specific objectives included: analyzing, in light of legislation and specialized literature, the main characteristics of ASD and the educational needs of students; identifying the roles and challenges faced by support teachers; mapping training gaps; and proposing ways to improve inclusive pedagogical practices. The results indicate the absence of institutional policies for continuing education specifically aimed at these professionals, leading to insecurity, work overload, and fragility in the support provided to students with ASD. In response to this scenario, an educational product was developed: a continuing education course composed of thematic modules designed according to the real needs observed in the field, promoting the strengthening of professional practice and inclusive schooling with quality and equity. Finally, this study contributes to the field of Professional and Technological Education by articulating theory and practice, valuing teachers' knowledge, and proposing context-specific training actions. As such, the course represents a concrete response to the identified training gaps, emphasizing the importance of ongoing professional development for support teachers as an essential condition for building an inclusive, democratic, and diversity-committed school.

Keywords: Inclusive Education. Continuing Education. Support Teacher. Autism Spectrum Disorder. Pedagogical Practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa do município de Carmo do Cajuru/MG	52
Figura 2 - Eixos temáticos e categorias de identidade docente	82
Figura 3 - Eixos temáticos representativos das motivações para a escolha da docência	88
Figura 4 - Eixos temáticos derivados das categorias referentes às narrativas das docentes sobre o processo de atuação na educação inclusiva	93
Figura 5 - Eixos temáticos do contato formativo das professoras de apoio com a educação inclusiva	98
Figura 6 - Eixos temáticos nas dificuldades da atuação docente na inclusão escolar	104
Figura 7 - Eixos estratégicos da ação docente: Caminhos para superar os desafios da inclusão escolar	112
Figura 8 - Eixos de apoio ao trabalho inclusivo docente	120
Figura 9 - Eixos temáticos de formação continuada inclusiva buscadas pela professora de apoio	125
Figura 10 - Eixos temáticos formas de motivação para continuar na educação inclusiva	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Prevalência do Transtorno do Espectro do Autismo em crianças de 8 anos (2020) nos Estados Unidos da América	23
Tabela 2 - Prevalência identificada de transtorno do espectro do autismo segundo a Rede ADDM 2000-2022	23
Tabela 3 - Idades das professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA em Carmo Do Cajuru-MG	62
Tabela 4 - Distribuição por número de escolas nas quais as professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA de Carmo do Cajuru-MG trabalham	64
Tabela 5 - Distribuição por carga horária semanal de trabalho entre professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA de Carmo do Cajuru-MG	64
Tabela 6 - Frequência por tipo de rede de ensino de vínculo de trabalho entre professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA de Carmo do Cajuru-MG	65
Tabela 7 - 1ª graduação e tempo decorrido desde a sua conclusão	66
Tabela 8 - Segunda graduação e tempo decorrido desde a sua conclusão	67
Tabela 9 - Panorama das formações de nível superior entre as participantes ..	68
Tabela 10 - Pós-graduação realizada por professora de apoio à inclusão	70
Tabela 11 - Distribuição das professoras por área de pós-graduação	72
Tabela 12 - Experiência total na educação versus tempo de atuação na inclusão	75
Tabela 13 - Categorias emergentes nas falas das professoras de apoio à inclusão quanto a escolha pela formação	79
Tabela 14 - Categorias temáticas emergentes na atuação docente na educação: Frequência e participantes	86
Tabela 15 - Categorias temáticas emergentes na atuação docente no apoio à inclusão: Frequência e participantes	90
Tabela 16 - Formas de contato das professoras de apoio com a educação especial e inclusiva: Categorias temáticas, frequências e participante	96
Tabela 17 - Dificuldades vivenciadas pelas professoras de apoio na inclusão escolar: Categorias temáticas, frequências e participante	101
Tabela 18 - Formas de superação aos desafios da inclusão de alunos com TEA: Categorias temáticas, frequências e participante	109
Tabela 19 - Tipos de apoio recebido para aprimoramento de seu trabalho inclusivo com alunos com TEA: Categorias temáticas, frequências e participante	118
Tabela 20 - Tipos de apoio ou formação que as professoras tem buscado como educação continuada: Categorias temáticas, frequências e participante	123
Tabela 21 - Motivação em continuar o trabalho na educação inclusiva: Categorias temáticas, frequências e participante	127
Tabela 22 - Agentes facilitadores na promoção de uma formação continuada inclusiva: Categorias temáticas, frequências e participante	132

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características relacionadas ao TEA referente a déficits de comunicação social, interesses restritos e comportamentos repetitivos	21
Quadro 2 - Fatores de risco relacionados ao Transtorno do Espectro Autista (TEA)	24
Quadro 3 - Critérios de diagnóstico para TEA segundo DSM-5TR.....	25
Quadro 4 - Níveis de severidade para transtorno do espectro do autismo	28
Quadro 5 - Principais modalidades terapêuticas empregadas em TEA.....	30
Quadro 6 - Categorias temáticas e trechos representativos das falas docentes quanto a escolha pela formação	80
Quadro 7 - Categorias temáticas e trechos representativos das falas docentes acerca da escolha por trabalhar na educação	86
Quadro 8 - Categorias temáticas e trechos representativos das vivências dos docentes na inclusão escolar	91
Quadro 9 - Conceito das categorias temáticas e exemplos de falas: Formas de contato das professoras de apoio com a educação especial e inclusiva.....	96
Quadro 10 - Conceito das categorias temáticas e exemplos de falas: Dificuldades na atuação das professoras de apoio na educação inclusiva	102
Quadro 11 - Conceito das categorias temáticas e exemplos de falas: Formas de superação aos desafios da inclusão	110
Quadro 12 - Conceito das categorias temáticas e exemplos de falas: Tipos de apoio recebido no trabalho inclusivo docente	118
Quadro 13 - Conceito das categorias temáticas e exemplos de falas: Tipos de apoio ou formação que o professor tem buscado como formação continuada	124
Quadro 14 - Conceito das categorias temáticas e exemplos de falas: Fontes de motivação para continuar o trabalho na educação inclusiva	128
Quadro 15 - Conceito das categorias temáticas e exemplos de falas: Agentes facilitadores na promoção de uma formação continuada inclusiva.....	132

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Frequências de distribuição, média e mediana das idades das professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA em Carmo Do Cajuru-MG	63
Gráfico 2 - Tempo decorrido desde a primeira graduação das participantes com média e mediana	66
Gráfico 3 - Tempo decorrido desde a segunda graduação das participantes com média e mediana	68
Gráfico 4 - Proporção de pós-graduações com foco em inclusão	73
Gráfico 5 - Carga horária em ABA (Análise do Comportamento Aplicada) por participante	74
Gráfico 6 - Tempo de atuação das professoras na educação versus tempo de apoio à inclusão	76

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA - sigla para Análise do Comportamento Aplicada (Applied Behavior Analysis, em inglês).

ADDM – Rede de Monitoramento de Deficiências no Desenvolvimento e Autismo

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNC-Formação - Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

CDC – Centros de Controle e Prevenção de Doenças (Centers for Disease Control and Prevention, em inglês)

CF – Constituição Federal

CIPTEA – Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista

CMAEE – Centro Municipal de Apoio Educacional Especializado

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNS - Conselho Nacional de Saúde

DSM-5 – Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition, em inglês)

DSM-5-TR - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, Quinta Edição, Texto Revisado (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition, Text Revision, em inglês)

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MG – Minas Gerais

NIMH – sigla para Instituto Nacional de Saúde Mental (National Institute of Mental Health, em inglês)

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU – Organização das Nações Unidas

PDI – Plano de Desenvolvimento Individual

PECS Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (Picture Exchange Communication System, em inglês)

PNE – Plano Nacional de Educação

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SESC - Serviço Social do Comércio

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade

TEA – Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONTEXTO TEÓRICO-EDUCACIONAL E LEGAL APLICADO À INCLUSÃO	18
2.1 Transtorno do Espectro Autista: evolução conceitual, principais características, epidemiologia, critérios de diagnóstico, níveis de severidade e modalidades terapêuticas	18
2.2 Legislação relacionada ao Transtorno do Espectro Autista	31
2.3 Formação profissional dos professores de apoio à inclusão de crianças com TEA	45
2.4 Aspectos da inclusão educacional de crianças com TEA no município de Carmo do Cajuru	51
3 METODOLOGIA	57
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS: VOZES, DESAFIOS E CAMINHOS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE APOIO À INCLUSÃO	61
4.1 Perfil dos entrevistados	61
4.2 Escolha pela educação e pela formação docente	79
4.3 Dificuldades no trabalho e busca por aprimoramento.....	90
4.4 Tipos de apoio e motivação para continuidade do trabalho de apoio inclusivo .	117
5 PRODUTO EDUCACIONAL.....	136
REFERÊNCIAS	148
APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL.....	160
ANEXO A – ATRIBUIÇÕES DO PROF/MEDIADOR DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA	170
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	171

1 INTRODUÇÃO

O interesse por investigar a temática da inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) deve-se, inicialmente, à minha atuação como pedagoga em uma instituição escolar de ensino público do nível Fundamental I, no município de Carmo do Cajuru, Minas Gerais (MG). Esta atuação permitiu identificar tanto a crescente incidência de novos casos de TEA diagnosticados a cada ano, quanto à necessidade de inclusão de tais alunos com TEA no que tange a educação escolar. No entanto, um outro fator de fundamental importância me chamou a atenção, o qual, se refere a necessidade de identificar quem são os profissionais que acompanham os estudantes que apresentam o diagnóstico de TEA em Carmo do Cajuru e, qual a formação profissional que os mesmos apresentam. Portanto, no cenário educacional contemporâneo, a inclusão de alunos com necessidades especiais representa um desafio e uma oportunidade de transformação. Deste modo, à medida que a sociedade reconhece a importância de proporcionar a todos os indivíduos igualdade de oportunidades, a escola torna-se um espaço fundamental para a promoção da inclusão. Nesse contexto, a figura do professor de apoio à inclusão, desempenha um papel crucial, sendo um agente ativo na criação de ambientes educacionais que acolhem e estimulem o pleno desenvolvimento de todos os estudantes.

Assim, a presente pesquisa, concentra-se na interseção entre dois pilares essenciais: a inclusão de alunos com necessidades especiais caracterizados com transtorno do espectro autista (TEA), e a formação profissional dos professores de apoio à inclusão que desempenham um papel fundamental nesse processo. Deste modo, compreender como esses professores são preparados para lidar com a diversidade presente nas salas de aula e, como podem contribuir efetivamente para a inclusão desses alunos, é um tema de relevância incontestável. Portanto, ao investigar como é realizada a formação profissional dos professores de apoio à inclusão que contribuem com a inclusão desses alunos, esta dissertação, visa identificar lacunas e possíveis melhorias na preparação profissional desses professores. Ademais, a inclusão não é apenas uma questão de adaptar estruturas físicas e curriculares, mas demanda uma abordagem holística que envolva o desenvolvimento de competências específicas nos profissionais, capacitando-os para atender às demandas de uma sala de aula diversificada.

Neste sentido, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, classifica a pessoa com TEA como pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais e, no seu artigo 3º, torna direito da pessoa com TEA no inciso IV item a), o acesso à educação e ao ensino profissionalizante (Brasil, 2012; Camargo et al., 2020; Oliveira, 2020). Por sua vez, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência, veio a assegurar à pessoa com TEA um sistema educacional que permita acesso, à permanência, participação e à aprendizagem em todos os níveis e modalidades de ensino, com a disponibilização de estratégias de acessibilidade em suas diversas dimensões (Brasil, 2015).

O marco inicial para a oferta do Atendimento Educacional Especializado foi estabelecido como um dever do Estado pela Constituição Federal de 1988. Por sua vez, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, ECA, 1990) trouxe em seu artigo 54, parágrafo III, a exigência da garantia do atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988; 1990; Camargo et al., 2020; Oliveira, 2020). Do mesmo modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) também, determina a oferta da Educação Especial preferencialmente dentro do contexto da escola regular (Brasil, 1988, 1996; Camargo et al., 2020). Subsequentemente, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, pela qual, os serviços de apoio especializados tornariam instituições complementares para pessoas com deficiência e, suplementares para pessoas com superdotação ou altas habilidades (Santos Filho; Castelo Branco, 2023; Schmidt et al., 2016). Ato contínuo, a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012) que ao instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, veio a classificar para efeitos legais a pessoa com TEA como pessoa com deficiência (Brasil, 2012; Oliveira, 2020; Schmidt et al., 2016). Por sua vez, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, veio a ampliar o acesso em todos níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2015a). Por fim, a Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020 (Lei Romeo Mion) que instituiu a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), teve o objetivo de garantir o acesso ao atendimento prioritário e integral às pessoas com TEA a serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social (Brasil, 2020).

Dessa forma, o problema de investigação que orienta esta pesquisa sintetiza-se nas seguintes questões: Como a inclusão dos estudantes com TEA acontece na Rede Municipal de Educação do Município de Carmo do Cajuru? Quais são os profissionais que acompanham os alunos com laudo de TEA na Rede Municipal de Educação do Município de Carmo do Cajuru? Qual formação profissional no âmbito educacional destes profissionais? Há formação específica para os mesmos? Como melhorar o atendimento desses estudantes?

Diante disso, a pesquisa tem como objetivo geral:

- Compreender e analisar a formação dos professores de apoio à inclusão na Rede Municipal de Educação de Carmo do Cajuru, investigando seus desafios, potencialidades e necessidades formativas, a fim de subsidiar o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas, contribuindo para o desenvolvimento de políticas e ações de formação continuada, propondo um produto educacional que amplie as possibilidades de atuação qualificada dos professores de apoio na escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Sendo assim, este estudo será norteado pelos seguintes objetivos específicos:

- Compreender na legislação e na literatura sobre inclusão as principais características do TEA e as principais necessidades educacionais dos estudantes com autismo.
- Identificar as atribuições dos profissionais que atuam na inclusão dos alunos com TEA nas escolas municipais de Carmo do Cajuru.
- Identificar as barreiras na formação dos professores de apoio à inclusão na Rede Municipal de Educação do Município de Carmo do Cajuru.
- Verificar de que forma pode ser aprimorado o atendimento educacional dos professores de apoio à inclusão no contexto da rede municipal de Carmo do Cajuru.
- Elaborar e viabilizar a aplicação de um produto educacional para auxiliar na resolução do problema aplicado.

2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CONTEXTO TEÓRICO-EDUCACIONAL E LEGAL APLICADO À INCLUSÃO

A fim de estudar a formação profissional dos professores de apoio à inclusão da rede municipal de Carmo do Cajuru, é necessário preliminarmente, aprofundar na temática: “Transtorno do Espectro Autista” seja na evolução histórica de seu conceito, características que permitem o diagnóstico, epidemiologia, critérios de diagnóstico, níveis de severidade e modalidades terapêuticas. Em seguida, apresentaremos as principais normas de cunho legal relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista com implicações diretas ou indiretas na educação. Subsequentemente, será traçado um perfil acerca da formação profissional dos professores de apoio à inclusão de crianças com TEA e, por fim, será realizada uma contextualização acerca dos aspectos pertinentes à inclusão educacional de crianças com TEA na rede municipal de Educação do município de Carmo do Cajuru.

2.1 Transtorno do Espectro Autista: evolução conceitual, principais características, epidemiologia, critérios de diagnóstico, níveis de severidade e modalidades terapêuticas

Para uma abordagem aprofundada do transtorno do espectro autista é necessário, inicialmente, pontuar: os aspectos históricos no que tange a evolução conceitual ao longo do tempo, suas principais características, epidemiologia, bases do diagnóstico, níveis de severidade e modalidades terapêuticas.

O termo Autismo foi introduzido na ciência pelo psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler, em 1911, em sua monografia intitulada “*Demência precoce ou o grupo das esquizofrenias*”, onde era caracterizado pela fuga interior simbólica do indivíduo, tornando-se inacessível ao observador ou, o desejo infantil de evitar realidades insatisfatórias e substituí-las por fantasias e alucinações em diagnóstico de esquizofrenia severa (Evans, 2013).

Por sua vez, em 1943, Leo Kanner em sua clássica obra “*Distúrbio Autístico do Contato Afetivo*”, introduziu na ciência os estudos sobre Autismo na infância, o qual, se referia à uma série de 11 casos, nos quais, os pais relatavam detalhadamente o comportamento de seus filhos. Destaca-se nesta obra, a identificação de

características clássicas do TEA tais como: falta de uso da linguagem comunicativa, tendência ao isolamento, interpretação de ideias baseadas na literalidade, ecolalia, preservação da mesmice, interesse restrito em atividades e padrões de comportamento estereotipados e repetitivos, como sacudir ou bater as mãos e girar (Camargo et al., 2020; Favero-Nunes et al., 2020; Harris, 2018; Kanner, 1943; Pimentel; Fernandes, 2014; Santos Filho; Castelo Branco, 2023). Do mesmo modo, Leo Kanner em 1944, introduziu o termo de diagnóstico “autismo infantil precoce” sendo o primeiro autor a destacar a acentuada heterogeneidade associada ao transtorno. Tal heterogeneidade, segundo Kanner, ocorria tanto às expensas das grandes variações no grau ou nível do distúrbio, bem como na manifestação ou não de determinadas características específicas, quanto no desenvolvimento do indivíduo no decurso da vida (Favero-Nunes et al., 2020; Harris, 2018; Kanner, 1944). Por fim, a terminologia “transtorno do espectro autista (TEA)”, foi introduzida em 2013 no Manual Diagnóstico e Estatístico da Associação Americana de Psiquiatria (DSM-5), onde, os critérios atuais de diagnóstico de TEA encontram-se fundamentados na verificação dos déficits de comunicação social, padrões repetitivos de comportamentos e, interesses restritos (American Psychiatric Association, 2013; Camargo et al., 2020; Harris, 2018).

Assim, TEA foi um conceito evoluído ao longo dos anos e, às custas de pesquisas e entendimento científico onde, partiu de conceitos que acreditavam que se referia à uma condição extremamente rara e com características comuns bem definidas, com início na infância, chegando ao modelo atual, onde apresenta-se como uma condição muito comum e amplamente diversificada em suas características inerentes ao indivíduo, ou seja, heterogênea (Angelo, 2021; Camargo et al., 2020; Lord et al., 2018; Pimentel; Fernandes, 2014; Santos Filho; Castelo Branco, 2023; Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020).

Deste modo, TEA pode ser classificado em níveis como um verdadeiro espectro, variando de muito leve a grave. Além disso, o TEA pode não ocorrer somente isolado de outras patologias ou alterações e, portanto, o DSM-5 já prevê esta possibilidade e permite a possibilidade de múltiplos diagnósticos, por exemplo um paciente pode ter TEA e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Todavia, é digno de nota que, em sua grande maioria, mas não implicando na totalidade dos indivíduos com TEA, pode necessitar de algum tipo de apoio especializado inclusive educacional ao longo de sua vida (Lord et al., 2018; Oliveira, 2020).

Atualmente, o transtorno do espectro autista (TEA) pode ser conceituado, segundo a Associação Americana de Psiquiatria, como um distúrbio neurológico e de desenvolvimento que afeta a forma como as pessoas interagem umas com as outras, se comunicam, aprendem e se comportam. Portanto, ainda que o autismo possa ser diagnosticado em qualquer idade, é apresentado como “um distúrbio de desenvolvimento” porque os sintomas geralmente aparecem nos dois primeiros anos de vida.(Camargo et al., 2020; Oliveira, 2020; The National Institute of Mental Health (NIMH), 2023; Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020). Além disso, recentemente, no DSM-5 houve uma incorporação dentro do TEA, do transtorno de Asperger e transtorno global do desenvolvimento (American Psychiatric Association, 2022; Favero-Nunes et al., 2020).

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), um guia criado pela Associação Americana de Psiquiatria, que os profissionais de saúde usam para diagnosticar transtornos mentais, as pessoas com TEA, geralmente, apresentam algumas características específicas. Assim, dentre estas características destacam-se: dificuldade de comunicação e interação com outras pessoas, interesses restritos e comportamentos repetitivos, sintomas que afetam sua capacidade funcional na escola, no trabalho e em outras áreas da vida. Portanto, o autismo é conhecido como um transtorno de “espectro” porque há uma grande variação no tipo e na gravidade dos sintomas que as pessoas apresentam. Do mesmo modo, a Academia Americana de Pediatria tem postulado que existem alguns tipos comuns de comportamento em pessoas com diagnóstico de TEA. Entretanto, nem todas as pessoas com TEA terão todos os comportamentos, apesar de que, um grande número de pessoas, possa apresentar um ou mais sinais característicos (American Psychiatric Association, 2013; Camargo et al., 2020; Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020).

Assim, o Quadro 1 a seguir apresenta características relacionadas aos déficits de comunicação social, interesses restritos e comportamentos repetitivos, os quais, podem estar presentes em indivíduos com TEA.

Quadro 1 - Características relacionadas ao TEA referente a déficits de comunicação social, interesses restritos e comportamentos repetitivos

DÉFICITS DE COMUNICAÇÃO SOCIAL
• Compartilhar com pouca frequência interesse, emoção ou prazer em relação a objetos ou atividades com outras pessoas. • Apresentar aversão ao contato visual ou contato visual inconsistente, parecendo não olhar ou ouvir as pessoas que estão conversando com os mesmos. • Falta de proficiência no uso de gestos não-verbais. • Discurso afetado ou roteirizado. • Não responder ou demorar para responder ao próprio nome ou a outras solicitações verbais de atenção. • Apresentar um tom de voz incomum que pode soar cantado ou monótono e robótico. • Interpretação literal de ideias abstratas com dificuldade de compartilhar brincadeiras que requerem imaginação. • Dificuldade em fazer e manter relações de amizade. • Dificuldades em ajustar comportamentos a situações sociais.
INTERESSES RESTRITOS E COMPORTAMENTOS REPETITIVOS
• Inflexibilidade de comportamento com extrema dificuldade em lidar com mudanças ou novas experiências. Apego à rotina. • Foco excessivo em assuntos de nicho principalmente números, detalhes e fatos, esperando que outras pessoas estejam igualmente interessadas nesses assuntos. • Hipersensibilidade sensorial sobretudo no que se refere à luz, som, roupas, dor, texturas de superfície de objetos e temperatura. Por exemplo, aversão a ruídos altos, indiferença a dor e a temperatura. • Movimentos estereotipados, como bater as mãos, balançar e girar. • Organizar os objetos (brinquedos) de uma maneira muito particular (alinhar ou virar). • Repetição de certos comportamentos ou ter comportamentos incomuns, como repetir palavras ou frases (um comportamento chamado ecolalia). • Podem apresentar problemas de sono e irritabilidade. • Capacidade de aprender coisas em detalhes e lembrar de informações por longos períodos de tempo; • Apresentam inteligências múltiplas principalmente relacionadas ao visual e auditivo. • Podem demonstrar excelência em matemática, ciências, música ou arte.

Fonte: Adaptado pela autora de: (Academia Americana de Pediatria, 2023; Academia Americana de Psiquiatria, 2; Lord et al., 2018; Oliveira, 2020; The National Institute of Mental Health (NIMH), 2023).

É digno de nota que, conforme mencionado outrora, o TEA é um distúrbio caracterizado pela distribuição em espectro, assim, nem todos os indivíduos apresentaram todas estas características apresentadas no Quadro 1 e, também, a intensidade da manifestação destes sinais pode variar de indivíduo a indivíduo.

Por sua vez, a epidemiologia tem apresentado que a prevalência global de TEA é de 1% podendo chegar a 1,5% em países desenvolvidos (Favero-Nunes et al., 2020; Lord et al., 2018). Entretanto, no Brasil, não existem estudos específicos acerca da prevalência de TEA, deste modo, os dados variam na literatura de 0,3% até em torno de 1%, como dados sugeridos pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde do Governo Brasileiro. Assim, as estimativas variam de 600 mil até cerca de 2 milhões de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil (Conselho Nacional de Saúde, 2011; Schmidt et al., 2016). Todavia, estudos sugerem que, a ampla variabilidade no percentual da população com TEA pode estar relacionada à possibilidade de os dados estarem subestimados devido à uma possível subnotificação em registro, a qual, é consequência do fato que, em muitos casos, existe a ausência de um diagnóstico profissional definitivo (Camargo et al., 2020; Santos Filho; Castelo Branco, 2023; Schmidt et al., 2016; Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020). Neste contexto, uma das causas desta carência de dados estatísticos acerca do TEA no Brasil se deve ao fato que, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) não tem aferido tais dados em suas amostras de censo (Santos Filho; Castelo Branco, 2023). Portanto, tais estimativas encontram-se fundamentadas em um estudo do Centers for Disease Control and Prevention (CDC) (em tradução: Centros de Controle e Prevenção de Doenças) do governo americano datado de 2006, o qual, apontava uma prevalência de TEA de 1 caso em cada 110 pessoas nos Estados Unidos da América, os quais, foram extrapolados pelo CNS para um contexto brasileiro ((Instituto Nacional de Saúde Mental (NIMH), 2020; Monarez et al., 2025; United States of America, 2022)

Deste modo, os dados provenientes da Rede de Monitoramento de Autismo e Deficiências de Desenvolvimento do Centros de Controle (ADDM) e Prevenção de Doenças do Governo Americano (CDC), permitem ilustrar a prevalência ao autismo nos Estados Unidos, os quais, podem servir de base, para estudos no Brasil onde, tais dados ainda se encontram indisponíveis. Por conseguinte, a Tabela 1 apresenta os dados de prevalência do TEA em crianças de 8 anos nos Estados Unidos da América.

Tabela 1 - Prevalência do Transtorno do Espectro do Autismo em crianças de 8 anos (2020) nos Estados Unidos da América

	PREVALÊNCIA		PORCENTAGEM (%)
GERAL	32,2 por 1000 indivíduos		3,2
SEXO	Meninos	49,2 por 1000	4,9
	Meninas	14,3 por 1000	1,4
RAÇA / ETNIA	Brancos	27,7 por 1000	2,8
	Negros	36,6 por 1000	3,7
	Asiáticos	38,2 por 1000	3,8
	Hispânicos	33 por 1000	3,3
	Índios americanos ou nativos do Alasca	37,5 por 1000	3,8
	Mestiços (2 ou mais raças)	31,9 por 1000	3,2

Fonte: Adaptado pela autora de: (National Institute of Mental Health (NIMH), 2025; Shaw et al., 2025)

Constata-se, assim, analisando a Tabela 1, que se estimou uma média de 1 em cada 32,2 crianças de 8 anos tinha (3,2%) TEA em 2022. Ademais, o TEA é 3,4 vezes mais prevalente entre meninos (4,9%) do que entre meninas (1,4%) e, ocorre em todos os grupos raciais e étnicos. Neste sentido, Leo Kanner em seu estudo de 1944, curiosamente, mencionou que dos 20 pacientes 16 eram meninos e apenas 4 meninas, o que condiz com a média de cerca de 4 x maior a prevalência em meninos (Kanner, 1944; Oliveira, 2020).

Além disso, o CDC tem apresentado dados oriundos da ADDM que mostram um aumento crescente da prevalência de autismo na população vide a Tabela 2 abaixo:

Tabela 2 - Prevalência identificada de transtorno do espectro do autismo segundo a Rede ADDM 2000-2022

ANO	PREVALÊNCIA	NÚMERO DE CASOS EM CADA 1000 INDIVÍDUOS
2022	1 em cada 31 indivíduos	32,2
2020	1 em cada 36 indivíduos	27,6
2018	1 em cada 44 indivíduos	23,0
2016	1 em cada 54 indivíduos	18,5
2014	1 em cada 59 indivíduos	16,8
2012	1 em cada 69 indivíduos	14,5
2010	1 em cada 68 indivíduos	14,7
2008	1 em cada 88 indivíduos	11,3
2006	1 em cada 110 indivíduos	9,0
2004	1 em cada 125 indivíduos	8,0
2002	1 em cada 150 indivíduos	6,6
2000	1 em cada 150 indivíduos	6,6

Fonte: Adaptado pela autora de: Dados e estatísticas sobre transtorno do espectro do autismo pela Rede ADDM (Centro Nacional de Defeitos Congênitos e Deficiências de Desenvolvimento, 2023; Monarez et al., 2025; National Institute of Mental Health (NIMH), 2025; Shaw et al., 2025)

A partir da Tabela 2 podemos concluir que a prevalência de TEA tem aumentado ao longo dos anos. Neste contexto, nota-se que em 2020 acometia 1 em cada 36 indivíduos, ao passo que em 2022 a estimativa elevou para 1 em cada 31 indivíduos. Portanto, requer que medidas educacionais sejam aprimoradas no que tange a inclusão destes indivíduos (Camargo et al., 2020; Monarez et al., 2025; Oliveira, 2020; Santos Filho; Castelo Branco, 2023).

É digno de nota que, são diagnosticadas com o transtorno do espectro autista, pessoas de todos os gêneros, raças, etnias, culturas, origens socioeconômicas. De outro modo, apesar do TEA poder ser um distúrbio para toda a vida, os tratamentos e serviços podem melhorar os sintomas e rotina comportamental diária de uma pessoa. Todavia, a literatura tem sugerido que existem alguns fatores de risco relacionados ao transtorno do espectro autista, os quais, são apresentados no Quadro 2.

Quadro 2 - Fatores de risco relacionados ao Transtorno do Espectro Autista (TEA)

FATORES DE RISCO RELACIONADOS AO TEA
• Condições genéticas específicas, como a Síndrome do X Frágil, Síndrome de Down e Esclerose Tuberosa. • Certos medicamentos, como o ácido valpróico e a talidomida, quando tomados durante a gravidez. • Ter um irmão com autismo implica em um risco de 10 a 20 vezes maior. • Idade avançada dos pais no momento da gravidez. (Idade materna acima de 40 anos e paterna acima de 50 anos) • Prematuridade ou apresentar baixo peso ao nascer. • Meninos tem uma prevalência de TEA 3,4 vezes maior que meninas.

Fonte: Adaptado pela autora de: (Academia Americana de Pediatria, 2023; Academia Americana de Psiquiatria, 2021; American Psychiatric Association, 2013; Lord et al., 2018; National Institute of Mental Health (NIMH), 2025; Shaw et al., 2025; The National Institute of Mental Health (NIMH), 2023)

Portanto, novamente, o Quadro 2 corrobora no sentido que, não tem sido estabelecida uma correlação de TEA com uso de vacinas, condições socioeconômicas, raça ou etnia (Academia Americana de Psiquiatria, 2021; The National Institute of Mental Health (NIMH), 2023).

Embora o TEA se caracterize pelo acometimento de algumas áreas específicas relacionadas à comunicação social, interesses restritos e comportamentos repetitivos devido à sua categorização como um transtorno de espectro há de se compreender que o grau de acometimento bem como os desafios enfrentados varia de indivíduo

para indivíduo com TEA. Assim, torna-se importante compreender quais critérios são utilizados no estabelecimento do diagnóstico de TEA, os quais, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, Quinta Edição, Texto Revisado [Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th Edition, Text Revision, em inglês] (DSM-5TR)], são baseados na análise da presença ou não de comprometimento persistente na comunicação social recíproca e na interação social denominado Critério A, bem como, na identificação ou não de padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos e repetitivos denominado Critério B. Por fim, a ocorrência destes sinais e sintomas desde a infância resultam em um prejuízo individual em sua rotina diária, os quais, são identificados pelos Critérios C e D. Neste sentido, para efeitos de diagnóstico, um indivíduo diagnosticado com TEA deve apresentar déficits persistentes em cada uma das três áreas de comunicação e interação social (Critério A) e, pelo menos dois dos quatro tipos de comunicação restrita ou comportamentos repetitivos (Critério B), apresentados no Quadro 3 (American Psychiatric Association, 2022; United States of America, 2022).

Quadro 3 - Critérios de diagnóstico para TEA segundo DSM-5TR

A. Défis persistentes na comunicação social e interação em diversos contextos, identificados no presente ou na história pregressa, conforme manifestado por todos os seguintes itens:

1- Défis na reciprocidade socioemocional. Exemplos:

- Abordagem social anormal.
- Falha na conversação normal tipo bate-papo.
- Compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afetos.
- Falha em iniciar ou responder às interações sociais.

2- Défis em comportamentos comunicativos não-verbais usados para interação social. Exemplos:

- Comunicação verbal e não verbal mal integrada.
- Anormalidades no contato visual e linguagem corporal.
- Défis na compreensão e uso de gestos.
- Total falta de comunicação não verbal e expressões faciais.

3- Défis no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos. Exemplos:

- Dificuldades em ajustar o comportamento para se adequar a vários contextos sociais.
- Dificuldades em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos.
- Falta de interesse pelos colegas.

B. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestados por pelo menos dois dos seguintes itens, identificados no presente ou pela história pregressa:

- 1- Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipados ou repetitivos. Exemplos:
 - Estereotipias motores simples.
 - Enfileirar brinquedos ou lançar objetos.
 - Ecolalia e frases idiossincráticas.
- 2- Insistência na mesmice, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não-verbal. Exemplos:
 - Angústia extrema com pequenas mudanças e dificuldades com transições.
 - Padrões de pensamentos rígidos.
- 3- Interesses altamente restritos e fixos que são anormais em intensidade ou foco. Exemplos:
 - Forte apego, preocupação com objetos incomuns.
 - Interesses altamente circunscritos ou perseverantes.
- 4- Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum em aspectos sensoriais do ambiente. Exemplos:
 - Aparente indiferença à dor ou temperatura.
 - Resposta adversa a sons ou texturas específicas.
 - Cheiro ou toque excessivo em objetos.
 - Fascínio visual por luzes ou movimento.

C. Sintomas devem estar presentes no período inicial do desenvolvimento, mas podem não se manifestar completamente até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas.

D. Sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, ocupacional ou, em outras áreas importantes.

Fonte: Adaptado pela autora de: (American Psychiatric Association, 2022; Oliveira, 2020; United States of America, 2022)

Assim, uma aplicação prática do Quadro 3 acima seria o fato que, segundo o DSM-5TR, para ser diagnosticado com TEA, a criança deve apresentar evidências clínicas de dificuldades, passadas ou presentes, em cada um dos três subdomínios da comunicação social, e deve ter ou ter tido dificuldade em dois dos quatro diferentes comportamentos sensório-motores repetitivos e restritos (Camargo et al., 2020; Lord et al., 2018; Oliveira, 2020).

Deste modo, o Critério A, permite avaliar as características diagnósticas importantes relacionadas ao comprometimento persistente tanto na comunicação social recíproca quanto na interação social. Por sua vez, o Critério B, destina-se a

avaliar as características diagnósticas relacionadas aos padrões de comportamento, interesses ou atividades restritas ou repetitivas. Tais sistemas, costumeiramente, estão presentes desde a primeira infância e podem prejudicar o funcionamento cotidiano da criança em suas rotinas, os quais, são avaliados pelos critérios “C” e “D” do quadro supracitado.

Assim, durante o estabelecimento do diagnóstico de TEA deve-se estar atento ao fato que, as características se tornam evidentes na primeira infância. Deste modo, muitas vezes, as crianças podem já demonstrar uma falta de interesse na interação social já no primeiro ano de vida. Todavia, as características podem tornar-se evidentes entre os 12 a 24 meses de vida. Neste sentido, os primeiros sintomas estão relacionados, geralmente, à atrasos no desenvolvimento da linguagem, muitas vezes, acompanhados de falta de interesse de interação social ou exibindo interações sociais incomuns (e.g. nunca gostar de brincar com os colegas), padrões de comunicação incomum (e.g. conhecer todo alfabeto, mas não responder ao próprio nome). Após os 2 anos de vida, as características tendem a se tornar mais marcantes com comportamentos estranhos, repetitivos e ausência de brincadeiras típicas. Porém, não é tarefa fácil, distinguir entre TEA e uma criança com desenvolvimento tipicamente normal. Isto se deve ao fato que, algumas crianças sem TEA, podem exibir fortes preferências e ter alguma predileção por tarefas repetitivas (e.g. comer sempre os mesmos alimentos, assistir uma mesma série de televisão várias vezes), constituindo um desafio diagnosticar um TEA de nível mais sutil em crianças na fase pré-escolar. Deste modo, o diagnóstico não é exclusivamente baseado na observação de características, mas também no tipo, frequência e intensidade do comportamento (e.g. forte angústia se um objeto for removido) (American Psychiatric Association, 2022; Angelo, 2021; Favero-Nunes et al., 2020; Pimentel; Fernandes, 2014; Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020).

Por sua vez, tem sido bem estabelecido que TEA não é de caráter degenerativo. Portanto, o ensino e o aprendizado das crianças acontecem no decurso da vida. Deste modo, os sintomas tendem a ser mais marcantes em crianças sem suporte e no início da primeira infância, mas, à medida que, nos primeiros anos escolares há a interação social e oferta de atividades de aprendizado, a criança tende a exibir ganhos típicos de evolução. Portanto, é de fundamental importância o desenvolvimento de mecanismos de suportes às crianças na fase pré-escolar e escolar para que a falta de habilidades de comunicação não interfira severamente no aprendizado e prejudique a

interação social. Assim, é de extrema importância a oferta de estímulos não só pertinentes às atividades de aprendizado, mas de interação social, de exploração de habilidades adaptativas e de organização, visando uma maior independência da criança (American Psychiatric Association, 2022; Angelo, 2021; Pimentel; Fernandes, 2014; Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020).

Uma vez estabelecido o diagnóstico de TEA, é necessário a determinação de níveis de severidade de acordo com as características individuais do transtorno peculiares aquele indivíduo e que podem determinar um maior ou menor nível de necessidade de suporte, conforme apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 - Níveis de severidade para transtorno do espectro do autismo

NÍVEL DE SEVERIDADE – NÍVEL 3 – EXIGINDO SUPORTE MUITO SUBSTANCIAL
COMUNICAÇÃO SOCIAL Quando uma criança tem dificuldades sérias em se relacionar com os outros, tanto verbalmente quanto por meio de gestos, isso afeta sua capacidade de se comunicar. Como resultado, ela enfrenta problemas significativos em sua vida social diária. Essa dificuldade em se conectar com os outros faz com que a criança tenha poucas oportunidades de iniciar conversas e responda apenas de forma breve quando alguém tenta se aproximar. Por exemplo, mesmo quando ela fala, suas palavras são limitadas e, muitas vezes, ela só responde quando alguém se dirige diretamente a ela. COMPORTAMENTOS RESTRITOS E REPETITIVOS Quando uma criança tem dificuldade em se adaptar a mudanças e fica presa a hábitos ou comportamentos rígidos, chamamos isso de inflexibilidade de comportamento. Essa inflexibilidade pode atrapalhar muito a vida cotidiana, afetando todas as áreas da vida. Além disso, a criança pode sentir angústia ou apresentar dificuldade em mudar o foco quando necessário. ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE APOIO À INCLUSÃO O professor de apoio à inclusão desempenha um papel crucial na facilitação da comunicação, no manejo de comportamentos e na promoção da autonomia no ambiente de ensino. Deste modo, o professor de apoio à inclusão irá desempenhar um papel ainda mais personalizado, com um plano de ensino individualizado que aborde as habilidades básicas de vida diária, como higiene e alimentação, e que utilize métodos alternativos de comunicação, quando necessário.
NÍVEL DE SEVERIDADE – NÍVEL 2 – EXIGINDO SUPORTE SUBSTANCIAL
COMUNICAÇÃO SOCIAL Quando a criança tem dificuldade em se comunicar com os outros, tanto falando quanto através de gestos, isso pode afetar suas habilidades sociais. Mesmo com algum apoio, essa criança ainda enfrenta dificuldades sociais visíveis. Por exemplo, ela pode ter dificuldade em iniciar conversas e suas respostas podem ser muito curtas ou estranhas quando alguém tenta se aproximar. Imagine uma criança que fala apenas frases simples e só se interessa por assuntos muito específicos. Essa mesma criança, também, pode achar estranho quando os outros se comunicam sem usar palavras, como através de expressões faciais ou gestos.

COMPORTAMENTOS RESTRITOS E REPETITIVOS

Quando uma criança apresenta dificuldade em lidar com mudanças e mostra comportamentos inflexíveis, isso pode causar problemas em sua vida diária. Além disso, essa criança pode ter outros comportamentos repetitivos ou restritos que são óbvios o suficiente para quem observa e que atrapalham em diferentes situações do dia a dia. Também, é comum que essa criança sinta angústia ou tenha dificuldade em mudar de foco ou de atividade.

ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE APOIO À INCLUSÃO

O professor de apoio à inclusão pode desenvolver planos de ensino individualizados, com maior ênfase em habilidades de comunicação e interação social, além de colaborar com equipe multidisciplinar para desenvolvimento de terapias comportamentais. Deste modo, o professor de apoio à inclusão irá realizar uma abordagem direcionada mais intensamente na comunicação e nas habilidades sociais, utilizando recursos visuais e tecnológicos para auxiliar no aprendizado, e promovendo a autonomia do aluno nas atividades diárias.

NÍVEL DE SEVERIDADE – NÍVEL 1 – EXIGINDO SUPORTE

COMUNICAÇÃO SOCIAL

Crianças com dificuldades de comunicação geralmente enfrentam desafios ao iniciar interações sociais. Elas podem demonstrar respostas atípicas ou malsucedidas quando tentam se conectar com os outros. Essa dificuldade pode levar a um aparente desinteresse em interações sociais. Por exemplo, uma criança que consegue formular frases completas e se esforça para se comunicar pode ainda ter dificuldade em conversar com os colegas e fazer amigos, resultando em situações inesperadas e, muitas vezes, sem sucesso.

COMPORTAMENTOS RESTRITOS E REPETITIVOS

Crianças com inflexibilidade de comportamento enfrentam dificuldades em alternar entre diferentes atividades. Essa rigidez pode atrapalhar o funcionamento em diversas atividades e situações rotineiras. Além disso, problemas de organização e planejamento podem afetar a independência dessas crianças.

ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE APOIO À INCLUSÃO

O professor de apoio à inclusão pode focar em estratégias de inclusão social e pedagógica, trabalhando em conjunto com o professor regular para adaptar o currículo e as atividades em sala de aula de acordo com o plano de desenvolvimento individual (PDI) da criança. Assim, de modo prático, o professor de apoio à inclusão deve focar em estratégias de inclusão social, como facilitar a interação com colegas e a participação em atividades de grupo, além de adaptações curriculares que permitam ao aluno seguir o mesmo programa de ensino dos demais.

Fonte: Adaptado pela autora de: (American Psychiatric Association, 2022; Brasil, 2012, 2015a; Camargo et al., 2020; Favero-Nunes et al., 2020; Oliveira, 2020; United States of America, 2022).

