



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA (PPGEED)

FORMAR PARA TRANS-FORMAR: possibilidades metodológicas para o ensino de crianças com autismo na rede municipal de São Luís/MA

Fernanda Monteles de Oliveira Azevedo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO DE ENSINO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA (PPGEEB)

FERNANDA MONTELES DE OLIVEIRA AZEVEDO

FORMAR PARA TRANS-FORMAR: possibilidades metodológicas para o ensino de
crianças com autismo na rede municipal de São Luís/MA

São Luís
2025

FERNANDA MONTELES DE OLIVEIRA AZEVEDO

FORMAR PARA TRANS-FORMAR: possibilidades metodológicas para o ensino de crianças com autismo na rede municipal de São Luís/MA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Gestão de Ensino da Educação Básica.

Orientando: Prof^a. Dr^a. Kaciana Nascimento da Silveira Rosa

São Luís
2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Azevedo, Fernanda Monteles de Oliveira.

Formar para Trans-Formar: possibilidades metodológicas para o ensino de crianças com autismo na rede municipal de São Luís/MA / Fernanda Monteles de Oliveira Azevedo. - 2025.

229 f.

Orientador(a): Kaciana Nascimento da Silveira Rosa.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

1. Pesquisa-trans-formação. 2. Formação Continuada. 3. Transtorno do Espectro Autista. I. Rosa, Kaciana Nascimento da Silveira. II. Título.

FERNANDA MONTELES DE OLIVEIRA AZEVEDO

FORMAR PARA TRANS-FORMAR: possibilidades metodológicas para o ensino de crianças com autismo na rede municipal de São Luís/MA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Gestão de Ensino da Educação Básica.

APROVADO EM ____ / ____ / ____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Kaciana Nascimento da Silveira Rosa (Orientadora)
Doutora em Educação – PPGEEB

Prof^a. Dr^a. Lívia da Conceição Costa Zaqueu (1º Examinadora)
Doutora em Educação – PPGEEB

Prof^a. Dr^a. Daniela Leal (2ª Examinadora Externa)
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação e Graduação em
Psicologia – UNOCHAPECÓ

Profa. Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes (1ª Suplente)
Doutora em Educação – PPGEEB

Prof^a. Dr^a. Luciana de Oliveira Rocha Magalhães (2ª Suplente Externa)
Doutora em Educação - Depto. Ciências Sociais e Educação Universidade de
Taubaté

Dedico esta pesquisa a minha estimada mãe, Francisca Monteles, em memória, cujo legado é coragem e força. A mulher mais destemida que conheci, que para sempre me inspirará.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por sua infinita benevolência, sua graça me alcança diariamente demonstrando o amor e cuidado por mim.

À minha mãe, Francisca Monteles, in memória, minha inspiração diária, pelo o que foi e pelo que é, como lembrança latente, obrigada por tanto ensinamento, despretensioso, porém incessante e profundo.

À minha estimada orientadora, professora Dr^a Kaciana Nascimento da Silveira Rosa, sua generosidade epistêmica, serenidade e acolhimento permitiram um processo investigativo compassivo. Obrigada por tanto afeto e cuidado nessa trajetória.

Ao meu querido companheiro de vida Nadson Lopes, pelo apoio e compreensão de sempre, por acreditar em mim incondicionalmente, me ver pelo seu olhar me faz acreditar em mim.

Às minhas amadas filhas Ana Sofia e Catarina, em algum momento vocês decidiram ser minhas filhas, e eu agradeço porque se transformaram em minhas motivações para seguir em frente.

Às minhas irmãs, Francislene Monteles, Flávia Monteles e Cilda Monteles, e aos meus irmãos Fábio Monteles e Fledson Monteles, pelo apoio e cuidado, despendido de variadas formas, mas que me afetam e me enchem de alegria por ter vocês.

À minha estimada professora Marise Marçalina de Castro Silva Rosa por há muitos anos ter despertado em mim a vontade de continuar a estudar.

Às minhas inspiradoras amigas, Rosangela Rodrigues, Ádria Aquino, Elanne Marinho, Louriane Lindoso, Paloma Oliveira, Andreia Marques e Cintia Sousa, a dedicação, força e inteligência de vocês me faz melhor.

À minha sogra Neidivanda Santos e sogro Carlos Magno, pelo acolhimento, apoio e apreço de sempre.

Aos meus companheiros de trabalho que me fortalecem profissional e afetuosamente, Daiane, Carolina, Isis, Ana Nery, Leonan, Vagner, Edilene, Karla, Ana Júlia, Rodrigo, Rodrigo Ayres, Jaqueline, Ludmila, Isabella, Andreia Porto, Raquel, Pedro, Jennyfer, Jeferson, Katarine, Laura, Lia, Marcela, Giselle, Bruna, Géssica, Ítalo, Gibran, Tyciana, Valéria, Ruana, Asafe e Thay.

Aos meus estudantes, pessoas com os quais eu aprendo cotidianamente sobre

a diversidade humana e sobre a potencialidade de ser e existir. E aos pais/responsáveis por eles pela confiança no trabalho que desenvolvo.