Assim, o Quadro 4 vem a apresentar uma correlação aproximada entre o nível de severidade do transtorno do espectro autista e sua necessidade de suporte para cada um dos dois domínios psicopatológicos centrais seja referente a comunicação social ou, aos comportamentos restritos e repetitivos. De outro modo, a representação das categorias descritivas de severidade não deve ser usada isoladamente para determinar a necessidade ou elegibilidade de um suporte. De fato, indivíduos com

habilidades relativamente melhores em geral podem experimentar desafios psicossociais diferentes ou até maiores, à medida que se permitem ter maior independência no cotidiano e experimentam maiores interações sociais. Portanto, as necessidades de suporte só podem ser avaliadas em um nível individual e por meio da discussão de prioridades e metas pessoais de cada indivíduo.

Deste modo, em consequência do estabelecimento de um diagnóstico e determinação do nível de severidade para aquele indivíduo dentro do TEA pode-se definir, em uma abordagem multidisciplinar, diferentes modalidades terapêuticas onde, as principais são apresentadas no Quadro 5.

Quadro 5 - Principais modalidades terapêuticas empregadas em TEA

MODALIDADE TERAPÊUTICA	CARACTERÍSTICAS
Análise comportamental aplicada	Inicia-se pelo estudo sistemático dos desafios funcionais da criança, o qual será utilizado para criar um plano comportamental estruturado a fim de melhorar as habilidades adaptativas e diminuir comportamentos inadequados apresentados pela criança. Adicionalmente, destina-se a desenvolver as habilidades múltiplas da criança, quando presentes.
Treinamento de habilidades sociais	Modalidade interventiva focada em melhorar a capacidade de interação da criança com TEA em situações sociais. Pode ser realizada em grupo ou individualmente.
Terapia da fala e da linguagem	Terapêutica destinada a melhorar os padrões de fala e a compreensão da linguagem apresentados pela criança.
Treinamento de conduta para os pais	Terapia destinada a apresentar aos pais maneiras eficazes tanto para responder a comportamentos problemáticos quanto para incentivar o comportamento apropriado em seus filhos.
Serviços de educação especial	Um Plano de Educação Individual fornecido pela escola, que acomoda os seus déficits de comunicação social, interesses restritos e comportamentos repetitivos, permite que as crianças com autismo possam atingir o seu pleno potencial acadêmico. Deve incluir aulas diurnas especiais para crianças muito pequenas, com foco na abordagem das habilidades linguísticas, sociais e das rotinas diárias,

	visando a autonomia da criança.
--	---------------------------------

Fonte: Adaptado pela autora de: (Academia Americana de Pediatria, 2023; Academia Americana de Psiquiatria, 2021; Camargo et al., 2020; Instituto Nacional de Saúde Mental (NIMH), 2020; Lord et al., 2018; Oliveira, 2020).

O Quadro 5 acima permite verificar que o tratamento para o autismo exige uma equipe multidisciplinar especializada atuando em múltiplas vertentes de modo acolhedor e humanizado e, com uma gama de abordagens diferentes (Oliveira, 2020).

Uma vez explicada as nuances envolvidas com a temática transtorno do espectro autista (TEA), faz-se necessário repercutir o contexto legal oriundo desta temática, o qual, está diretamente ou indiretamente ligado à educação inclusiva destes indivíduos.

2.2 Legislação relacionada ao Transtorno do Espectro Autista

A legislação sobre autismo no Brasil tem evoluído ao longo dos anos, refletindo o crescente reconhecimento da importância de garantir direitos e inclusão para indivíduos no espectro autista, entretanto, esses avanços foram resultados de muita luta. Deste modo, a trajetória desse desenvolvimento legislativo é marcada por marcos importantes que visam assegurar a dignidade, a igualdade e o pleno exercício da cidadania para as pessoas com autismo. Assim, a garantia pela educação inclusiva no Brasil, foi o reflexo de inúmeras lutas e ganhou força a partir da promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988, Lei nº 8.069, de 1990 [Estatuto da Criança e Adolescente (ECA)], Lei de Apoio às pessoas portadoras de deficiência de 1989, da Declaração de Salamanca de 1994, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, Lei nº 12.764 de 2012 (Lei Berenice Piana), Lei nº 13.146 de 2015 e, Lei nº 13.977 de 2020 (Lei Romeo Mion) (Camargo et al., 2020; Oliveira, 2020).

O cenário da educação inclusiva no Brasil começou a ser emoldurado na Constituição de 1988, a qual, delineia explicitamente que os alunos categorizados como portadores de alguma deficiência deveriam ser alocados dentro do sistema regular de ensino. Assim, é claro o caráter integrativo desta proposta inclusiva (Brasil, 1988). Deste modo, na Constituição Federal do Brasil de 1988 (CF/1988), o artigo 205 apresenta a educação como um direito de todos e, o artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um

dos princípios para o ensino. Por sua vez, o artigo 208, inciso VII, determina como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 1988; Camargo et al., 2020; Oliveira, 2020).

Um aspecto relevante da Constituinte de 1988, refere-se à garantia dos direitos fundamentais, os quais, devem ser assegurados a todos os cidadãos. Assim, em seu artigo 5º, tem reconhecido, expressamente, que todo o cidadão deve ter igualdade de condições e de direitos, ainda que possua especificidades que venha o distinguir dos demais. Desse modo, cabe ao Estado assegurar esses direitos, que muitas vezes não são garantidos para os indivíduos que necessitam de tratamento especial, como é o caso das pessoas que possuem diagnóstico de TEA (Brasil, 1988; Camargo et al., 2020; Lopes; Rezende, 2021; Santos Filho; Castelo Branco, 2023).

Um ano após a promulgação da constituição, é sancionada, a Lei Nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 que, por sua vez, dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. Esta lei tem como objetivo assegurar o exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, considerando os valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana e do bem-estar. Portanto, o objetivo desta lei é garantir às pessoas portadoras de deficiência as ações governamentais necessárias ao seu cumprimento afastando quaisquer tipos de discriminações e preconceitos.(Brasil, 1989; Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Autismo da Seccional da OAB/DF, 2015). Por sua vez, no artigo 2º, fica explícita a obrigação do estado em assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade; a fim de lhes proporcionar bem-estar pessoal, social e econômico (Brasil, 1989; Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Autismo da Seccional da OAB/DF, 2015; Lopes; Rezende, 2021). Ademais, o inciso I deste artigo esclarece de forma aprofundada os direitos específicos das pessoas com deficiência acerca da educação, a saber:

I - na área da educação:

a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;

- b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas;
- c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimento público de ensino;
- d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência;
- e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo;
- f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino; (Brasil, 1989; Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Autismo da Seccional da OAB/DF, 2015).

No âmbito internacional, as Declarações e Relatórios de agências de cooperação internacional, tem desempenhado um importante papel acerca do estabelecimento e fortalecimento de uma Educação Inclusiva à medida que propõem valores e diretrizes que fundamentam a elaboração de leis e decretos. Neste sentido, em 1990, a Declaração de Jomtien na Tailândia, denominada Declaração Mundial sobre Educação para Todos, da qual o Brasil é um dos países signatários, veio a introduzir o conceito da educação como um direito fundamental e de todos, em uma busca de renovar a visão e o alcance dessa educação básica além da perspectiva da educação como mero meio de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Todavia, este primeiro movimento de caráter mundial visando uma educação de natureza inclusiva, não teve a repercussão esperada de grande adesão tanto junto aos meios acadêmicos no que tange aos docentes quanto a sociedade em geral. Assim, embora tenha o mérito de ser um primeiro avanço para educação inclusiva chamando a atenção mundial para a importância e prioridade da educação, principalmente em seu nível básico, também, teve o contraponto de, no momento de ser pôr em prática, o fato de se perder em discursos minimalistas. Neste sentido, uma vez que, se propuseram a executar metas grandiosas em prazos e recursos mínimos, teve que se ater a enfoques direcionados a não priorizar a qualidade desta inclusão, mas buscar uma quantidade de alunos envolvidos nesta ação (UNESCO, 1990; Zeppone, 2011).

A Declaração de Salamanca de 1994, por sua vez, é originária da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na Espanha, em Salamanca, que veio a reafirmar o direito que todas as pessoas têm à educação. Ao mesmo tempo, vem a reconhecer a Declaração Universal dos Direitos Humanos de

1948 buscando trazer novo folego no sentido do empenho da comunidade mundial acerca da Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, a fim de garantir este direito a todos, independentemente de suas diferenças particulares. Deste modo, a supramencionada declaração, visa assegurar que a educação das pessoas com deficiência faça parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1994; Zeppone, 2011). Além disso, os seguintes pontos visando o desenvolvimento de políticas públicas inclusivas foram apoiados por unanimidade:

- Reafirmação da Educação para Todos através do reconhecimento da necessidade e da urgência em se garantir a educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação.
- Reconhecimento do direito fundamental à educação a todas crianças mediante a garantia da oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem.
- Aceitação do fato que cada criança tem características individuais, resultando em interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem personalizados.
- Identificação da necessidade de planejamento e implementação dos sistemas de educação e dos programas educativos tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades.
- Estabelecimento de uma pedagogia centrada na criança que vá de encontro às necessidades das crianças e jovens com necessidades educativas especiais, permitindo, assim, o acesso destas às escolas regulares.
- Valorização da escola regular de acordo com a ótica inclusiva como meio eficaz ao combate da discriminação e fomentadora de comunidades abertas e solidárias que resulta em uma sociedade inclusiva no conceito de educação com excelente relação custo-qualidade e, adequada para todos (UNESCO, 1994; Zeppone, 2011).

Deste modo, a Declaração de Salamanca desempenhou um papel fundamental na promoção da educação inclusiva em todo o mundo, e seu impacto também se refletiu na legislação educacional brasileira, reforçando na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) a necessidade de garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.

Assim, novamente, a atenção deve ser voltada para o cenário nacional onde, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), também conhecida como Lei 9.394/96, é um marco fundamental na legislação educacional brasileira. Para entender sua origem, faz-se necessário explorar a perspectiva da LBDEN pela ótica do educador Luiz Fernandes Dourado. Deste modo, em sua obra “Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para a educação brasileira”, Dourado

teceu uma análise crítica e histórica da relação entre o planejamento educacional no Brasil e os planos nacionais de educação, destacando o papel central do Plano Nacional de Educação (PNE) como epicentro das políticas de Estado para a educação no país. (Brasil, 1996; Dourado, 2017). Neste contexto, a LBDEN teve um aspecto evolutivo histórico desde os meados da década de 1930 onde, iniciaram debates acerca de projetos para a educação pública. A este respeito, tais discussões voltavam-se para interesses e projetos de caráter privados, especialmente relacionados ao financiamento e à gestão da educação. Assim, pode-se demarcar historicamente que, as sementes iniciais de um Plano Nacional de Educação foram plantadas com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932. Todavia, esses esforços não se consolidaram como planos nacionais efetivos (Dourado, 2017).

Em ato contínuo ao decurso temporal, houve um longo processo de discussão acerca da educação pública e a necessidade de uma legislação que estabelecesse diretrizes e bases sólidas para o sistema educacional brasileiro durante as décadas de 1940 a 1960, culminando com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 (Dourado, 2017). Por sua vez a atual LDB (1996), oriunda da Lei 9.394/96, conhecida como LDBEN, foi promulgada em 20 de dezembro de 1996, pela qual, estabelece-se as diretrizes e bases da educação nacional na atualidade (Dourado, 2017). Neste sentido, a LDBEN atual, vem a reconhecer a educação como um processo formativo que ocorre em diversos contextos, incluindo a vida familiar, o trabalho, as instituições de ensino e pesquisa, os movimentos sociais e as manifestações culturais. Portanto, seus princípios incluem igualdade de condições para acesso à escola, liberdade de aprender e ensinar, pluralismo de ideias, valorização dos profissionais da educação, gestão democrática e garantia de padrão de qualidade (Dourado, 2017). Sumariamente, a LDBEN é resultado de décadas de debates e lutas pela construção de um sistema educacional sólido e inclusivo no Brasil, portanto, continua sendo um referencial importante para a educação no país, orientando políticas e práticas educacionais (Dourado, 2017). No que tange à educação especial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a (LDB), em seu Capítulo V tem em seu artigo 58 na redação original, a definição do que se entende por educação especial como a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais (Brasil, 1996; Dourado, 2017; Oliveira, 2020). Tal definição posteriormente foi alterada no texto da Lei nº 12.796, de 2013 para:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Brasil, 2013; Oliveira, 2020).

Além disso, o artigo 58 determina em seu parágrafo primeiro que, quando necessário, haverá serviços de apoio especializado na escola regular, a fim de atender às peculiaridades dos alunos de educação especial. Por sua vez, no segundo parágrafo, é notória a determinação que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. Ademais, no terceiro parágrafo, no seu texto original deixava expresso que a oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (Brasil, 1996). Posteriormente, a redação deste parágrafo foi alterada pela Lei nº 13.632, de 2018) para “A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do artigo 4º e o parágrafo único do artigo 60 desta Lei” (Brasil, 2018a; Oliveira, 2020).

Por sua vez, o artigo 59, em sua redação original mencionava as garantias aos educandos com necessidades especiais o que foi alterado mediante nova redação pela Lei nº 12.796, de 2013 para “Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2013; Oliveira, 2020).

Assim, o artigo 59 abriga em seus incisos as seguintes garantias aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou

psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.(Brasil, 1996).

Deste modo, o artigo 59 da LDBEN, vem a reforçar a importância de garantir uma educação inclusiva e de qualidade para os indivíduos com TEA, promovendo a igualdade de oportunidades e o respeito às suas necessidades específicas.

Em um retorno ao cenário mundial, a Convenção da Guatemala de 1999, denominada Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, colocou em destaque o princípio da não discriminação, ao recomendar a necessidade de se “tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais”, ou seja, enfatizou a busca por garantia dos direitos iguais de participação, de aprendizagem, de trabalho, entre outros. Neste sentido, mesmo que seja necessário oferecer recursos, metodologias ou tratamento diferenciado visando proporcionar condições adequadas, a indicação prioritária é que sejam mobilizados todos os investimentos que assegurem a equiparação de oportunidades. Assim, trata-se não de uma ação discriminatória, mas, ao contrário, ela visa promover o acesso, fazendo um movimento de inclusão fundamentado no princípio da diversidade, para o qual a diferença é uma realidade e não um problema (OEI, 1999). No Brasil, a Convenção da Guatemala vigora desde setembro de 2001 mediante o Decreto Legislativo n. 198/2001, aprovado pelo (Senado Federal, 2001).

Continuando no cenário mundial, em 2006, houve realização de uma Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU), denominada Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, a qual, visa a inclusão social por meio do embasamento nos direitos humanos e na cidadania (ONU, 2006). Assim, a convenção teve como objetivo garantir que pessoas com deficiência venham a desfrutar os mesmos direitos humanos de qualquer outra pessoa, uma vez que, elas são capazes de viver suas vidas como cidadãos plenos, que podem dar contribuições valiosas à sociedade, se tiverem as mesmas oportunidades que os outros têm (ONU, 2006). No que tange à Educação, o artigo 24 da referida convenção, estabelece que os Estados signatários desta convenção devem promover um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, baseado no conceito de aprendizado ao longo de toda a vida, ou seja, em um contexto efetivo de direito sem discriminação e baseado na igualdade de oportunidades a todos (ONU, 2006).

Em 2015, mais um ato no cenário mundial referente à educação inclusiva foi

realizado, desta vez, na Cúpula das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável pelo qual foram apresentados os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) com metas a serem cumpridas de 2015 a 2030 (ONU, 2015). Neste sentido, em seu objetivo 4 a ODS menciona a importância de se assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (ONU, 2015). Isto se alinha com as metas traçadas de garantir, independentemente do gênero que, todos possam completar todos níveis de educação de forma livre, igualitária, com qualidade e de forma inclusiva, a fim de que se obtenha resultados de aprendizagem relevantes e eficazes (ONU, 2015).

Por sua vez, a Lei nº 13.234, de 2015, incluiu na redação da LDB o artigo 59A:

O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculadas na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (Brasil, 2015b; Oliveira, 2020).

Mediante a necessidade da regulamentação dos direitos das pessoas com TEA no Brasil, foi sancionada a Lei nº 12.764, no dia 27 de dezembro de 2012, cujas deliberações instituíram a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Esta lei, intitulada Berenice Piana, institui os direitos dos autistas e suas famílias em diversos âmbitos sociais. De acordo com essa legislação, pessoas no espectro do autismo são consideradas pessoas com deficiência, tendo assim todos os seus direitos assegurados pela lei. A legislação foi realizada em homenagem a Berenice Piana, ativista e militante nas causas relacionadas ao autismo, mãe de três filhos, sendo o caçula, pertencente ao espectro do autismo (Brasil, 2012; Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Autismo da Seccional da OAB/DF, 2015; Santos Filho; Castelo Branco, 2023). Ela é coautora da lei, sempre empenhada em buscar melhorias para a vida dos autistas, ficou conhecida como idealizadora da primeira clínica escola do autista no Brasil, localizada na cidade de Itaboraí no Rio de Janeiro, também participou ativamente da elaboração de diversas leis, em apoio aos autistas em diversos estados e cidades brasileiras. Ademais, é embaixadora pela paz da ONU e União Europeia, tendo também recebido o título de cidadã honorária Anapolitana por sua constante luta pelos direitos das pessoas com TEA no Brasil. A Lei Berenice Piana define que as pessoas que estão

no espectro e suas famílias possam ser atendidas prioritariamente pelos serviços de assistência social no município onde moram e também tem direito a educação, com atendimento educacional especializado assegurado pelo estado (Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Autismo da Seccional da OAB/DF, 2015; Oliveira, 2020).

Assim, a partir da Lei 12.764/2012, foi instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista assegurando um sistema educacional inclusivo, estabelecendo uma série de direitos fundamentais para as pessoas com autismo, incluindo o direito à vida, à saúde, à educação, à dignidade, à integridade física e moral, à liberdade, à segurança, à convivência familiar e comunitária, entre outros. Estes direitos são essenciais para garantir que as pessoas com TEA sejam tratadas com dignidade e tenham acesso às mesmas oportunidades que as demais pessoas. Do mesmo modo, a legislação determina que as pessoas com autismo têm direito a atendimento multiprofissional, que pode incluir serviços de saúde, educação, assistência social, entre outros. Tal atendimento é crucial para garantir o desenvolvimento e o bem-estar das pessoas com TEA, abordando suas necessidades específicas de maneira integrada e holística. Além do mais, a lei estabelece que as pessoas com autismo possuem prioridade no atendimento em serviços de saúde, educação e assistência social (Brasil, 2012; Camargo et al., 2020; Oliveira, 2020).

Ademais, a referida legislação prevê a capacitação de profissionais que trabalham com pessoas com autismo, incluindo profissionais de saúde, educação e assistência social. Neste sentido, a capacitação é de suma importância para garantir que esses profissionais tenham conhecimento e habilidades necessárias para oferecer um atendimento adequado e sensível às necessidades das pessoas com TEA. Além do mais, a lei aspira promover a inclusão social das pessoas com autismo em todos os aspectos da vida social, combatendo a discriminação e o preconceito, incluindo medidas para garantir o acesso a espaços públicos, atividades culturais, esportivas e recreativas, bem como o direito a uma educação inclusiva e a oportunidades de emprego dignas. Por outro lado, ao estabelecer políticas e diretrizes para promover a inclusão social das pessoas com autismo, a legislação ajuda a combater o estigma e a discriminação que frequentemente cercam esse transtorno, contribuindo assim para criar uma sociedade mais justa e acolhedora para todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças (Brasil, 2015a; Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Autismo da Seccional da OAB/DF, 2015).

No entanto, segundo o Estatuto do deficiente, o diagnóstico da pessoa com deficiência será biopsicossocial realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e será considerado alguns aspectos relevantes como: os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo, os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais, limitação no desempenho de atividades e a restrição de participação (Brasil, 2015a; Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Autismo da Seccional da OAB/DF, 2015). É ressaltado no capítulo 2 do Estatuto no artigo 4º que, toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades como as demais pessoas e não sofrerá nenhuma discriminação (Brasil, 2015a; Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Autismo da Seccional da OAB/DF, 2015). Sendo assim, fica claro que obter oportunidades de trabalho, educação e convivência em sociedade, estão assegurados pelo Estatuto e outras leis em vigor. É digno de nota que, dentre as pessoas com deficiência compreendidas pela legislação estão aqueles que possuem o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Por sua vez, O Estatuto do Deficiente, abriga em seu Capítulo IV as garantias de direito a educação onde no seu artigo 27 diz:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.
Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (Brasil, 2015).

Deste modo, é apresentado de forma clara que está assegurado ao indivíduo com TEA a formação em todos níveis educacionais de forma personalizada. Sendo garantido por lei, seus direitos à uma educação de qualidade, de forma a desenvolver todas as suas habilidades.

Destaca-se o artigo 28 onde mostra as incumbências do poder público como o responsável por desenvolver e implementar as políticas públicas necessárias e expressas para a educação inclusiva. Neste sentido, reconhece o direito das pessoas com deficiência à oportunidade de acesso ao sistema educacional inclusivo em todos níveis, bem como o aprendizado ao longo da vida e, que o Estado é o agente incumbindo de assegurar este direito. Isso significa que, o poder público deve garantir

que pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tenham acesso a uma educação inclusiva, adaptada às suas necessidades, desde a infância até a vida adulta. Para tanto, a avaliação da deficiência é realizada de forma biopsicossocial, considerando impedimentos nas funções e estruturas do corpo, fatores socioambientais, limitações no desempenho de atividades e restrições de participação. Ademais, o artigo 28 apresenta direitos e deveres bem estabelecidos quanto à educação inclusiva:

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;

XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;

Assim, é notório que os direitos das pessoas com TEA, estão vinculados à várias obrigações do estado em promover todo um ecossistema de inclusão na

educação, tanto oportunizando o acesso do estudante de modo que atenda em sua necessidade individual à educação quanto integrando sua família ativamente no contexto comunidade escolar. Ademais, quanto a parte que tange aos professores, o estado acumula uma série de obrigatoriedades que nem sempre são integralizadas na prática tais como: desenvolvimento de materiais didáticos voltados para educação especial, incorporação de temas de inclusão no conteúdo programático de cursos de graduação, formação inicial e continuada dos professores incluindo os de apoio, para atuação com disponibilização de vagas para atuação específica na educação inclusiva. Portanto, há um amplo arcabouço de normas que estabelecem deveres ao estado no sentido de garantia de direitos aos agentes envolvidos na educação especial, seja os alunos com TEA, seja sua família e os professores tanto os regentes quanto os de apoio à inclusão. Vislumbra-se, assim que a carência que se estabelece não é de leis ou normas, mas sim de cumprimento das que já existem para que a inclusão deixe de ser uma utopia.

Por sua vez, a lei nº 13.977, de 2020, conhecida como Lei Romeo Mion, alterou as leis nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996 (Lei da Gratuidade dos Atos de Cidadania), para criar a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), de expedição gratuita. Assim em seu artigo 3-A dispõe:

Art. 3º-A. É criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social.(BRASIL, 2020).

A Ciptea (Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista) tem como principal objetivo facilitar o acesso e garantir prioridade no atendimento em serviços públicos e privados para as pessoas com autismo. Desde a sua entrada em vigor, ocorrida no dia 08 de janeiro de 2020, o autista que portar a referida Carteira de Identificação torna efetivo o seu direito à prioridade de atendimento que lhe é assegurado por lei. É notório que é ampla a regulamentação e proteção legal dada as pessoas com Transtorno do Espectro Autista, contudo, a simples previsão legal não é suficiente para que isto torne-se uma realidade na prática. Neste sentido, apesar de já estar regulamentado o TEA nas normas brasileiras, para que esses indivíduos tenham o acesso efetivo aos seus direitos fundamentais é necessária à atuação positiva do Estado, já que a simples previsão legal, não é

suficiente por si só para impedir os atos discriminatórios. Deste modo, configura-se as implicações jurídicas dos direitos regulamentados pela Legislação para indivíduos com TEA (Brasil, 2020; Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Autismo da Seccional da OAB/DF, 2015).

Em 13 de novembro de 2024, por sua vez, houve a homologação do Parecer CNE/CP nº 50/2023, também conhecido como Parecer 50, que trata das Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento a Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)(Conselho Nacional de Educação, 2024) . Assim, concernente ao tema proposto neste estudo, as principais alterações acerca do profissional de apoio referem-se à manutenção deste profissional, o que já era previsto na legislação, com funções voltadas para auxílio em locomoção, higiene, comunicação e interação social, porém, sem responsabilidades pedagógicas. É digno de nota que, o termo “profissional de apoio” neste estudo se refere ao professor de apoio à inclusão. Deste modo, houve a remoção da exigência de um acompanhante especializado que atue diretamente nas atividades educacionais diferenciadas. Ademais, caberá à escola definir os casos e, em que circunstâncias, deverá empregar profissionais de apoio escolar dedicados exclusivamente aos estudantes com TEA, sem que isso gere uma obrigatoriedade. Deste modo, o Conselho Nacional de Educação (CNE) define que a análise da necessidade ou não do profissional de apoio é de caráter pedagógico, a qual, pode ser consubstanciada por parecer médico se necessário e em um contexto de análise individualizada. Por fim, o texto destaca a importância da atuação articulada entre o professor regente, o professor de apoio educacional especializado e o profissional de apoio, neste estudo denominado professor de apoio à inclusão, como figura essencial no processo inclusivo (Conselho Nacional de Educação, 2024).

Em 2025, aconteceu a Cúpula sobre Deficiência que culminou com a Declaração de Amã-Berlim sobre Inclusão Global de Pessoas com Deficiência, a qual, teve o compromisso de aderência e o endosso do governo brasileiro. (DPO - Disability Policy Observatory, 2025; Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2025) Neste sentido, no âmbito global, merecem destaque o compromisso para que todos os programas de desenvolvimento internacional tenham um caráter inclusivo e acessível à todas pessoas com deficiência no sentido de contribuir efetivamente para: a igualdade inclusiva e plena, a não discriminação, e não causar danos. Ademais, estipulou-se uma meta de garantir que pelo menos 15 por cento dos programas de

desenvolvimento internacional implementados a nível nacional tenham como objetivo a inclusão da deficiência, que resulta na meta temática “15 por cento para os 15 por cento”. (Global Disability Summit, 2025) Tal meta temática é melhor explicada pelo fato que cerca de 15% da população mundial, aproximadamente 1 bilhão de pessoas, é representado por um grupo minoritário portador de algum tipo de deficiência e que segundo a Cúpula sobre Deficiência, vem sendo reiteradamente mantido fora do foco de ações tanto de cooperação internacional para o desenvolvimento quanto humanitárias inclusivas. (Global Disability Summit, 2025) Destaca-se o objetivo visionário mencionado como uma perspectiva de:

um mundo onde todas as pessoas com deficiência, incluindo mulheres e crianças com deficiência, desfrutem de seus direitos civis, políticos, sociais, econômicos e culturais, com a eliminação de todas as barreiras que impedem a participação plena e efetiva das pessoas com deficiência na sociedade em igualdade de condições com as demais. (Cúpula Global sobre Deficiência, 2025)

Além disso, é digno de nota que, no item 4 da referida declaração há menção evidente sobre a importância de se combater a discriminação aos deficientes manifestada no âmbito multidimensional de forma interseccional. Assim, uma vez que, a discriminação e a intolerância ocorrem na sociedade de forma multivariada e não independentemente uma das outras, sem serem hierarquizadas ou suprimidas uma em face às outras, cria-se uma cadeia opressiva onde o capacitismo direcionado aos deficientes se aloja interrelacionando com outras vertentes discriminatórias e, portanto, o combate deve ter um caráter amplo e multidimensional, ou seja, interseccional. Vide o item 4 da respectiva declaração:

4. Nós nos esforçaremos para tornar a inclusão uma realidade para todas as pessoas com deficiência, Em particular, para aqueles que pertencem a grupos sub-representados, aqueles que enfrentam alto risco de exclusão ou formas múltiplas e interseccionais de discriminação, especialmente mulheres e meninas, bem como crianças e jovens com deficiência. Abordaremos a discriminação múltipla e promoveremos a igualdade de gênero. Se a discriminação é interseccional, nossa resposta a ela também deve ser interseccional. (Cúpula Global sobre Deficiência, 2025)

Em virtude do Brasil ser signatário da referida declaração cria-se a expectativa de uma ampliação das ações inclusivas. Ademais, na Cúpula, o Brasil apresentou o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Novo Viver sem Limite, além de compartilhar a experiência nacional acerca do combate ao capacitismo em uma

campanha promovida pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e o projeto Eu Me Protejo, direcionado para a educação inclusiva e a prevenção da violência, além de um projeto do Centro de Referência do Serviço Social do Comércio e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SESC-SENAC) destinado tanto ao atendimento especializado quanto à capacitação de professores com o objetivo de fortalecer a inclusão educacional e social. (Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2025)

Acerca do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Novo Viver sem Limite, cabe destacar que é oriundo do Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011 denominado Plano Viver sem Limites cuja finalidade à época seria promover, por meio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência, nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU. (Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2023) Assim, por meio do Decreto Nº 11.793, de 23 de novembro de 2023, foi instituído o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Novo Viver sem Limite. (Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos, 2023) Neste decreto cabe destacar as diretrizes: I- a qual, é voltada para o enfrentamento ao capacitismo, preconceito e violência contra pessoas com deficiência; II - o reconhecimento da participação e do protagonismo das pessoas com deficiência; VII - o reconhecimento da interseccionalidade como componente constitutivo das identidades de pessoas e grupos; VIII - o respeito pela diferença e pela plena inclusão das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana no País. Além disso, nos termos da educação inclusiva, existe nos eixos de estruturação do Novo Viver sem Limite, a presença do eixo IV - promoção do direito à educação (Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos, 2023), todavia, não prevê medidas específicas e diretas para a inclusão na educação infantil. (Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2023)

2.3 Formação profissional dos professores de apoio à inclusão de crianças com TEA

No Brasil, as diretrizes do Ministério da Educação (MEC) mediante a Resolução CNE/CP Nº 2, DE 20 de dezembro de 2019 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-

Formação). Assim, essa diretriz veio a estabelecer quais os conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para a formação docente, considerando a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC). Além disso, ficou estabelecido que esta diretriz deva ser implementada em todos os cursos e programas destinados à formação de professores (Brasil, 2019). Neste sentido, a supramencionada BNCC, no que tange a educação especial, estabelece no seu artigo 12 que, na carga horária dos cursos de licenciatura deve haver 800 horas de formação para base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos, os quais, fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais sendo que, no inciso V deve abordar como temática: “V - marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais.” (Brasil, 2019).

Ademais, em seu artigo 16, a BNCC estabelece que licenciaturas voltadas especificamente para a docência nas modalidades como a proposta para a Educação Especial, além de serem regidas pela BNCC devem estabelecer, para cada etapa da Educação Básica, o tratamento pedagógico adequado, orientado pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE), uma vez que, constituem campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas (Brasil, 2019). Todavia, medidas da Secretaria de Educação Especial (SEESP) em informe de 2018 vem mencionar ações e programas implementados pelo MEC visando a promoção das condições para o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para tanto, é dado um enfoque aos aspectos estratégicos pertinentes à garantia de acessibilidade física, pedagógica e comunicação nas escolas públicas (Brasil, 2018b). Neste sentido, o referido informe pontua como destaques tanto o Programa Educação Inclusiva, a garantia ao direito e à diversidade voltado à formação de gestores e educadores para transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, por meio da organização de cursos presenciais, realizados em 162 municípios-polo de todas as regiões brasileiras, quanto o Programa Escola Acessível, que tem como objetivo apoiar a adequação de prédios escolares para o acesso das pessoas com deficiência onde, no que se refere aos alunos com TEA pode se dar ênfase à proposta de articulação com as Secretarias de Educação estaduais visando a implementação de núcleos de atividades de altas habilidades/superdotação (Brasil, 2018b). Além disso,

o informe sugere a destinação de recursos e esforços para a Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, as quais, tem como objetivo adequar as escolas públicas de ensino regular para a oferta de atendimento educacional especializado e, para tanto, serão disponibilizados equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos (Brasil, 2018b).

Por fim, o referido informe menciona a implementação de uma Rede de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, a qual, objetiva oferecer cursos de extensão/aperfeiçoamento ou especialização nas áreas do atendimento educacional especializado, na modalidade a distância, por meio de instituições públicas de educação superior e, a Formação Presencial de Professores na Educação Especial, com foco na formação de professores para atuar no atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, desenvolvido em parceria com os estados (Brasil, 2018b).

Segundo Roth (2006), o papel dos professores dentro da realidade educacional inclusiva inicia da antiga premissa, largamente cristalizada em forma de discurso no meio educacional: a lamentação, pavimentada nas oratórias de sofrimento e tristeza de ser educador. Deste modo, grande parte da literatura tem se voltado para discutir o sofrimento embutido no cenário relacionado ao ser professor. Portanto, muito pouco, até então, tem sido discutido sobre as experiências exitosas educacionais inclusivas que estão acontecendo nas escolas brasileiras. Outrossim, pouco tem sido discutido sobre a viabilidade do cumprimento do disposto constitucional que garante o direito de todos à educação (Roth, 2006).

Em resposta ao panorama educacional supraestabelecido emerge o “*Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*”, o qual, tem como virtude primordial incorporar o princípio constitucional de gestão democrática do ensino público previsto na Constituição Federal no artigo 206, inciso VI), cujos pressupostos são: descentralização, transparência, impessoalidade, autonomia, participação, liderança, trabalho coletivo e competência” (Brasil, 1988; Roth, 2006). Ademais, o programa veio a reconhecer, os municípios-polo, como protagonistas desta ação, os quais devem trabalhar em regime de colaboração, fortalecendo e efetivando uma nova relação entre governo federal, estadual e municipal (Roth, 2006). Nesse tocante, cabe aos municípios-polo estabelecer ações de parceria e apoio com os demais municípios da sua área de abrangência visando favorecer um aprendizado político-pedagógico

cotidiano (Roth, 2006).

Em decorrência da intercambialidade de experiências entre os municípios, aflorou a necessidade de uma nova concepção de formação dos professores, haja visto o sentimento arraigado de que os professores não estavam preparados para atuar com educação de forma inclusiva. De fato, a miscelânea de leis e propostas políticas impunham a necessidade de, a cada alteração política, o professor interromper seu trabalho para reiniciar em nova direção, para se adequar as exigências de uma nova lei ou direcionamento político, que nunca se sabe onde o mesmo ia ser interrompido e ser substituído por outro em um ciclo infundável (Roth, 2006). Portanto, os professores até então formados dentro de uma cultura de formação reducionista, são afrontados pela necessidade de atuar em um cenário de inclusão onde coexistem uma complexidade de processos de ensinar dentro do ambiente da diversidade (Roth, 2006). Configura-se então a necessidade de criar um novo modelo de formação pois, não há como estabelecer um conceito de educação inclusiva baseado na diversidade utilizando premissas estabelecidas em um conceito de formação tradicional que tende a convergir todos para um padrão (Mantoan, 2015; Roth, 2006). Por outro lado, é necessário compreender as diversas faces do poliedro que compõe a realidade complexa do cotidiano do trabalho docente, no entanto, os professores enfrentam uma série de desafios diários que vão além da simples transmissão de conhecimento onde, a realidade brasileira é que na grande maioria das escolas, os docentes enfrentam diariamente limitações de recursos, como salas superlotadas, falta de materiais didáticos e infraestrutura inadequada, afetando assim diretamente o ambiente de ensino.

De outro modo, o modelo de inclusão implementado nas escolas, desconsidera a participação dos professores no processo de efetivação. Ademais, a transferência de alunos de uma rede de atenção especial para escolas regulares sem a implementação mínima de uma infraestrutura, dificulta o processo de inclusão (Duarte, 2013). Outro ponto que merece destaque é que no processo de inclusão não há mecanismos de valorização ao professor, apesar de haver um constante e exponencial aumento das atribuições impostas no ambiente escolar tais como: elaborar proposta pedagógica, articulação da escola com a família, participação efetiva em conselhos de classe, acúmulo de cargos, imputando à escola um papel de agente único no processo de inclusão (Duarte, 2013). Deste modo, a escola foi paulatinamente assumindo inúmeros papéis seja da família, sociedade e de outros

poderes públicos (e.g. saúde, segurança, transporte público), atuando assim, como uma entidade salvadora dos problemas sociais, em seu discurso de cidadania, o que é denominado de transbordamento da escola (Duarte, 2013). Assim, os professores tem sentido o fardo de assumir os novos papéis impostos pela sociedade, o que somado as suas atividades laborais gera uma imensa sobrecarga de afazeres, muitos dos quais extrapolando suas áreas de competências e especialidades (Duarte, 2013). Além disso, essa sobrecarga sobre os professores tem sido acompanhada de negligência tanto das famílias no acompanhamento dos alunos, se limitando a exigir direitos quanto do estado que não tem disponibilizado recursos estruturais e profissionais adequados como psicólogos e assistentes sociais para dar suporte para esses professores (Duarte, 2013).

Deste modo, a educação inclusiva dentre outros fatores já mencionados, também, prioriza um novo entendimento de currículo e da função deste currículo para o indivíduo, propondo a revisão dos conteúdos e suas prioridades, objetivos, temporalidade, considerando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem que cada indivíduo carrega no seu âmago. Assim, a formação tradicional baseada na valorização excessiva de sequências lógicas, datas, fórmulas, conceitos justapostos e fragmentados, hierarquização de conhecimentos, ordenamento e grades horárias não tem um ponto de aplicabilidade que se enquadre neste novo contexto de educação inclusiva (Mantoan, 2015; Roth, 2006). Neste novo cenário, o professor assume ter a capacidade de detectar e entender as diferenças individuais, compreendendo que existe a necessidade de um tempo mais amplo de formação dos indivíduos, em uma busca de conectar tempos escolares e tempos da formação humana. Novamente, rompe-se um elo com o passado onde a importância central da escola e seus conteúdos, é substituída pela valorização do aluno como centro de toda a organização escolar (Mantoan, 2015; Roth, 2006).

Por fim, a educação inclusiva busca reconhecer e valorizar as características individuais no processo de construção de conhecimento de forma individualizada enfatizando as possibilidades de desenvolvimento acadêmico e sucesso escolar, em contraste à mera concepção de adaptar o currículo com base na dificuldade da criança para aprender. Portanto, a educação inclusiva, numa análise sistêmica, parte do pressuposto da necessidade de uma nova organização curricular que considere as necessidades de todos alunos, garantindo outros possíveis caminhos, que possam contribuir para a construção da autonomia social e educacional (Mantoan, 2015; Roth,

2006).

Deste modo, a medida que políticas públicas de educação inclusiva iam sendo postuladas e discutidas, algumas ações foram ganhando destaque no Brasil. Neste sentido, um trabalho de especial reconhecimento é “A Experiência da Gestão Político-Administrativa da Rede Municipal de Educação de São Luís/MA”, a qual, tem como característica o reconhecimento das necessidades educacionais especiais de todos os alunos sem distinção, portanto, desviando o enfoque do termo “especial”, que atribui aos sujeitos a essência de anormalidade, para um novo conceito onde há a necessidade de dar respostas satisfatórias às demandas cognitivas de qualquer aluno, levando em consideração suas características biopsicossociais. Deste modo, existe uma valorização à diversidade e respeito ao aluno, de forma a articular a diversidade biopsicossocial dos alunos com seus próprios itinerários (necessidades educacionais) pedagógicos em uma visão de formação pluralista. Em resumo, neste conceito de educação inclusiva, a escola precisa incorporar em seu currículo, metodologias, objetivos, conteúdos e avaliações, alinhadas às prioridades pedagógicas que se traduzem pelas necessidades educacionais de cada aluno (Roth, 2006).

Do mesmo modo, outro trabalho de grande notoriedade com repercussão na educação inclusiva é “Valorizando a Diferença: a educação inclusiva na rede municipal de ensino de Natal/RN”, o qual, fundamentou suas ações baseando a educação inclusiva segundo a premissa de que todos devem ser incluídos independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural. No que repercute na formação dos professores, houve o estabelecimento de prioridade para atividades, tais como: cursos de atualização e aperfeiçoamento, seminários, estudos e oficinas pedagógicas em parceria com a universidade federal local, com encontros de 4 horas quinzenais, para aprofundamento de questões relativas às especificidades do atendimento educacional a alunos com deficiência incluindo TEA. Assim, o trabalho de formação continuada dos professores, tem sido voltado para a incorporação da heterogeneidade na educação, denotando que as diferenças tornam o trabalho escolar mais dinâmico e eficiente (Roth, 2006).

Por sua vez, o trabalho denominado “Educação e Autismo: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo” veio a enfatizar que a dificuldade sentida pelos professores na educação de crianças com TEA reside na complexidade em aproximar-se desse aluno autista e conseguir que ele aprenda pelas vias de um aprendizado e comunicação tradicionais. Além disso, caracterizou a necessidade de um professor de

apoio à inclusão atuante junto à classe, como suporte de todos os envolvidos (professor e aluno com TEA), favorecendo relações que estimulem a colaboração entre os alunos, de modo que, os responsáveis pela aprendizagem passem a ser os integrantes do grupo (Roth, 2006).

Similarmente, “A Gestão da Implementação da Inclusão Escolar no Município de Cariacica/ES Perpassando as Políticas Públicas e a Formação Continuada de Professores”, baseou-se em uma proposta de formação de professores multiplicadores atuantes como elo entre a secretaria e suas escolas. Neste sentido, foi ministrado um curso com carga horária de 70 horas incluindo temas relacionados a educação inclusiva (Roth, 2006).

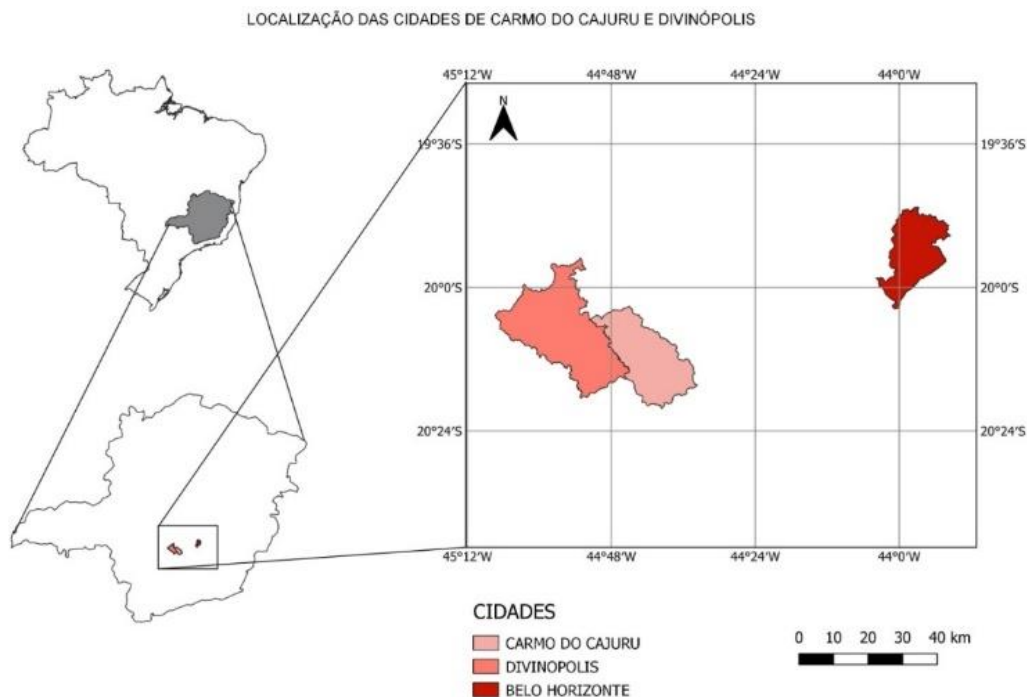
Além disso, existem vários casos considerados exitosos no que tange a educação inclusiva, entretanto, temos que ter ponderação, haja vista, a ampla gama de deficiências existentes e a grande maioria dos casos serem baseadas em relatos de casos, o que pode, não se aplicar à uma grande população, em um contexto mais amplo de educação inclusiva (Roth, 2006).

2.4 Aspectos da inclusão educacional de crianças com TEA no município de Carmo do Cajuru

O estudo foi realizado no município de Carmo do Cajuru (Figura 1), situado na região centro-oeste de Minas Gerais, mais especificamente na região dos Campos das Vertentes (IBGE, 2021a). O município está situado a aproximadamente 112 quilômetros de Belo Horizonte, 12 quilômetros de Divinópolis e 25 quilômetros de Itaúna, fazendo fronteira, ainda, com os municípios de Igaratinga, São Gonçalo do Pará, Cláudio, Itaguara e Itatiaiuçu (IBGE, 2021a). No censo de 2022, o município possuía 23.479 habitantes sendo o setor da agropecuária o mais importante, economicamente, para o município seguido do setor moveleiro (IBGE, 2021a).

No que se refere à educação, o município de Carmo do Cajuru possui 15 escolas de ensino fundamental onde, em 2021, havia 2.682 alunos matriculados e, 11 escolas de ensino infantil com 905 crianças matriculadas. Por sua vez, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos, em 2010, foi de 98,5 % (IBGE, 2021b).

Figura 1 - Mapa do município de Carmo do Cajuru/MG



Fonte: Elaborado por Tathiana Rodrigues Caetano – CEFET-MG.

No que se refere à educação inclusiva no município de Carmo do Cajuru, em paralelo à legislação federal, foi tecida toda uma legislação de âmbito municipal. Assim, a legislação municipal visa aproximar as garantias já previstas na esfera federal para os seus maiores beneficiários, os munícipes, haja vista a educação ser responsabilidade de entes federativos diferentes de acordo com o nível ofertado à população. Deste modo, a Lei Ordinária nº 2.497/2015 de Carmo do Cajuru, MG aprova o Plano Municipal Decenal de Educação e estabelece diretrizes para aprimorar a educação no município (Carmo do Cajuru, 2015). Algumas das diretrizes incluem a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a melhoria da qualidade da educação e a valorização dos profissionais da área (Carmo do Cajuru, 2015). O plano tem vigência de 10 anos e visa cumprir as metas estabelecidas na Constituição Federal e no Plano Nacional de Educação. Em resumo, essa lei é fundamental para o desenvolvimento educacional de Carmo do Cajuru, promovendo igualdade, qualidade e cidadania na área de ensino (Carmo do Cajuru, 2015). Assim, em 2024, aproxima-se de um novo período temporal para estabelecimento de novas metas decenais onde, há de se discutir quais objetivos foram alcançados de forma parcial ou total e quais não encontraram caminhos prioritários, afim de que, os entes

públicos possam readequar novas diretrizes para a educação inclusiva do município. Neste sentido, temos nas metas e estratégias atuais do supramencionado Plano Decenal:

- Priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a transversalidade da educação especial na educação básica para crianças de 4 a 5 anos.
- Utilizar tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial para a população inserida na faixa etária de 6 aos 14 anos.
- Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
- Fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo e de comunidades quilombolas de acordo com demanda.
- Garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno.
- Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado.
- Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
- Fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, e desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes.
- Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado.
- Incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no artigo 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

- habilidades ou superdotação.
- Incentivar parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino.
- Incentivar parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino.
- Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem por meio da a formação continuada dos profissionais da educação e o atendimento da educação especial, da criação de indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial (Carmo do Cajuru, 2015).

Novamente, em uma tentativa de criar um engajamento da sociedade civil com o poder público no que tange a conscientizar acerca do TEA, em 2020, foi instituído no município de Carmo do Cajuru pela lei n ° 2803 de 2020, o dia 02 de abril, como Dia Municipal da Conscientização do Autismo. Neste sentido, é sugerido a realização no âmbito das escolas municipais de palestras, seminários, murais e panfletagem (Carmo do Cajuru, 2020).

Em 2022, a Lei nº 2912, instituiu o programa de equoterapia que tem como pilar atender pessoas com deficiência e autismo. Assim, a modalidade é definida na lei como método educacional e terapêutico, mediante a utilização de equinos (Carmo do Cajuru, 2022).

Por sua vez, em 2023 a Lei nº 2960, veio a estabelecer a Política Municipal de atendimento integrado à pessoa com TEA onde, ao menos no que se grafa a lei, merecem destaque as diretrizes acerca do incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento na área de educação, a integralização do atendimento dos indivíduos com TEA entre as esferas municipais da educação, saúde e assistência social, bem como, o incentivo as instituições de pesquisa locais ao desenvolvimento de estudos multidisciplinares com foco no TEA (Carmo do Cajuru, 2023a).

No que lhe concerne, a Lei nº 3.026/2024, vem a assegurar ao indivíduo com TEA o direito ao acompanhante especializado, bem como o ingresso e permanência de seu acompanhante terapêutico nas instituições de ensino públicas e privadas no

âmbito do município de Carmo do Cajuru/MG. Neste sentido, segundo o parágrafo 3º caberá ao acompanhante especializado atuar por meio de intervenções pedagógicas especializadas na classe do ensino comum, utilizando estratégias, recursos e tecnologias assistivas para facilitar o acesso do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) aos conhecimentos curriculares visando a inclusão em todas as atividades didático-pedagógicas, bem como, auxiliando em suas interações sociais. Ademais, será função do acompanhante especializado contribuir para a elaboração e atualizações do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), em conjunto com os professores regentes, coordenador pedagógico, professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e demais profissionais envolvidos no plano de intervenção no desenvolvimento do aluno com TEA, a fim de auxiliar numa abordagem personalizada das suas necessidades educacionais (Carmo do Cajuru, 2024).

O ANEXO A apresenta as atribuições do professor/mediador da criança com deficiência, o qual, apesar de não estar explicitamente descrito no documento se aplica ao profissional supramencionado como “acompanhante especializado”. Deste modo, configura-se neste estudo o professor de apoio à inclusão como o supramencionado acompanhante especializado. Neste sentido, o documento enfatiza a importância da inclusão e do trabalho colaborativo entre o professor de apoio à inclusão e o professor para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem de crianças com deficiência, o que por conseguinte se aplica ao TEA. Além disso, o referido documento, traça um perfil das atribuições do professor de apoio à inclusão, as quais, incluem conhecer o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) da criança e colaborar com o professor regente da turma. Ademais, o professor de apoio à inclusão deve adaptar materiais pedagógicos, prover recursos de tecnologia assistiva para facilitar o acesso ao currículo, promover a inclusão da criança em todas as atividades escolares. Por sua vez, quando o aluno se fizer ausente seja qual o motivo alegado, o professor de apoio à inclusão deve dedicar seu trabalho na realização de outras atividades, como: estudo da deficiência do aluno, alimentar o PDI e fazer adaptação de material pedagógico. Por fim, o professor de apoio à inclusão deve contribuir na avaliação diagnóstica da criança, atuando com ética e profissionalismo, respeitando o direcionamento do professor regente da turma.

Em 2023, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Carmo no Cajuru elaborou uma apostila acerca da educação inclusiva (Carmo do Cajuru, 2023b). Deste

modo, é realizada a contextualização da educação inclusiva iniciando pelas práticas inclusivas que deveriam estar presentes no ambiente escolar, seguida dos aspectos histórico-legais. Por fim, faz uma caracterização minuciosa e repleta de pormenores do Centro Municipal de Apoio Educacional Especializado (CMAEE) sem, todavia, caracterizar a educação inclusiva onde, de fato deve ocorrer, que é no espaço escolar. Portanto, a referida apostila, não caracteriza os personagens essenciais que atuam com o aluno com TEA diariamente e participam ativamente de sua educação (Carmo do Cajuru, 2023b).

Nesse sentido, este estudo ganha relevância à medida que busca identificar particularidades na formação do professor de apoio à inclusão aos alunos com TEA, as quais, estão intrinsicamente ligadas aos ideais de uma educação inclusiva. É digno de nota que, os educadores necessitam estar e se sentir preparados no que tange à sua formação para lidar com as particularidades de cada aluno. Desta maneira, o estudo, pode gerar direcionamentos que permitam uma ressignificação da prática pedagógica, de modo que, possa fazer do ambiente escolar, um espaço onde realmente a educação possa acontecer com acesso igualitário a todos, mas respeitando a individualidade de cada um.

3 METODOLOGIA

Considerando o objetivo deste estudo, o qual, se propõe a investigar a formação dos professores de apoio à inclusão na Rede Municipal de Educação do Município de Carmo do Cajuru, principalmente no que se refere às barreiras encontradas por tais profissionais em sua formação, estabelece-se a necessidade de uma abordagem qualitativa, pois se aproxima mais de um estudo da percepção, dos sentidos e da compreensão humana (Campos; Saidel, 2022; Günther, 2006; Stake, 2016). Deste modo, como sugerido por Yin em 2016, este estudo visa abordar a realidade encontrada pelos professores de apoio à inclusão no que tange à sua formação, ou seja, os professores serão interpelados a partir do instrumento de coleta de dados da entrevista semiestruturada para traçar suas perspectivas pessoais referentes ao seu processo individual de formação (Godoy, 1995; Günther, 2006; Stake, 2016; Yin, 2016). Assim, o estudo qualitativo permitiu identificar os significados individualizados das participantes baseadas em suas experiências únicas e pessoais e, não nos valores, pressuposições, ou significados propostos por quem realiza a pesquisa (Campos; Saidel, 2022; Stake, 2016; Yin, 2016).

Além disso, uma abordagem qualitativa permite identificar as condições contextuais sejam sociais, institucionais e ambientais envolvidas neste processo de formação destes professores de apoio à inclusão, as quais, podem inclusive atuar como barreiras neste processo de formação sem, entretanto, mostrar apego aos aspectos meramente cronológicos da formação. Deste modo, as nuances apresentadas pelo estudo, podem contribuir com novos conceitos acerca de como as barreiras podem influenciar a formação dos professores de apoio à inclusão e se tais barreiras seriam oriundas de um contexto local ou estariam relacionadas a um cenário ampliado estadual ou nacional (Godoy, 1995; Günther, 2006; Stake, 2016; Yin, 2016).

Por fim, o estudo qualitativo utilizando como ferramenta a entrevista, permite que venham emergir múltiplas fontes de evidências originárias das narrativas dos entrevistados, o que enriquece o trabalho, uma vez que não se limita a basear em uma única fonte de dados (Günther, 2006; Stake, 2016; Yin, 2016).

Assim, o estudo encontra-se dentro do escopo de uma pesquisa com amostra qualitativa de sujeitos, que busca compreender de que forma a sondagem do grupo de professores de apoio à inclusão de alunos com TEA, especificamente dentro dos

limites territoriais do município de Carmo do Cajuru/MG, podem contribuir para aprimorar a formação deste grupo como um todo e, contribuir para futuras pesquisas sobre formação dos professores de apoio à inclusão. Deste modo, os sujeitos desta pesquisa são os professores de apoio à inclusão que trabalham com alunos com transtorno do espectro autista na rede municipal de educação do município de Carmo do Cajuru lotados na educação infantil no período letivo do ano de 2024. Assim, conforme explicado por Campos e Saidel (2022), são estes professores que serão os atores sociais que darão voz ao objeto de estudo desta pesquisa e, portanto, irão compor sua amostra (Campos; Saidel, 2022).

Neste sentido, em uma consulta informal à Secretaria de Educação do Município de Carmo do Cajuru em 2024, foi relatada de maneira informal que existiam cerca de 40 professores de apoio à inclusão de alunos com TEA, trabalhando no período letivo do ano de 2024. Portanto, baseado nos conceitos estatísticos, poderia se inferir que a população de professores de apoio à inclusão de crianças com TEA, ou seja, o conjunto total de professores de apoio à inclusão seria de 40 indivíduos (Campos; Saidel, 2022). De outro modo, devemos estabelecer que a amostra seria uma parte destes professores de apoio à inclusão que tem a capacidade de fornecer respostas que vão ao encontro das necessidades suscitadas pelos objetivos deste estudo (Campos; Saidel, 2022). Todavia, há de se destacar que, nem sempre o número de participantes a serem incluídos na pesquisa pode ser pré-estabelecido (Campos; Saidel, 2022). Deste modo, a representatividade é um dos critérios para determinação do tamanho da amostra, a fim de se permitir uma generalização do estudo (Campos; Saidel, 2022).

Assim, neste estudo o tipo de construção amostral mais indicado seria o da conveniência segundo o conceito proposto por Campos e Saidel (2022), uma vez que, nem sempre se tem a garantia de acesso pleno e irrestrito a todos participantes para a entrevista seja por motivos relacionados a eles (ausências, licenças, não vontade de participar ou de contribuir com a pesquisa) ou alheios (liberação institucional) (Campos; Saidel, 2022). Além disso, se não houver possibilidade de fechamento da amostra por exaustão, ou seja, abordar todos os indivíduos elegíveis para a pesquisa, que seria nos termos desta pesquisa, realizar a entrevista com todos os indivíduos elegíveis será emitida uma justificativa para cada caso respectivamente não entrevistado, identificando as causas.(Fontanella et al., 2011).

Conforme supramencionado a coleta de dados do estudo qualitativo e

caracterizado como estudo de caso foi realizada mediante entrevista. Assim, a entrevista pode ser tipificada como centrada em um problema, que no presente estudo, se refere tanto à formação dos professores de apoio à inclusão de alunos com TEA quanto às barreiras identificadas pelas mesmas no seu trajeto de formação, conforme preconizado por (Günther, 2006). Além disso, é importante destacar que, a referida entrevista, foi realizada com cada participante de forma individualizada onde, os dados foram anotados em um fichário para transcrição dos dados importantes ao estudo (Godoy, 1995). É digno de nota que, para padronização da entrevista, foi seguido um mesmo roteiro de perguntas para todas participantes:

1. Qual o seu nome?
2. Qual é a sua idade?
3. Em quantas escolas você atua? Qual é a sua carga horária semanal?
4. Qual sua formação acadêmica e há quanto tempo se formou?
5. Conte-me como se deu sua escolha por essa formação?
6. Como foi que se deu sua escolha em atuar na educação?
7. Conte-me como foi esse processo de atuar como professor de apoio à inclusão? (Verificar também o tempo de atuação nessa função).
8. Na sua formação acadêmica como se foi o seu contato com as questões referentes à educação especial e à inclusão?
9. Após iniciar seu trabalho de apoio à inclusão, conte-me qual tem sido suas principais dificuldades vivenciadas no seu trabalho?
10. Diante dessas dificuldades, como você tem feito para superá-las?
11. Que tipo de apoio você tem recebido para aprimorar o seu trabalho?
12. Você tem buscado algum tipo de apoio ou formação complementar para dar conta do seu trabalho? Se sim, comente.
13. Fale-me um pouco se sente-se motivada em continuar a atuar na educação especial.
14. Que medidas poderiam, na sua opinião, facilitar que os professores de apoio mantivessem um aperfeiçoamento constante na área de educação especial?

Cabe ressaltar, que atendendo aos preceitos éticos de pesquisa científica, antes da coleta de dados mediante entrevista, o estudo foi submetido ao comitê de ética de pesquisa com seres humanos para aprovação. Deste modo, o PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP, pode ser identificado como: Projeto CAAE:

83601324.0.0000.8507, aprovado pelo Sistema CEP/CONEP, em 26 de novembro de 2024 (ANEXO B).

Subsequentemente, às entrevistas e transcrição dos dados, seguiu-se a fase de tratamento dos dados coletados que foi feita pela análise de conteúdo de (Bardin, 2016).. Neste sentido, à medida que os dados são transcritos há uma tendência que se comece a emergir categorias de dados analíticos (Fontanella et al., 2011; Franco, 2020). Assim, os dados importantes e os enunciados de cada participantes foram sendo direcionados para cada categoria pré-estabelecida o que facilitou sua análise futura (Fontanella et al., 2011; Franco, 2020).

No caso de identificação de categorias muito similares, as mesmas, foram fusionadas em apenas uma categoria que pudesse dar abrangência a dois ou mais temas, conforme o sugerido por (Fontanella et al., 2011). Em seguida, foi realizada a nominação dos dados onde, baseado no enunciado das entrevistas buscou-se nominar o conjunto de ideias de uma dada categoria a fim de agrupar as ideias, valores e sentimentos manifestadas pelos entrevistados para uma melhor compreensão do que eles expressaram, como sugerido por (Fontanella et al., 2011).

Com intuito de permitir uma melhor visualização da distribuição das respostas das participantes, os dados e suas respectivas categorias foram inseridos em tabelas. Assim, pela visualização das tabelas permite-se identificar tanto padrões de respostas recorrentes quanto respostas isoladas. Além disso, mediante a construção das tabelas, foi possível constatar como se deu a saturação teórica de cada categoria e a frequência com que cada categoria foi aparecendo no desenvolver da inserção dos dados. Isto também foi útil, à medida que permitiu constatar que a inserção de novos participantes na pesquisa sob a forma de entrevista poderia não representar dados novos, uma vez, que o processo de saturação teórica já havia acontecido, o que se traduz, pela constatação de um mesmo padrão de resposta das entrevistadas. Assim, constatou-se que a representatividade foi alcançada com um número de entrevistadas de 12 participantes (Fontanella et al., 2011).

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS: VOZES, DESAFIOS E CAMINHOS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE APOIO À INCLUSÃO

Apresentaremos os resultados das entrevistas e da análise de discursos conforme descrito na metodologia. No primeiro tópico, será apresentado o perfil dos entrevistados. Por sua vez, no segundo, terceiro e quarto tópicos, serão apresentadas as categorias da análise.

4.1 Perfil dos entrevistados

Para compreensão do perfil representativo dos professores de apoio à inclusão de alunos com TEA no município de Carmo do Cajuru/MG, apresento aqui os resultados e, promovo a discussão acerca dos dados coletados e estruturados a partir das entrevistas junto as participantes. Assim, os dados apresentam os subsídios que permitem tanto compreender em profundidade as condições atuais de trabalho dos professores de apoio à inclusão, associando os achados aos referenciais teóricos da inclusão escolar, quanto oferecem contribuições para identificar tendências, potenciais fragilidades e oportunidades de aprimoramento na formação docente voltada à educação inclusiva, especialmente no contexto do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Todos participantes da pesquisa são do sexo feminino, constituindo em um dado representativo da população de professores de apoio à inclusão com TEA no município de Carmo do Cajuru/MG, uma vez que, em 2024 todos professores com esta função no município eram deste gênero. Tal dado é muito importante pois é validado pelo perfil histórico e estrutural atrelado à formação docente na educação infantil pois, o magistério tem sido associado à figura feminina em um contexto dentro da lógica social com aspectos representativos de cuidado, maternidade e afetividade (Lima, 2020). Neste contexto, a formação de normalistas era confundida com a função materna fazendo emergir a ideia de vocação em uma figura de mulher-mãe-professora cuja função primordial seria cuidar das frágeis crianças. Além disso, a desvalorização da carreira atrelada aos baixos salários tem contribuído de forma histórica e permanente para o afastamento do gênero masculino do magistério primário (Lima, 2020). Assim, esta construção social tem se refletido no perfil dos professores de

apoio à inclusão de alunos com TEA que passam a incorporar além das funções pedagógicas, também, funções de cunho afetivo e mediador conforme destacado por (Mantoan, 2015) . Portanto, vislumbra-se que a predominância feminina aqui encontrada não se trata de mero achado de pesquisa ou estatístico, mas, de fato, como sugere (Roth, 2006), a identidade docente como uma entidade feminina especialmente em contextos que exigem acolhimento, escuta e vínculo como no caso dos professores de apoio à inclusão de alunos com TEA, está enraizada nestes valores socioculturais.

Por sua vez, a Tabela 3 e o Gráfico 1, permitem traçar um perfil no que tange à idade dos participantes e a distribuição em torno da frequência destas idades.

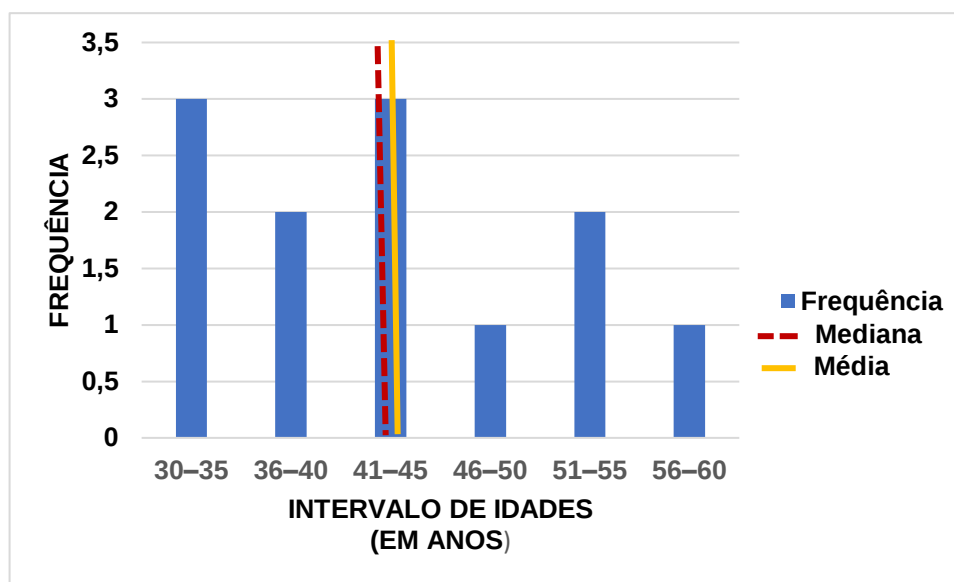
Tabela 3 - Idades das professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA em Carmo Do Cajuru-MG

Participante	Idade (em anos)
1	53
2	33
3	41
4	42
5	31
6	52
7	59
8	49
9	36
10	45
11	36
12	35

Fonte: Elaborado pela autora.

Mediante os dados supracitados permitiu-se obter a média das idades das professoras de apoio à inclusão de 42,67 anos e, da mediana de 41,5 anos.

Gráfico 1 - Frequências de distribuição, média e mediana das idades das professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA em Carmo Do Cajuru-MG



Fonte: Elaborado pela autora.

A proximidade entre média e mediana, mostradas no Gráfico 1, mostra uma distribuição equilibrada valorizando a amostra e reforçando um padrão de experiência profissional estável do grupo. Isto, vem a demonstrar um perfil de professoras de apoio à inclusão em fase consolidada da trajetória docente, o que, está de acordo com (Mantoan, 2015). Neste sentido esta autora tem destacado que a ação pedagógica inclusiva é resultado da reflexão constante que cada professor faz sobre sua prática, o que, não é uma ação instantânea, mas desenvolvida ao longo da trajetória docente. Ademais, este resultado configura que não se trata apenas de um grupo de professoras com estabilidade profissional, mas que tem habilidades essenciais à inclusão escolar, tais como: escuta aprimorada, manejo e mediação das diferenças mediante flexibilização metodológica (Mantoan, 2015). A mesma autora, (Mantoan, 2015), tem enfatizado que a formação docente tradicional não prepara plenamente o professor para lidar com a diversidade e, portanto, uma trajetória profissional longa e variada como apresentada por este grupo de professoras de apoio pode significar uma maior abertura para inovar, abandonar práticas excludentes com capacidade essencial para o desenvolvimento de uma prática inclusiva crítica, ética e comprometida com o direito à diferença (Mantoan, 2015). O mesmo é reforçado por (Duarte, 2013) que assevera que o professor que trabalha com apoio à inclusão precisa atuar no âmbito pedagógico, social e afetivo, necessitando, portanto, de formação continuada e tempo para desenvolver práticas colaborativas, o que denota

uma maturação profissional compatível com as exigências da inclusão neste perfil etário do grupo de participantes da pesquisa.

As tabelas 4 e 5, por sua vez, referem-se tanto à distribuição por número de escolas nas quais as professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA trabalham quanto às suas respectivas cargas horárias. Neste sentido, a análise destas tabelas permite vislumbrar como as participantes se distribuem no que tange ao seu perfil de trabalho e o quanto do tempo semanal dedicam ao trabalho específico na educação infantil.

Tabela 4 - Distribuição por número de escolas nas quais as professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA de Carmo do Cajuru-MG trabalham

Número de Escolas	Quantidade de professoras
1	6
2	6

Fonte: Elaborado pela autora.

Tabela 5 - Distribuição por carga horária semanal de trabalho entre professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA de Carmo do Cajuru-MG

Carga Horária (horas/semanais)	Quantidade de professoras
24	6
48	6

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise das Tabelas 4 e 5 revela uma distribuição equitativa entre professoras que atuam 24 horas em uma única escola e aquelas que atuam 48 horas em duas escolas. Tal paridade é importante, pois indica representatividade da amostra em diferentes configurações de trabalho, o que permite, observar como a carga horária pode interferir na qualidade das práticas inclusivas. No que tange as professoras de apoio que possuem vínculo empregatício para jornada de 48 horas de trabalho em duas escolas distintas isto, pode significar o enfrentamento de desafios diários com sobreposição de tarefas, deslocamento e fragmentação de vínculos pedagógicos. Neste sentido, (Roth, 2006) tem destacado que a sobrecarga dos professores atinge as esferas sociais, afetivas e administrativas em decorrência deste extrapolamento funcional.

Por sua vez, a Tabela 6, permite traçar um perfil dos participantes da pesquisa referente ao tipo de rede de ensino aos quais estão vinculados para trabalho na

educação.

Tabela 6 - Frequência por tipo de rede de ensino de vínculo de trabalho entre professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA de Carmo do Cajuru-MG

Tipo de Rede	Quantidade de Vínculos das Professoras
Municipal	16
Estadual	2

Fonte: Elaborado pela autora.

Mediante a análise da Tabela 6, é notório um predomínio de vínculos por parte das professoras de apoio com a rede municipal de ensino (16 vínculos municipais contra 2 estaduais), o que vem a representar que, 88,89% dos vínculos das professoras de apoio à inclusão são com a rede municipal, o que no contexto deste estudo representa e, ao mesmo tempo valida, a esfera de gestão municipal como a centralizadora da responsabilidade pela inclusão de alunos com TEA no nível da educação infantil. Tal dado, vem a reforçar o foco da pesquisa na realidade local de Carmo do Cajuru/MG e, alinha-se com o objetivo do presente estudo em compreender a formação dos profissionais de apoio à inclusão de alunos com TEA neste cenário de atuação municipal. Assim, aflora a responsabilidade que a rede municipal precisa assumir no que se refere a propiciar a formação continuada e proporcionar um ambiente adequado para atuação das professoras de apoio à inclusão. Neste sentido, o ente público municipal necessita deixar de ser um agente meramente empregador e, assumir-se como protagonista na implementação de políticas públicas locais que valorizem o papel do professor de apoio à inclusão, garantindo que estejam preparados para lidar com a diversidade e promover uma educação verdadeiramente inclusiva. Neste sentido, é imperativo citar a obra de (Mantoan, 2015), a qual, tem sugerido que a abertura para inovar e eliminar as práticas excludentes só é concretizada quando existe um ambiente institucional favorável ao desenvolvimento profissional permanente. Ademais, (Da Silva, 2025), destaca a importância da rede municipal na construção de uma formação continuada direcionada a realidade socioeconômica e cultural local, ou seja, adaptada às experiências locais e às demandas reais das escolas públicas.

No que lhe concernem, a Tabela 7 e o Gráfico 2, apresentam os dados referentes à primeira graduação e, tempo decorrido desde a conclusão desta graduação com a determinação da média e mediana deste tempo, no que tange ao

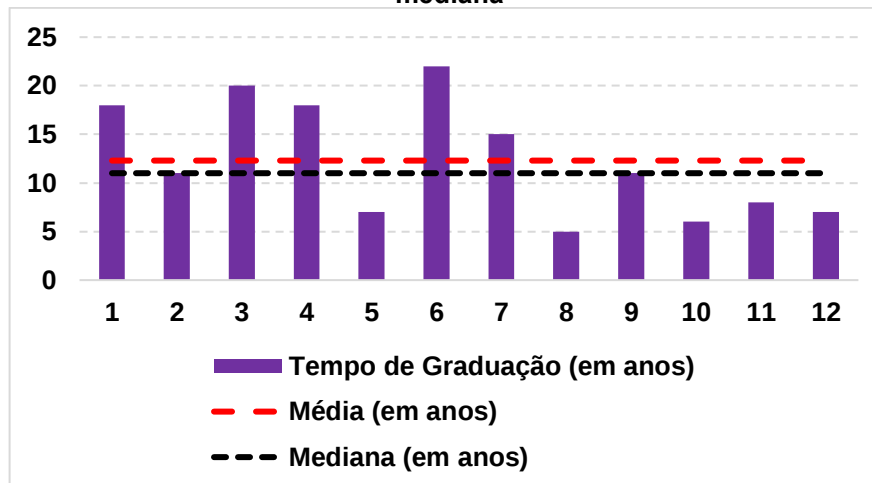
grupo amostral representado pelas professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA na rede municipal de educação do município de Carmo do Cajuru/MG.

Tabela 7 - 1ª graduação e tempo decorrido desde a sua conclusão

Participante	1ª Graduação	Tempo Decorrido desde a 1ª graduação
1	Normal Superior	18 anos
2	Pedagogia	11 anos
3	Pedagogia	20 anos
4	Normal Superior	18 anos
5	Pedagogia	7 anos
6	Letras	22 anos
7	Pedagogia	15 anos
8	Pedagogia	5 anos
9	Psicologia	11 anos
10	Pedagogia	6 anos
11	Pedagogia	8 anos
12	Pedagogia	7 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Gráfico 2 - Tempo decorrido desde a primeira graduação das participantes com média e mediana



Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 2, permite visualizar que a média referente ao tempo decorrido desde a primeira graduação das professoras de apoio à inclusão é de 12,33 anos., enquanto, a mediana é 11 anos. Deste modo, conforme demonstrado na Tabela 7 e, Gráfico 2, o grupo amostral de participantes é bem representativo da população de professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA, uma vez que, a média e a mediana situaram-se com valores próximos, o que vem a indicar um grupo homogêneo, com uma bagagem acadêmica já estabelecida ao longo dos anos e experimentada na prática profissional.

Tais dados são corroborados por (Rodrigues; Bastos, 2025) que destacam:

De certo a formação contínua transcende a mera atualização técnica, configurando-se como um processo abrangente e dinâmico que inclui o fortalecimento da identidade profissional, a análise crítica das práticas pedagógicas e a construção colaborativa do conhecimento. (Rodrigues; Bastos, 2025, p.08)

Assim, estabelece-se um vínculo entre tempo de formação e maturidade prática baseada na experiência acumulada e sua influência no desenvolvimento profissional, o que segundo (Silva, 2025) decorre do fato que, o processo de ensino-aprendizagem é diretamente influenciado pelo desenvolvimento profissional dos educadores, o que, de modo incontestável, demanda um decurso de tempo. Por fim, a correlação entre crescimento ou amadurecimento profissional e o decurso de tempo após a formação na graduação é explicitado de forma categórica por (Santos et al., 2019) em:

É preciso compreender que o processo de formação não se encerra no término do curso universitário, mas se prolonga por toda a trajetória profissional através da troca de experiências e do compartilhamento de conhecimentos, processo em que os professores vão crescendo, agregando e reorganizando ideias, conhecimentos, posturas e formas de planejar o trabalho em função da convivência com os alunos. (Santos et al., 2019, p.04).

No que lhe diz respeito, a Tabela 8, apresenta os dados referentes tanto ao curso escolhido para uma segunda graduação quanto ao tempo decorrido desde a conclusão desta segunda graduação, no que tange ao grupo amostral representado pelas professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA da rede municipal de educação do município de Carmo do Cajuru/MG.

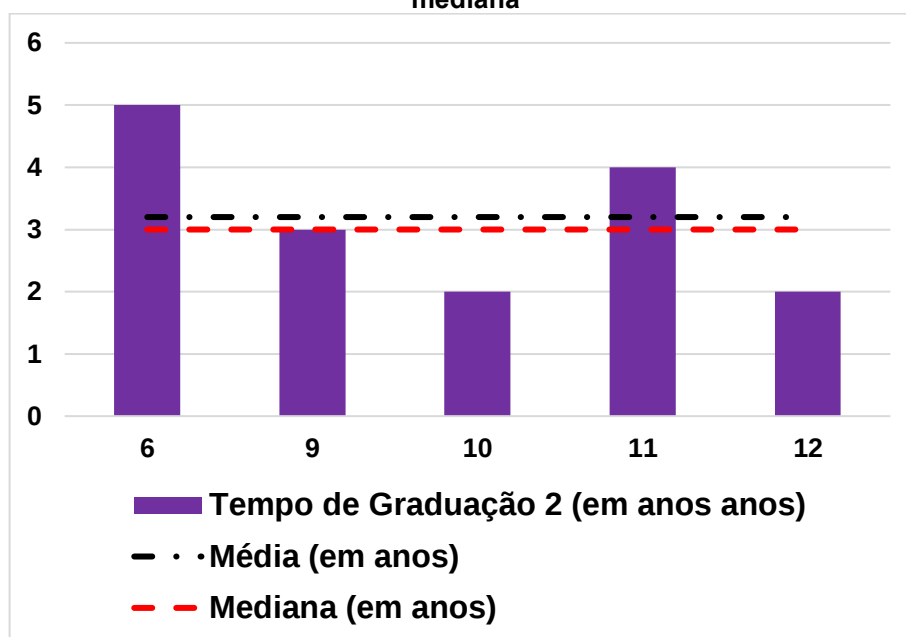
Tabela 8 - Segunda graduação e tempo decorrido desde a sua conclusão		
Participante	2ª Graduação	Tempo Decorrido desde a 2ª graduação
6	Pedagogia	5 anos
9	Pedagogia	3 anos
10	Educação Especial	2 anos
11	Educação Especial	4 anos
12	Educação Especial	2 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

O Gráfico 3 permite visualizar que a média referente ao tempo decorrido desde a segunda graduação das professoras de apoio à inclusão é de 3,2 anos., enquanto,

a mediana é 3 anos. Deste modo, os dados permitem verificar que, o grupo amostral foi bem delimitado uma vez que a média (3,2 anos) e a mediana (3 anos) estão bem próximas, indicando uma distribuição homogênea e sem grandes variações. Além disso, tais dados vem a sugerir que tais formações foram possivelmente motivadas em uma busca por atualização em virtude da atuação direta da professora no apoio à inclusão na educação infantil. Ademais, essa busca de algumas professoras por uma segunda graduação pode ser interpretada como um movimento voluntário das professoras para suprir carências da formação inicial em relação à inclusão escolar, conforme sugerido por (Aguiar et al., 2025).

Gráfico 3 - Tempo decorrido desde a segunda graduação das participantes com média e mediana



Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dos dados das Tabelas 7 e 8 permite-se gerar a Tabela 9, a qual, mostra uma visão geral acerca do perfil de formação deste grupo amostral de professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA no município de Carmo do Cajuru/MG.

Tabela 9 - Panorama das formações de nível superior entre as participantes

Curso de Graduação	Nº de Participantes (em 12)
Pedagogia	10
Educação Especial	3
Normal Superior	2
Letras	1
Psicologia	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, os dados apresentados nas tabelas 7, 8 e 9, mostram uma predominância da formação em Pedagogia, seja como primeira graduação (67% das professoras) ou segunda graduação (60% das professoras que optaram por uma segunda formação). Tais dados vem a demonstrar que o município de Carmo do Cajuru-MG, apresenta profissionais atuando no apoio à inclusão de alunos com TEA com a formação adequada e dedicada para a docência dos anos iniciais, tornando-se um ponto relevante em face do público atendido por estes profissionais estarem inseridos ao nível da educação infantil. Tal predomínio de formação voltada para a Pedagogia (67%) e Normal Superior (17%), é um dado esperado pois representa uma trajetória tradicional de formação para o profissional que deseja estabelecer sua atuação nos anos iniciais da educação básica. Todavia, é digno de nota que, esta uniformidade formativa pode indicar as lacunas em termos de preparação específica para lidar com alunos com TEA. Tais lacunas, mais adiante, irão justificar os dados apresentados referentes ao direcionamento das professoras de apoio em busca de pós-graduação com apontamento mais específico para inclusão sobretudo, formações específicas cujo tema central é voltado para alunos com TEA, com destaque para a formação em ABA, sigla para Análise do Comportamento Aplicada (Applied Behavior Analysis, em inglês). Esta carência de formação específica para lidar com alunos com TEA tem sido motivo de discussão por (Cavali; Galter, 2024; Graf et al., 2025), as quais, enfatizam a precariedade das matrizes curriculares dos cursos de graduação no que diz respeito à temas de Educação Especial ressaltando a ausência de práticas inclusivas no que tange tanto a adaptação quanto a flexibilização do currículo. Esta necessidade de uma formação inicial ampla e aberta aos diversos sujeitos escolares tem sido apregoada por (Mantoan, 2015), no sentido de que, o compromisso com a diversidade está estritamente atrelado à missão de educar a todos alunos.

Ademais, conforme demonstrado nas tabelas 7 e 9, no grupo amostral desta pesquisa acerca das professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA, encontramos a presença de formações em Letras (1 participante, 8%) e Psicologia (1 participante, 8%), que apesar de suscitarem abordagens vantajosas e diferenciadas na inclusão como atividades práticas de linguagem e abordagens intervencionistas emocionais ou socioafetivas, podem agregar dificuldades a estas professoras, uma vez que, são formações que usualmente não abarcam em sua matriz curricular conteúdos específicos voltadas para a educação inclusiva. Tal contexto, pode ter motivado nestes profissionais um sentimento de lacuna quanto ao conhecimento mais

aprofundando, tanto sobre a educação básica quanto a educação inclusiva, que os direcionou para a busca de uma segunda graduação, desta vez em Pedagogia e, pós-graduações voltadas para a educação inclusiva, o que encontra respaldo em (Aguilar et al., 2025), conforme encontramos nesta discussão acerca de estratégias e necessidades na formação de professores para a educação inclusiva:

A formação inicial dos professores, contudo, ainda apresenta lacunas significativas no que diz respeito à educação inclusiva. Muitos cursos de licenciatura não oferecem disciplinas obrigatórias ou suficientemente aprofundadas sobre as especificidades dos diferentes perfis de alunos com necessidades educacionais especiais. Como consequência, ao ingressarem no mercado de trabalho, os educadores frequentemente se sentem inseguros e despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula. (Aguilar et al., 2025, p.01).

No que tange às pós-graduações, a Tabela 10, permite ter uma ampla visão acerca do perfil do grupo amostral formado pelas professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA na rede municipal de educação de Carmo do Cajuru/MG tanto acerca de quais pós-graduações agruparam o maior contingente quanto o número de pós-graduações de cada participante.

Tabela 10 - Pós-graduação realizada por professora de apoio à inclusão

Participante	Pós-Graduação 1	Pós-Graduação 2	Pós-Graduação 3	Pós-Graduação 4
1	Psicopedagogia			
2	Psicopedagogia	Educação Especial e Inclusiva	Educação Infantil	Gestão, Supervisão, Inspeção e Orientação
3	Psicomotricidade	Atendimento Educacional Especializado		
4	Orientação, Supervisão e Inspeção	Psicopedagogia	Educação Inclusiva	ABA
5	Supervisão e Orientação	Educação Especial com ênfase em TEA	ABA	
6	Educação Especial			
7	Orientação, Supervisão e Inspeção	Inclusão	ABA	
8	Educação Especial	Alfabetização e Letramento		
9	Neuropsicopedagogia	Educação Especial e Inclusiva	ABA	
10	Educação Infantil	ABA		
11	Orientação, Supervisão e Inspeção	Alfabetização e Letramento	Educação Especial	ABA
12	Educação Especial	ABA		

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, a Tabela 10, reflete um alto investimento em formação continuada ao nível de pós-graduação com predominância de cursos em eixos de direcionamento inclusivo como Psicopedagogia, Educação Especial e ABA (Análise do Comportamento Aplicada) o que denota uma busca significativa dos participantes por conhecimento através de aperfeiçoamento profissional motivada pelas complexas demandas da educação inclusiva sobretudo no contexto do TEA, não supridas pela formação inicial na graduação. A presença de lacunas na formação que tem impacto no sentimento profissional de falta de preparo na prática diária profissional no trabalho inclusivo, já foi previamente discutida e é bem delimitada em: “ao ingressarem no mercado de trabalho, os educadores frequentemente se sentem inseguros e despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula. “(Aguiar et al, 2025, p.01) Neste sentido, (Dias; Rosa; Andrade, 2015) tem um discurso que pode melhor elucidar este direcionamento das professoras no sentido de buscar uma ou mais pós-graduação:

As entrevistadas se declararam, em alguma medida, favoráveis à educação inclusiva, mas consideram ter uma formação inicial insuficiente para essa atuação, e embora tenham procurado uma formação específica ou novas metodologias para desenvolver o seu trabalho em sala de aula relatam ler e estudar pouco e sentem falta de mais qualificações nessa área. (Dias; Rosa; Andrade, 2015, p.459)

Todavia, as mesmas autoras (Dias; Rosa; Andrade, 2015), destacam que embora a formação continuada seja de fato necessária, esta percepção por parte das professoras de apoio à inclusão como sendo algo pessoal que denote um empenho ou um motivo de orgulho individual, pode dar origem a um sentimento de isolamento do professor de apoio durante a rotina diária na educação inclusiva. Ademais, esta aceitação de que o processo de formação continuada seja uma obrigação de ordem pessoal recompensada por ilusórias valorações de sentimentos como se a professora fosse um ser de inigualável tenacidade ou persistência por se empenhar em assumir o papel de se autoprover a formação isto, acaba por eximir a rede de ensino como um todo de prover ou promover ações voltadas para uma formação continuada e permanente para estes professores (Dias; Rosa; Andrade, 2015). Do mesmo modo, (Santos; Freitas, 2025), tem discutido em seu trabalho acerca da demanda por formação continuada dos professores de inclusão de crianças com autismo:

os desafios enfrentados por professores na escolarização de crianças com

autismo em contextos inclusivos, enfatizando a necessidade de formação continuada específica e contextualizada, orientada pelas demandas reais da prática pedagógica e pelas vozes dos próprios docentes. (Santos; Freitas, 2025, p.09)

Por fim, os estudos de (Nazato; laochite, 2024), podem justificar esta necessidade de uma formação múltipla e voltada para a inclusão de alunos com TEA por parte dos professores de apoio à inclusão, uma vez que, esta formação contínua está associada com uma melhor percepção de autoeficiência docente, como podemos ver em: “A formação inicial e complementar para o ensino de estudantes com TEA estiveram positiva e significativamente associadas com a autoeficácia docente em ambos os casos de ensino” (Nazato e laochite, 2024, p. 640). O mesmo ponto de vista é compartilhado por (Mantoan, 2015), quando ela afirma que os professores:

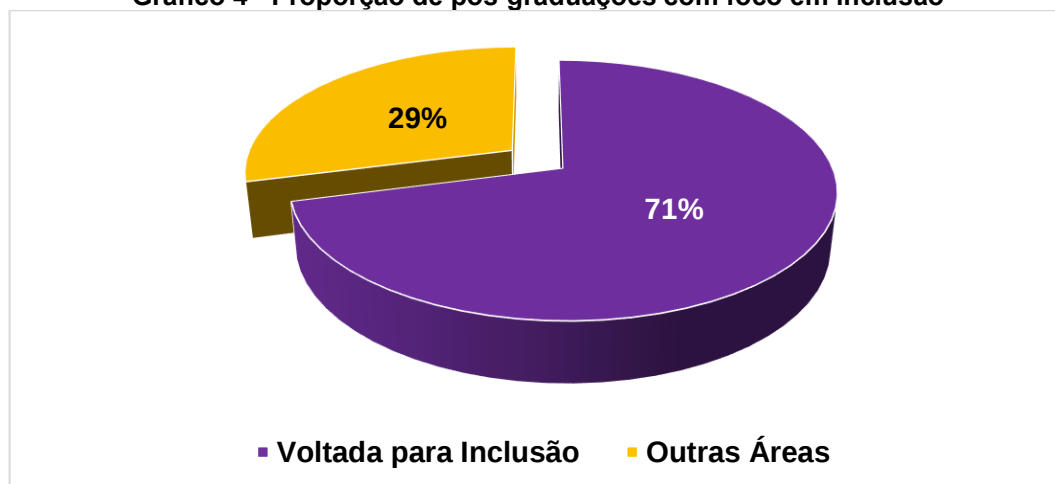
anseiam por uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas. Grande parte desses profissionais concebe a formação como mais um curso de extensão, de especialização, com uma terminalidade e um certificado que convalida a sua capacidade de ser um professor inclusivo. (Mantoan, 2015, p.55)

Ao seu modo, a Tabela 11 e o Gráfico 4, apresentam tanto a distribuição geral das professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA de acordo com a área de pós-graduação, quanto a frequência desta formação, seja voltada para a inclusão ou para outras áreas de formação.

Tabela 11 - Distribuição das professoras por área de pós-graduação

Área de Pós-Graduação	Nº de Professoras
ABA	7
Educação Especial	4
Psicopedagogia	3
Orientação, Supervisão e Inspeção	3
Educação Infantil	2
Educação Especial e Inclusiva	2
Alfabetização e Letramento	2
Psicomotricidade	1
Neuropsicopedagogia	1
Atendimento Educacional Especializado	1
Supervisão e Orientação	1
Educação Especial com ênfase em TEA	1
Inclusão	1
Educação Inclusiva	1
Gestão, Supervisão, Inspeção e Orientação	1

Fonte: Elaborado pela autora.

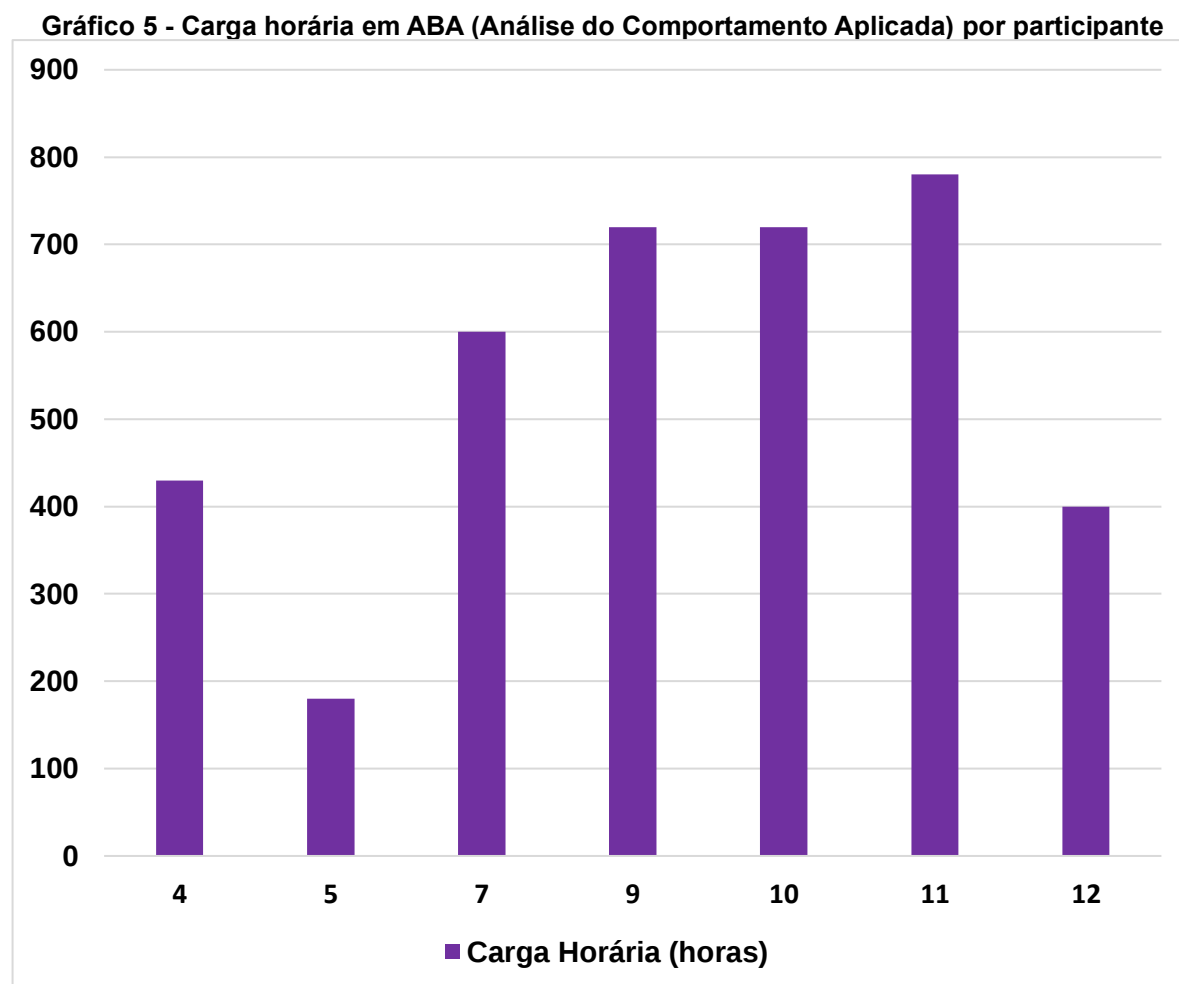
Gráfico 4 - Proporção de pós-graduações com foco em inclusão

Fonte: Elaborado pela autora.

Mediante a observação dos dados da Tabela 11 e Gráfico 4, percebe-se um contingente de docentes de apoio à inclusão de alunos com TEA que busca, por meio de formações especializadas, suprir lacunas oriundas de sua formação inicial para o trabalho com alunos com TEA, o que como outrora mencionado, está de acordo com os postulados por (Aguiar et al., 2025). Por sua vez, observa-se que 71 % das pós-graduações cursadas (Gráfico 4) destinam-se especificamente às práticas de inclusão destacando-se nesse cenário que 7 das 12 professoras apresentam formação em ABA, o que denota um desejo de aprofundamento de saberes complementares em áreas relacionadas à inclusão de aluno com TEA. Isto, vem a confirmar que esta formação continuada é vista pelas professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA como um base fundamental para a prática escolar baseada em intervenções eficazes aos alunos com TEA. Tal postulado, está de acordo com (Lopes; Telaska, 2022), que tem dado ênfase na importância da capacitação dos professores como um dos aspectos primordiais para uma adequada inclusão de alunos com TEA. Consequentemente, tais relatos direcionam para o entendimento de que, com o investimento em pós-graduações direcionadas ao TEA, como as predominantes em ABA, Educação Especial e Psicopedagogia (Tabela 11), o docente de apoio, tem buscado desenvolver a intencionalidade pedagógica exigida pela heterogeneidade dos perfis em sala. Assim, da análise total destes dados oriundos da Tabela 11 e Gráfico 4, percebe-se que a hegemonia de formações em ABA, Educação Especial e Psicopedagogia não é um achado de pesquisa casual, mas uma resposta fundamentada à necessidade de

dotar o professor de apoio de saberes técnicos e teóricos capazes de promover adaptações pedagógicas eficazes.

Em face de 7 das 12 professoras apresentarem formação relatadas como a nível de pós-graduação em ABA com diferentes cargas horárias, o Gráfico 5, vem a ilustrar este perfil no grupo de professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA.



Fonte: Elaborado pela autora.

A distribuição de horas de formação em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) entre as professoras de apoio (Gráfico 5) varia de 180 h a 780 h o que vem a refletir uma amplitude com diferentes níveis de imersão no método, o que pode ter implicações diretas na segurança e na fidelidade das intervenções em sala de aula. Todavia, atualmente, não se encontra na literatura uma padronização acerca da quantidade de horas necessárias para formação a nível de pós-graduação em ABA. Assim, somente a Resolução CNE/CES Nº 1, de 3 de abril de 2001 tem deliberado

sobre a carga horária mínima de um curso de pós graduação *lato sensu* (Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior., 2001):

Art. 10 Os cursos de pós-graduação lato sensu têm duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, nestas não computado o tempo de estudo individual ou em grupo, sem assistência docente, e o reservado, obrigatoriamente, para elaboração de monografia ou trabalho de conclusão de curso. (BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior, 2001 p.03)

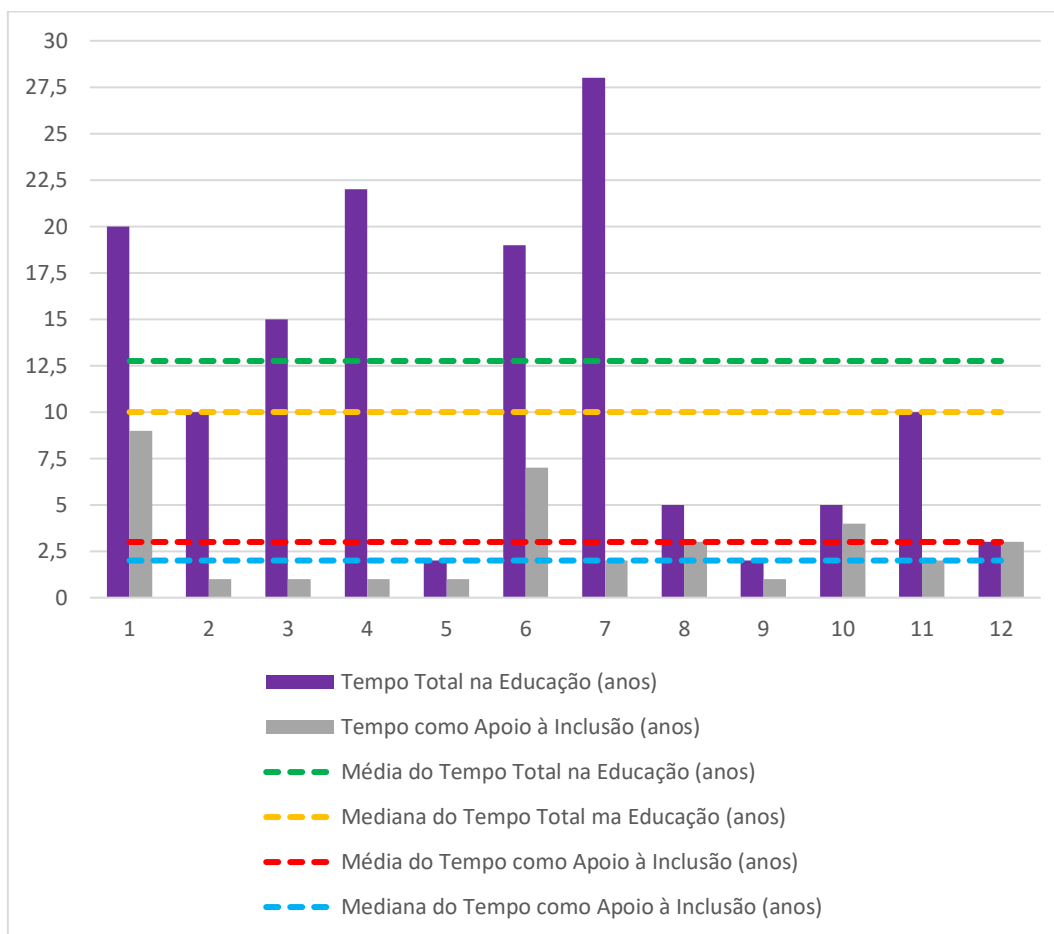
Ao seu modo, a Tabela 12 e o Gráfico 6, apresentam um perfil comparativo entre o tempo de trabalho total na educação e o tempo de atuação como apoio à inclusão das professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA em Carmo do Cajuru/MG.

Tabela 12 - Experiência total na educação versus tempo de atuação na inclusão

Participante	Tempo Total na Educação (anos)	Tempo como Apoio à Inclusão (anos)
1	20	9
2	10	1
3	15	1
4	22	1
5	2	1
6	19	7
7	28	2
8	5	3
9	2	1
10	5	4
11	10	2
12	3	3

Fonte: Elaborado pela autora.

Para ter um perfil comparativo ideal, foram calculados a média e a mediana tanto do tempo total na educação quanto do tempo de atuação como professor de apoio à inclusão de alunos com TEA. Neste sentido a média foi de 12,75 anos e a mediana é 10 anos. Então a média do tempo total de atuação como na educação é de 12,75 anos e a mediana de 10 anos. Por sua vez, a média do tempo total de atuação como apoio à inclusão de alunos com TEA foi 3 anos, ao passo que a mediana é 2 anos, vide Gráfico 6.

Gráfico 6 - Tempo de atuação das professoras na educação versus tempo de apoio à inclusão

Fonte: Elaborado pela autora.

Deste modo, a Tabela 12 e o Gráfico 6, ao apresentarem a correlação entre o tempo total de atuação na educação e o tempo específico como professora de apoio à inclusão, vem a revelar uma média de 12,75 anos de experiência geral na educação e 3 anos na função de apoio. Tal diferença temporal é significativa e pode ser interpretada como um indicativo de que muitas professoras de apoio à inclusão já possuíam uma trajetória consolidada na educação infantil antes de assumirem funções voltadas à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Isto está de acordo com o exposto por (Nascimento Neta; Pereira; Mélo, 2024):

Nesse sentido, o professor necessita estar preparado para aquilo que vivencia em sua turma de ensino da Educação Infantil como também enfrenta os desafios da atualidade, pois o contexto educacional vem se atualizando conforme as necessidades dos educandos e só terá eficácia no seu trabalho se os seus conhecimentos estiverem alinhados as suas decisões pedagógicas. (Nascimento Neta; Pereira; Mélo, 2024, p.2154)

Assim, evidencia-se a importância de o profissional de apoio à inclusão ter uma vivência profissional da Educação Infantil, uma vez que, para efetivamente termos inclusão não se pode excluir os preceitos da educação básica do contexto da educação inclusiva. Deste modo, a bagagem profissional em termos de experiência é de fato relevante e, complementa-se à experiência como professor de apoio à inclusão. Isto alinha-se com o postulado por (Carvalho; Schmidt, 2021) em:

A implementação de práticas educativas inclusivas baseadas em evidências é especialmente importante na Educação Infantil, pois, nesse estágio, a criança precisa ter oportunidade de desenvolver habilidades pré-acadêmicas fundamentais para o sucesso na escolarização posterior. (Carvalho; Schmidt, 2021, p.709)

Todavia, as mesmas autoras (Carvalho; Schmidt, 2021), tem ressalvado que, apesar de a experiência acumulada na educação ser benéfica isto, não poderá substituir a necessidade de uma formação técnica e reflexiva específica voltada para a educação inclusiva para que o processo de inclusão seja efetivo, o que neste grupo amostral, foi plenamente recompensado pela ampla formação continuada dos participantes em pós-graduações como anteriormente mencionado.

Os demais resultados do presente estudo serão oriundos das respostas das professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA em Carmo do Cajuru/MG acerca dos temas:

- motivos de escolha pela formação em educação e do porquê escolher tanto a profissão de docente quanto a se direcionar para a educação inclusiva sobretudo como professor de apoio à inclusão;
- como foi o contato com disciplinas ligadas à educação especial e inclusiva na graduação;
- quais as dificuldades vivenciadas no trabalho de apoio a inclusão;
- qual apoio tem recebido para a execução de seu trabalho como professor de apoio à inclusão de alunos com TEA;
- qual apoio ou formação complementar tem buscado de forma individual para aprimoramento de seu trabalho como professor de apoio à inclusão de alunos com TEA;
- qual a motivação que o professor de apoio à inclusão tem sentido para continuar a atuar na educação especial.
- quais medidas o professor de apoio à inclusão acredita que facilitaria sua

formação continuada na área de educação especial.

Para tanto, as respostas ao questionário foram categorizadas segundo os preceitos de (Bardin, 2016). Então, tem-se neste trabalho, a entrevista sob a forma de um questionário, o que (Bardin, 2016), configura como não diretiva, que assim é descrita:

Lidamos então com uma fala relativamente espontânea, com um discurso falado que uma pessoa – o entrevistado – orchestra mais ou menos à sua vontade. Encenação livre daquilo que esta pessoa viveu, sentiu e pensou a propósito de alguma coisa. A subjetividade está muito presente uma pessoa fala. (Bardin, 2016, p.139)

Então, o entrevistado que neste caso é o participante, representado por professor de apoio à inclusão de alunos com TEA em Carmo do Cajuru/MG foi convidado a responder de maneira espontânea e livre ao questionário sem direcionamento de suas respostas. Deste modo, haverá sempre riqueza na fala que é construída pelo próprio sistema de pensamentos, processos cognitivos, conjunto de valores, representações emocionais e afetivas que expressam a singularidade daquele indivíduo em um discurso multidimensional, muitas vezes configurado como polifônico pois, assume diversas direções que podem se validar, contradizer ou ser uma rota de fuga, mas que entremeia no âmago daquele ser único ali entrevistado (Bardin, 2016). Deste modo, sempre que devido a amplitude das falas houver uma grande variedade de categorias, tais categorias serão reagrupadas em grupos maiores aqui denominados de eixos temáticos que nada mais são que categorias amplas que refletem a essência do pensamento do participante a fim de que possa direcionar a discussão. Neste sentido, cumpre explicar que as falas originaram tabelas, quadros e figuras que serão apresentados na sequência deste trabalho mediante o conceito de “categorias temáticas, ou seja, identificando os temas mais recorrentes encontrados nos materiais ou enunciados pelos sujeitos participantes da pesquisa” (Valle; Ferreira, 2025, p.11). Portanto, trata-se de um processo complexo que permite a análise e discussão das informações organizadas de forma reflexiva e coerente em suas categorias baseadas na intersecção das ideias contidas nas falas mediante o seu agrupamento a partir de suas semelhanças contextuais.(Bardin, 2016; Valle; Ferreira, 2025).

4.2 Escolha pela educação e pela formação docente

As motivações que levaram cada participante escolher áreas de formação relacionadas tanto à educação infantil quanto educação inclusiva tiveram suas respostas categorizadas em classes segundo os preceitos de (Bardin, 2016) que englobassem características ou padrões semelhantes de respostas e originaram a Tabela 13. Devido à grande heterogeneidade de respostas, constituíram-se 13 categorias pois os participantes não receberam, como anteriormente explicado, um questionário guiado, mas foram deixados a responder livremente, na extensão e profundidade que lhes fosse desejado.

Tabela 13 - Categorias emergentes nas falas das professoras de apoio à inclusão quanto a escolha pela formação

Categoria Temática	Ocorrências	Presente nas professoras
Afetividade e Acolhimento	12	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12
Inclusão e Equidade Educacional	10	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12
Prática Profissional e Formação	9	3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12
Vocação e Identidade Docente	7	2, 3, 4, 8, 10, 11, 12
Compromisso Ético-Político	7	2, 3, 4, 5, 7, 8, 9
Trajetória Docente	5	4, 5, 9, 10, 11
Projeto de Vida	4	2, 8, 10, 12
Memória Afetiva e Trajetória Docente	2	8, 11
Experiência Pessoal e Motivação Ético-Afetiva	2	7, 10
Inspiração Docente	1	11
Autopercepção e Quebra de Estereótipos	1	8
Observação Pedagógica e Responsividade	1	5
Motivação Contingencial	1	9

Fonte: Elaborado pela autora.

Deste modo, a Tabela 13, apresenta 13 categorias temáticas onde sobressaem-se algumas categorias com presença de respostas de todos ou quase todos participantes como: Afetividade e Acolhimento, Inclusão e Equidade Educacional e Prática Profissional e Formação. De outro modo, algumas falas não se permitiram enquadrar em categorias amplas e, portanto, forneceram ao seu modo características peculiares pertinentes à individualidade do participante e, vieram a compor categorias isoladas, como: Inspiração Docente, Autopercepção e Quebra de Estereótipos,

Observação Pedagógica e Responsividade e, Motivação Contingencial. Por sua vez, como proposto por (Bardin, 2016), o Quadro 6, faz uma correlação entre a fala dos participantes com a sua respectiva categoria direcionada acerca do que motivou a este participante, no caso professor de apoio à inclusão de alunos com TEA em Carmo do Cajuru/MG a direcionar a sua formação seja para a educação infantil ou para a educação inclusiva.

Quadro 6 - Categorias temáticas e trechos representativos das falas docentes quanto a escolha pela formação

Categoria Temática	Falas dos participantes
Afetividade e Acolhimento: refere-se à empatia, sensibilidade e vínculos emocionais na prática pedagógica.	<i>"Iniciei no magistério, quando fui fazer o estágio, eu apaixonei pelo trabalho na escola." (Participante 12)</i>
	<i>"Precisamos ter um olhar mais acolhedor com as crianças de inclusão..." (Participante 1)</i>
Inclusão e Equidade Educacional: relacionada ao compromisso com igualdade de oportunidades para todos os alunos.	<i>"...todos merecem aprender da mesma forma, ter as mesmas oportunidades de aprendizado." (Participante 1)</i>
	<i>"Sempre me interessei por essa temática de inclusão." (Participante 3)</i>
Vocação e Identidade Docente: expressa o desejo ou a construção pessoal de ser professora, muitas vezes, desde a infância.	<i>"Sempre quis ser professora desde pequena, brincava com as primas e nessa brincadeira era sempre professora." (Participante 2)</i>
	<i>"Eu sempre gostei muito das crianças pequenas..." (Participante 10)</i>
Prática Profissional e Formação: representa experiências concretas de atuação, estágios e desenvolvimento profissional.	<i>"Em 2017 trabalhei em uma escola de educação especial..." (Participante 6)</i>
	<i>"...o ano passado surgiu essa oportunidade e eu resolvi trabalhar..." (Participante 4)</i>
Compromisso Ético-Político: demonstra posicionamentos críticos e responsabilidades sociais no trabalho docente.	<i>"Esse ano eu quis pegar o cargo de professor de apoio por uma criança específica que tem na escola..." (Participante 5)</i>
	<i>"Me encontrei na área da inclusão por acreditar que as igualdades de direitos têm que ser para todos." (Participante 2)</i>
Trajetória Docente: envolve o percurso profissional, desde as primeiras experiências até decisões de carreira.	<i>"Quando eu assumi meu cargo efetivo, eu assumi a eventualidade..." (Participante 5)</i>
	<i>"...como nunca tinha trabalhado como professora de apoio..." (Participante 4)</i>
Projeto de Vida: indica escolhas conscientes e sonhos profissionais, revelando direção existencial.	<i>"..., porém quando eu comecei a estudar abriu o leque e vi que era uma oportunidade profissional." (Participante 8)</i>
	<i>"Tive desejo desde pequena, porém não tive oportunidades quando era mais nova..." Participante 10)</i>

Categoria Temática	Falas dos participantes
Memória Afetiva e Trajetória Docente: resgata lembranças marcantes que influenciam na vocação e prática pedagógica.	“...pois resgatei na minha infância que eu já ajudava crianças de inclusão.” (Participante 8) “Quando eu era criança eu sempre gostava de escola, amava estudar, quando não ia chorava muito...” (Participante 11)
Experiência Pessoal e Motivação Ético-Afetiva: mostra como vivências pessoais (como a maternidade) influenciam o engajamento profissional.	“Meu filho também é deficiente então eu quis ajudar mais crianças.” (Participante 7) “Após o nascimento da minha filha tive a oportunidade...” (Participante 10)
Inspiração Docente: reflete a influência de professores anteriores como modelos formativos.	“Tive ótimos professores no ensino fundamental...” (Participante 11)
Autopercepção e Quebra de Estereótipos: envolve o desafio de crenças internas sobre perfil profissional.	“Quando eu optei para área da inclusão eu achava que eu não tinha perfil...” (Participante 8)
Observação Pedagógica e Responsividade: revela a atenção da docente para necessidades específicas dos alunos e sua capacidade de ação.	“...pois via que ele não estava desenvolvendo adequadamente por causa do apoio que ele tinha.” (Participante 5)
Motivação Contingencial: mostra que a entrada na profissão ocorreu por necessidade prática, e a vocação surgiu depois.	“Na verdade, eu fiz um processo inverso pois precisava de trabalhar...” (Participante 9)

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando o Quadro 6, percebe-se que da complexidade da individualidade das falas emergiu 13 categorias principais o que, posteriormente, permitiu a recategorização em 4 categorias maiores que condensam os sentimentos expressos pelos participantes, as quais, aqui são denominadas como eixos temáticos da identidade docente e ilustram a Figura 2.

Figura 2 - Eixos temáticos e categorias de identidade docente



Fonte: Elaborado pela autora.

Emergem da Figura 2 os eixos temáticos característicos da identidade docente do grupo de professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA de Carmo do Cajuru/MG:

- **Afetos e Motivações Pessoais:** agrupa 17 falas de um total de 62 voltadas para a identidade docente (27,4%), este eixo vem a contemplar elementos de natureza subjetiva, emocional e biográfica, os quais, vieram a influenciar o participante em sua escolha pela docência. Tal escolha, especialmente na área da inclusão, é marcada por memórias da infância, convivência com pessoas com deficiência e uma paixão que se desenvolve ao longo da vida. Ademais, os relatos das professoras de apoio à inclusão mostram que o conhecimento dos educadores não é apenas fruto de formação teórica, mas também da bagagem emocional e das relações construídas com alunos e contextos escolares. Assim, a identidade docente emerge como uma extensão da trajetória individual onde, o saber ensinar está impregnado por histórias, vínculos e significados vividos. Este contexto encontra suporte na obra clássica de (Tardif, 2012) que, ao seu modo, retrata como as construções da identidade pessoal são inseparáveis da construção de uma identidade docente:

o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola. (Tardif, 2012, p.12)

De modo similar, (Santos et al., 2016; Silva; Souza; Braga, 2020) vem a convalidar o eixo “Afetos e Motivações Pessoais”, à medida que, convergem para a ideia de que ser professor vai muito além da técnica, envolvendo empatia, convivência, troca com o outro, sendo marcado por vivências significativas que se entrelaçam entre o âmbito pessoal e profissional. Neste contexto, a afetividade aparece como elemento pedagógico e, a identidade profissional, surge como resultado de histórias vividas em uma construção contínua e profundamente humana.

- Ação e Compromisso: agrupa 19 de um total das 62 falas pertinentes à identidade docente (30,6%) e, refere-se ao engajamento ético-político das professoras com a inclusão, equidade e justiça educacional. Portanto, situa-se em um contexto de formação na educação voltada para a transformação social ou para de alguma forma atuar como personagem ou ferramenta de justiça social, estando este sentimento, firmemente arraigado como contexto motivador da formação da identidade docente como debatido por (Diniz-Pereira; Soares, 2019) em:

Nós acreditamos que um programa educacional e, mais especificamente, um programa de formação de professoras/ es comprometido em promover uma profunda transformação social é também necessariamente comprometido com a “justiça social” e com a “inclusão social. ((Diniz-Pereira; Soares, 2019, p.08)

No mesmo sentido, (Lomba; Schuchter, 2023), vem a convalidar a escolha pelo eixo temático “Ação e Compromisso” condizente com as falas dos docentes participantes acerca da escolha de sua formação, uma vez que, o contexto social encontra-se entremeado na identidade docente conforme discutido no texto: “a relação social – inserida na cultura, mediada pelo conhecimento e pela memória cultural – entre docentes e discentes é a matéria da qual a docência é constituída.” (Lomba; Schuchter, 2023, p.03)

- Formação e Trajetória: agrupa 18 das 62 falas pertinentes à identidade docente (29%) e, refere-se ao eixo temático que engloba as falas das professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA voltadas para os percursos formativos e profissionais. Neste sentido, as falas das professoras vêm a retratar uma identidade docente construída pelas experiências vividas desde os primeiros anos da carreira seja em estágios, atuações em escolas especializadas ou

mudanças de função. Portanto, essas trajetórias revelam uma formação marcada pela prática, pelas escolhas e pelas oportunidades que moldam e transformam o educador continuamente, encontrando suporte em (Bernado; Vasconcellos, 2021):

a construção de conhecimentos e práticas nos primeiros anos da docência, por meio da participação dos sujeitos num estudo que busca tornar públicas as suas experiências, as suas próprias vozes e reconhecer que a identidade profissional, individual e coletiva se encontra em constante transformação/construção/refiguração de si e do outro. (Bernado; Vasconcellos, 2021, p.07)

Por sua vez, (Rech; Boff, 2021) tem delimitado que a decisão por uma identidade docente pode ser conflitante, uma vez que, se embaraça em vários aspectos que vão além da vocação à docência ou uma mera opção pessoal, como descrito em:

A escolha pela profissão é um dos fatores determinantes na constituição da identidade docente. Essa decisão nem sempre é tomada de forma tranquila, pois ela é permeada por fatores que muitas vezes são conflitantes entre si, como a identificação pessoal, as influências familiares, a situação econômica, a oportunidade de empregabilidade e outros motivos que vão além da opção pessoal ou da predestinação à docência, (Rech; Boff, 2021, p.649)

- Percepção e Decisão: agrupa 8 das 62 falas que se referem à identidade docente (13%), constituindo -se em um eixo temático que envolve a autopercepção das professoras sobre seu perfil, vocação e projeto de vida. Deste modo, revelam trajetórias marcadas pela transformação pessoal e pelo reconhecimento da docência como espaço de construção identitária, compartilhando o movimento de superação de crenças limitantes, escolhas intencionais ligadas a sonhos e vocações e, o encontro com a realização profissional por meio da prática. Portanto, estas experiências demonstram que a identidade docente não é estática, mas se forma ao longo do tempo, em resposta aos contextos vividos e, às demandas sociais que atravessam o percurso de cada sujeito.

Novamente, o eixo temático prova-se ser bem constituído nas falas dos participantes, uma vez que, encontra validação no discurso de (Sousa; Melo, 2017) em:

A identidade não é um dado inalterável, nem exterior, que possa ser adquirido. É um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão

de professor, como as demais, surge em determinados contextos e momentos históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades. (Sousa; Melo, 2017, p.119)

Do mesmo modo, (Galindo, 2004), vem estabelecer que a constituição de uma identidade docente é conflitante e atrelada à percepção por parte dos professores de sua jornada profissional gabaritada entre direções opostas seja desde uma consciência prévia quanto a formação até a superação de limitações psicológicas quanto à uma provável incapacidade para exercer a docência que, ao longo do trajeto, se torna um marco de superação pessoal, como descrito em: “os docentes vivenciam momento de conflito na identidade profissional, não comprometendo suas relações pessoais com o trabalho, mas dificultando uma vivência da identidade coletiva.” (Galindo, 2004, p.14)

Assim, volta-se ao postulado por (Bardin, 2016) onde, embora tenha categorizado várias falas segundo eixos e categorias que englobam características temáticas similares, percebe-se a riqueza no discurso individual de cada participante, colocando luz em sua trajetória única e pessoal de formação de sua própria identidade docente. É digno de nota que, as professoras de apoio acerca das motivações que levaram a cada participante escolher áreas de formação relacionadas tanto à educação infantil quanto educação inclusiva apresentam uma distribuição de resposta que se dividiu, principalmente, entre componentes temáticos que remetem à afetividade, que transitam em percursos formativos (estágios, experiências práticas em escolas) e compromisso ético-político com causas de equidade e justiça social a nível educacional.

No que tange a escolha da profissão como docente, a Tabela 14, condensa 10 categorias temáticas acerca das falas das professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA em Carmo do Cajuru/MG. Neste sentido, percebe-se como proposto por (Bardin, 2016), que houve saturação das categorias principais (Vocação e Identidade Docente, Afetividade e Acolhimento e, Projeto de Vida) demonstrando a concretude das categorias identificadas. De outro modo, a individualidade acerca da escolha da profissão como docente também é respeitada quando permite-se surgir categorias isoladas como: Educação como Transformação Social e, Intuição Vocacional.

Tabela 14 - Categorias temáticas emergentes na atuação docente na educação: Frequência e participantes

Categoria Temática	Ocorrências	Professoras Envolvidas
Vocação e Identidade Docente	11	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12
Afetividade e Acolhimento	10	2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12
Projeto de Vida	10	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12
Experiência Pessoal e Motivação Ético-Afetiva	6	4, 5, 8, 9, 10, 11
Prática Profissional e Formação	5	2, 4, 8, 9, 12
Memória Afetiva e Trajetória Docente	5	3, 6, 7, 8, 10
Motivação Contingencial	5	4, 8, 9, 10, 12
Trajetória Docente	2	9, 12
Educação como Transformação Social	1	1
Intuição Vocacional	1	5

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, o Quadro 7, vem a expor os conceitos que delimitaram a categorização das falas dos participantes com exemplificações características que emergiram das entrevistas, no que se refere à escolha da profissão como docente.

Quadro 7 - Categorias temáticas e trechos representativos das falas docentes acerca da escolha por trabalhar na educação

Conceito da Categoria Temática	Falas Representativas (com autoria)
Vocação e Identidade Docente: refere-se ao reconhecimento profundo da docência como parte essencial do ser, manifestando-se como chamado, missão ou identificação pessoal.	Professora 3: <i>“Nunca me imaginei fazendo outra coisa.”</i>
	Professora 9: <i>“...e apaixonei pelo trabalho.”</i>
Afetividade e Acolhimento: expressa o vínculo emocional com o ensino, sobretudo com crianças, revelando empatia, cuidado e prazer em ensinar como elemento central da escolha profissional.	Professora 7: <i>“Sempre gostei de crianças.”</i>
	Professora 11: <i>“Primeiramente tenho paixão com trabalhar com crianças.”</i>
Projeto de Vida: envolve a docência como escolha existencial, inserida nos planos de futuro e como realização de um sonho pessoal ou caminho de vida.	Professora 5: <i>“...a pedagogia sempre foi um sonho.”</i>
	Professora 12: <i>“...percebi que era o que queria fazer para a vida toda.”</i>
Experiência Pessoal e Motivação Ético-Afetiva: relaciona vivências pessoais, como maternidade, com decisões profissionais, destacando o papel do afeto e da ética na construção da escolha docente.	Professora 4: <i>“...mesmo que eu não atuasse na educação iria me ajudar como mãe.”</i>
	Professora 10: <i>“Após o nascimento da minha filha tive a oportunidade...”</i>
Prática Profissional e Formação: refere-se ao processo formativo (magistério, faculdade, estágio), que aprofunda ou confirma a escolha	Professora 2: <i>“Quando fiz estágio em uma escola municipal em Divinópolis, aí vi que realmente era o que queria fazer para a vida toda.”</i>

Conceito da Categoria Temática	Falas Representativas (com autoria)
vocacional através da vivência na escola.	Professora 8: <i>“Resolvi estudar e fui fazer pedagogia...”</i>
Memória Afetiva e Trajetória Docente: recupera lembranças da infância que apontam para o desejo de ensinar, revelando que a identidade docente é construída a partir de vivências simbólicas e emocionais.	Professora 6: <i>“Desde pequena brincava de escola.”</i>
	Professora 8: <i>“Sempre tive um sonho desde criança ser professora e atuar na área da educação.”</i>
Motivação Contingencial: escolha pela educação motivada por circunstâncias externas, como necessidade financeira, inserção profissional ou falta de alternativas.	Professora 8: <i>“Resolvi estudar e fui fazer pedagogia, pois é mais tranquilo para eu conseguir arrumar trabalho...”</i>
	Professora 9: <i>“Entrei na educação por necessidade, pois comecei como psicóloga, porém era difícil eu conseguir abrir um consultório.”</i>
Trajetória Docente: abrange mudanças e reconstruções ao longo da carreira, como transições de outras profissões para a docência, mostrando adaptação e reconfiguração vocacional.	Professora 12: <i>“...gostei da dinâmica da escola, através dos estágios remunerados, percebi que era o que queria fazer para a vida toda.”</i>
	Professora 9: <i>“Comecei como psicóloga, porém era difícil...”</i>
Educação como Transformação Social: visão da educação como meio de mudança profunda individual e coletiva com potencial de alterar estruturas sociais e promover emancipação.	Professora 1: <i>“Por acreditar que a educação pode acrescentar algo e mudar a vida do sujeito.”</i>
Intuição Vocacional: escolha guiada pelo instinto ou sensação interna de pertencimento, não necessariamente por planejamento, mas por identificação espontânea.	Professora 5: <i>“...pois gosto muito das crianças, foi totalmente instintivo.”</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme, anteriormente mencionado, embora a saturação tenha sido alcançada mesmo utilizando categorias não tão amplas, para uma discussão direcionada, faz-se necessário, a recategorização em eixos temáticos maiores. Deste modo, a Figura 3, apresenta os eixos temáticos ou as amplas categorias que vem a agrupar, de acordo com suas características, as motivações nas falas das professoras de apoio que os motivaram na escolha da profissão relacionada à docência em sentido amplo.

Figura 3 - Eixos temáticos representativos das motivações para a escolha da docência

Dimensões Motivacionais para Escolha da Docência				
Afetiva e Relacional	Vocacional e Identitária	Formativa e Profissional	Contextual e Circunstancial	Sociopolítica e Transformadora
Afetividade e Acolhimento	Vocação e Identidade Docente	Prática Profissional e Formação	Motivação Contingencial	Educação como Transformação Social
Experiência Pessoal e Motivação Ético-Afetiva	Projeto de Vida	Trajetória Docente		
Memória Afetiva e Trajetória Docente	Intuição Vocacional			

Fonte: Elaborado pela autora.

Da Figura 3, emergem os eixos temáticos acerca da escolha pela docência:

- **Dimensão Vocacional e Identitária:** agrupa 39,2 %, ou seja, 22 das 56 falas referentes às motivações para escolha da docência e, refere-se a considerar a docência como um chamado, missão existencial ou identificação espontânea.

Deste modo, as professoras vinculam o ato de ensinar a uma escolha profunda, seja ela construída ao longo da vida ou sentida de forma intuitiva. Trata-se da constituição do “ser professora” como parte do próprio projeto de vida.

Neste sentido, o aspecto dinâmico da construção dos ser docente encontra suporte na afirmativa de (Beneli; Matias; Catabriga, 2025): “identidade profissional docente se configura como um fenômeno dinâmico e multifacetado.” (Beneli; Matias; Catabriga, 2025, p.03). De outro modo, o artigo de (Arantes; Seixas, 2024) está de acordo, com as falas das professoras, à medida que, vem a descrever este desejo intrínseco pela docência desde a infância como uma autopercepção de um dom ou vocação para a profissão.

- **Dimensão Afetiva e Relacional:** agrupa 21 das 56 falas referentes à motivação para escolha da docência (37,5%) e, trata-se de um eixo categórico que vem a reunir laços emocionais que atravessam a escolha profissional.

Neste sentido, falas com forte presença da infância, da maternidade e do prazer de cuidar apontam para a docência como gesto afetivo e sensível, denotando que o vínculo interpessoal está no coração da motivação para educar. Assim, este eixo encontra validação no estudo de (Camargo, 2017) que coloca foco na relação do afeto e docência em um contexto onde, as representações sociais sobre a afetividade no processo de ensino-aprendizagem vão sendo erguidas mediante dedicação à

profissão e pelo respeito dedicado aos alunos.

- Dimensão Formativa e Profissional: é um eixo que remete à formação inicial, estágios e experiências acumuladas que confirmam ou reorientam o desejo de ensinar, ou esta vontade pode surgir na vivência prática pedagógica, e que reconstruções de carreira também fazem parte da jornada docente.

Neste sentido, (Costa; Silva, 2022), destacam que o estágio, mesmo gerando momentos de insegurança para determinados professores, pode permitir que se forje a certeza acerca da profissão como docente.

- Dimensão Contextual e Circunstancial: este eixo se direciona para decisões mediadas por fatores externos como empregabilidade, viabilidade econômica ou oportunidade inesperada, assim, a prática vem da necessidade.

Então, para algumas professoras, o trabalho na educação é vinculado as questões vocacionais e afetivas, para outros em sua individualidade, o trabalho é vinculado a suprir suas necessidades básicas econômicas ou à possibilidade de se estar empregado. Neste sentido, (Deconto; Ostermann, 2023), tem destacado a importância do contexto histórico, político, cultural e socioeconômico que vão moldar as escolhas e os percursos profissionais na docência.

- Dimensão Sociopolítica e Transformadora: este eixo mostra a escolha do educador para ser docente como um instrumento para a mudança social e subjetiva, ou seja, com ideais que remetem à docência comprometida com a emancipação e com a construção de um mundo mais justo, em uma visão que transcende o fazer pedagógico e o conecta ao coletivo.

Tal contexto encontra respaldo em (Lomba; Schuchter, 2023), que fazem menção à importância de que os docentes venham a intervir de forma criteriosa visando a transformação social.

Portanto, a análise do item 4.2, vem a revelar que a escolha pela formação na área da educação, bem como o exercício da função de apoio à inclusão, está intimamente ligada às trajetórias de vida, experiências pessoais e aos sentidos atribuídos ao trabalho docente pelos próprios profissionais. Ainda que muitas dessas escolhas não tenham ocorrido de forma planejada ou intencional, elas revelam um envolvimento afetivo e ético com o cuidado e a educação de alunos com necessidades

específicas, como os com TEA.

4.3 Dificuldades no trabalho e busca por aprimoramento

As perguntas presentes no questionário, as quais, foram apresentadas na entrevista com as professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA da rede municipal de ensino de Carmo do Cajuru/MG direcionadas tanto para a perspectiva de atuação como profissional de apoio quanto como se deu a abordagem de temas inclusivos durante a formação destas professoras, vem a encontrar sua discussão nesta seção. Ademais, tópicos relacionados às dificuldades vivenciadas no trabalho de professor de apoio à inclusão e, as formas encontradas para superar tais dificuldades, também, são discutidas nesta seção. Neste contexto, as categorias temáticas que emergem das falas pertinentes ao processo de trabalhar no apoio à inclusão de alunos com TEA permitiram a construção da Tabela 15.

Tabela 15 - Categorias temáticas emergentes na atuação docente no apoio à inclusão: Frequência e participantes

Categoria Temática	Ocorrências	Professoras Envolvidas
Prática Profissional e Formação	11	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11
Trajetória Docente	10	2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12
Afetividade e Acolhimento	7	2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
Inclusão e Equidade Educacional	7	2, 3, 4, 5, 7, 8, 11
Motivação Contingencial	6	3, 4, 5, 9, 10, 12
Compromisso Ético-Político	5	1, 2, 3, 7, 11
Educação como Transformação Social	5	1, 2, 5, 7, 11
Experiência Pessoal e Motivação Ético-Afetiva	3	2, 4, 9
Articulação Teoria-Prática	3	1, 2, 11
Reconfiguração de Identidade Profissional	3	9, 11, 12
Observação Pedagógica e Responsividade	2	3, 11
Autoeficácia Docente	1	8
Autocuidado Docente	1	9
Pertencimento Escolar	1	7
Projeto de Vida	1	11
Continuidade de Atuação Inclusiva	1	10

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, da Tabela 15, emergem 16 categorias representativas das falas das professoras de apoio à inclusão que repercutem no contexto de seu processo em trabalhar na educação inclusiva. Deste modo, o Quadro 8, apresenta os conceitos temáticos concernentes às respectivas falas representativas desta categorização.

Quadro 8 - Categorias temáticas e trechos representativos das vivências dos docentes na inclusão escolar

Conceito da Categoria Temática	Falas Representativas (com autoria)
Trajetória Docente: refere-se ao percurso profissional e institucional da professora.	Professora 3: <i>“Fui convidada a trabalhar no Centro Municipal de Apoio Educacional Especializado...”</i>
	Professora 12: <i>“Comecei a trabalhar como apoio, através da designação de professor regente...”</i>
Prática Profissional e Formação: refere-se às aprendizagens desenvolvidas pela vivência cotidiana.	Professora 3: <i>“Na escola iniciei esse ano como professora de apoio...”</i>
	Professora 11: <i>“Ouvi falar do professor de apoio no estado, e resolvi fazer a pós-graduação...”</i>
Afetividade e Acolhimento: refere-se à relação afetiva com os alunos e sensibilidade na prática.	Professora 4: <i>“...e eu aproveitei e peguei, e gostei muito.”</i>
	Professora 6: <i>“Aprendi a amar o que eu faço...”</i>
Inclusão e Equidade Educacional: refere-se às ações voltadas ao acesso e valorização da diversidade.	Professora 7: <i>“...e fazer que as crianças sejam inclusas de verdade no espaço escolar.”</i>
	Professora 3: <i>“...e nesse momento eram poucas crianças que eram atendidas e a maioria eram crianças com dificuldade de aprendizagem.”</i>
Motivação Contingencial: refere-se à entrada na função por convite ou oportunidade circunstancial.	Professora 12: <i>“Comecei a trabalhar como apoio, através da designação de professor regente...”</i>
	Professora 10: <i>“...e depois peguei o apoio na rede municipal, pois surgiu a vaga.”</i>
Compromisso Ético-Político: refere-se à uma postura engajada na defesa do direito à educação.	Professora 1: <i>“Por acreditar que as pesquisas nessa área [...] possam ser aplicadas na prática...”</i>
	Professora 2: <i>“E ver o processo como é, sentir na pele e ver o progresso das crianças e como ajudei nesse percurso da mesma.”</i>
Educação como Transformação Social: refere-se à uma crença no poder emancipador da educação.	Professora 5: <i>“A evolução da criança é muito gratificante, sentir que faço a diferença na vida de uma pessoa.”</i>
	Professora 2: <i>“...e ver o progresso das crianças e como ajudei nesse percurso...”</i>
Experiência Pessoal e Motivação Ético-Afetiva: refere-se aos sentidos subjetivos e éticos da atuação como docente.	Professora 4: <i>“...pois na escola surgiu essa oportunidade de os professores regentes pegarem o apoio e eu aproveitei e peguei, e gostei muito...”</i>
	Professora 2: <i>“E ver o processo como é, sentir na pele e ver o progresso das crianças e como ajudei nesse percurso da mesma.”</i>
Articulação Teoria-Prática: refere-se à integração entre saber acadêmico e prática escolar.	Professora 1: <i>“O conhecimento produzido academicamente [...] possa ser aplicado na prática...”</i>
	Professora 2: <i>“...pois vim de uma vice direção e gostaria de saber como é essa realidade dentro da sala de aula.”</i>
Reconfiguração de Identidade Profissional: refere-se à mudança na concepção de si como docente.	Professora 11: <i>“Ouvi falar do professor de apoio no estado, e resolvi fazer a pós graduação e comecei a trabalhar com a educação especial.”</i>

Conceito da Categoria Temática	Falas Representativas (com autoria)
	Professora 12: “...e depois a secretária de educação falou que eu ia ficar com criança autista.”
Observação Pedagógica e Responsividade: refere-se à um olhar atento e adaptativo à realidade dos alunos.	Professora 3: “...eram poucas crianças que eram atendidas e a maioria eram crianças com dificuldade de aprendizagem.”
	Professora 11: “...e sempre tinha alunos na minha sala com alunos de inclusão...”
Autoeficácia Docente: refere-se à crença no êxito da própria prática profissional.	Professora 8: “É muito bom trabalhar com os desafios e ver que tive êxito no meu trabalho.”
Autocuidado Docente: refere-se à busca por equilíbrio emocional e físico na docência.	Professora 9: “Optei para ficar mais tranquilo para mim.”
Pertencimento Escolar: refere-se ao sentimento de inclusão plena dos alunos na escola.	Professora 7: “...e fazer que as crianças sejam inclusas de verdade no espaço escolar.”
Projeto de Vida: refere-se à escolha consciente pela inclusão como caminho profissional.	Professora 11: “Ouvi falar do professor de apoio no estado, e resolvi fazer a pós graduação e comecei a trabalhar com a educação especial.”
Continuidade de Atuação Inclusiva: refere-se à manutenção da prática de apoio em diferentes redes de ensino	Professora 10: “...e depois peguei o apoio na rede municipal, pois surgiu a vaga.”

Fonte: Elaborado pela autora.

Portanto, constata-se a saturação de categorias temáticas como proposto por (Bardin, 2016), sobretudo nas relacionadas à prática profissional e, formação e trajetória docente. Todavia, devido à amplitude das falas, para fins de direcionamento da discussão, faz-se necessário o reagrupamento das categorias temáticas em eixos maiores, como demonstrado na Figura 4.

Figura 4 - Eixos temáticos derivados das categorias referentes às narrativas das docentes sobre o processo de atuação na educação inclusiva

Processos de Construção da Docência Inclusiva		
Percursos Profissionais Formativos	Saberes e Práticas Inclusivas	Dimensões Afetivas e Subjetivas da Docência
Trajetória Docente	Inclusão e Equidade Educacional	Afetividade e Acolhimento
Prática Profissional e Formação	Observação Pedagógica e Responsividade	Experiência Pessoal e Motivação Ético-Afetiva
Motivação Contingencial	Compromisso Ético-Político	Autocuidado Docente
Projeto de Vida	Educação como Transformação Social	Autoeficácia Docente
Reconfiguração de Identidade Profissional	Pertencimento Escolar	
Continuidade de Atuação Inclusiva		
Articulação Teoria-Prática		

Fonte: Elaborado pela autora.

A Figura 4, apresenta os 3 eixos temáticos que englobam as 16 categorias pertinentes às falas das professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA em Carmo do Cajuru/MG relativas à suas perspectivas de atuação como profissional de apoio à inclusão. Deste modo, tem-se os eixos:

- Percursos Profissionais e Formativos: que reúne 35 das 67 falas (52,2%), as quais, retratam temas que se direcionam à trajetória docente, formação inicial e continuada, as motivações para atuar na inclusão, a articulação entre teoria-prática e, reconfiguração da identidade profissional. Portanto, este eixo revela como a docência inclusiva é construída ao longo do tempo, por meio de experiências, deslocamentos institucionais e, escolhas formativas.

Neste sentido, este eixo vem a evidenciar os caminhos institucionais e formativos que levaram cada professora à função de apoio. Assim, algumas professoras ingressaram por convite ou redistribuição (motivação contingencial), outras por desejo pessoal e projeto de vida, como a professora que decidiu fazer pós-graduação voltada à educação especial. Ademais, a prática cotidiana, os desafios e os saberes construídos no chão da escola também se mostraram centrais para a continuidade e a reconfiguração da identidade profissional.

Portanto, as falas dos profissionais de apoio à inclusão revelam esse

movimento: “Comecei a trabalhar como apoio”; “Fui convidada para atuar no Centro de Apoio”; “Iniciei como regente e depois fui para o apoio”, retratando, portanto, esse processo de construção formativa, ainda que não pautado por cursos formais em todos os casos, mas que emerge como trajetória vivida, marcada por deslocamentos, reflexões e decisões que transformam o “ser-professora”. Deste modo, este eixo tem suporte na afirmação de (Lomba, 2024): “cada profissional da educação, em seu contexto de vida e de profissão, constrói sua identidade, sua profissionalidade, sua prática pedagógica, seu percurso formativo.” (Lomba, 2024, p.01)

- Dimensões Afetivas e Subjetivas da Docência: que agrupa 12 das 67 das falas (18%), caracterizadas pelo envolvimento emocional, motivação ética, autocuidado e, a crença na própria eficácia profissional. Deste modo, este eixo temático mostra que a atuação na inclusão não é apenas técnica, mas profundamente humana, marcada por vínculos, descobertas e ressignificações pessoais.

Neste contexto, as falas dos participantes denotam vínculo com alunos, prazer em ensinar, autocuidado e, crença na própria capacidade como elementos centrais para permanecerem na função de professor de apoio à inclusão. Portanto, a motivação de atuar na inclusão não é apenas institucional, mas floresce da experiência vivida, da afetividade construída e da percepção de que são profissionais essenciais e que fazem a diferença no processo de inclusão dos alunos com TEA. Tais sentimentos são expressados com clareza pelas professoras: “Aprendi a amar o que eu faço.” (Professora 6) “É muito bom trabalhar com os desafios e ver que tive êxito no meu trabalho.” (Professora 8) “Optei para ficar mais tranquilo para mim.” (Professora 9) Neste sentido, as falas mostram que a função de apoio à inclusão de alunos com TEA permite um espaço às professoras para autorrealização e cuidado emocional onde, a afetividade é tanto um instrumento pedagógico quanto fonte de fortalecimento profissional. Este eixo, encontra respaldo em (Martins, 2023), que em seus estudos encontrou que a percepção da autoeficácia docente, ou seja, o julgamento que o próprio educador faz a respeito de si mesmo quanto à sua proficiência para promover a educação de seus alunos é peça-chave para implementar a educação inclusiva.

- Saberes e Práticas Inclusivas: reúne 20 das 67 falas (29,8%) das professoras que se direcionam para os discursos de observação pedagógica, desejo de transformação social, compromisso ético-político e, uma sensação de

pertencimento escolar. Deste modo, este eixo deixa transparecer como as professoras de apoio à inclusão constroem suas práticas inclusivas a fim de garantir o direito à educação de todos mediante tanto o uso de ferramentas pedagógicas quanto a disponibilização de uma escuta sensível e compartilhamento de valores éticos.

Portanto, o teor das falas das professoras assume este direcionamento: “Fazer que as crianças sejam inclusas de verdade no espaço escolar.” (Professora 7): “A evolução da criança é muito gratificante, sentir que faço a diferença na vida de uma pessoa.” (Professora 5): “...sempre tinha alunos na minha sala com alunos de inclusão e eu percebia que quando a criança tinha apoio, essas crianças evoluíam muito mais.” (Professora 11). Neste contexto, as falas das professoras de apoio à inclusão vêm a revelar uma prática inclusiva não meramente fundamentada em teorias ou princípios de ordem técnica e prática, mas também embasada em um posicionamento ético frente a diversidade, reconhecendo o direito de todos à aprendizagem. Destarte, este eixo é suportado pelos estudos de (Barros, 2020), no sentido de que: “Educar contra a barbárie é a nossa tarefa mais urgente, o que pode se expressar na educação para os direitos humanos, na educação para todos e na educação que leve em conta as necessidades especiais.” (Barros, 2020, p.23). Logo, expressa-se uma inclusão centrada em preceitos nobres de liberdade, dignidade humana e justiça, como os compartilhados por (Correia, 2020):

As práticas inclusivas que se estabelecem na sociedade irão gerar um substrato firme para o fortalecimento de pessoas que partilham, que trocam, que convivem, e isso se consubstancia em inclusão compreensiva, que gera uma nova conjuntura, uma estrutura em rede em que todos são responsáveis, em que todos são coadjuvantes no que acontece no coletivo. (Correia, 2020, p.135)

Assim, o estudo mostra que as professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA em Carmo do Cajuru/MG estão imbuídos em um compromisso de inclusão dentro de elevados preceitos éticos com objetivos de garantir uma transformação social aos alunos para que os mesmos se sintam vistos, ouvidos e respeitados em sua individualidade. Todavia, é digno de nota que, conforme demonstrado nos demais eixos, a grande motivação para atuação na prática inclusiva é o percurso prático profissional, ou seja, os aspectos que recaem sobre o trabalho em si na sua forma mais literal, ficando os aspectos morais e afetivos presentes nos relatos, em um

segundo plano.

Por sua vez, a Tabela 16, vem a apresentar as falas das professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA de Carmo do Cajuru/MG categorizadas segundo os temas relacionados às formas de contato com a educação especial e inclusiva durante a sua formação.

Tabela 16 - Formas de contato das professoras de apoio com a educação especial e inclusiva: Categorias temáticas, frequências e participante

Categoria Temática	Ocorrências	Presente nas professoras
Formação institucionalizada	10	1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12
Experiência prática como principal forma de contato	5	3, 8, 10, 11, 12
Busca autônoma por conhecimento (autoformação)	5	1, 2, 4, 5, 11
Formação institucionalizada com lacunas, incompleta ou limitada	4	2, 3, 4, 5
Vivência pessoal como elemento motivador	1	6
Interesse pessoal espontâneo	1	1

Fonte: Elaborado pela autora.

Da análise da Tabela 16, percebe-se que foram obtidas 6 categorias representativas das falas das professoras de apoio, as quais, encontraram a saturação preconizada por (Bardin, 2016), principalmente, no que se refere à uma formação com bases institucionais. Ao seu modo, o Quadro 9, vem a apresentar os conceitos característicos de tais categorias temáticas correlacionados com exemplificações das falas das professoras de apoio à inclusão que se enquadram nestas categorias.

Quadro 9 - Conceito das categorias temáticas e exemplos de falas: Formas de contato das professoras de apoio com a educação especial e inclusiva

Conceito da Categoria Temática	Falas Representativas (com autoria)
Formação institucionalizada: refere-se à presença de conteúdos formais e sistematizados sobre inclusão na graduação ou pós-graduação.	Professora 7: “... aprendi muito com os conteúdos relacionados à inclusão, pois tinham muitas disciplinas que abordavam a educação especial.”
	Professora 9: “Tive muito acesso a conteúdos relacionados à educação inclusiva, tanto na psicologia como nas pós-graduações.”
	Professora 12: “Na segunda graduação foi totalmente voltado para a educação especial.”

Conceito da Categoria Temática	Falas Representativas (com autoria)
Experiência prática como principal forma de contato: diz respeito ao aprendizado adquirido essencialmente pela prática profissional ou estágios.	Professora 8: “... realizei estágios remunerados que também me ajudaram muito na questão prática referente à educação inclusiva.”
	Professora 10: “Já estava em sala de aula pois tinha a prática, e fiz estágio o que ajudou muito nessa parte.”
	Professora 11: “Fiz estágios exigidos pela faculdade, o que aprendi bastante sobre o assunto.”
Busca autônoma por conhecimento (autoformação): envolve o esforço individual de estudar a temática de forma independente do currículo formal.	Professora 4: “..., porém continuo estudando e lendo sobre a temática.”
	Professora 1: “...fui buscando mais conhecimento através de referências bibliográficas sobre o assunto.”
	Professora 2: “...busquei a pós-graduação para aperfeiçoar ainda mais sobre a temática.”
Formação institucional com lacunas, incompleta ou limitada: refere-se ao contato formal que foi insuficiente, superficial ou mal estruturado.	Professora 5: “...me lembro que foi só uma matéria e foi muito vago.”
	Professora 2: “...fiz uma disciplina que tinha pouco conteúdo sobre a educação especial.
	Professora 3: “Não tive aulas referentes à educação especial na Pedagogia.”
Vivência pessoal como elemento motivador: trata-se da mobilização afetiva por experiências familiares concretas, anteriores à formação formal.	Professora 6: “Tive muito contato dentro da minha própria família, aí vendo isso acontecer, tive vontade de procurar um curso específico sobre a educação especial.”
Interesse pessoal espontâneo: indica uma curiosidade ou afinidade com o tema anterior ao percurso acadêmico.	Professora 1: “Sempre tive interesse pelo assunto.”

Fonte: Elaborado pela autora.

Embora, como supramencionado, as categorias tenham obtido a saturação, uma reorganização em eixos temáticos propicia um melhor apontamento da discussão, o que é apresentado na Figura 5 onde, as categorias temáticas foram agrupadas em seus respectivos eixos, os quais, representam categorias amplas com características similares.

Figura 5 - Eixos temáticos do contato formativo das professoras de apoio com a educação inclusiva

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA		
Formação Acadêmica	Formação Autônoma e Experiencial	Motivação Pessoal e Afetiva
Formação Institucionalizada	Busca autônoma por conhecimento (autoformação)	Interesse pessoal espontâneo
Formação institucional com lacunas, incompleta ou limitada	Experiência prática como principal forma de contato	Vivência pessoal como elemento motivador

Fonte: Elaborado pela autora.

Da observação da Figura 5, emergem os 3 eixos temáticos acerca das falas das professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA em Carmo do Cajuru/MG sobre os aspectos de sua formação acadêmica pertinentes à educação especial e inclusiva:

- Eixo 1: Formação Acadêmica: agrupa 14 das 26 falas (54%) e, reúne de forma dicotomizada, as experiências relatadas pelos profissionais de apoio à inclusão acerca de sua formação institucionalizada tanto aquelas que os relatos denotam oportunidades de aprendizado consistente quanto aquelas que evidenciam lacunas na oferta de conteúdo acerca da inclusão. Assim, a amplitude dos relatos vai desde à abordagens aprofundadas até vozes que denunciam a superficialidade ou ausência de conteúdos formativos sistematizados acerca da educação especial e inclusiva.

Neste contexto, algumas professoras relatam experiências positivas, como: “Aprendi muito com os conteúdos relacionados à inclusão, pois tinham muitas disciplinas que abordavam a educação especial.” (Professora 7) “Na segunda graduação foi totalmente voltado para a educação especial.” (Professora 12) Por outro lado, outras falas apontam fragilidades no percurso: “Me lembro que foi só uma matéria e foi muito vago.” (Professora 5) “Fiz uma disciplina que tinha pouco conteúdo sobre a educação especial.” (Professora 2) “Não tive aulas referentes à educação especial na Pedagogia.” (Professora 3)

Portanto, percebe-se que tais relatos, escancaram uma realidade curricular desigual ou uma ausência de padronização ou regulação dos conteúdos formativos. Neste contexto, enquanto algumas professoras tiveram acesso sistematizado à temática inclusiva, outras passaram pela graduação praticamente sem referências

inclusivas. Tal percepção é recorrente na literatura científica, encontrando voz similar em, (Pletsch, 2009) que tem afirmado que:

No Brasil, a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva. Vale destacar que, dentre os cursos de Pedagogia e de Pedagogia com habilitação em Educação Especial, poucos são aqueles que oferecem disciplinas ou conteúdos voltados para a educação de pessoas com necessidades especiais. (Pletsch, 2009, p150)

Portanto, o Eixo 1 revela que o contato das professoras de apoio com a educação especial, as quais, apresentam um grupo com predominância de formação em Pedagogia, ou seja, bem representativo da situação supracitada, foi profundamente marcado por desigualdades curriculares e pela ausência de diretrizes universais para a formação inclusiva. Consequentemente, enquanto algumas trajetórias se construíram com respaldo teórico consistente, outras se apoiaram em fragilidades que exigiram, mais tarde, compensações por meio da prática e da busca autônoma por conhecimento.

- Eixo 2: Formação Autônoma e Experiencial: agrupa 10 das 26 falas (38,5%) e reúne duas dimensões de falas que tendem a se complementar: uma voltada para a autoformação, a qual, envolve uma busca voluntária e individual por conhecimento em espaços externos aos acadêmicos tradicionais e, outra dimensão, voltada para a vivência prática seja em estágios ou na atuação prática profissional como forma de construção de aprendizado. Neste contexto, as falas das professoras revelam que, diante das lacunas na formação inicial, muitas delas precisaram se reinventar seja estudando por conta própria, buscando pós-graduação ou, aprendendo na prática com os alunos.

Assim, a professora 1, permite exemplificar esse movimento de busca autônoma ao afirmar: “...fui buscando mais conhecimento através de referências bibliográficas sobre o assunto...” Já a professora 2 complementa: “...busquei da pós-graduação para aperfeiçoar ainda mais sobre a temática...”. Do mesmo modo, a prática profissional também aparece como espaço legítimo de formação no relato da professora 10: “Já estava em sala de aula pois tinha a prática, e fiz estágio o que ajudou muito nessa parte. “E a professora 11 reforça: “Fiz estágios exigidos pela faculdade, o que aprendi bastante sobre o assunto.” Portanto, tais falas vem a demonstrar que, de fato, o contato com a educação especial não se deu apenas por

meio da graduação, mas por uma inquietação pessoal, que levou à construção de saberes fora do currículo formal, o que, encontra respaldo em (Castro, 2020):

A formação continuada docente destinada à Educação Inclusiva demanda modificações das práticas convencionais, apontando para um caminho formativo em que o docente seja questionador, reflexivo e pesquisador sobre o seu saber-fazer pedagógico. (Castro, 2020, p.90)

Deste modo, o Eixo 2, Formação Autônoma e Experiencial, demonstra que o contato das professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA com a educação especial foi marcado tanto por iniciativas pessoais de estudo quanto pela aprendizagem no trabalho na rotina diária situada na vivência do dia a dia da escola. Consequentemente, essa formação baseada no experimentar no dia a dia a lida com a inclusão não apenas complementa a formação acadêmica tradicional, mas em muitos casos, vem a substituí-la como principal fonte de aprendizado.

- Eixo 3: Motivação Pessoal e Afetiva: vem a reunir categorias de falas das professoras de apoio à inclusão que denotam um especial interesse pessoal e espontâneo conjuntamente com uma afetividade como elemento motivador para sua busca à um contato maior com a inclusão em sua formação.

Neste tocante, as falas das professoras vêm a explicitar que, para além da formação acadêmica e da prática profissional, o contato com a educação especial, muitas vezes, teve sua origem de experiências afetivas, familiares ou de uma curiosidade genuína que antecedeu qualquer formação formal. Marcantes exemplos, são o da professora 1, ao expressar esse interesse espontâneo ao afirmar: “Sempre tive interesse pelo assunto.” De outro modo, a professora 6 compartilha uma vivência familiar que a impulsionou: “Tive muito contato dentro da minha própria família, aí vendo isso acontecer, tive vontade de procurar um curso específico sobre a educação especial.” Tais relatos vem a apresentar que o engajamento com a inclusão não ocorre exclusivamente nos campos técnico, prático ou institucional, mas também emerge de vínculos afetivos, de histórias pessoais e de uma sensibilidade que se transforma em ação pedagógica. Esse tipo de motivação é potente porque mobiliza o compromisso ético e emocional com a causa da inclusão. Tal perspectiva é corroborada por (Carvalho; Zamith-Cruz, 2021) que tem afirmado que: “a estadia, hoje... na universidade se rege pela socialização e pela formação pessoal, curiosidade e motivação para se seguir em frente.” (Carvalho; Zamith-Cruz, 2021, p.01) Percebe-se,

através desta citação que, a motivação pessoal é uma força legítima e primordial na formação docente, especialmente quando se trata de educação inclusiva, que exige sensibilidade, escuta e envolvimento com a diversidade humana.

Portanto, o Eixo 3 Motivação Pessoal e Afetiva, demonstra que o contato das professoras de apoio com a educação especial foi, em muitos casos, iniciado por experiências afetivas e interesses pessoais, que se tornaram propulsores de sua formação e atuação profissional.

Por sua vez, a Tabela 17, vem a apresentar as falas características das professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA em Carmo do Cajuru/MG categorizadas em temas a partir da similaridade no contexto do que se quis expressar segundo às dificuldades relatadas quanto ao processo de apoio à inclusão.

Tabela 17 - Dificuldades vivenciadas pelas professoras de apoio na inclusão escolar: Categorias temáticas, frequências e participante

Categoria Temática	Ocorrências	Professoras Envolvidas
Fragilidade da parceria com a família e responsabilização unilateral	5	4, 5, 10, 11, 12
Tensão entre professor regente e professor de apoio	2	6, 8
Falta de recursos e responsabilização financeira do professor	2	3, 11
Ausência de apoio institucional e responsabilização individual	2	5, 12
Desafios na adaptação decorrentes da descontinuidade pedagógica	2	2, 12
Capacitismo — ver a deficiência antes da criança	1	1
Formação e preparo do professor regente	1	1
Imposição de protocolos rígidos e ausência de autonomia pedagógica	1	3
Inadequação do espaço físico e ausência de atendimento individualizado	1	7
Distanciamento entre formação teórica e prática pedagógica inclusiva	1	9
Isolamento do professor de apoio e ausência de rede institucional	1	10
Desafios emocionais no trabalho docente inclusivo	1	11

Fonte: Elaborado pela autora.

Analisando a Tabela 17, percebe-se que houve a saturação de apenas uma categoria pertinente a relação frágil que se estabelece entre a família do aluno e o professor de apoio à inclusão de alunos com TEA em um movimento de responsabilização ou sobrecarga unilateral deste professor. Ademais, houve uma pulverização de categorias, o que, também, não é algo incomum em categorizações

baseadas em entrevista onde, como não houve um direcionamento para as respostas, permitiu-se ao entrevistado expressar a verdade existente em seu âmago segundo suas próprias concepções cognitivas.

Por sua vez, o Quadro 10, vem a apresentar os conceitos que caracterizam cada categoria temática com a respectiva fala marcante que exemplifique como se fez o enquadramento nesta categoria referente às dificuldades relatadas pela professora de apoio quanto ao processo de apoio à inclusão.

Quadro 10 - Conceito das categorias temáticas e exemplos de falas: Dificuldades na atuação das professoras de apoio na educação inclusiva

Categoria Temática: Conceito	Falas Representativas (com autoria)
Fragilidade da parceria com a família e responsabilização unilateral: reflete a transferência de responsabilidades da família para o professor.	Professora 4: <i>“O apoio da família foi muito complicado durante esse ano... atualmente é o que mais causa impacto no meu trabalho.”</i>
	Professora 5: <i>“Eles querem ter apenas direitos... não fazem a parte que têm que fazer... tirar as telas, não dão a medicação...”</i>
Tensão entre professor regente e professor de apoio como entrave à inclusão: reflete a ruptura na corresponsabilidade docente.	Professora 6: <i>“Os próprios professores regentes excluem os professores de apoio também... gostam que tiram as crianças da sala... isso não é inclusão”.</i>
	Professora 8: <i>“O mais difícil... é a interação do professor de apoio com a professora regente... é necessário ter mais formações...”</i>
Falta de recursos e responsabilização financeira do professor: reflete uma sobrecarga material e ausência de suporte institucional.	Professora 3: <i>“Tenho que arcar com despesas do meu bolso para fazer o material pedagógico...”</i>
	Professora 11: <i>“A escola não tem o recurso necessário para trabalhar com os estudantes.”</i>
Ausência de apoio institucional e responsabilização individual do professor: reflete uma negligência estrutural da escola frente às demandas inclusivas.	Professora 5: <i>“Tive que estudar muito, o apoio que tive na escola foi muito pouco.”</i>
	Professora 12: <i>“Muitas vezes a escola também não apoia.”</i>
Desafios na adaptação decorrentes da descontinuidade pedagógica: reflete uma dificuldade de transição entre turnos escolares e vínculos pedagógicos.	Professora 2: <i>“No início foi desafiador pois a criança vem de outro turno. Outra professora, tinha hábitos que não eram legais...”</i>
	Professora 12: <i>“O trabalho com a criança não é fácil, demora para a criança adaptar à escola.”</i>
Capacitismo — ver a deficiência antes da criança: reflete uma percepção da deficiência	Professora 1: <i>“Acreditar que a criança é criança antes da deficiência, que a mesma tem potencial</i>

Categoria Temática: Conceito	Falas Representativas (com autoria)
desvalorizando o sujeito.	<i>para desenvolver suas habilidades...</i>
Formação e preparo do professor regente: reflete o desconhecimento sobre inclusão que compromete a prática pedagógica.	Professora 1: “O professor regente muitas vezes ignora sobre o assunto, pois não tem conhecimento de causa.”
Imposição de protocolos rígidos e ausência de autonomia pedagógica: reflete a presença de práticas padronizadas não-inclusivas e falta de escuta profissional.	Professora 3: “...os tipos de diagnósticos e as linhas de trabalho que muitas vezes são direcionados a trabalhar.”
Inadequação do espaço físico e ausência de atendimento individualizado: reflete a presença de infraestrutura escolar insuficiente para atender à diversidade.	Professora 7: “No meu trabalho eu acredito que o mais difícil é ter um espaço para trabalhar com as crianças...”
Distanciamento entre formação teórica e prática pedagógica inclusiva: reflete um descompasso entre o conhecimento formal e a vivência prática.	Professora 9: “Achei muito difícil, pois tinha muita dificuldade... conhecia da teoria, porém não tinha prática.”
Isolamento do professor de apoio e ausência de rede institucional de suporte: reflete uma atuação solitária e sem suporte colaborativo.	Professora 10: “O professor de apoio é muito sozinho... precisando de uma rede de apoio para ajudar no trabalho.”
Desafios emocionais no trabalho docente inclusivo: reflete uma sobrecarga afetiva e emocional diante da diversidade emocional dos alunos.	Professora 11: “Lidar com a diversidade emocional.”

Fonte: Elaborado pela autora.

Mediante, a análise do Quadro 10, permite-se ver uma diversidade de falas que representam as verdades de cada indivíduo acerca de suas percepções das dificuldades cotidianas no processo de apoio à inclusão de alunos com TEA. Destarte, devido à esta pluralidade de vozes houve uma ampla gama de categorizações, o que, para um direcionamento preciso da discussão vem a exigir uma recategorização mais ampla, novamente, estabelecida como eixos temáticos que, como outrora mencionado, nada mais é que uma categorização mais ampla, mas com o mesmo rigor das similaridades que enquadram as vozes em uma mesma categoria como apresentado na Figura 6.

Figura 6 - Eixos temáticos nas dificuldades da atuação docente na inclusão escolar

Dificuldades no trabalho de apoio à inclusão	Desarticulação entre profissionais e tensões nas relações pedagógicas	Tensão entre professor regente e professor de apoio como entrave à inclusão Imposição de protocolos rígidos e ausência de autonomia pedagógica
	Responsabilização individual e ausência de suporte institucional	Fragilidade da parceria com a família e responsabilização unilateral Falta de recursos e responsabilização financeira do professor Ausência de apoio institucional e responsabilização individual Isolamento do professor de apoio e ausência de rede institucional de suporte
	Limitações na formação docente e nas condições de trabalho	Formação e preparo do professor regente Distanciamento entre formação teórica e prática pedagógica inclusiva Inadequação do espaço físico e ausência de atendimento individualizado
	Desafios no processo de adaptação do aluno	Desafios na adaptação decorrentes da descontinuidade pedagógica
	Concepções sobre deficiência e atitudes docentes	Capacitismo — ver a deficiência antes da criança
	Dimensão afetiva e sofrimento emocional docente	Desafios emocionais no trabalho docente inclusivo

Fonte: Elaborado pela autora.

Emergem, assim, 6 eixos temáticos referentes as dores ou dificuldades vivenciadas no dia a dia destas professoras de apoio durante seu trabalho de inclusão junto aos alunos com TEA no município de Carmo do Cajuru/MG:

- Eixo 1 – Responsabilização individual e ausência de suporte institucional: agrupa 10 das 20 falas (50%) e caracteriza-se pelo agrupamento de quatro categorias temáticas que compartilham entre si o desenho de um cenário de sobrecarga vivido pelas professoras de apoio em um ambiente de abandono institucional. Neste contexto, os relatos direcionam para uma realidade na qual o trabalho inclusivo, frequentemente, é mantido às custas dos esforços individuais destas professoras de apoio que enfrentam a ausência de material para trabalho, o desinteresse e falta de respaldo dos entes públicos, dos pares escolares e da família. Assim, torna-se rotineiro na realidade destas professoras desde o custeio pessoal de materiais adaptados até a atuação solitária frente à complexidade das demandas de alunos com deficiência. Isto, alinha-se com as falas da Professora 12: “Muitas vezes a escola também não apoia.”; Professora 5: “Tive que estudar muito, o apoio que tive na escola foi muito pouco.”; Professora 3: “Tenho que arcar com despesas do meu bolso para fazer o material pedagógico...”; Professora 10: “O professor de apoio é

muito sozinho... precisando de uma rede de apoio para ajudar no trabalho.”

Portanto, as falas destas professoras de apoio expressam não apenas a falta de recursos, mas a ausência de corresponsabilidade institucional. Este contexto é validado de forma plena nas palavras apresentadas por (Mendonça, 2021):

Concluindo pode verificar que os professores possuem muitas vezes, uma vontade de trabalhar com os alunos da educação inclusiva, mas não se sentem amparados dentro da escola e até legalmente para adquirir mais conhecimentos numa formação continuada juntamente com falta de materiais e estrutura escolar para tal. (Mendonça, 2021, p.01):

Assim, o cenário descrito de responsabilização individual das professoras de apoio, aliada à omissão institucional, fragiliza as práticas inclusivas e reproduz uma lógica de precarização do trabalho docente.

- Eixo 2 – Desarticulação entre profissionais e tensões nas relações pedagógicas: trata-se de 3 das 20 falas (15%) que vem a evidenciar a ausência de diálogo, cooperação e corresponsabilidade entre os atores que participam da inclusão no ambiente escolar. Neste contexto, são relatados a existência de práticas excludentes, ausência de planejamento conjunto e hierarquização das funções, gerando um ecossistema escolar de isolamento e engessamento das ações pedagógicas. Ressoam-se os dizeres da Professora 6: “Os próprios professores regentes excluem os professores de apoio também... gostam que tiram as crianças da sala... isso não é inclusão.”; Professora 3: “...os tipos de diagnósticos e as linhas de trabalho que muitas vezes são direcionados a trabalhar.”; Professora 8: “O mais difícil... é a interação do professor de apoio com a professora regente... é necessário ter mais formações...”

Essa dinâmica que se estabelece entre professores regente e de apoio em um ambiente conflituoso e extremamente prejudicial à inclusão é bem delimitada por (Evaristo, 2023), que conclui em seu estudo acerca das relações interpessoais entre os professores regentes que atuam em sala de aula comum e os professores de apoio (assistentes educacionais inclusivos), na perspectiva da inclusão escolar, que as relações interpessoais estabelecidas tendem a ser conflituosas, não existindo um trabalho cooperativo devido à ausência de tempo para um diálogo acerca dos desafios educacionais inclusivos.

Portanto, a ausência de diálogo, cooperação e corresponsabilidade entre os profissionais de apoio e regentes vem a perpetuar práticas que impedem a verdadeira

inclusão, deixando os professores de apoio isolados e sem autonomia.

- Eixo 3 – Limitações na formação docente e nas condições de trabalho: engloba 3 dos 20 discursos (15%), que apresentam um descompasso entre a formação oferecida as professoras e as exigências reais em situações práticas da inclusão escolar. Neste sentido, conforme previamente discutido e que vem convalidar este eixo aqui agora apresentado, existem lacunas na formação docente devido à abordagem superficial de temas dedicados a educação especial. Ao mesmo tempo, em outra vertente, apresenta-se um ambiente arquitetônico que leva à precariedade nas ações pedagógicas de cunho inclusivo. Repercutem as falas da Professora 1: “O professor regente muitas vezes ignora sobre o assunto, pois não tem conhecimento de causa.”; Professora 7: “No meu trabalho eu acredito que o mais difícil é ter um espaço para trabalhar com as crianças....” Professora 9: “Achei muito difícil, pois tinha muita dificuldade... conhecia da teoria, porém não tinha prática “. Tais falas encontram concordância com os estudos de (Tavares; Santos; Freitas, 2016) que a este respeito afirmam que:

No que diz respeito à formação dos docentes, categorias de análises foram identificadas: o reconhecimento da importância da formação pelos docentes, a angústia pela percepção de formação insuficiente, a busca pela formação continuada ou ainda por especializações através de cursos e até mesmo pós graduação como forma de preencher essa lacuna, crítica ao conteúdo das disciplinas cursadas, formação como facilidade de acesso à informação, distância entre teoria e prática. (Tavares; Santos; Freitas, 2016, p.527)

Por sua vez, (Carneiro et al., 2022) conseguem abraçar em seu estudo todas nuances narradas pelas professoras de apoio à inclusão, em torno deste eixo convalidando-o em:

pode-se concluir que no sistema educacional brasileiro, a educação inclusiva, principalmente referente a Educação infantil, ainda encontra muitas dificuldades, destacam-se: a falta de capacitação nessa área de atuação pelos professores, a superlotação das salas de aula, bem como a falta de estrutura dos espaços físicos das escolas. (Carneiro et al., 2022, p.01)

Deste modo, pode-se perceber que a formação docente, quando desvinculada do contexto prático que se endereça às especificidades da inclusão, somada à precariedade estrutural, tende a pôr limites profundos constituindo-se em verdadeiros

entraves à atuação das professoras, fragilizando o processo inclusivo.

- Eixo 4 – Desafios no processo de adaptação do aluno: as falas caracterizadas deste eixo direcionam-se para percepção por parte das professoras de apoio à inclusão acerca das dificuldades enfrentadas para inclusão das crianças com TEA no processo de ambientação escolar, especialmente no que tange à descontinuidade pedagógica entre turnos, profissionais e atividades práticas. Além disso, há uma desarticulação entre os membros da equipe escolar comprometendo o vínculo, a rotina e a segurança emocional que são valores extremamente importantes para a criança com TEA.

Destacam-se as falas da Professora 2: “No início foi desafiador pois a criança vem de outro turno. Outra professora, tinha hábitos que não eram legais...” Professora 12: “O trabalho com a criança não é fácil, demora para a criança adaptar à escola.” O contexto deste eixo encontra corroboração no trabalho de (Camargo et al., 2020):

Devido às características peculiares, que variam de criança para criança, o processo de aprendizagem de alunos com TEA requer adaptações que confrontam os tradicionais métodos de ensino, já que impõem desafios aos professores e superação de barreiras para garantir o direito e a permanência dessas crianças no ensino comum. [...] Outro desafio para essas professoras relacionado à rotina é a dificuldade que os alunos com TEA têm com as mudanças repentinas e inesperadas nas atividades diárias de sala de aula. (Camargo et al., 2020, p.03)

Deste modo, denota-se a preocupação e o engajamento das professoras de apoio quanto ao processo de inclusão de seus alunos com TEA, uma vez que, como demonstrado pela literatura de base, a adaptação escolar dos alunos com TEA exige peculiaridades como continuidade, estabelecimento de vínculo e uma cooperação articulada entre vários profissionais, o que se negligenciado, tornará o processo instável gerando desgaste emocional para o aluno e docentes.

- Eixo 5 – Concepções sobre deficiência e atitudes docentes: este eixo advém de um olhar especial da professora 1 quanto ao combate ao preconceito decorrente do capacitismo onde, o ente preconceituoso tende a enxergar a deficiência antes do sujeito levando à uma desvalorização da pessoa. Neste sentido, sua fala rompe com o olhar capacitista, ao reconhecer que o aluno é, antes de tudo, uma criança com potencialidades e, não se restringe à uma limitação a ser aceita ou superada. A professora 1, assim denota uma visão apurada humanizada, essencial às práticas pedagógicas verdadeiramente

inclusivas, vide, Professora 1: “Acreditar que a criança é criança antes da deficiência, que a mesma tem potencial para desenvolver suas habilidades...” Este olhar apurado da Professora 1 em combater o capacitismo encontra valor no postulado por (Ferreira; Gesser; Böck, 2024):

as práticas pedagógicas que contêm elementos anticapacitistas são aquelas que contribuem para fissurar o capacitismo no ambiente escolar, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e corroborando a construção de processos educativos inclusivos. (Ferreira; Gesser; Böck, 2024, p.04)

Portanto, a visão humanizada da Professora 1, vem a romper com concepções excludentes ao reconhecer o aluno como sujeito de potencialidades, sendo catalisadora de práticas pedagógicas anticapacitistas. Assim, tal postura contribui para tensionar a estrutura escolar tradicional e favorecer processos de ensino verdadeiramente inclusivos, como destacam (Ferreira; Gesser; Böck, 2024).

- Eixo 6 – Dimensão afetiva e sofrimento emocional docente: é voltada para a fala da professora 11, a qual, reflete a sobrecarga afetiva e emocional vivenciada pelas professoras de apoio à inclusão em face da diversidade emocional dos alunos com TEA, exigindo do docente tanto domínio técnico quanto equilíbrio emocional para lidar com crises, instabilidades e comportamentos que desafiam a rotina escolar. Tem-se, assim, a fala da Professora 11: “Lidar com a diversidade emocional.” Neste sentido, a necessidade de desenvolver competências socioemocionais encontra respaldo nos resultados da pesquisa de (Silva et al., 2025):

Os resultados evidenciaram que a formação socioemocional dos docentes não apenas contribui para a melhora no desempenho dos alunos com TEA, mas também reduz o estresse e a sobrecarga emocional dos professores. Estratégias como o desenvolvimento da empatia, a autorregulação emocional e o fortalecimento de habilidades de comunicação são fundamentais para que os educadores consigam lidar com os desafios do ensino inclusivo. (Silva et al., 2025, p.45)

A fala da Professora 11, deste modo, coloca luz acerca da exigência emocional imposta pela diversidade psíquica dos alunos com TEA, evidenciando que o equilíbrio socioemocional é fator primordial à atuação docente inclusiva. Assim, os resultados da pesquisa de (Silva et al., 2025) vem a reforçar que a formação socioemocional

contribui não apenas para o progresso dos estudantes, mas também para mitigar o estresse e a sobrecarga enfrentados pelos professores, fortalecendo práticas educacionais mais humanas e eficazes.

Por sua vez, a Tabela 18, vem a apresentar as categorias temáticas que agrupam falas similares quanto às formas de superação dos desafios da inclusão de alunos com TEA adotadas pelas professoras de apoio à inclusão em Carmo do Cajuru/MG.

Tabela 18 - Formas de superação aos desafios da inclusão de alunos com TEA: Categorias temáticas, frequências e participante

Categoria	Frequência	Professoras envolvidas
Estreitamento da parceria com a família do aluno	4	4, 5, 10, 12
Estudo individualizado do caso do aluno com autismo	4	5, 10, 11, 12
Ação colaborativa entre profissionais da escola	3	2, 8, 12
Investimento financeiro pessoal na prática inclusiva	2	3, 11
Apropriação teórica para fundamentar a prática inclusiva	2	5 11
Articulação com a rede de apoio institucional e familiar	1	2
Prevenção da desorganização emocional e comportamental da criança	1	1
Acolhimento afetivo como instrumento de superação	1	2
Elaboração e uso de materiais pedagógicos de apoio	1	3
Ruptura com diretrizes institucionais que não promovem inclusão efetiva	1	6
Impossibilidade de implementar estratégias devido à ausência de apoio institucional	1	7
Ausência de relato de dificuldades e de estratégias associadas	1	9

Fonte: Elaborado pela autora.

Da Tabela 18 emergem 12 categorias temáticas representativas das falas das professoras de apoio quanto suas práticas adotadas visando a superar os desafios diários à inclusão de alunos com TEA no município de Carmo do Cajuru/MG. Assim, o Quadro 11, vem a apresentar os conceitos adotados para cada uma das categorias temáticas e suas respectivas falas representativas oriundas dos discursos das professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA.

Quadro 11 - Conceito das categorias temáticas e exemplos de falas: Formas de superação aos desafios da inclusão

Categoria Temática: Conceito	Falas Representativas (com autoria)
Estreitamento da parceria com a família do aluno: destaca a importância da aproximação da família para apoiar o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança.	Professora 4: <i>“Eu sempre busquei a família para estreitar os laços.”</i>
	Professora 10: <i>“Sempre em todas as escolas que passei é tentar o auxílio da família para conhecer o aluno...”</i>
Estudo individualizado do caso do aluno com autismo: refere-se à personalização de práticas pedagógicas considerando as especificidades de cada aluno.	Professora 5: <i>“Estudar sobre o caso dele específico.”</i>
	Professora 12: <i>“Com a criança utilizo estratégias para melhorar a socialização e a adaptação da mesma.”</i>
Ação colaborativa entre profissionais da escola: enfatiza a valorização do trabalho em equipe para enfrentar os desafios inclusivos.	Professora 2: <i>“Pois trabalhamos em equipe.”</i>
	Professora 8: <i>“Eu tento me envolver mais com os outros professores, fazemos um trabalho de rede.”</i>
Investimento financeiro pessoal na prática inclusiva: revela o comprometimento financeiro dos professores com a inclusão, diante da ausência de recursos institucionais.	Professora 3: <i>“Tiro do meu bolso, pois não tenho recurso vindo da instituição.”</i>
	Professora 11: <i>“Invisto em recursos para melhorar a minha prática com as crianças.”</i>
Apropriação teórica para fundamentar a prática inclusiva: aponta para a busca de conhecimentos teóricos que fortalecem as intervenções pedagógicas com crianças autistas.	Professora 5: <i>“Buscar teorias para aprofundar o meu trabalho com a criança.”</i>
	Professora 11: <i>“Tenho investido em formações, cursos.”</i>
Articulação com a rede de apoio institucional e familiar: evidencia a importância da parceria entre escola, família e gestão para ampliar os recursos disponíveis.	Professora 2: <i>“Nós temos apoio da supervisão, direção e famílias.”</i>
Prevenção da desorganização emocional e comportamental da criança: diz respeito às ações proativas para evitar crises e promover estabilidade emocional.	Professora 1: <i>“Ao observar essas dificuldades, antecipo e medio as situações para que possam ser resolvidas da melhor forma possível. Para que a criança não se desorganize e caso ocorra, tenho as estratégias para a organização da mesma.”</i>
Acolhimento afetivo como instrumento de superação: destaca o papel do cuidado e do carinho como estratégias fundamentais para vencer desafios cotidianos.	Professora 2: <i>“Com muito amor, carinho, consegui vencer as dificuldades do dia a dia.”</i>
Elaboração e uso de materiais pedagógicos de apoio: refere-se à criação de recursos didáticos que atendam às necessidades dos alunos com TEA.	Professora 3: <i>“Tenho investido muito em materiais de apoio para ajudar as crianças.”</i>

Categoria Temática: Conceito	Falas Representativas (com autoria)
Ruptura com diretrizes institucionais que não promovem inclusão efetiva: representa o rompimento com práticas institucionais excludentes.	Professora 6: “ <i>Eu sempre segui o que era proposto pelo lugar onde estava trabalhando, porém sofri muito. Atualmente não faço isso mais, permaneço com a criança na sala e faço a intervenção necessária.</i> ”
Impossibilidade de implementar estratégias devido à ausência de apoio institucional: aponta para as barreiras enfrentadas por falta de suporte da escola.	Professora 7: “ <i>Eu tenho dificuldade para lidar com essas dificuldades, pois não tenho conseguido lidar com esses problemas, pois a escola não ajuda nessa questão.</i> ”
Ausência de relato de dificuldades e de estratégias associadas: indica situações onde o professor relata não encontrar obstáculos significativos em sua prática.	Professora 9: “ <i>Nesse ano não percebi dificuldades no meu trabalho. Foi bem tranquilo.</i> ”

Fonte: Elaborado pela autora.

Embora, duas categorias tenham abrigado uma maior quantidade de falas de participantes, 7 falas mereceram ser categorizadas separadamente, isto se deve à entrevista não ser estruturada de modo direcional, o que, vem a permitir maior riqueza e diversidade nas falas dos participantes da pesquisa. Todavia, para fins de discussão torna-se imperiosa a recategorização em eixos temáticos maiores que compartilham de similaridades contextuais. Deste modo, a Figura 7, vem a ilustrar os eixos temáticos relativos às estratégias adotadas pelas professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA em Carmo do Cajuru a fim de mitigar as dificuldades no processo de inclusão.

Figura 7 - Eixos estratégicos da ação docente: Caminhos para superar os desafios da inclusão escolar

Estratégias Inclusivas dos Professores de Apoio			
Ações Pedagógicas e Planejamento Individualizado	Relações Interpessoais e Rede de Apoio	Gestão da Inclusão na Prática Escolar	Barreiras Institucionais e Dificuldades Estruturais
Estudo individualizado do caso do aluno com autismo	Estreitamento da parceria com a família do aluno	Prevenção da desorganização emocional e comportamental da criança	Impossibilidade de implementar estratégias devido à ausência de apoio institucional
Elaboração e uso de materiais pedagógicos de apoio	Ação colaborativa entre profissionais da escola	Ruptura com diretrizes institucionais que não promovem inclusão efetiva	Ausência de relato de dificuldades e de estratégias associadas
Apropriação teórica para fundamentar a prática inclusiva	Articulação com a rede de apoio institucional e familiar		
Investimento financeiro pessoal na prática inclusiva	Acolhimento afetivo como instrumento de superação		

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, nota-se o surgimento de 4 eixos temáticos acerca das estratégias inclusivas praticadas pelas professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA em Carmo do Cajuru/MG:

- Eixo 1: Ações Pedagógicas e Planejamento Individualizado: engloba uma diversidade de discursos [9 de 22 falas (41%)], que envolvem planejamento estudantil individualizado com foco na adaptação de materiais, na formação contínua às custas de investimento de recursos financeiros pessoais a fim de atender às necessidades inclusivas dos alunos com TEA, em um contexto de promoção efetiva da educação inclusiva em Carmo do Cajuru/MG.

Deste modo, a individualização do planejamento presente na fala da professora 5: “...estudar sobre o caso dele específico...” e, professora 10: “Crio estratégias para cada criança de formas diferenciadas.”, trata-se de uma importante ferramenta inclusiva centrada na individualidade de cada aluno o que permite intervenções sob medida às reais necessidades do aluno e que encontra respaldo no trabalho de (Scherrer et al., 2025) em:

a abordagem de ensino individualizada é essencial para o sucesso do planejamento curricular na Educação Especial...[...] ... essa abordagem permite que os alunos com deficiência sejam atendidos de forma mais eficaz, com atividades e conteúdo que respeitam suas capacidades e limitações. O

ensino individualizado também favorece o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e cognitivas, essenciais para a inclusão social desses alunos. (Scherrer et al., 2025)

Por sua vez, a fala da professora 3: “tenho investido muito em materiais de apoio para ajudar as crianças” é parte de uma realidade comum no cotidiano das professoras de apoio referente a elaboração, criação e adaptação de recursos didáticos que visam suprir a necessidade individual dos alunos com TEA o que vem a validar a abordagem individualizada supramencionada pelas professoras 5 e 10 e, novamente, encontra fundamentação no trabalho de (Scherrer et al., 2025) que destacam que : “os materiais devem ser planejados considerando as características específicas dos alunos e os objetivos de aprendizagem estabelecidos” e ainda complementam que: “A ausência de materiais adequados compromete a aprendizagem e reproduz a exclusão, ainda que de forma velada. “

Todavia, há um preço a se pagar por esta adaptação de instrumentos pedagógicos visando a inclusão onde, no relato da Professora 3 acerca da aquisição de materiais de apoio para ajudar as crianças, ela revela que isto ocorre às custas de seu próprio investimento financeiro como observado na fala: “tiro do meu bolso, pois não tenho recurso vindo da instituição”. Neste sentido, a fala coloca luz na falta de investimento público na educação inclusiva o que tem levado muitos professores a arcar pessoalmente com as despesas financeiras para produção de materiais e estratégias que venham a atender seus alunos o que ganha incontestável respaldo no estudo de (Pasian; Mendes; Cia, 2017) que diz: “de forma recorrente há falta de material e os professores, por vezes, pagam com seu próprio dinheiro para ter o material necessário para trabalhar com os alunos.” (Pasian; Mendes; Cia, 2017, p.11)

Por sua vez, a fala da professora 5 sobre: “buscar teorias para aprofundar o meu trabalho com a criança” e Professora 11 que diz: “tenho investido em formações, cursos” convergem para um tema recorrente acerca da busca por formação permanente e continuada para prover-se de um embasamento teórico que lhes permitam fortalecer a capacidade de compreender o TEA e de elaborar intervenções pedagógicas inclusivas mais eficazes. É digno de nota que, este grupo amostral de professoras de apoio à inclusão, apresenta dados consistentes com uma intensa busca por conhecimento e formação, haja visto, o amplo rol de pós-graduações por eles cursados na área inclusiva e, já anteriormente, apresentados e discutidos neste

trabalho, encontrando validação no enunciado de (Marques; Santos, 2023), pelo qual seu trabalho: “contribuiu para um melhor entendimento sobre a inclusão de alunos com TEA, apresentando como destaque a importância da formação continuada a fim de melhor preparar os professores para atuar em classes inclusivas.” (Marques; Santos, 2023, p.2764).

- Eixo 2: Relações Interpessoais e Rede de Apoio: agrupa 9 de 22 falas (41%) de professoras que denotam aspectos pertinentes à vínculo afetivo, trabalho colaborativo entre profissionais, estreitamento da parceria com a família e suporte institucional como pilares da inclusão escolar dos alunos com TEA. Neste contexto, a falas da professora 10: “Sempre em todas as escolas que passei é tentar o auxílio da família para conhecer o aluno, para ajudar no meu trabalho...” e, professora 12: “Com a família tentei ficar mais próxima para conseguir mais avanços com a criança...”, vem a reforçar a importância da cooperação entre escola e núcleo familiar para inclusão de alunos com TEA o que está de acordo com o enunciado por (Portela; Almeida, 2009):

A escola e a família, portanto, devem estreitar os laços, especialmente quando se trata de crianças com necessidades educativas especiais (NEE). Esse estreitamento está ligado ao fato de que a ação educativa sistematizada não deve se direcionar ao indivíduo à margem de suas necessidades sociais, econômicas e culturais, dos problemas concretos em que se encontra inserido, mas sim a um sujeito, constituído de realidade material e simbólica. (Portela; Almeida, 2009, p.155)

Em outra vertente, a ação colaborativa entre profissionais da escola com finalidade de promover a inclusão dos alunos com TEA destacada na fala da professora 12: “Busquei o apoio da supervisora para ajudar no meu trabalho também e foi muito válido...” e, professora 8: “Eu acredito que tem que ter mais direcionamento com todos que estão envolvidos com a inclusão, um verdadeiro trabalho de equipe entre os profissionais. Eu tento me envolver mais com as outras professoras fazermos um trabalho de rede.”, vem a encontrar o devido respaldo em (Anjos; Coelho; Hora, 2020) que sugerem a importância da:

aproximação entre o professor de ensino regular e o professor especialista nos espaços educacionais, para planejar e compartilhar a responsabilidade de suprir as necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais, com pensamentos reflexivos diários das ações de cada um em prol do coletivo. (Anjos; Coelho; Hora, 2020, p.351)

Por sua vez, a articulação entre os atores institucionais e familiares em prol da inclusão do aluno com TEA como mencionada pela Professora 2 em: “Nós temos apoio da supervisão, direção e famílias...” é suportada pelos estudos de (Santos; Leite, 2022), que enfatizam a importância da cooperação intersetorial entre todas partes envolvidas no contexto da inclusão dos alunos com TEA, como pode ser verificado no seguinte texto:

para que haja a inclusão destes alunos no ensino comum, deve-se atrelar o respeito aos limites impostos pelo transtorno à utilização de recursos e estratégias para o atendimento do aluno com TEA, até porque os benefícios de um diagnóstico precoce e de parcerias com outros atores no ambiente escolar, assim como a família, são fundamentais para que os mesmos se sintam parte da sociedade em que vivem e agentes de direitos, como educação” (Santos; Leite, 2022, p.01)

Por fim, a dimensão afetiva que aparece nos relatos como uma das estratégias inclusivas adotada pela professora 2: “Com muito amor, carinho, consegui vencer as dificuldades do dia a dia.”, denotando uma relação de afetividade na relação professor-aluno com TEA na educação infantil, tem suporte no estudo de (Cardoso, 2019) que tem concluído que:

a afetividade traz contribuições para a formação total de alunos com TEA pois esses indivíduos possuem outras maneiras de se relacionar com o mundo e através da afetividade eles conseguem se inter-relacionar com seus pares e o professor no contexto escolar. (Cardoso, 2019, p.01)

Todavia, a afetividade não é um elemento isolado para inclusão de alunos com TEA, haja visto que, como explicado no eixo 1 os aspectos inclusivos relacionados aos alunos com TEA apresentam uma multidiversidade de desafios que requerem a individualização de estratégias, materiais e abordagens específicas para cada aluno.

- Eixo 3: Gestão da Inclusão na Prática Escolar: engloba falas que direcionam para estratégias voltadas tanto para a prevenção da desorganização emocional e comportamental dos alunos com TEA quanto de ações de resistência às diretrizes que não favorecem a inclusão. Neste sentido, a Professora 1 ao afirmar: “Ao observar essas dificuldades, antecipo e medio as situações para que possam ser resolvidas da melhor forma possível. Para que a criança não se desorganize e caso ocorra, tenho as estratégias para a organização da

mesma.” revela uma prática preventiva voltada à regulação emocional e comportamental dos alunos com TEA. Essas estratégias encontram suporte em (Brantes; Gondim, 2022) que afirmam:

Parece haver convergência de que a competência socioemocional (CSE) envolva a regulação emocional e algum nível de consciência (emocional ou social), contribuindo para o rendimento acadêmico dos alunos, o clima mais favorável em sala de aula e a saúde e o bem-estar do docente. (Brantes; Gondim, 2022, p.15)

Já a Professora 6 menciona: “Eu sempre segui o que era proposto pelo lugar onde estava trabalhando, porém sofri muito. Atualmente não faço isso mais, permaneço com a criança na sala e faço a intervenção necessária.” Deste modo, a fala da Professora 6 vem a expressar um rompimento consciente com diretrizes institucionais rígidas, em favor de uma inclusão efetiva. Essa postura é validada por (Souza, 2020) que tem destacado as limitações à uma educação realmente inclusiva permeada por obstáculos à diversidade em uma sociedade desigual onde, existe a urgente necessidade da crítica e de muita luta para se concretize a inclusão cuja finalidade seja uma formação humanizada, que venha a romper com a marginalização e segregação imposta aos alunos incluídos.

Portanto, as falas de ambas professoras, convergem para uma inclusão que exige habilidades de flexibilização, sensibilização e autonomia da atividade docente, principalmente no que tange às normativas institucionais que sejam entrave à singularidade dos alunos.

- Eixo 4: Barreiras Institucionais e Dificuldades Estruturais: agrupa falas que variam desde a professora 9 que relatou não perceber dificuldades em seu trabalho como professora de apoio à inclusão de alunos com TEA e, portanto, resultou em não declarar qualquer estratégia implementada que venha favorecer a inclusão destes alunos, vide: “Nesse ano não percebi dificuldades no meu trabalho. Foi bem tranquilo...”, até o relato da Professora 7: “No meu trabalho eu acredito que o mais difícil é ter um espaço para trabalhar com as crianças. Acredito que se o trabalho fosse mais individualizado seria mais fácil desenvolver o trabalho com as crianças. Eu tenho dificuldade para lidar com essas dificuldades, pois não tenho conseguido lidar com esses problemas, pois a escola não ajuda nessa questão...”, que retrata o limite imposto pela ausência

de apoio institucional ocasionando uma sensação de impotência por parte do professor frente às barreiras impostas à inclusão. Tal eixo encontra-se fundamentado no estudo de (Camargo et al., 2020) que tem relatado que a inclusão de alunos com TEA na rede regular de ensino gera desconforto nos professores, uma sensação de impotência pessoal frente as barreiras à inclusão onde, os professores, sentem-se sem saber como lidar com tais dificuldades.

Portanto, o subtópico 4.3 veio a evidenciar que as estratégias pedagógicas inclusivas empregadas para atender alunos com TEA na educação básica, embora fundamentadas em práticas reconhecidas pela literatura, ainda enfrentam desafios significativos em sua efetivação, especialmente no que se refere à formação docente contínua e ao devido suporte institucional. As falas das participantes demonstram a necessidade de estratégias pedagógicas individualizadas, incluindo o uso de recursos tecnológicos específicos e de maior articulação entre professoras, equipe pedagógica e família, a fim de promover uma inclusão real e significativa. Assim, os resultados apontam que a consolidação de um trabalho inclusivo depende não apenas do domínio de metodologias adequadas, mas também de um compromisso coletivo e componentes socioafetivos sustentados por políticas públicas eficazes e por uma cultura escolar que valorize a diversidade e o potencial de cada aluno.

4.4 Tipos de apoio e motivação para continuidade do trabalho de apoio inclusivo

O tópico 4.4 dedica-se a examinar de forma integrada os elementos que permeiam a permanência e o fortalecimento da atuação das professoras de apoio à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação especial. A análise contempla os tipos de apoio que esses profissionais têm recebido para aprimorar seu trabalho inclusivo, as formações complementares que buscam de maneira autônoma, as fontes de motivação que os impulsionam a permanecer na área e os agentes facilitadores que contribuem para uma formação continuada qualificada. Ao abordar esses aspectos, busca-se compreender não apenas as condições objetivas de suporte e capacitação oferecidas, mas também os fatores subjetivos que sustentam o engajamento e a resiliência desses docentes diante dos desafios da prática inclusiva. Neste contexto, a Tabela 19 vem a apresentar as categorias

temáticas originárias das falas representativas das professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA na rede municipal de educação de Carmo do Cajuru/MG no que diz respeito aos tipos de apoio que tem recebido para aprimoramento de seu trabalho inclusivo.

Tabela 19 - Tipos de apoio recebido para aprimoramento de seu trabalho inclusivo com alunos com TEA: Categorias temáticas, frequências e participante

Categoria Temática	Ocorrências	Professoras Envolvidas
Formação continuada institucional	6	1, 4, 5, 7, 9, 11
Expectativa de apoio técnico	4	8, 10, 11, 12
Apoio institucional	2	6, 11
Formação autodidata	2	1, 3
Apoio institucional e familiar	2	2, 8
Apoio técnico especializado	2	4, 7
Apoio entre pares	1	4

Fonte: Elaborado pela autora.

Em contrapartida, o Quadro 12, vem a correlacionar cada categoria temática, seus respectivos conceitos e as falas mais representativas das professoras de apoio que direcionaram através de suas características em comum para o mesmo tipo de categorização.

Quadro 12 - Conceito das categorias temáticas e exemplos de falas: Tipos de apoio recebido no trabalho inclusivo docente

Categoria Temática: Conceito	Falas Representativas (com autoria)
Formação continuada institucional: conjunto de ações organizadas por órgãos oficiais (como a Secretaria Municipal ou Centro Municipal de Apoio Educacional Especializado (CMAEE), com objetivo de promover capacitação docente contínua.	Professora 1: <i>"Foi oferecido pela Secretaria Municipal de Educação dois cursos de formação, um por meio do aplicativo Google Meet de forma online intitulado Educação inclusiva e um de forma presencial mensal com dinâmicas diversificadas."</i>
	Professora 9: <i>"O único apoio que eu tenho são as formações oferecidas pelo Centro Municipal de Apoio Educacional Especializado e Secretaria Municipal de Educação"</i>
Expectativa de apoio técnico: indica a insatisfação ou lacuna percebida pelos docentes em relação à atuação dos serviços especializados, como o CMAEE.	Professora 10: <i>"Esse ano foi oferecido lives do programa gestão inclusiva e do Centro Municipal de Apoio Educacional Especializado da Secretaria Municipal de Educação; também foi oferecido rodas de conversas, porém acredito que o vínculo é muito pequeno do professor de apoio com os profissionais do Centro, que tinha que ser maior, para melhorar o atendimento às crianças de inclusão."</i>

Categoria Temática: Conceito	Falas Representativas (com autoria)
	Professora 12: <i>“Acredito que o apoio que temos é muito pouco, deveria ser mais, pois praticamente não tem apoio. Com relação ao CMAEE, fica muito a desejar, pois fica somente em rodas de conversas, fica só falando muitas coisas, mas na realidade não é bom. A teoria fica muito distante da prática.”</i>
Apoio institucional: apoio vindo da estrutura organizacional da escola (coordenação, equipe gestora), favorecendo a prática inclusiva.	Professora 6: <i>“Recebo da coordenação da escola um grande apoio, aqui em Carmo do Cajuru tem muita abertura para inclusão, o que facilita o nosso trabalho.”</i> Professora 11: <i>“Na escola, dentro do possível, recebemos apoio.”</i>
Formação autodidata: iniciativa do professor em buscar conhecimento por meios próprios, como leitura ou cursos independentes, fora das ações institucionais.	Professora 1: <i>“Busco conhecimento através de muita leitura.”</i> Professora 3: <i>“De acordo com os desafios que tenho tido, procuro por conta própria formações para me auxiliar no meu trabalho.”</i>
Apoio institucional e familiar: suporte recebido tanto de profissionais da escola quanto de familiares dos estudantes, evidenciando corresponsabilidade pelo processo inclusivo.	Professora 2: <i>“Apoio da direção, supervisão escolar e famílias.”</i> Professora 8: <i>“Tenho recebido apoio da rede municipal da Secretaria Municipal de Educação, dos profissionais da escola, das famílias, aqui tenho muito apoio de todos envolvidos com o meu trabalho”</i>
Apoio técnico especializado: suporte oferecido por equipes multidisciplinares ou serviços especializados com foco em aprimorar práticas pedagógicas inclusivas.	Professora 4: <i>“Tivemos também rodas de conversas com equipe multidisciplinar... o que foi válido também para aprender mais sobre o TEA.”</i> Professora 7: <i>“Tive reuniões com o Centro Municipal de Apoio Educacional Especializado da Secretaria Municipal de Educação, acho que foi bom para desenvolver o meu trabalho. Pois através da teoria, rodas de conversas, melhorou a minha prática.”</i>
Apoio entre pares: compartilhamento de saberes e experiências entre colegas, promovendo aprendizagem colaborativa e suporte mútuo.	Professora 4: <i>“Troca de experiências com as colegas.”</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Embora, 2 categorias temáticas tenham se destacado devido à uma maior aglomeração de falas com tendência à saturação, mais uma vez, faz-se necessário o reagrupamento em categorias temáticas maiores denominas eixos, exibido na Figura 8, os quais, agrupam as categorias com temas similares direcionando-os para a discussão

Figura 8 - Eixos de apoio ao trabalho inclusivo docente

TIPO DE APOIO RECEBIDO PARA APRIMORAMENTO DO TRABALHO INCLUSIVO		
Formação Docente e Construção de Saberes	Apoios Institucionais e Comunitários	Fragilidades e Lacunas no Suporte
Formação continuada institucional	Apoio institucional	Expectativa de apoio técnico
Formação autodidata	Apoio institucional e familiar	
Apoio entre pares	Apoio técnico especializado	

Fonte: Elaborado pela autora.

Por meio da análise da Figura 8, vislumbra-se os eixos que se referem às falas das professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA em Carmo do Cajuru/MG, no que tange ao tipo de apoio recebido para a execução de seu trabalho inclusivo, a saber:

- Eixo 1: Formação Docente e Construção de Saberes: vem a reunir 9 de 19 falas (47%) das professoras e, que se alinham com temas voltados para a formação continuada institucional, formação autodidata e apoio entre pares. Portanto, este eixo revela como as professoras de apoio a inclusão de alunos com TEA em Carmo do Cajuru/MG constroem seus saberes para atuar na inclusão escolar, articulando experiências formais, individuais e colaborativas.

Neste sentido, a formação promovida pelas entidades oficiais aparece como o tipo de apoio mais recorrente entre os docentes destacando as falas da Professora 1: “Foi oferecido pela Secretaria Municipal de Educação dois cursos de formação...” e Professora 9: “O único apoio que eu tenho são as formações oferecidas pelo Centro Municipal de Apoio Educacional Especializado...”. Tais falas, evidenciam que, embora a formação esteja presente, ela nem sempre é suficiente ou eficaz, uma vez que, como anteriormente demonstrado, há um sentimento de não preenchimento do saber por parte dos profissionais que os leva a buscar por várias pós-graduações. Isto, configura-se como uma característica da educação inclusiva, a qual, exige formação continua ao longo da vida, o que já foi debatido anteriormente neste trabalho e, é corroborado por (Pletsch; Araújo; Lima, 2017) em: “a maioria das formações recebidas pelos docentes eram pontuais com temas, em que não ocorria processos contínuos e avaliações sobre o impacto dessas no cotidiano das escolas.” (Pletsch; Araújo; Lima, 2017, p.310).

Por outro lado, a busca individual ou autônoma, na maioria das vezes ou quase sempre financiada com recursos financeiros próprios do professor, também tem sua voz como estratégia para aprimoramento pessoal, o que vem a revelar um protagonismo docente frente à inércia das iniciativas institucionais, vide Professora 3: “Procuro por conta própria formações para me auxiliar no meu trabalho.” Pleno suporte a esta fala encontra-se (Barbosa et al., 2020) em:

Foi verificado que as professoras possuem formação qualificada para atuar nesse âmbito; os relatos apontam que o município não ofertou nenhum curso relativo a Educação Especial, mas mesmo assim procuraram fazer por conta própria. Isso ajuda a defender que é preciso refletir sobre os investimentos reais voltados para a formação dos professores na rede e sobre a falta de política pública envolvida com a Educação Inclusiva; isso interessa pelo fato de que o número de alunos com necessidades especiais vem crescendo nos últimos anos. (Barbosa et al., 2020, p.04)

De outro modo, o compartilhamento de experiências entre colegas aparece como uma prática potente, embora pouco reconhecida institucionalmente, a qual, a Professora 4 sintetiza: “Troca de experiências com as colegas.” Esta narrativa é corroborada por (Martins; Antunes; Monteiro, 2019) ao afirmar que a interação entre os pares no ambiente escolar seja no diálogo ou em rodas de conversa é uma forma de aprendizado cooperativa, a qual, “permite problematizar a realidade, revisar conceitos, desconstruir crenças falsas e, ainda, a conscientização em relação à própria situação.” (Martins; Antunes; Monteiro, 2019, p.09)

- Eixo 2: Apoios Institucionais e Comunitários: reúne 6 das 19 vozes (32%) que se direcionam para tipos de suporte oferecidos pela escola, famílias e por equipes técnicas especializadas, os quais, são agentes fundamentais para que se efetive as práticas inclusivas na rotina docente.

O suporte recebido da gestão escolar é citado pela Professora 6 como um agente facilitador direto da inclusão: “Recebo da coordenação da escola um grande apoio, aqui em Carmo do Cajuru tem muita abertura para inclusão, o que facilita o nosso trabalho.” Esse tipo de apoio é essencial para criar um ambiente culturalmente inclusivo na escola como reforça (Pimentel; Nascimento, 2015):

Para que aconteça uma educação inclusiva é necessária a participação de toda a comunidade escolar. Os membros da equipe docente, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetiva nas escolas. (Pimentel; Nascimento, 2015, p.109)

Em outra vertente, a articulação entre escola e família é exaltada pela Professora 8: “Tenho recebido apoio da rede municipal da Secretaria Municipal de Educação, dos profissionais da escola, das famílias, aqui tenho muito apoio de todos envolvidos com o meu trabalho.” Neste sentido, o estudo de (Borges et al., 2024) vem a validar este envolvimento colaborativo em prol da inclusão em:

A inclusão escolar, como proposta ao longo deste estudo, vai além da simples presença de alunos com necessidades especiais no ambiente educacional. Ela exige um esforço contínuo e colaborativo entre famílias, educadores e toda a comunidade escolar, que devem estar comprometidos com a promoção de um ambiente inclusivo, acolhedor e adaptado às singularidades de cada aluno. (Borges et al., 2024, p.44)

Por sua vez, o apoio da equipe multidisciplinar como ferramenta de aprimoramento do trabalho inclusivo tem sido valorizado nas falas da Professora 4: “Tivemos também rodas de conversas com equipe multidisciplinar que acompanham as crianças, o que foi válido também para aprender mais sobre o TEA...” e, Professora 7: “Tive reuniões com o Centro Municipal de Apoio Educacional Especializado da Secretaria Municipal de Educação, acho que foi bom para desenvolver o meu trabalho. Pois através da teoria, rodas de conversas, melhorou a minha prática.” Esta interlocução entre equipe multidisciplinar de atendimento educacional especializado com outros agentes de inclusão no ambiente escolar tais como: equipe pedagógica, família, alunos e professoras, similarmente às falas das professoras também, tem sido destacada como de extrema importância para o crescimento e desenvolvimento tanto acadêmico quanto pessoal por (Silva; Alencar, 2024).

- Eixo 3: Fragilidades e Lacunas no Suporte: de modo curiosamente antagônico às falas do eixo anterior, este eixo engloba as falas que percebem o suporte extremamente limitado ou a ausência do mesmo tanto da secretaria municipal de educação quanto, inclusive com um enfoque maior da falta de apoio do Centro Municipal de Apoio Educacional Especializado, vide Figura 8 e, Quadro 12. Assim, mediante a análise destas falas, percebe-se uma característica comum referente à expectativa de apoio técnico não atendida, o que é vista pelas professoras de apoio, como um obstáculo concreto à consolidação de práticas inclusivas eficazes. Tais falas encontram o apoio necessário em (Souza; Machado, 2025), que relatam à semelhança das supramencionadas professoras, o isolamento do atendimento educacional especializado em

relação aos demais atores inclusivos da realidade escolar o que vem a comprometer toda a inclusão, vide em:

A articulação entre os diferentes profissionais envolvidos no processo de inclusão também se apresenta como um desafio. Muitas vezes, o Atendimento Educacional Especializado é concebido de forma isolada, sem diálogo com o professor regente, a coordenação pedagógica e demais setores da escola. Isso compromete a eficácia do atendimento e impede que as estratégias de apoio especializado sejam refletidas no cotidiano da sala de aula. (Souza; Machado, 2025, p.05)

Na Tabela 20, por sua vez, o enfoque é dado às falas das professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA em Carmo do Cajuru/MG, que se referem para onde é dirigida a busca destas professoras por formação continuada inclusiva.

Tabela 20 - Tipos de apoio ou formação que as professoras tem buscado como educação continuada: Categorias temáticas, frequências e participante

Categoria Temática	Ocorrências	Presentes nas Professoras
Busca Autônoma por Informação	11	1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12
Busca Autônoma por Formação	10	3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12
Formação Continuada Institucional	3	2, 8, 11
Apoio Colaborativo entre Pares	3	2, 5, 6
Escuta Formativa das Famílias	1	10

Fonte: Elaborado pela autora.

Da análise da Tabela 20 emergem 5 categorias temáticas sendo que, duas delas encontram a saturação (Busca Autônoma por Informação e Busca Autônoma por Formação). Todavia, há de se ressaltar que, embora não encontrem a saturação, as falas das demais categorias apontam direcionamentos preciosos acerca de qual tipo de apoio ou formação, as professoras tem buscado em seu processo de aprendizado permanente. Neste sentido, o Quadro 13, vem a ilustrar os conceitos de cada categoria temática proposta e as exemplificações mais marcantes que permitiram cada categorização baseada nas falas das professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA em Carmo do Cajuru/MG.

Quadro 13 - Conceito das categorias temáticas e exemplos de falas: Tipos de apoio ou formação que o professor tem buscado como formação continuada

Categoria Temática: Conceito	Falas Representativas (com autoria)
Busca Autônoma por Informação: ações pontuais e espontâneas do professor para ampliar o seu repertório seja por meio de leituras, vídeos ou pesquisas, sem estrutura pedagógica formal.	Professora 1: <i>“Sempre busco leituras a partir das demandas apresentadas em sala de aula pela criança, através de autores de inclusão e vasto referencial bibliográfico.”</i>
	Professora 4: <i>“Leio muitos artigos científicos, vídeos que falam sobre a educação inclusiva.”</i>
	Professora 8: <i>“Leio artigos com base científica, assisto lives na internet sobre o assunto.”</i>
	Professora 11: <i>“Lives, vídeos da Instagram de profissionais da área que dão exemplos práticos.”</i>
Busca Autônoma por Formação: busca de cursos, oficinas ou capacitações organizadas de forma independente pelo docente, sem mediação e ou financiamento institucional direto.	Professora 3: <i>“Sempre busco formações para aprimorar o meu trabalho, por conta própria, pois a Secretaria Municipal de Educação não oferece formação continuada...”</i>
	Professora 5: <i>“Sim faço cursos constantes de formação continuada, para aprimorar cada vez mais o meu trabalho.”</i>
	Professora 7: <i>“Faço curso de formações sempre.”</i>
	Professora 9: <i>“Faço sempre cursos, formações continuadas.”</i>
Formação Continuada Institucional: ações organizadas por entidades oficiais (como secretarias de educação ou centros especializados), com mediação didática e estrutura formativa.	Professora 2: <i>“A Secretaria Municipal de Educação oferece formação continuada com webinários de forma online e encontros mensais no Centro Municipal de Apoio Educacional Especializado.”</i>
	Professora 8: <i>“Faço cursos do Ministério da Educação (online).”</i>
Apoio Colaborativo entre Pares: trocas informais entre colegas de profissão como estratégia horizontal de formação e apoio para a inclusão.	Professora 6: <i>“Rodas de conversas com outros profissionais.”</i>
	Professora 5: <i>“Troco muitas experiências com os colegas de trabalho.”</i>
Escuta Formativa das Famílias: diálogo com familiares como fonte de reflexão e aprimoramento da prática inclusiva, valorizando saberes do cotidiano.	Professora 10: <i>“Gosto de conversar com as famílias para ter retorno da mesma, e aprimorar o meu trabalho.”</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Apesar da supramencionada saturação ter sido alcançada em duas categorias, novamente, apresenta-se a necessidade de reagrupar estas categorias em eixos maiores que apresentam contextos em comum para um direcionamento apropriado da discussão. Assim, a Figura 9, vem a apresentar os eixos temáticos pertinentes as falas das professoras de apoio quanto aos tipos de direcionamento que tem dado em sua busca por formação continuada inclusiva.

Figura 9 - Eixos temáticos de formação continuada inclusiva buscadas pela professora de apoio

TIPOS DE APOIO OU FORMAÇÃO QUE O PROFESSOR TEM BUSCADO COMO FORMAÇÃO CONTINUADA		
Formação Autodirigida	Formação Institucionalizada	Formação Colaborativa e Dialógica
Busca Autônoma por Informação Busca Autônoma por Formação	Formação Continuada Institucional	Apoio Colaborativo entre Pares Escuta Formativa das Famílias

Fonte: Elaborado pela autora.

- Eixo 1 – Formação Autodirigida: reúne 21 das 28 falas (75%) que denotam praticas formativas motivadas por iniciativa própria das professoras sem qualquer mediação institucional englobando tanto uma “Busca Autônoma por Informação” (leitura de artigos, vídeos, lives, pesquisas pontuais) quanto uma “Busca Autônoma por Formação” (cursos livres, oficinas, capacitações não vinculadas a órgãos oficiais).

Logo, as falas da Professora 1: “Sempre busco leituras a partir das demandas apresentadas em sala de aula pela criança, através de autores de inclusão e vasto referencial bibliográfico.” e, Professora 4: “Leio muitos artigos científicos, vídeos que falam sobre a educação inclusiva.” demonstram uma postura investigativa e responsiva, em que o professor recorre a fontes informativas para lidar com situações-problema reais da prática pedagógica o que encontra suporte no estudo de (Marques et al., 2025) . Segundo estes autores, esta abordagem permite flexibilidade ao professor que estabelece suas próprias metas, recursos e progresso de aprendizagem, porém, deve saber se autorregular devido à sobrecarga de informações provenientes

das fontes digitais de informação.

Sob outra perspectiva, as falas da professora 3 “Sempre busco formações para aprimorar o meu trabalho, por conta própria, pois a Secretaria Municipal de Educação não oferece formação continuada...” e, professora 5: “Sim faço cursos constantes de formação continuada, para aprimorar cada vez mais o meu trabalho.”, indicam um movimento mais sistemático de formação, embora, desvinculado de instituições públicas. Deste modo, as professoras de apoio mostram um compromisso com o aprimoramento profissional de forma independente, diante da ausência de políticas públicas estruturadas para a formação continuada inclusiva. O sentido denotado nestas falas está de acordo com (Barbosa et al., 2020) que em seu estudo verificou que, apesar da rede pública de ensino não ofertar formação continuada inclusiva, mesmo assim, os professores procuravam fazer tal formação com recursos financeiros próprios. Isto, exige reflexão acerca da carência ou ausência de investimentos públicos reais voltados para a formação continuada das professoras envolvidos com a educação inclusiva apesar de se constatar que a cada ano o número de alunos com necessidades especiais vem crescendo vertiginosamente.

- Eixo 2 – Formação Institucionalizada: concentra as falas acerca das práticas formativas promovidas por instituições oficiais, como secretaria municipal de educação ou o Ministério da Educação. Caracterizam-se, portanto, como ações estruturadas, com mediação pedagógica, currículo definido e certificação, visando à capacitação contínua dos docentes para atuação na educação inclusiva.

Enquadram-se neste contexto as falas da professora 2: “A Secretaria Municipal de Educação oferece formação continuada com webinários de forma online e encontros mensais no Centro Municipal de Apoio Educacional Especializado.” e, professora 8: “Faço cursos do Ministério da Educação (online).”, as quais, evidenciam a participação das professoras de apoio a inclusão de alunos com TEA em Carmo do Cajuru/MG em ações formativas organizadas por entidades públicas, com estrutura e intencionalidade pedagógica, o que tem pleno suporte no estudo de (Almeida et al., 2023). Estes autores destacam o movimento de institucionalização das políticas em prol da formação continuada inclusiva alicerçadas tanto em diretrizes federais e estaduais previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, quanto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, onde esta conjunção de normas, veio a reforçar a responsabilidade do poder público no que tange a adoção de práticas

pedagógicas inclusivas e a oferta de formação educacional continuada inclusiva.

- Eixo 3 – Formação Colaborativa e Dialógica: agrupa as falas das professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA que mencionam práticas formativas construídas tanto mediante o diálogo entre profissionais da educação, em uma troca de experiências horizontal entre docentes, quanto reconhecendo o papel dos responsáveis pelos alunos, ou seja, as famílias, como agentes de formação da prática inclusiva.

Neste contexto, as falas da professora 5: “Troco muitas experiências com os colegas de trabalho.” e, professora 6: “Rodas de conversas com outros profissionais.”, destacam a construção dos saberes inclusivos por meio da troca de experiências entre os pares, o que encontra suporte nos estudos de (Duek et al., 2020). Neste sentido, estes autores, enfatizam a importância destes momentos como uma autêntica e válida prática de formação continuada de escola aberta para que as professoras se encontrem e compartilhem suas experiências, discutindo as dificuldades e, buscando conjuntamente soluções para os desafios enfrentados na rotina inclusiva.

Por sua vez, a fala da Professora10: “Gosto de conversar com as famílias para ter retorno da mesma, e aprimorar o meu trabalho.”, põe em foco uma prática de escuta ativa que transcende o espaço técnico da formação e incorpora saberes cotidianos das famílias, o que está de acordo com os estudos de (Cardoso; Pinto, 2025). Neste sentido, os autores reforçam que a interlocução ativa escola-família catalisa o surgimento de práticas pedagógicas colaborativas, responsivas, sensíveis e contextualizadas às particularidades dos alunos, constituindo-se em um importante força formativa no contexto inclusivo.

Por sua vez, a Tabela 21, vem a apresentar as falas das professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA no que se refere às formas ou tipos motivacionais encontrados para que continuem o trabalho na educação inclusiva divididos em suas respectivas categorias temáticas segundo suas características similares.

Tabela 21 - Motivação em continuar o trabalho na educação inclusiva: Categorias temáticas, frequências e participante

Categoria Temática	Ocorrências	Presentes nas Professoras
Realização Pessoal por Impacto Positivo	9	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 12
Desmotivação por Falta de Apoio Institucional	2	4, 11
Desmotivação por Falta de Envolvimento Familiar	1	11
Compatibilidade Pessoal e Funcional com a Prática	1	9

Fonte: Elaborado pela autora.

Mediante a análise da Tabela 21, é de fácil constatação que uma categoria atinge a saturação (Realização Pessoal por Impacto Positivo), mas ressalta-se que, a individualidade das falas sempre é respeitada pois, direciona à nuances únicas quanto à percepção das professoras de apoio acerca dos fatores motivacionais que os estimulam a permanecer e manter a escolha pelo apoio na educação inclusiva. Assim, o Quadro 14, vem a apresentar o conceito de cada categoria temática relacionada aos fatores motivacionais para que tais professoras de apoio continuem na educação inclusiva correlacionando as falas às suas respectivas categorias.

Quadro 14 - Conceito das categorias temáticas e exemplos de falas: Fontes de motivação para continuar o trabalho na educação inclusiva

Categoria Temática: Conceito	Falas Representativas (com autoria)
Realização Pessoal por Impacto Positivo: motivação associada ao prazer de ver a evolução do aluno, à sensação de fazer diferença e ao envolvimento afetivo com a prática docente.	Professora 1: <i>“Sinto muito motivada pois através da observação e olhar atento aos detalhes da individualidade da criança entre seus pares, sei que posso fazer a diferença na vida da mesma.”</i>
	Professora 2: <i>“Me sinto muito motivada a continuar a ser professora de apoio, pois amei, pude contribuir com a evolução das crianças e da socialização delas com as demais crianças.”</i>
	Professora 3: <i>“Sim, me sinto muito motivada por causa das crianças. Pois cada conquista é muito gratificante, ver a evolução da criança.”</i>
	Professora 5: <i>“Sinceramente eu me sinto motivada, mesmo com todas as dificuldades que eu tenho encontrado no percurso de trabalho, pois amei o meu trabalho como professora de apoio.”</i>
	Professora 6: <i>“Me sinto muito motivada por trabalhar com a educação especial, pois sinto prazer em trabalhar com o que faço. Vejo a evolução da criança eu fico ainda mais motivada a desenvolver um bom trabalho.”</i>
	Professora 7: <i>“Eu sinto muito motivada a continuar na educação especial, pois a evolução das crianças me faz muito feliz e vejo que o meu trabalho faz a diferença na vida das crianças.”</i>
	Professora 8: <i>“Me sinto motivada pois tenho paixão pela educação especial, são desafios que me impulsionam a fazer o melhor pelas crianças que eu acompanho, é gratificante conseguir que as crianças aprendam e evoluam.”</i>

Categoria Temática: Conceito	Falas Representativas (com autoria)
	Professora 10: <i>“Por mais difícil que seja eu me sinto motivada a continuar trabalhar com a educação especial, pois gosto de ver a evolução do aluno.”</i>
	Professora 12: <i>“Eu sinto motivada pois eu gosto muito da educação especial, é prazeroso ver a evolução da criança.”</i>
Desmotivação por Falta de Apoio Institucional: sentimento de frustração relacionado à ausência de suporte profissional, isolamento ou desvalorização do trabalho docente.	Professora 4: <i>“Eu gosto de trabalhar como professora de apoio, porém não me sinto muito motivada a continuar, pois fiquei frustrada por não ter tido ajuda, foi um trabalho muito solitário e desafiador.”</i>
	Professora 11: <i>“Fico frustrada por causa da falta de apoio e desvalorização profissional.”</i>
Desmotivação por Falta de Envolvimento Familiar: desânimo relacionado à ausência de comprometimento das famílias na trajetória educacional das crianças, impactando o trabalho pedagógico.	Professora 11: <i>“...não estou motivada, devido ao comprometimento das famílias.”</i>
Compatibilidade Pessoal e Funcional com a Prática: motivação derivada da adequação da função às preferências pessoais, incluindo menor sobrecarga ou possibilidade de aplicar outros saberes.	Professora 9: <i>“Sim eu sinto motivada a continuar na educação especial, pois eu fico menos sobrecarregada e é uma área que me permite de alguma forma exercer um pouco de psicologia.”</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da análise do Quadro 14, percebe-se que embora existam 4 categorias temáticas onde uma, segundo a Tabela 21, encontra a saturação nas falas, ainda sim, existe a possibilidade do reagrupamento em eixos temáticos maiores que favorecem a respectiva discussão. Deste modo, a Figura 10, apresenta os eixos temáticos emergentes das categorias referentes aos fatores motivacionais que levam a estes profissionais de apoio a continuar seu trabalho com os alunos com TEA na educação inclusiva.

Figura 10 - Eixos temáticos formas de motivação para continuar na educação inclusiva

MOTIVAÇÃO PARA CONTINUAR O TRABALHO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA		
Vínculo Afetivo e Transformador com os Alunos	Condicionantes Institucionais e Relacionais	Adequação Profissional e Sentido Ampliado
Realização pessoal por impacto positivo	Desmotivação por falta de apoio institucional Desmotivação por falta de envolvimento familiar	Compatibilidade Pessoal e Funcional com a Prática

Fonte: Elaborado pela autora.

Da observação da Figura 10 temos os 3 eixos temáticos referentes aos fatores motivacionais que tem levado as professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA na rede de ensino municipal de ensino de Carmo do Cajuru/MG a manter-se ativamente na educação inclusiva, a saber:

- Eixo 1: Vínculo Afetivo e Transformador com os Alunos: englobando cerca de 69%, 9 das 13 falas referentes aos fatores motivacionais que levam as professoras de apoio a manter-se atuantes na educação inclusiva de alunos com TEA, direcionados às falas com uma extrema conotação afetiva que vem a validar outras análises anteriores acerca da afetividade e acolhimento, uma característica intrínseca aos aspectos desde à escolha pela formação passando pela atuação na educação infantil e no apoio à inclusão.

Neste sentido, o vínculo afetivo é expresso em falas que denotam relações interpessoais marcadas pela empatia e um cuidado entre professor e alunos, nas falas, afetuosamente, denominados “crianças”, denotando uma sensibilidade ou preocupação docente quanto à evolução destas crianças e pela valorização mesmo dos pequenos avanços como grandes conquistas, vide quadro 14 e, tabela 21. O exposto neste eixo, é plenamente corroborado pelos estudos de (Sari; Ugurlu, 2024) que encontraram um nível de satisfação e motivação das professoras que atinge 100%, ao observarem mudanças positivas no comportamento dos alunos com TEA e ajudá-los a se reintegrar à sociedade. Por conseguinte, pode-se constatar que, o vínculo afetivo estabelecido entre professor de apoio e o aluno, é uma força primordial de motivação para permanência na docência inclusiva. Isto, fundamenta-se no sentimento de que, quando as professoras percebem que estão sendo agentes de transformação na vida das crianças, ressignificam sua trajetória e constroem um

sentido para o seu fazer pedagógico.

- Eixo 2: Condicionantes Institucionais e Relacionais: vem a agrupar as falas das professoras de apoio que se alinham com as condições estruturais e organizacionais que permeiam o trabalho docente, como aspectos relacionados ao suporte institucional, valorização profissional e, os relacionamentos interpessoais com pares, gestores e famílias.

Neste caso, o que se vislumbra nas falas é uma completa desmotivação das professoras de apoio tanto por falta de apoio institucional quanto pela falta de envolvimento dos familiares nos aspectos inclusivos da educação, vide as falas da professora 4: “Eu gosto de trabalhar como professora de apoio, porém não me sinto muito motivada a continuar, pois fiquei frustrada por não ter tido ajuda, foi um trabalho muito solitário e desafiador.”, e professora 11: “Gosto muito da educação especial, porém muitas vezes não estou motivada, devido ao comprometimento das famílias. Fico frustrada por causa da falta de apoio e desvalorização profissional.” O narrado pelas professoras encontra embasamento em (Iocamura, 2025; Teixeira et al., 2023) as quais, mencionam que a falta de interlocução com as famílias e a ausência de aplicação efetiva tanto da legislação já existente quanto das políticas públicas que proporcionem um suporte seja técnico, metodológico ou de recursos institucionais as professoras, tem resultado em sobrecarga de trabalho dificultando o trabalho de apoio a inclusão.

- Eixo 3: Adequação Profissional e Sentido Ampliado: este eixo que abriga a fala da Professora 9: “Sim eu sinto motivada a continuar na educação especial, pois eu fico menos sobrecarregada e é uma área que me permite de alguma forma exercer um pouco de psicologia.”, diz respeito à compatibilidade entre o perfil profissional do docente e a área de atuação na educação especial inclusiva.

Neste sentido, a fala expressa uma vontade de integrar concomitantemente no seu trabalho inclusivo: vocação, formação e interesse, sendo adequadamente suportada pelos estudos de (Leichner et al., 2023), os quais, encontraram que onde existe harmonia entre vocação e o ambiente ocupacional, há uma maior satisfação do profissional no exercício de suas atribuições.

Conforme demonstra a Tabela 22, no que tange as falas das professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA de Carmo do Cajuru/MG acerca de quais agentes agiriam como facilitadores na promoção de uma formação continuada inclusiva, todos participantes convergiram para apenas uma categoria temática que foi denominada

“Apoio Institucional à Formação”.

Tabela 22 - Agentes facilitadores na promoção de uma formação continuada inclusiva: Categorias temáticas, frequências e participante

Categoria Temática	Ocorrências	Presentes nas Professoras
Apoio Institucional à Formação	12	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao seu modo, o Quadro 15, apresenta o conceito da categoria temática: “Apoio Institucional à Formação” que permitiu mediante a identificação das características conceituais nas falas das professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA do município de Carmo do Cajuru/MG, que fossem direcionadas para esta categoria.

Quadro 15 - Conceito das categorias temáticas e exemplos de falas: Agentes facilitadores na promoção de uma formação continuada inclusiva

Categoria Temática: Conceito
Apoio Institucional à Formação: refere-se às ações promovidas por instâncias oficiais, como Secretaria Municipal de Educação, escolas e rede pública, que oferecem suporte estruturado para o aperfeiçoamento profissional dos docentes, especialmente na área da Educação Especial, englobando: cursos de formação continuada, rodas de conversa e estudos de caso, planejamentos pedagógicos dentro da escola, palestras e oficinas organizadas pela rede pública.
Falas Representativas (com autoria)
Professora 1: <i>“Através de rodas de conversas, estudos de caso, formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, congressos”</i>
Professora 2: <i>“Seria bom se tivéssemos um momento na escola para conversarmos mais sobre as crianças. Tinha que ter mais cursos de formação com palestras para todos os professores da rede, oficinas práticas para saber lidar com as crianças de inclusão.”</i>
Professora 3: <i>“Através de formações específicas para os professores de apoio. Uma formação de qualidade que deveria ser oferecida pela Secretaria de Educação.”</i>
Professora 4: <i>“Eu acredito que seria necessário utilizar carga horária na escola, para ter um planejamento na escola para sentarmos e discutirmos, participarmos de rodas de conversas, deveriam ter cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação para aprimorar o trabalho dos professores.”</i>
Professora 5: <i>“Acredito que deveríamos ter horário de planejamento na escola para aprimorarmos o nosso trabalho. Formações com profissionais que realmente entendem sobre crianças com TEA. E que façam cursos que direcionem a teoria e a prática.”</i>

Professora 6: <i>“Eu acredito que mais cursos na área da educação especial seria muito importante para melhorarmos principalmente cursos de forma presencial, pois o presencial faz a gente aprender mais.”</i>
Professora 7: <i>“Acredito que a Secretaria Municipal de Educação deveria realizar mais formações continuadas para o aprimoramento do meu trabalho, melhores condições de trabalho no espaço escolar para desenvolver melhor o aprendizado com as crianças. Acredito que o professor de apoio, tinha que ter mais apoio da rede municipal.”</i>
Professora 8: <i>“Acredito que seria muito importante ter mais estudos de caso, formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, ter um planejamento dentro da escola no horário de trabalho, com os professores de apoio para melhorar o trabalho.”</i>
Professora 9: <i>“Eu acredito que a secretaria de educação deveria fazer curso de formação constante para o professor e principalmente se exigem uma formação específica como ABA, deveriam dar essa formação para o professor.”</i>
Professora 10: <i>“Acredito que seria essencial um planejamento do professor de apoio dentro da escola. Se a Secretaria municipal de educação oferecesse mais cursos de formação continuada seria muito bom para o nosso trabalho.”</i>
Professora 11: <i>“Através de cursos de formação continuada que fossem dentro do nosso horário de trabalho, pois ficamos esgotadas, pois é muito difícil conciliar a nossa vida e o trabalho.”</i>
Professora 12: <i>“Acho que seria muito importante palestras com profissionais da área da educação especial, cursos presenciais de aperfeiçoamento na educação especial.”</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

Mediante a observação da Tabela 22, ficou constatada de modo inequívoco a saturação da categoria “Apoio Institucional à Formação” o que segundo (Bardin, 2016), ocorre quando a continuidade da análise não acrescenta novos elementos à estrutura das categorias, reforçando sua estabilidade e validade empírica. Assim, este estudo revela o surgimento de um consenso em torno do pensamento que o principal agente facilitador para o aperfeiçoamento profissional de forma continuada, deveria ser o ente público. Portanto, a formação continuada na Educação Especial é percebida pelas professoras de apoio à inclusão como uma responsabilidade da instituição pública e, não como uma tarefa individual arcada com recursos financeiros dos próprios docentes. Esta expectativa aparece de forma clara em falas como a da Professora 9, que afirma: “Se exigem uma formação específica como ABA, deveriam dar essa formação para o professor.” Neste sentido, é importante destacar que as falas das professoras de apoio à inclusão apenas vêm a cobrar aquilo que a própria rede municipal se propôs a fazer em seu Plano Municipal Decenal de Educação através de sua Lei Ordinária nº 2.497/2015 de Carmo do Cajuru/MG, como meta e

estratégia: “Fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo e de comunidades quilombolas de acordo com demanda.” (Carmo do Cajuru, 2015).

É digno de nota que, as falas das professoras, não ressoam em uma unanimidade monótona dentro desta responsabilização governamental pela formação continuada inclusiva, mas 6 das 12 falas (50%) exibem um aprofundamento importante, vide falas das professoras 4, 5, 8, 10 e 11 no Quadro 15. Neste contexto, é notório que tais falas, revelam não apenas o desejo por formação, mas também a necessidade de que ela ocorra durante o expediente, respeitando os limites físicos e emocionais dos docentes, indo além, denotando já uma sobrecarga laboral importante, com extrapolamento de suas funções de professor de apoio à inclusão.

As falas das professoras de apoio encontram suporte em (Camargo, 2022) que discute acerca da necessidade de formação continuada para os professores em uma via institucional, que na maioria das vezes não funciona, embora, seja prevista na legislação. Além disso, o autor ressalta que os professores acabam acumulando funções além dos limites profissionais e institucionais, em jornadas longas, em uma carreira de baixa atratividade que lhe tira o tempo e até mesmo o dinheiro para investir em aperfeiçoamento profissional, o que mais uma vez, justifica o clamor pelo apoio institucional para sua formação permanente.

Portanto, a categoria “Apoio Institucional à Formação” não apenas se consolidou metodologicamente, mas também revelou um marco interpretativo sobre o papel da gestão pública na valorização docente. Neste sentido, a saturação categorial, pela extensa repetição das falas, como Bardin propõe, transforma essa repetição em conhecimento validado, pronto para embasar políticas públicas e ações concretas que respeitem a dignidade e a rotina das professoras de apoio da Educação Inclusiva.

Diante do exposto, constata-se que a atuação das professoras de apoio na inclusão de alunos com TEA é fortemente influenciada pelo suporte recebido, pela busca por formações complementares e pela presença de agentes facilitadores que favorecem a qualificação profissional contínua. As iniciativas institucionais e pessoais de capacitação, aliadas à motivação intrínseca de promover uma educação mais justa e inclusiva, revelam-se determinantes para a permanência desses docentes na educação especial. Nesse cenário, o engajamento e a resiliência demonstrados pelas professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA, evidenciam que a construção de práticas pedagógicas eficazes depende não apenas de políticas públicas

consistentes, mas também de um ambiente escolar colaborativo que valorize e potencialize o papel do professor de apoio como agente central no processo inclusivo.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

Um produto educacional pode ser conceituado como um resultado tangível gerado a partir de um processo de pesquisa, aplicado em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino (ESPM, 2024; Peixoto; Beckmann, 2022). Assim, caracteriza-se como um recurso com estratégias educacionais que favorece a prática pedagógica (ESPM, 2024; Peixoto; Beckmann, 2022). Portanto, o produto tecnológico, é criado com base em necessidades reais do campo educacional e, não deve ficar restrito somente ao ambiente acadêmico, mas de outro modo, deve ser utilizado por professores, alunos e outros profissionais da educação (ESPM, 2024; Peixoto; Beckmann, 2022). Neste sentido, esse produto pode ser um recurso didático, uma intervenção pedagógica ou uma solução aplicada diretamente no ambiente de trabalho do profissional (ESPM, 2024; Peixoto; Beckmann, 2022).

No que tange à contribuição do produto tecnológico no contexto do mestrado tecnológico, pode-se destacar que ao oferecer solução criativa para atender demandas específicas que, neste caso, se caracteriza pelos desafios referentes à formação as professoras de apoio à inclusão que trabalham com alunos com TEA, gera inovação que visa melhorar a qualidade do ensino, promovendo a inclusão e otimizando a educação inclusiva (ESPM, 2024; PEIXOTO; BECKMANN, 2022).

Deste modo, através deste estudo, observou-se uma demanda das professoras de apoio acerca de formação continuada na temática inclusiva por via institucional, dentro de sua carga horária de trabalho, com foco prático e contextualizado. Assim, uma vez que, na atividade docente municipal da educação básica temos horas de trabalho dedicadas à sala de aula e horas que devem ser cumpridas em atividades extraclasse complementares, a proposta de um curso de formação continuada acerca da inclusão de alunos com TEA, vem suprir à esta lacuna identificada neste trabalho.

Para tanto, foi idealizado um curso com enfoque nos aspectos inclusivos relacionados à alunos com TEA na educação infantil direcionado aos professores da Educação Infantil, professores de apoio, regentes e equipe pedagógica, com foco na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas instituições públicas de Educação Infantil. O curso tem a seguinte ementa (APÊNDICE A):

Ementa do Curso

- **Título:** Inclusão de Crianças com TEA na Educação Infantil: práticas colaborativas e estratégias pedagógicas
- **Carga horária:** 4 a 8 horas de acordo com a demanda institucional (em módulos de 1 hora)
- **Modalidade:** Presencial (com possibilidade de adaptação para formato híbrido)
- **Público-alvo:** Professores de apoio à inclusão, professores regentes da Educação Infantil, equipe pedagógica e técnica da rede municipal.

Descrição

O curso visa instrumentalizar professores da Educação Infantil para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por meio de estratégias pedagógicas práticas, sensíveis e colaborativas, adequadas à faixa etária de 2 a 5 anos. Baseado nas demandas identificadas por professores da rede municipal de Carmo do Cajuru/MG, o curso se desenvolve em módulos curtos, oferecidos dentro da carga horária de trabalho, com enfoque no brincar, na comunicação, no vínculo afetivo e no planejamento entre pares.

Objetivos

- **Objetivo Geral:**

Promover a formação continuada de professores da Educação Infantil da rede pública municipal com foco na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por meio de estratégias pedagógicas práticas, sensíveis e colaborativas, respeitando os direitos legais e as especificidades da primeira infância.

- **Objetivos Específicos:**

- Compreender as características e níveis de suporte do TEA na primeira infância.
- Apresentar estratégias acessíveis de comunicação e interação para crianças com TEA.

- Capacitar os professores a organizar ambientes estruturados e rotinas visuais.
- Incentivar o planejamento colaborativo entre professores regentes e de apoio.
- Estimular a escuta ativa das famílias e o trabalho em rede com equipes multiprofissionais.
- Valorizar a atuação afetiva e ética do professor como agente da inclusão.

Conteúdos Programáticos

I. Panorama do Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil

- Sinais precoces do TEA na primeira infância
- Níveis de suporte e diagnóstico funcional
- Marcos legais e diretrizes inclusivas (LDB, Lei Berenice Piana, Estatuto da Pessoa com Deficiência)

II. Brincar e Inclusão: estratégias sensíveis e significativas

- O brincar como linguagem de acesso
- Adaptação de brincadeiras para crianças com TEA
- Brinquedos estruturados x brinquedos livres

III. Comunicação Alternativa e Interação Social

- Comunicação verbal e não verbal
- PECS [(Picture Exchange Communication System), em português Sistema de Comunicação por Troca de Figuras], gestos, imagens e recursos visuais
- Interações entre pares e mediação do adulto

IV. Ambiente Escolar e Rotinas Visuais

- Organização do espaço físico da sala e da escola
- Rotinas acessíveis e previsíveis
- Canto sensorial e estratégias para momentos de crise

V. Parceria entre professor regente e professor de apoio

- Atribuições complementares e não substitutivas
- Construção conjunta do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e do planejamento semanal
- Escuta, diálogo e corresponsabilidade

VI. A escuta da família e a rede de apoio institucional

- Comunicação com as famílias e acolhimento de vivências
- Interface com o Centro Municipal de Apoio Educacional Especializado (CMAEE) e serviços da saúde
- Fluxo de encaminhamento e apoio multidisciplinar

VII. Cuidar e Educar: o afeto como base da inclusão

- Vínculo afetivo e segurança emocional
- Autorregulação e empatia profissional
- A sensibilidade do educador diante do TEA

VIII. Reflexão e avaliação formativa

- Compartilhamento de experiências entre pares
- Análise de casos práticos
- Avaliação diagnóstica e devolutiva

Metodologia

- Exposição dialogada com mediação pedagógica
- Estudo de casos reais da rede
- Roda de conversa e escuta ativa
- Análise coletiva de rotinas e práticas escolares

Avaliação

- Participação ativa nas discussões
- Registro reflexivo individual
- Construção de uma proposta prática de intervenção ou adaptação pedagógica
- Autoavaliação docente

Recursos Didáticos

- Metodologia ativa
- Slides temáticos ilustrados
- Quadro de rotina visual modelo

Bibliografia:

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

SCHMIDT, Carla Regina; CAPELLINI, Vera Lúcia G. Inclusão Escolar: desafios e possibilidades para alunos com autismo. Campinas: Autores Associados, 2016.

OLIVEIRA, Rosita Edler de. Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer? 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

CAMPOS, Maria Malta et al. A Educação Infantil na Perspectiva da Inclusão. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

FÁVERO-NUNES, Maria Aparecida; SANTOS, Marina Almeida dos. Autismo e Educação: desafios e possibilidades. São Paulo: Memnon, 2020.

CAMARGO, Silvana Maria Blascovi de; BOSA, Cleonice Alves. Autismo e inclusão: psicologia e práticas pedagógicas na escola. Porto Alegre: Artmed, 2015.

Quanto a avaliação do produto educacional, foi solicitado a 5 das professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA de Carmo do Cajuru/MG que respondessem às seguintes questões:

1) Você acha que o curso de aperfeiçoamento proposto é relevante para melhorar o conhecimento das professoras de apoio sobre o TEA? Neste sentido, houve unanimidade com todas professoras de apoio à inclusão convergindo suas respostas para uma concordância total, acerca de que este curso de aperfeiçoamento, será de extrema relevância para um aprimoramento da base de conhecimento das professoras.

2) Você consideraria fazer esse curso para aprimorar seus conhecimentos sobre TEA? De modo similar à questão anterior, todas professoras consentiram que participariam do curso de aperfeiçoamento proposto neste estudo, a fim de atualizarem seus conhecimentos acerca do transtorno do espectro autista (TEA).

3) Você recomendaria esse curso a algum professor de apoio que enfrentasse

dificuldades ao lidar com um aluno com TEA? Convalidando a questão anterior, todas as professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA, responderam que sim, ou seja, recomendariam este curso proposto aos seus pares, que enfrentassem dificuldades ou barreiras em suas práticas inclusivas na educação de alunos com TEA.

Para tanto, o curso de formação continuada as professoras com enfoque nas estratégias inclusivas para apoiar alunos com TEA, oferecerá aos participantes conteúdos variados na temática da educação inclusiva para alunos com TEA. Isto, objetiva trazer segurança as professoras, no que tange a oferecer um ambiente inclusivo e acolhedor, permitindo que os alunos com TEA, venham a ter maior suporte para participar ativamente das atividades escolares.

Ademais, esse curso pode ser ministrado presencialmente ou online, com foco na aplicação prática e, na troca de experiências entre os participantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo geral: compreender e analisar a formação dos professores de apoio à inclusão na Rede Municipal de Educação de Carmo do Cajuru, investigando seus desafios, potencialidades e necessidades formativas, a fim de subsidiar o fortalecimento das práticas pedagógicas inclusivas, contribuindo para o desenvolvimento de políticas e ações de formação continuada, propondo um produto educacional que amplie as possibilidades de atuação qualificada dos professores de apoio na escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).. Portanto, diante do contexto observado no estudo, que identificou a ausência de formações institucionais direcionadas para este grupo de professoras, foi elaborado um curso de formação continuada como produto educacional, visando responder, pontualmente e de forma prática, às lacunas identificadas na pesquisa.

Assim o estudo, revelou um perfil de professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA em Carmo do Cajuru/MG, composto apenas por mulheres o que vai de encontro ao perfil histórico de formação de docentes na educação infantil, com média de idade de 42,67 anos, e com metade das professoras com idades situadas entre 30 e 35 e, 41 e 45 anos. Identifica-se que metade das professoras trabalha 48 horas semanais, o que pode indicar sobrecarga e também, dificultar a formação continuada em horários extras aos que já exercem no turno de trabalho. Devido às jornadas de trabalho de 48 horas, foram contabilizados 18 vínculos com as redes públicas de educação sendo que 88,89% na rede municipal. Ademais 10 das 12 professoras tem formação em Pedagogia e 2 em Normal Superior o que configura, uma formação condizente com seu campo de atuação, a educação infantil. Foi constatado que a média de tempo decorrido desde a primeira graduação foi de 12,33 anos indicando profissionais com maturidade profissional. Além do mais, 5 professoras têm dupla formação acadêmica onde, existem 3 formações em Educação Especial, Psicologia e Letras, as quais, podem gerar valores adicionais na prática inclusiva, tais como: abordagens de linguagens, mediação sócio afetiva e, metodologias de educação inclusiva. No entanto, a média de tempo de ocorrido desde a segunda formação é de 3,2 anos, o que mostra um grupo comprometido com a formação direcionada para uma prática voltada para o ambiente de trabalho e, que se movimenta em direção à aquisição de novos saberes. Do mesmo modo, observa-se um grupo que busca

aprendizado teórico-prático no eixo em que trabalha onde, todas professoras tem ao menos uma pós-graduação, sendo que destas, 71% tem direcionamento para a área inclusiva e, aproximadamente 58% tem formação em ABA, o que mostra um direcionamento específico para o eixo de inclusão relacionado ao aluno com TEA. Todavia, a ampla variedade de carga horária da formação em ABA, ressalta a necessidade de padronização e ou regulamentação destes cursos, além da necessidade, já estabelecida legalmente, de se ter a carga horária de 360 horas, o que, também nem sempre é cumprido.

Ademais, a pesquisa de caráter qualitativo, metodologicamente desenvolvida sob os preceitos propostos por Bardin quanto a análise de conteúdo, permitiu traçar com profundidade tanto o perfil, quanto identificar barreiras e agentes motivadores ao trabalho de inclusão de alunos com TEA, exercido pelas professoras de apoio.

Assim, quanto às motivações que levaram a cada participante escolher áreas de formação relacionadas tanto à educação infantil quanto educação inclusiva, houve uma distribuição heterogênea entre 3 eixos com valores próximos a 30%. Isto, vem a refletir um direcionamento movido por percursos formativos na área de educação infantil, engajamento ético-político em prol de equidade e justiça educacional bem como, elementos de afetividade com natureza subjetiva, emocional e autobiográfica pertinentes à educação. Por sua vez, no que tange a escolha da profissão como docente, os profissionais de apoio à inclusão, direcionaram-se para 2 eixos com valores próximos a 40% cada, os quais, denotam motivações baseadas em uma dimensão afetiva, mediante o estabelecimento de um vínculo interpessoal com os alunos e, aspectos de ordem vocacional. De outro modo, sobre o processo de trabalhar como professor de apoio a educação inclusiva, majoritariamente, mais que 50% das professoras, vem a revelar como a docência inclusiva é construída ao longo do tempo, por meio de experiências, deslocamentos institucionais e escolhas formativas. Quanto às formas de contato com a educação especial e inclusiva durante a sua formação cerca de 54% das professoras, relatam uma experiência dicotomizada, variando entre os polos extremos de suprir o aprendizado via formação acadêmica ou identificar lacunas quanto a ausência de disciplinas inclusivas na graduação. No que se refere, às dificuldades relatadas quanto ao processo de apoio à inclusão, metade das professoras de apoio, compartilham entre si relatos que revelam o desenho de um cenário de sobrecarga vivido pelas mesmas em um ambiente de abandono institucional onde, a inclusão é mantida pelos esforços individuais das professoras.

Quanto às formas de superação dos desafios da inclusão de alunos com TEA adotadas pelas professoras de apoio à inclusão em Carmo do Cajuru/MG, os relatos se distribuem predominantemente entre 2 eixos com 41% cada que se referem, novamente, à precarização da educação inclusiva envolvendo planejamento estudantil individualizado com foco na adaptação de materiais, na formação contínua às custas de investimento de recursos financeiros pessoais e, ações em busca de estabelecimento de vínculo afetivo com a criança, trabalho colaborativo entre profissionais, estreitamento da parceria com a família e, busca de suporte institucional para a inclusão. No que diz respeito aos tipos de apoio que tem recebido para aprimoramento de seu trabalho inclusivo, as falas concentram-se entre a formação continuada ofertada pela rede pública, que também é vista no mesmo tópico como ausente ou precarizada, a busca individual por formação para suprir esta lacuna de oferta de formação e, a valorização do suporte promovido pela escola, família e equipe técnica especializada. Por sua vez, o enfoque é dado às falas das professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA em Carmo do Cajuru/MG, que se direcionam para onde é dirigida a busca destas professoras por formação continuada inclusiva e, 75% das professoras mencionam práticas formativas motivadas por iniciativa própria, sem qualquer mediação institucional. No que se refere às formas ou tipos motivacionais encontrados para que continuem o trabalho na educação inclusiva, 69% das professoras, voltam-se para falas com uma extrema conotação afetiva, que vem a validar outras análises anteriores acerca da afetividade e acolhimento, uma característica intrínseca aos aspectos desde à escolha pela formação passando pela atuação na educação infantil e, no apoio à inclusão. No que tange as falas das professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA de Carmo do Cajuru/MG acerca de quais agentes agiriam como facilitadores na promoção de uma formação continuada inclusiva, houve unanimidade novamente acerca de que, o principal agente facilitador para o aperfeiçoamento profissional de forma continuada, deveria ser por via da formação continuada na Educação Especial promovida pela rede pública e, não às custas do empenho de tempo e recursos individuais.

No que diz respeito aos objetivos específicos, todos foram plenamente contemplados no desenvolvimento do trabalho. Assim, o primeiro objetivo, que se refere a compreender na legislação e na literatura científica as características do TEA e as respectivas necessidades educacionais associadas a este transtorno, foi abordado minuciosamente, a fim de oferecer um entendimento do ecossistema legal

em torno do TEA que fundamente a atuação do profissional de apoio à inclusão. Neste sentido, a pesquisa mostrou que, embora haja uma vasta legislação acerca das garantias do direito à inclusão dos alunos com TEA, a efetivação deste direito na prática não é contemplada em sua plenitude, carecendo de valorização e apoio institucional a estes profissionais para que seu trabalho inclusivo alcance a maior beneficência aos alunos com TEA.

Por sua vez, o segundo objetivo específico de identificar as atribuições dos profissionais que atuam na inclusão dos alunos com TEA, conduziu a uma via paradoxal quanto à miscelânea de leis e atos normativos que tende a criar um ambiente de insegurança nos profissionais de apoio a inclusão acerca de suas atribuições funcionais. Deste modo, a atuação destes profissionais conforme a normativa, pode ter atributos típicos da docência e, em outra interpretação legal, pode ter funções estritamente voltadas para auxílio em locomoção, higiene, comunicação e interação social, porém, sem responsabilidades pedagógicas. Entretanto, o estudo consegue traçar um perfil de profissionais de apoio à inclusão, plenamente dedicadas à sua função docente, com formação qualificada e, que assumem atribuições como a de buscar aperfeiçoamento profissional constante às custas de investimento financeiro próprio, suprimindo a inércia de provimento desta formação via ente público institucional. Portanto, foi evidenciado que tais professoras atuam em múltiplas frentes, exercendo desde a mediação pedagógica até o suporte emocional e comportamental dos alunos com TEA sem, entretanto, ter um respaldo sólido de diretrizes legais e institucionais claras e padronizadas. Consequentemente, tal situação, vem a contribuir para sobrecarga de funções e uma sensação recorrente de desamparo, tanto pedagógico quanto institucional.

No que tange ao terceiro objetivo, que buscava identificar as barreiras na formação das professoras de apoio à inclusão na Rede Municipal de Educação do Município de Carmo do Cajuru, o estudo veio a revelar uma formação acadêmica a nível de graduação voltada para o exercício da educação infantil, que condiz com a formação exigida e necessária para exercício da função. Em adição, percebe-se que se trata de um grupo de profissionais ansiosos pela busca pelo saber relacionado às práticas inclusivas onde, 71% das professoras de apoio, tem uma ou mais pós-graduações em áreas voltadas para educação especial ou inclusiva sendo que, 58% tem curso de ABA, o qual, tem um direcionamento mais específico para aspectos inclusivos de alunos com TEA. No entanto, há de se destacar que, como

supramencionado, estas formações se deram as expensas da iniciativa pessoal dos profissionais, o que novamente, põe foco na necessidade de que as políticas públicas já existentes na forma de lei, sejam colocadas em prática permitindo uma formação continuada mais equitativa e, como já previsto nos termos normativo-legais, ofertados sem ônus aos professores, por vias institucionais.

No tocante ao quarto objetivo específico, de verificar de que forma pode ser aprimorado o atendimento educacional das professoras de apoio à inclusão no contexto da rede municipal de Carmo do Cajuru, novamente, o ponto central foi o debate acerca da necessidade de formação continuada financiada por via institucional e pautada na escuta ativa, troca de experiências entre pares e, na valorização de um saber docente onde, a fundamentação teórica, encontre sua aplicabilidade prática na rotina diária. Neste sentido, as falas das professoras de apoio à inclusão, denotam um profundo desejo por capacitações que respeitem sua trajetória, que não gerem mais sobrecarga e, lhes ofereçam uma bagagem sólida para lidar com a concretude da inclusão no dia a dia. Todavia, é digno de nota que, foram identificados desafios reais à inclusão como falta de apoio institucional técnico-pedagógico contínuo, carência de materiais adequados, insuficiente articulação com centro de apoio especializado e, falta de investimentos públicos direcionados especificamente para a educação inclusiva.

O quinto e último objetivo, que se propôs à elaboração e aplicação de um produto educacional, foi alcançado com o desenvolvimento de um curso de formação continuada dividido em módulos temáticos de curta duração (1 hora cada). Este curso, foi construído com base nas demandas emergidas na pesquisa empírica e, estruturado para articular fundamentos teóricos com estratégias pedagógicas práticas aplicáveis no cotidiano escolar. Sua proposta é oferecer não apenas conhecimento técnico, mas também um espaço de reflexão crítica e valorização profissional, contribuindo diretamente para a formação e fortalecimento do papel do professor de apoio. Desta forma, esta pesquisa não se limita meramente à produção de dados acadêmicos, mas também cumpre um compromisso ético e social com a comunidade escolar local, contribuindo com uma ação concreta que visa a qualificação da prática pedagógica inclusiva. Neste sentido, o curso proposto como produto tecnológico, busca suprir a ausência de políticas públicas locais mais sistematizadas voltadas à formação continuada dos profissionais de apoio à inclusão e, pode servir como modelo replicável em outros contextos municipais e regionais.

Conclui-se, portanto, que a formação das professoras de apoio à inclusão de alunos com TEA do município de Carmo do Cajuru/MG, carece de investimento público contínuo, estruturado e alinhado às especificidades da educação inclusiva, especialmente, no que diz respeito ao atendimento de estudantes com TEA. Assim, a realidade evidenciada em Carmo do Cajuru/MG não é isolada, mas reflete um cenário comum a muitos municípios brasileiros onde, a prática da inclusão ainda é sustentada, majoritariamente, pelo esforço individual dos profissionais, em detrimento de uma política educacional pública mais articulada e equitativa.

Por fim, a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva exige, assim, o reconhecimento público institucional do papel estratégico desses profissionais, a valorização de sua formação e o oferecimento de condições adequadas de trabalho. Neste contexto, o produto educacional desenvolvido nesta pesquisa, se propõe como um passo inicial neste caminho, reafirmando o compromisso com uma educação pública de qualidade, fundamentada no respeito à diversidade e na promoção da equidade.

REFERÊNCIAS

ACADEMIA AMERICANA DE PEDIATRIA. Transtorno do espectro do autismo em crianças - HealthyChildren.org. Disponível em: <<https://www.healthychildren.org/English/health-issues/conditions/Autism/Pages/Autism-Spectrum-Disorder.aspx>>. Acesso em: 13 jan. 2024.

ACADEMIA AMERICANA DE PSIQUIATRIA. O que é transtorno do espectro do autismo? Disponível em: <<https://www.psychiatry.org/patients-families/autism/what-is-autism-spectrum-disorder>>. Acesso em: 13 jan. 2024.

AGUIAR, Lilianya Ximenes de *et al.* A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: NECESSIDADES E ESTRATÉGIAS. Revista ft, v. 29, n. 143, p. 01–02, 2025.

ALMEIDA, Mariangela Lima de *et al.* Formação continuada na perspectiva inclusiva pela via da pesquisa e extensão: as funções mediadoras da relação teoria e prática na constituição de grupos de estudo-reflexão. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 104, p. e5699, 21 dez. 2023.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5®). [S.l.]: American Psychiatric Publishing, 2013.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5-TR. [S.l.]: American Psychiatric Association Publishing, 2022.

ANGELO, Jamisson da Silva. O papel do professor na inclusão do aluno autista. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, v. 03, n. 07, p. 137–150, 2021.

ANJOS, Katiúscia Pereira da Silva; COELHO, Maria Eliene de Oliveira; HORA, Genigleide Santos da. Planejamento pedagógico para aluno com deficiência intelectual. In: Políticas e práticas da educação inclusiva. [S.l.]: UEFS Editora, 2020. p. 331–356.

ARANTES, Valéria; SEIXAS, Beatríz Guedes de. PROJETOS DE VIDA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTRE DESAFIOS E POSSIBILIDADES. , 16 jul. 2024.

BARBOSA, Nathaly Eufrazia Ataíde *et al.* Educação Inclusiva e formação continuada de professores no Ensino Fundamental I: reflexões a partir de uma experiência educativa na rede pública municipal de Guaçuí/ES. Revista Educação Pública, v. 22, n. 1, p. 1–4, 2020.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo: edição revista e ampliada. São Paulo: Edições, v. 70, p. 280, 2016.

BARROS, Carlos César. Educação inclusiva: saberes, práticas e emancipação. *In: Educação inclusiva: formação e experiências. [S.l.]*: UEFS Editora, 2020. p. 19–41.

BENELI, Vitória de Valöis Veloso; MATIAS, Vânia de Fátima; CATABRIGA, Lorena Mota. A identidade docente sob a ótica das políticas educacionais. , 21 maio 2025.

BERNADO, Elisangela da Silva; VASCONCELLOS, Katia. SER PROFESSOR, UMA CONSTRUÇÃO EM TRÊS ATOS: FORMAÇÃO, INDUÇÃO E DESENVOLVIMENTO NA CARREIRA. *Educação em Revista*, v. 37, 2021.

BORGES, Samuel Marques *et al.* Construindo um Caminho ATRAVÉS DA Inclusão Escolar E Parceria entre Família e Educadores. *Revista ft*, v. 29, n. 141, p. 43–44, 2024.

BRANTES, Carolina dos Anjos Almeida; GONDIM, Sônia Maria Guedes. COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REVISAO SISTEMÁTICA. , 29 set. 2022.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO de 1988. *BrasilConstituição da República Federativa do Brasil* :, 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2024

BRASIL. Lei No 7.853, de 24 de outubro de 1989. Brasil, 24 out. 1989.

BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Diário Oficial da União, Seção 1* , p. 13563, 13 jul. 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 30 mar. 2024

BRASIL. LEI No 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Brasil, 20 dez. 1996.

BRASIL. LEI No 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012. Brasil, 27 dez. 2012.

BRASIL. LEI No 12.796 DE 04 DE ABRIL DE 2013. Brasil, 4 abr. 2013.

BRASIL. LEI No 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Brasil, 6 jul. 2015a.

BRASIL. LEI No 13.234 DE 29 DE DEZEMBRO DE 2015. Brasil, 29 dez. 2015b.

BRASIL. (LEI No 13.632 DE 06 DE MARÇO DE 2018. Brasil, 6 mar. 2018a.

BRASIL. LEI No 13.977, DE 8 DE JANEIRO DE 2020. Brasil, 8 jan. 2020.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 1, DE 3 DE ABRIL DE 2001. Brasil, 3 abr. 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rces001_01.pdf>.

Acesso em: 17 jul. 2025

BRASIL, Ministério da Educação. Quais são os programas e as medidas que o MEC está implementando para incluir as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação? - Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/divulgacao/125-perguntas-frequentes-911936531/educacao-especial-123657111/111-quais-sao-os-programas-e-as-medidas-que-o-mec-esta-implementando-para-incluir-as-criancas-com-deficiencia-transtornos-globais-do-desenvolvimento-e-altas-habilidades-superdotação>>. Acesso em: 16 abr. 2024b.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. , 2019. . Acesso em: 16 abr. 2024

CAMARGO, Paulo de. Formação continuada de professores assume desafio global. Revista Educação, n. 289, 24 out. 2022.

CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos. Representações Sociais de Docentes da EJA: afetividade e formação docente. Educação & Realidade, v. 42, n. 4, p. 1567–1589, 7 ago. 2017.

CAMARGO, SÍGLIA PIMENTEL HÖHER *et al.* DESAFIOS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NO CONTEXTO INCLUSIVO: DIRETRIZES PARA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES. Educação em Revista, v. 36, 2020.

CAMPOS, Claudinei José Gomes; SAIDEL, Maria Giovana Borges. Amostragem em investigações qualitativas: conceitos e aplicações ao campo da saúde. Revista Pesquisa Qualitativa, v. 10, n. 25, p. 404–424, 10 dez. 2022.

CARDOSO, Lorena Tamillys Silva. A afetividade na relação professor e aluno com TEA na educação infantil. Revista Caparaó, v. 1, n. 2, p. e9–e9, 2019.

CARDOSO, Marilda de Oliveira; PINTO, Fábio Coelho. INTERFACES DA ESCUTA FAMILIAR NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: ESTRATÉGIAS COLABORATIVAS PARA A INOVAÇÃO PEDAGÓGICA. Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences, v. 7, n. 7, p. 671–694, 11 jul. 2025.

CARMO DO CAJURU. Lei nº. 2.497/2015. , 2015.

CARMO DO CAJURU. Lei nº 2803-2020. 2020.

CARMO DO CAJURU. Lei nº 2912-2022. 2022.

CARMO DO CAJURU. Lei nº 2960-2023. 2023a.

CARMO DO CAJURU. Lei nº 3026-2024. 2024.

CARMO DO CAJURU, Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Educação

Inclusiva. Carmo Do Cajuru: [S.n.].

CARNEIRO, Ana Tamires *et al.* OS DESAFIOS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. *In*: Campina Grande: Realize Editora, 17 jan. 2022. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/81563>>. Acesso em: 20 jul. 2025

CARVALHO, Amanda Gabriele Cruz; SCHMIDT, Andréia. Práticas Educativas Inclusivas na Educação Infantil: uma Revisão Integrativa de Literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, 2021.

CARVALHO, Lurdes; ZAMITH-CRUZ, Judite. Formação de professores: a motivação como alavanca para o conhecimento e a autonomia. , 23 abr. 2021.

CASTRO, Antonilma Santos Almeida; Bastos, Edinalma Rosa Oliveira; Souza, Zenilda Fonseca de Jesus. Educação inclusiva: formação e experiências. [S.l.]: UEFS Editora, 2020.

CAVALI, Rúbia de Cássia; GALTER, Ester Cardoso de Moraes. Formação Inicial e Continuada dos Docentes para trabalhar com Inclusão de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Fundamental. *POLÍTICAS EDUCACIONAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM DEBATE*, p. 80, 2024.

CENTRO NACIONAL DE DEFEITOS CONGÊNITOS E DEFICIÊNCIAS DE DESENVOLVIMENTO, Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC). Dados e estatísticas sobre transtorno do espectro do autismo. Disponível em: <<https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>>. Acesso em: 13 jan. 2024.

COMISSÃO DE DEFESA DOS DIREITOS DA PESSOA COM AUTISMO DA SECCIONAL DA OAB/DF. Cartilha dos direitos da pessoa com autismo. Comissão De Defesa Dos Direitos Da Pessoa Autista, OAB, Distrito Federal, 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PARECER CNE/CP Nº: 50/2023. publicado no D.O.U. de 13/11/2024, Seção 1, Pág. 67, 2024. Disponível em: <https://lp.autismolegal.com.br/wp-content/uploads/2024/12/Parecer-50_homologado.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2025

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE, Equipe de Comunicação. 2 de abril: Dia Mundial de Conscientização do Autismo. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/ultimas_noticias/2011/01_abr_autismo.html>. Acesso em: 6 jan. 2024.

CORREIA, Patrícia Carla da Hora. As práticas inclusivas na sociedade: pressupostos para uma inclusão compreensiva. *In*: Educação inclusiva: formação e experiências. [S.l.]: UEFS Editora, 2020. p. 133–149.

COSTA, Fabrízia Lúcia da; SILVA, Kleber Aparecido da. Experiências, crenças e identidades de professores de línguas em formação inicial: um olhar a partir de narrativas orais e visuais. *In*: Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania. [S.l.]: Editora UnB, 2022. p. 49–79.

CÚPULA GLOBAL SOBRE DEFICIÊNCIA. Amman-Berlin Declaration on Global Disability Inclusion Our Vision for an Inclusive World. Berlim: [S.n.]. Disponível em: <https://www.globaldisabilitysummit.org/wp-content/uploads/2025/03/GDS-Amman-Berlin-Declaration_final-draft.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2025.

DA SILVA, Silvane dos Santos Ferreira. FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO NS REDE MUNICIPAL DE ENSINO/BARRA DO BUGRES. Anais New Science Publishers| Editora Impacto, 2025.

DECONTO, DIOMAR CARÍSSIMO SELL; OSTERMANN, FERNANDA. DIMENSÕES POLÍTICA, CONTEXTUAL E DO CONHECIMENTO DA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA PERSPECTIVA À LUZ DO PENSAMENTO BAKHTINIANO. Educação em Revista, v. 39, 2023.

DIAS, Marian Ávila de Lima e; ROSA, Simone Conceição; ANDRADE, Patrícia Ferreira. Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. Psicologia USP, v. 26, n. 3, p. 453–463, dez. 2015.

DINIZ-PEREIRA, JÚLIO EMÍLIO; SOARES, LEÔNCIO JOSÉ GOMES. ARTIGO - FORMAÇÃO DE EDUCADORAS/ES, DIVERSIDADE E COMPROMISSO SOCIAL. Educação em Revista, v. 35, 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de Estado para a educação brasileira. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária/Anpae, 2017.

DPO - DISABILITY POLICY OBERSERVATORY. Global Disability Summit 2025. Disponível em: <<https://www.disabilityobs.com/gds25>>. Acesso em: 6 jun. 2025.

DUARTE, Matusalém de Brito. Tecnologias da subjetivação e carreira docente no contexto da Nova Gestão Pública em Minas Gerais. Educação & Tecnologia, v. 17, n. 3, 2013.

DUEK, Viviane Preichardt *et al.* Formação continuada de professores para educação inclusiva: uma experiência com casos de ensino. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 15, n. esp. 1, p. 916–931, 4 mar. 2020.

ESPM, Escola Superior de Propaganda e Marketing. DIRETRIZES PARA REALIZAÇÃO DE PRODUTOS TÉCNICO-TECNOLÓGICOS NO ÂMBITO DO PROGRAMA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA. , 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf>>. Acesso em: 4 maio. 2024

EVANS, Bonnie. How autism became autism. History of the Human Sciences, v. 26, n. 3, p. 3–31, 8 jul. 2013.

EVARISTO, Lindinalva. Relações Interpessoais Entre Professores Regentes e Professores de Apoio e Suas Influências na Aprendizagem dos Estudantes público-alvo da Educação Especial. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em

Pedagogia)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023.

FAVERO-NUNES, Maria Ângela *et al.* Percepção de professores de alunos com transtorno do espectro autista acerca da inclusão educacional. *Revista Família, Ciclos de Vida e Saúde no Contexto Social*, v. 8, p. 537, 23 jun. 2020.

FERREIRA, Simone De Mamann; GESSER, Marivete; BÖCK, Geisa Letícia Kempfer. Narrativas de estudantes da educação básica sobre o capacitismo e o anticapacitismo presentes nas práticas pedagógicas na escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 105, p. e5821, 4 abr. 2024.

FONTANELLA, Bruno Jose Barcellos *et al.* Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 27, n. 2, p. 388–394, fev. 2011.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo. [S.l.]: Autores Associados, 2020. v. 6*

GALINDO, Wedna Cristina Marinho. A construção da identidade profissional docente. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 24, n. 2, p. 14–23, jun. 2004.

GLOBAL DISABILITY SUMMIT. Declaração de Amã-Berlim - Cúpula Global sobre Deficiência. Disponível em: <<https://www.globaldisabilitysummit.org/resource/amman-berlin-declaration/>>. Acesso em: 6 jun. 2025.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de empresas*, v. 35, p. 20–29, 1995.

GRAF, Lucimar *et al.* FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A INCLUSÃO. *Revista Acadêmica Online*, v. 11, n. 55, p. e464, 20 jan. 2025.

GÜNTHER, Hartmut. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 22, n. 2, p. 201–209, ago. 2006.

HARRIS, James. Leo Kanner and autism. 75-year perspective. *International Review of Psychiatry* Taylor and Francis Ltd, , 2 jan. 2018.

IBGE. IBGE | Cidades@ | Minas Gerais | Carmo do Cajuru | Panorama. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/carmo-do-cajuru/panorama>>. Acesso em: 4 maio. 2024a.

IBGE. IBGE | Cidades@ | Minas Gerais | Carmo do Cajuru | Pesquisa | Censo escolar - sinopse | Ensino básico. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/carmo-do-cajuru/pesquisa/13/78117>>. Acesso em: 4 maio. 2024b.

INSTITUTO NACIONAL DE SAÚDE MENTAL (NIMH), Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos EUA. Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) - Instituto

Nacional de Saúde Mental (NIMH). Disponível em: <<https://www.nimh.nih.gov/health/statistics/autism-spectrum-disorder-asd>>. Acesso em: 13 jan. 2024.

IOCAMURA, Rosana Paula Cruz. A atuação do professor de Ensino Fundamental I de escola pública no apoio às famílias com diagnóstico de TEA - International Integralize Scientific. International Integralize Scientific, v. 5, n. 46, abr. 2025.

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous child*, v. 2, n. 3, p. 217–250, 1943.

KANNER, Leo. Early infantile autism. *The Journal of Pediatrics*, v. 25, n. 3, p. 211–217, set. 1944.

LEICHNER, Nikolas *et al.* Examining the congruence hypothesis in vocational interest research: the case of teacher students. *Current Psychology*, v. 42, n. 28, p. 24349–24363, 6 out. 2023.

LIMA, Michelle Castro. A feminização do magistério: o lugar da mulher como professora no Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. *Revista Diálogo Educacional*, v. 20, n. 67, 4 nov. 2020.

LOMBA, M. L. R. Desafios e proposições na docência e formação continuada na educação básica | SciELO em Perspectiva: Humanas. Disponível em: <<https://humanas.blog.scielo.org/blog/2024/01/16/desafios-e-proposicoes-na-docencia-e-formacao-continuada-na-educacao-basica/>>. Acesso em: 19 jul. 2025.

LOMBA, MARIA LÚCIA DE RESENDE; SCHUCHTER, LÚCIA HELENA. PROFISSÃO DOCENTE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES E REFERENCIAIS TEÓRICOS. *Educação em Revista*, v. 39, 2023.

LOPES, Daniele Ardigo; TELASKA, Tatiele dos Santos. Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista: Revisão sistemática da literatura. *Revista Psicopedagogia*, v. 39, n. 120, 2022.

LOPES, Rosalia Maria De Rezende; REZENDE, Paulo Izidio Da Silva. O direito da pessoa com Transtorno do Espectro Autismo (TEA). *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, v. 12, n. 5, p. 65–82, maio 2021.

LORD, Catherine *et al.* Autism spectrum disorder. The Lancet Lancet Publishing Group, , 11 ago. 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? [S.l.]: Summus Editorial, 2015.

MARQUES, Deusimalia Augusta Gomes *et al.* A APRENDIZAGEM AUTODIRIGIDA COMO RECURSO PARA A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES. *ARACÊ*, v. 7, n. 5, 29 maio 2025.

MARQUES, Giliane da Silva; SANTOS, Claudimary Bispo dos. Os desafios

educacionais frente a inclusão de alunos autistas no ensino fundamental: uma revisão narrativa. *Diversitas Journal*, v. 8, n. 4, p. 2764–2775, 2023.

MARTINS, B. A. Autoeficácia docente é elemento fundamental para a efetivação da educação inclusiva | SciELO em Perspectiva: Humanas. Disponível em: <<https://humanas.blog.scielo.org/blog/2023/10/18/autoeficacia-docente-e-elemento-fundamental-para-a-efetivacao-da-educacao-inclusiva/>>. Acesso em: 19 jul. 2025.

MARTINS, Elita Betânia de Andrade; ANTUNES, Katiuscia C. Vargas; MONTEIRO, Sandrelena da Silva. Formação continuada de professores e educação inclusiva: os saberes-fazer docentes em diálogo com a extensão universitária. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, v. 23, n. esp1, p. 877–896, 1 out. 2019.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE E OS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. In: São Carlos: Editora Realize, 2021. Disponível em: <https://ns1.editorarealize.com.br/editora/anais/conbrale/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV162_MD1_SA111_ID261_10102021165023.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2025

MINISTÉRIO DOS DIREITOS HUMANOS E DA CIDADANIA. Brasil reforça compromisso global na Cúpula sobre Deficiência e adere à Declaração de Berlim . Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/brasil-reforca-compromisso-global-na-cupula-sobre-deficiencia-e-adere-a-declaracao-de-berlim?>>. Acesso em: 6 jun. 2025.

MONAREZ, Susan *et al.* Morbidity and Mortality Weekly Report Prevalence and Early Identification of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 4 and 8 Years-Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 16 Sites, United States, 2022 Centers for Disease Control and Prevention MMWR Editorial and Production Staff (Serials) MMWR Editorial Board Health and Human Services | Centers for Disease Control and Prevention | MMWR. Atlanta: [S.n.]. Disponível em: <<https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/74/ss/ss7402a1.htm>>. Acesso em: 6 ago. 2025.

NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, Secretaria. Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. [S.l.: S.n.]. . Acesso em: 7 jun. 2025.

NASCIMENTO NETA, Olívia Dionisia; PEREIRA, Sabrina Gabriela dos Santos; MÉLO, Amanda Amorim de. OS DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE APOIO NA INCLUSÃO DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 10, n. 12, p. 2153–2170, 10 dez. 2024.

NATIONAL INSTITUTE OF MENTAL HEALTH (NIMH). Autism Spectrum Disorder (ASD). Disponível em: <<https://www.nimh.nih.gov/health/statistics/autism-spectrum-disorder-asd>>. Acesso em: 9 ago. 2025.

NAZATO, Keissiane Santos; IAOCHITE, Roberto Tadeu. A Autoeficácia Docente e sua Relação com a Formação de Professores para a INCLUSÃO de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, v. 25, n. 5, p. 640–646, 30 dez. 2024.

OEA. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. , 1999.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. *Revista Educação Pública*, v. 20, n. 34, p. 8, 2020.

ONU. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. *In*: New Yoirk: 13 dez. 2006.

ONU. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: *In*: 25 set. 2015.

PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. ASPECTOS DA ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: UM ESTUDO EM LARGA ESCALA. *Educação em Revista*, v. 33, n. 0, 2017.

PEIXOTO, Sandra; BECKMANN, Ana. Tapete Pedagógico: um recurso didático para introduzir o ensino de ciências e matemática na educação infantil. *Revista Ensino & Pesquisa*, v. 19, n. 3, p. 220–235, 3 fev. 2022.

PIMENTEL, Ana Gabriela Lopes; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. *Audiology - Communication Research*, v. 19, n. 2, p. 171–178, abr. 2014.

PIMENTEL, Susana Couto; NASCIMENTO, Lucinéia Jesus. A construção da cultura inclusiva na escola regular: uma ação articulada pela equipe gestora. *EccoS – Revista Científica*, n. 39, p. 101–114, 18 dez. 2015.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em revista*, p. 143–156, 2009.

PLETSCH, Márcia Denise; ARAÚJO, Daniele Francisco de; LIMA, Marcela Francis Costa. Experiências de formação continuada de professores: possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. *Periferia*, p. 290–311, 2017.

PORTELA, Cláudia Paranhos de Jesus; ALMEIDA, Célia Verônica Paranhos de Jesus. Família e escola: como essa parceria pode favorecer crianças com necessidades educativas especiais. DÍAZ, F., et al., orgs. *Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas* [online]. Salvador: EDUFBA, v. 354, 2009.

RECH, Rose Aparecida Colognese; BOFF, Eva Teresinha de Oliveira. A constituição da identidade docente e suas implicações nas práticas educativas de professores de uma universidade comunitária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 102, n. 262, 26 nov. 2021.

RODRIGUES, Jeane Pinto; BASTOS, Jaqueline Mendes. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DAS ABORDAGENS

TEÓRICAS E PRÁTICAS NA CONSTRUÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL. Revista ft, v. 29, n. 142, p. 08–09, 18 jan. 2025.

ROTH, Berenice Weissheimer. Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. 2006.

SANTOS, Ana Alice Sousa dos; LEITE, Daniela Soares. INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO NO ENSINO REGULAR: ANÁLISE EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL. , 22 jul. 2022.

SANTOS, Andréia Mendes dos *et al.* Identidade Docente e Afeto na formação de Professores. [Anais do] XV Seminário Internacional de Educação, 2016, Brasil., 2016.

SANTOS, Wilder Max Vieira dos; FREITAS, Rodrigo Rodrigues de. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA REVISÃO INTEGRATIVA SOBRE O PERIÓDICO EDUCAÇÃO EM REVISTA. , 7 jul. 2025.

SANTOS FILHO, José Antônio dos; CASTELO BRANCO, Paulo Coelho. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA. Perspectivas Em Diálogo: Revista De Educação E Sociedade, v. 10, n. 25, p. 321–337, 2023.

SANTOS, Regiane C. *et al.* A percepção dos professores de Educação Física quanto à inclusão de estudantes público-alvo da educação especial (EPAEE) da rede municipal de Ji-paraná-RO. Brasil. Revista Espacios, v. 40, n. 41, 2019.

SARI, Hakan; UGURLU, Raziye. An examination of job satisfaction among classroom teachers working with students with autism spectrum disorder. International Journal of Special Education and Information Technologies, v. 10, n. 1, p. 101–107, 10 nov. 2024.

SCHERRER, Fernanda Silva dos Santos *et al.* PLANEJAMENTO CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL: ESTRATÉGIAS EFICAZES E IMPACTO NA APRENDIZAGEM. Revista ft, v. 29, n. 146, p. 13–14, 18 maio 2025.

SCHMIDT, C. *et al.* Inclusão Escolar e Autismo: Uma Análise da Percepção Docente e Práticas Pedagógicas. Psicologia - Teoria e Prática, v. 18, n. 1, p. 222–235, 30 abr. 2016.

SECRETARIA ESPECIAL PARA ASSUNTOS JURÍDICOS, Casa Civil da Presidência da República. DECRETO Nº 11.793, DE 23 DE NOVEMBRO DE 2023. , 234 nov. 2023. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11793.htm>. Acesso em: 7 jun. 2025

SENADO FEDERAL. Decreto Legislativo nº 198 de 13/06/2001. Disponível em: <<https://legis.senado.leg.br/norma/592634>>. Acesso em: 16 abr. 2024.

SHAW, Kelly A. *et al.* Prevalence and Early Identification of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 4 and 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 16 Sites, United States, 2022. MMWR. Surveillance Summaries, v. 74, n. 2, p. 1–22, 17 abr. 2025.

SILVA, Ana Paula da. A formação continuada de professores: impactos na prática pedagógica. *International Integralize Scientific*, v. 5, n. 46, abr. 2025.

SILVA, Jéssica Francine Ferreira da; SOUZA, Ana Paula Gestoso de; BRAGA, Andréia Barboza. Reflexões sobre a construção da identidade profissional de uma docente da educação infantil. *Revista Exitus*, v. 10, p. e020068, 17 ago. 2020.

SILVA, Elizangela Gehrke; ALENCAR, Gizeli Aparecida Ribeiro de. AEE NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: POSSIBILIDADES DE ATENDIMENTOS. *Revista Políticas Públicas & Cidades*, v. 13, n. 2, p. e819, 24 set. 2024.

SILVA, José Willian de Almeida *et al.* A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL PARA PROFESSORES QUE ATUAM COM ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA). *In: Open Science Research XVIII. [S.l.]*: Editora Científica Digital, 2025. p. 37–47.

SOUZA, Andréa R.; MELO, José Carlos. Como se constrói a identidade de professores na educação infantil. *Revista Humanidades e Inovação*, v. 4, n. 1, p. 117–128, 2017.

SOUZA, Lucimêre Rodrigues de. Educação inclusiva e participação. *In: Políticas e práticas da educação inclusiva. [S.l.]*: UEFS Editora, 2020. p. 77–106.

SOUZA, Juverlânia Alves Santos; MACHADO, José Ricardo Martins. Atendimento Educacional Especializado: Formação, Políticas e Desafios na Prática Inclusiva. - *International Integralize Scientific. International Integralize Scientific*, v. 5, n. 47, maio 2025.

STAKE, Robert E. Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam. *[S.l.]*: Penso Editora, 2016.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. *[S.l.]*: Editora Vozes Limitada, 2012.

TAVARES, Lídia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho dos; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 22, n. 4, p. 527–542, dez. 2016.

TEIXEIRA, Amanda Machado *et al.* A realidade da educação inclusiva em um município da Fronteira Oeste do RS: identificando estratégias, ações e conteúdos para a formação de professores. *Revista Educação Especial (Online)*, v. 36, 2023.

THE NATIONAL INSTITUTE OF MENTAL HEALTH (NIMH). Autism Spectrum Disorder - National Institute of Mental Health (NIMH). Disponível em: <<https://www.nimh.nih.gov/health/topics/autism-spectrum-disorders-asd>>. Acesso em: 7 jan. 2024.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das

Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, 1990. *In*: 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/notice?id=p::usmarcdef_0000086291_por>

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: [S.n.].

UNITED STATES OF AMERICA, Centers for Disease Control and Prevention (CDC) of. Diagnostic Criteria | Autism Spectrum Disorder (ASD) |. Disponível em: <<https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/hcp-dsm.html>>. Acesso em: 12 abr. 2024.

VALLE, PAULO ROBERTO DALLA; FERREIRA, JACQUES DE LIMA. ANÁLISE DE CONTEÚDO NA PERSPECTIVA DE BARDIN: CONTRIBUIÇÕES E LIMITAÇÕES PARA A PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO. Educação em Revista, v. 41, 2025.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON, Regina Basso. INCLUSÃO ESCOLAR E AUTISMO: SENTIMENTOS E PRÁTICAS DOCENTES. Psicologia Escolar e Educacional, v. 24, 2020.

YIN, R. K. Pesquisa Qualitativa do Início ao Fim. [S.l.]: Penso Editora, 2016.

ZEPPONE, Rosimeire Maria Orlando. A conferência mundial de educação para todos e a declaração de Salamanca: alguns apontamentos. Revista Educação Especial, v. 24, n. 41, p. 363–375, 24 dez. 2011.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL



PRODUTO EDUCACIONAL

CURSO DE APERFEIÇOAMENTO



**Inclusão de Crianças com TEA na
Educação Infantil:
Práticas colaborativas e estratégias
pedagógicas**

AUTORES:

MESTRANDA: Patrícia Alves da Costa Andrade

ORIENTADOR: Prof. Dr. Matusalém de Brito Duarte

Divinópolis 2025

Inclusão de Crianças com TEA na Educação Infantil:
Práticas colaborativas e estratégias pedagógicas

EMENTA



Título: Inclusão de Crianças com TEA na Educação Infantil: Práticas colaborativas e estratégias pedagógicas

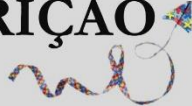
Carga horária: 4 a 8 horas de acordo com a demanda institucional (em módulos de 1 hora)

Modalidade: Presencial (com possibilidade de adaptação para formato híbrido)

Público-alvo: Professores de apoio à inclusão, professores regentes da Educação Infantil, equipe pedagógica e técnica da rede municipal.

Inclusão de Crianças com TEA na Educação Infantil:
Práticas colaborativas e estratégias pedagógicas

DESCRIÇÃO



O curso visa instrumentalizar professores da Educação Infantil para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por meio de estratégias pedagógicas práticas, sensíveis e colaborativas, adequadas à faixa etária de 2 a 5 anos. Baseado nas demandas identificadas por professores da rede municipal de Carmo do Cajuru/MG, o curso se desenvolve em módulos curtos, oferecidos dentro da carga horária de trabalho, com enfoque no brincar, na comunicação, no vínculo afetivo e no planejamento entre pares.

Inclusão de Crianças com TEA na Educação Infantil:
Práticas colaborativas e estratégias pedagógicas

OBJETIVOS

GERAL

Promover a formação continuada de professores da Educação Infantil da rede pública municipal com foco na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por meio de estratégias pedagógicas práticas, sensíveis e colaborativas, respeitando os direitos legais e as especificidades da primeira infância.

ESPECÍFICOS

Compreender as características e níveis de suporte do TEA na primeira infância.

Apresentar estratégias acessíveis de comunicação e interação para crianças com TEA.

Capacitar os professores a organizar ambientes estruturados e rotinas visuais.

Incentivar o planejamento colaborativo entre professores regentes e de apoio.

Estimular a escuta ativa das famílias e o trabalho em rede com equipes multiprofissionais.

Valorizar a atuação afetiva e ética do professor como agente da inclusão.

Inclusão de Crianças com TEA na Educação Infantil: Práticas colaborativas e estratégias pedagógicas

Conteúdos Programáticos



I. Panorama do Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil



Sinais precoces do TEA na primeira infância



Níveis de suporte e diagnóstico funcional



Marcos legais e diretrizes inclusivas (LDB, Lei Berenice Piana, Estatuto da Pessoa com Deficiência)



II. Brincar e Inclusão: estratégias sensíveis e significativas



O brincar como linguagem de acesso



Adaptação de brincadeiras para crianças com TEA



Brinquedos estruturados x brinquedos livres

Inclusão de Crianças com TEA na Educação Infantil: Práticas colaborativas e estratégias pedagógicas

Conteúdos Programáticos



III. Comunicação Alternativa e Interação Social



Comunicação verbal e não verbal



Interações entre pares e mediação do adulto



PECS [(Picture Exchange Communication System), em português Sistema de Comunicação por Troca de Figuras], gestos, imagens e recursos visuais



IV. Ambiente Escolar e Rotinas Visuais



Organização do espaço físico da sala e da escola



Rotinas acessíveis e previsíveis



Canto sensorial e estratégias para momentos de crise

Inclusão de Crianças com TEA na Educação Infantil:
Práticas colaborativas e estratégias pedagógicas

Conteúdos Programáticos



V. Parceria entre professor regente e professor de apoio



Atribuições complementares e não substitutivas



Escuta, diálogo e corresponsabilidade



Construção conjunta do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) e do planejamento semanal



VI. A escuta da família e a rede de apoio institucional



Comunicação com as famílias e acolhimento de vivências



Fluxo de encaminhamento e apoio multidisciplinar



Interface com o Centro Municipal de Apoio Educacional Especializado (CMAEE) e serviços da saúde

Inclusão de Crianças com TEA na Educação Infantil:
Práticas colaborativas e estratégias pedagógicas

Conteúdos Programáticos



VII. Cuidar e Educar: o afeto como base da inclusão



Vínculo afetivo e segurança emocional



Autorregulação e empatia profissional



A sensibilidade do educador diante do TEA



VIII. Reflexão e avaliação formativa



Compartilhamento de experiências entre pares



Análise de casos práticos



Avaliação diagnóstica e devolutiva

Inclusão de Crianças com TEA na Educação Infantil:
Práticas colaborativas e estratégias pedagógicas

METODOLOGIA



Exposição dialogada com mediação pedagógica

Análise coletiva de rotinas e práticas escolares

Roda de conversa e escuta ativa

Estudo de casos reais da rede



AVALIAÇÃO



Construção de uma proposta prática de
intervenção ou adaptação pedagógica

Participação ativa nas discussões

Registro reflexivo individual

Autoavaliação docente



Inclusão de Crianças com TEA na Educação Infantil:
Práticas colaborativas e estratégias pedagógicas

RECURSOS DIDÁTICOS

Quadro de rotina visual modelo

Slides temáticos ilustrados

Metodologia ativa



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

SCHMIDT, Carla Regina; CAPELLINI, Vera Lúcia G. Inclusão Escolar: desafios e possibilidades para alunos com autismo. Campinas: Autores Associados, 2016.

OLIVEIRA, Rosita Edler de. Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer? 32. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

CAMPOS, Maria Malta et al. A Educação Infantil na Perspectiva da Inclusão. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

FÁVERO-NUNES, Maria Aparecida; SANTOS, Marina Almeida dos. Autismo e Educação: desafios e possibilidades. São Paulo: Memnon, 2020

CAMARGO, Silvana Maria Blascovi de; BOSA, Cleonice Alves. Autismo e inclusão: psicologia e práticas pedagógicas na escola. Porto Alegre: Artmed, 2015.

ANEXO A – ATRIBUIÇÕES DO PROF/MEDIADOR DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA



ATRIBUIÇÕES DO PROF/MEDIADOR DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA



“Incluir é abraçar as diferenças, conviver com elas e aceitá-las por inteiro” – Autor desconhecido.

- 1) Conhecer o PDI da criança a fim de melhor direcionar o seu trabalho.
- 2) Atuar, de forma colaborativa com o professor da turma, para definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso da criança ao currículo e a sua interação com as outras crianças.
- 3) Adaptar (flexibilizar), caso necessário, material pedagógico relativo ao conteúdo estudado em sala de aula para que o mesmo tenha acesso ao currículo, com verificação do professor da turma.
- 4) Apoiar e contribuir com o processo de ensino aprendizagem através de orientações propostas pela equipe pedagógica da escola e pelo professor da turma.
- 5) Prover recursos de tecnologia assistiva, comunicação aumentativa e alternativa.
- 6) Auxiliar na elaboração dos PDI'S e relatórios, assim como em suas devidas atualizações.
- 7) Promover condições para a inclusão das crianças com deficiências, em todas as atividades da escola, auxiliando na eliminação de barreiras que inviabilize o processo de ensino aprendizagem.
- 8) Contribuir na elaboração da avaliação diagnóstica da criança, de forma que a mesma permita fornecer dados para que os professores façam adaptações condizentes com as dificuldades apresentadas.
- 9) Atuar com ética e profissionalismo tanto na sala de aula como na interação com as famílias, respeitando o direcionamento do professor da turma.
- 10) Solicitar, quando necessário, orientações da equipe do CMAEE para sanar dúvidas, discussão de casos, dentre outros, sempre em consonância com o professor da turma.

➤ **NA FALTA DO ALUNO, O PROFESSOR FARÁ OUTRAS ATIVIDADES, COMO:**

- Leitura e estudo da deficiência do aluno;
- Alimentar o PDI;
- Fazer adaptação e construção de material pedagógico;
- Preencher a Planilha de Evolução do Aluno;
- Atender alunos com dificuldades de aprendizagem;
- Atender a escola em suas necessidades.

**Equipe SEMEC / CMAEE
Carmo do Cajuru, 2024.**

Centro Municipal de Apoio Educacional Especializado – CMAEE
3 de outubro, nº 40 – São Luis. Carmo do Cajuru/MG – CEP: 35.557-000
Tel. (37) 3244-2001 - E-mail: centrodeapoio@carmodocajuru.mg.gov.br

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

CENTRO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
DE MINAS GERAIS - CEFET



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ANÁLISE DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE APOIO À INCLUSÃO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CARMO DO CAJURU/MG

Pesquisador: PATRICIA ALVES DA COSTA ANDRADE

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 83601324.0.0000.8507

Instituição Proponente: Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.246.601

Apresentação do Projeto:

Pesquisa: ANÁLISE DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE APOIO À INCLUSÃO DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CARMO DO CAJURU/MG.

Pesquisadora: PATRICIA ALVES DA COSTA ANDRADE

A pesquisadora possui graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário do Triângulo (1999). Atualmente é pedagogo - Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Carmo do Cajuru. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação. Pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais.

Pesquisa propõe investigar a formação dos profissionais de apoio à inclusão na Rede Municipal de Educação do Município de Carmo do Cajuru, principalmente no que se refere às barreiras encontradas por tais profissionais em sua formação.

O estudo qualitativo utilizará como ferramenta a entrevista semiestruturada, com grupo de 08 a 12 participantes de pesquisa (professores de apoio).

Endereço: Avenida Amazonas, 5855, Prédio principal (único) do Campus Gameleira (Campus VI), 1º andar, sala do
Bairro: Gameleira **CEP:** 30.510-000
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3379-3004 **E-mail:** dppg-cep@cefetmg.br

**CENTRO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
DE MINAS GERAIS - CEFET**



Continuação do Parecer: 7.246.601

prestadas, portanto, outras pessoas não terão acesso aos documentos, dados e teor completo da entrevista.

Benefícios:

Como benefícios, ressaltamos que a participação na pesquisa poderá contribuir com informações importantes acerca das dificuldades enfrentadas para a formação como professor de apoio de educação inclusiva, o que poderá ajudar na construção de políticas públicas que resolvam essas dificuldades.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa irá investigar a temática da inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista no ensino básico da rede municipal de educação de Carmo do Cajuru, em Minas Gerais, com base nas legislações vigentes.

Questões de pesquisa:

- 1- Quem são os profissionais que acompanham os estudantes que apresentam o diagnóstico de TEA em Carmo do Cajuru?
- 2- Qual a formação profissional que os mesmos apresentam?

Metodologia:

A entrevista será realizada com cada participante de forma individualizada onde, os dados serão anotados em um fichário para transcrição e estudo e, quando o participante permitir será realizada a gravação, o que permite dados mais fidedignos com posterior transcrição para a pesquisa dos pontos mais importantes.

Produto:

Esta pesquisa propõe a criação de uma cartilha para professores de apoio a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O objetivo é fornecer orientações práticas e estratégias para promover a inclusão e a eficácia.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Em resposta às pendências relatadas no último Parecer do CEP/CONEP, a pesquisadora realizou todas as alterações conforme as normativas legais da CONEP:

Endereço: Avenida Amazonas, 5855, Prédio principal (único) do Campus Gameleira (Campus VI), 1º andar, sala do
Bairro: Gameleira **CEP:** 30.510-000
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3379-3004 **E-mail:** dpgg-cep@cefetmg.br

**CENTRO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
DE MINAS GERAIS - CEFET**



Continuação do Parecer: 7.246.601

Justificativa: importância da pesquisa face o aumento de casos de Transtorno do Espectro Autista, na população e, desde que, há legislação pertinente baseando o direito a uma educação inclusiva. Isto resulta na necessidade de estudar o perfil dos professores de apoio aos alunos com Transtorno do Espectro Autista, identificando tanto as barreiras à sua formação voltada para uma educação inclusiva quanto os agentes que atuam como facilitadores neste processo.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário:

Investigar a formação dos profissionais de apoio à inclusão na Rede Municipal de Educação do Município de Carmo do Cajuru, de modo a desenvolver um produto educacional que contribua com a formação profissional dos acompanhantes dos alunos com TEA.

Não citou objetivos secundários.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos para a pesquisa são mínimos, por se tratar de uma entrevista individual sem intervenção ou modificação intencional nos fatores fisiológicos e sociais dos indivíduos que participarão do estudo. Os riscos envolvidos na pesquisa consistem em um possível desconforto por parte dos participantes no momento da entrevista, em que pode ocorrer algum tipo de constrangimento a partir de alguma pergunta realizada, algum tipo de cansaço durante a entrevista ou mesmo estresse durante sua participação na pesquisa. Como medida minimizadora a fim de mitigar riscos, serão adotadas medidas que evitem aborrecimentos e situações indesejadas, realizando uma pausa durante a participação, oportunizando ao participante uma remarcação do agendamento para outro dia, caso necessário. É garantido ao participante pausar a entrevista, interromper e até mesmo desistir da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum tipo de penalidade ou prejuízo. Ao longo de todas as fases da pesquisa e após sua conclusão, serão assumidos os compromissos relacionados à preservação da segurança e do bem-estar dos participantes, garantindo rigorosa preservação da privacidade, sigilo e anonimato das informações obtidas, assim como a proteção da imagem e a não estigmatização. Serão adotados codinomes para a identificação dos participantes, sem haver nenhum tipo de divulgação dos nomes reais, nem mesmo as iniciais dos nomes. Além disso, apenas a pesquisadora terá acesso aos dados, o que contribui para o sigilo das informações.

Endereço: Avenida Amazonas, 5855, Prédio principal (único) do Campus Gameleira (Campus VI), 1º andar, sala do
Bairro: Gameleira **CEP:** 30.510-000
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3379-3004 **E-mail:** dpgg-cep@cefetmg.br

**CENTRO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
DE MINAS GERAIS - CEFET**



Continuação do Parecer: 7.246.601

- 1- alterou a data do cronograma de execução para coleta de dados junto aos participantes de pesquisa para um período posterior à obtenção do parecer favorável do CEP/CONEP.
- 2- reforçou o compromisso explícito de que a pesquisa somente será iniciada a partir da aprovação pelo Sistema CEP-CONEP, conforme os termos dos Itens 3.3.f e 3.4.1.9 da NORMA OPERACIONAL n.º 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde do Governo Brasileiro
- 3- inseriu, na Plataforma Brasil, o documento obrigatório: *TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE VOZ E/OU IMAGEM*, adequado e editável.

Dessa forma, todos os documentos de apresentação obrigatória foram incluídos na plataforma Brasil e estão consoante às normativas do CEP/CONEP.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

O pesquisador deve atentar-se aos seguintes pontos:

1. Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e termo de consentimento livre e esclarecido.
2. Comunicar imediatamente ao Comitê qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento do estudo.
3. Os dados individuais de todas as etapas da pesquisa devem ser mantidos em local seguro por 5 anos.
4. O pesquisador deve apresentar relatórios semestrais e ao final da pesquisa.

PATRICIA ALVES DA COSTA ANDRADE

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2369699.pdf	08/11/2024 18:50:32		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_CEP.docx	08/11/2024 18:48:37	PATRICIA ALVES DA COSTA ANDRADE	Aceito
Cronograma	Cronogramadapesquisa_ajustado.docx	08/11/2024 18:48:03	PATRICIA ALVES DA COSTA	Aceito

Endereço: Avenida Amazonas, 5855, Prédio principal (único) do Campus Gameleira (Campus VI), 1º andar, sala do
Bairro: Gameleira **CEP:** 30.510-000
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3379-3004 **E-mail:** dpgg-cep@cefetmg.br

**CENTRO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
DE MINAS GERAIS - CEFET**



Continuação do Parecer: 7.246.601

Cronograma	Cronogramadapesquisa_ajustado.docx	08/11/2024 18:48:03	ANDRADE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Brochurainvestigador_com_ajustes.docx	08/11/2024 18:43:03	PATRICIA ALVES DA COSTA ANDRADE	Aceito
Brochura Pesquisa	Brochura_pesquisa_com_ajustes.docx	08/11/2024 18:42:45	PATRICIA ALVES DA COSTA ANDRADE	Aceito
Outros	Termo_de_Autorizacao_Voz_e_Imagem.docx	08/11/2024 16:24:54	PATRICIA ALVES DA COSTA ANDRADE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracaodopesquisadorresponsavel.pdf	24/08/2024 15:03:04	PATRICIA ALVES DA COSTA ANDRADE	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoCEPPatricia.pdf	24/06/2024 21:55:21	PATRICIA ALVES DA COSTA ANDRADE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPatricia.pdf	23/06/2024 10:27:29	PATRICIA ALVES DA COSTA ANDRADE	Aceito
Outros	CV_Lattes.pdf	23/06/2024 10:26:36	PATRICIA ALVES DA COSTA ANDRADE	Aceito
Orçamento	ORCAMENTOPROJETO.pdf	23/06/2024 10:25:02	PATRICIA ALVES DA COSTA ANDRADE	Aceito
Declaração de concordância	Declaraoanuenciadiretoria.pdf	23/06/2024 10:23:43	PATRICIA ALVES DA COSTA ANDRADE	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaodeinfraestruturaeinstituicao.pdf	23/06/2024 10:22:53	PATRICIA ALVES DA COSTA ANDRADE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Avenida Amazonas, 5855, Prédio principal (único) do Campus Gameleira (Campus VI), 1º andar, sala do
Bairro: Gameleira **CEP:** 30.510-000
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3379-3004 **E-mail:** dpgg-cep@cefetmg.br

CENTRO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
DE MINAS GERAIS - CEFET



Continuação do Parecer: 7.246.601

BELO HORIZONTE, 26 de Novembro de 2024

Assinado por:
CARLA BARBOSA MOREIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Amazonas, 5855, Prédio principal (único) do Campus Gameleira (Campus VI), 1º andar, sala do
Bairro: Gameleira **CEP:** 30.510-000
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3379-3004 **E-mail:** dppg-cep@cefetmg.br