Ao grupo de pesquisa Projeto Universal CNPq pela oportunidade de estudo, escuta atenta, reflexões profícuas e compartilhamento de experiências, saberes e alegrias.

Ao grupo de professores do Projeto de Intervenção Pedagógica para Crianças e Estudantes com Transtorno de Espectro Autista, que ao longo da jornada formativa se comprometeram com seus processos de formação em profissionais mais inclusivos, generosos e compassivos.

Ao Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), pela oportunidade de vivenciar momentos de aprendizagem e de afeto durante as disciplinas.

Por fim, a todas e todos que direta e indiretamente me apoiam, impulsionam e sustentam meu caminhar até aqui.

“É preciso ter em mente que qualquer criança com deficiência,
é antes de tudo, uma criança, só depois uma criança
deficiente”.

Vigotski (2022, p.96)

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo investigar as práticas pedagógicas de professores do Projeto de Intervenção Pedagógica para crianças e estudantes com Transtorno do Espectro Autista - PROJETERA - da rede municipal de São Luís/MA, por meio de formações continuadas, visando a elaboração de um Caderno de Orientações Pedagógicas Inclusivas. A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada nos pressupostos da Pesquisa-Trans-Formação, ancorada e consubstanciada em pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. O percurso investigativo articulou esses dois movimentos, mobilizando autores como Vigotski (2007, 2017, 2022), Prestes (2013), Libâneo (2013), Magalhães (2022), Gatti (2016), Pletsch (2012), Imbernón (2011). A produção das informações ocorreu de forma integrada ao processo formativo vivenciado pelos/as professores/as participantes, por meio de observação participante, questionários abertos, gravação das formações, registros reflexivos da pesquisadora e produções docentes elaboradas nos encontros formativos. A análise dos dados seguiu os princípios da Análise do Discurso, especialmente na vertente proposta por Orlandi (2009). Os resultados evidenciaram que o processo formativo promoveu deslocamentos significativos nas concepções docentes acerca do Transtorno do Espectro Autista e da prática pedagógica, revelando a superação de leituras predominantemente biologizantes e comportamentais em direção a compreensões fundamentadas na mediação pedagógica, na intencionalidade docente e nas interações sociais como constitutivas do desenvolvimento humano. As narrativas analisadas expressaram tensões, contradições e ressignificações que reafirmam a prática pedagógica como atividade histórica, social e culturalmente mediada. Como desdobramento da investigação, foi elaborado o Caderno de Orientações Pedagógicas Inclusivas, concebido não como instrumento prescritivo, mas como dispositivo formativo que sistematiza reflexões, experiências e proposições emergidas do processo coletivo.

Palavras-chaves: Pesquisa-Trans-Formação; Formação Continuada; Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

The present study aimed to investigate the pedagogical practices of teachers within the Pedagogical Intervention Project for children and students with Autism Spectrum Disorder (PROJETEA) in the municipal school system of São Luís/MA. Through continuing education sessions, the study sought to develop a Manual of Inclusive Pedagogical Guidelines. The research followed a qualitative approach, grounded in the principles of Trans-Formative Research and supported by both bibliographic and field research. The investigative path articulated these two movements, drawing on authors such as Vygotsky (2007, 2017, 2022), Prestes (2013), Libâneo (2013), Magalhães (2022), Gatti (2016), Pletsch (2012), and Imbernón (2011). Data production was integrated into the formative process experienced by the participating teachers through participant observation, open-ended questionnaires, session recordings, the researcher's reflective logs, and teaching materials produced during the meetings. Data analysis followed the principles of Discourse Analysis, specifically the framework proposed by Orlandi (2009). The results evidenced that the formative process promoted significant shifts in teaching conceptions regarding Autism Spectrum Disorder and pedagogical practice. It revealed a transition from predominantly biological and behavioral interpretations toward understandings grounded in pedagogical mediation, teaching intentionality, and social interactions as constitutive of human development. The analyzed narratives expressed tensions, contradictions, and resignifications that reaffirm pedagogical practice as a historically, socially, and culturally mediated activity. As a result of the investigation, the Manual of Inclusive Pedagogical Guidelines was developed, conceived not as a prescriptive instrument but as a formative tool that systematizes the reflections, experiences, and propositions that emerged from the collective process.

Keywords: Trans-Formative Research; Continuing Education; Autism Spectrum Disorder.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Síntese dos Programas e propostas Ministério da Educação - MEC.....	28
Quadro 2:	Níveis de gravidade do TEA.....	47
Quadro 3:	Pesquisa das <i>Strings</i> – Artigos	62
Quadro 4:	Pesquisa das <i>Strings</i> – Teses e Dissertações.....	62
Quadro 5:	Síntese da estrutura e ações do PROJETERA.....	82
Quadro 6:	Rede de Colaboradores da Pesquisa.....	83
Quadro 7:	Núcleos participantes da pesquisa empírica.....	85
Quadro 8:	Descrição dos Encontros Formativos.....	89
Quadro 9:	Interesse dos/as professores em relação à formação.....	101

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Fluxograma do processo de Revisão Sistemática da Literatura...	60
Figura 2	Identidade Visual PROJETERA	81
Figura 3	Registros das ações do PROJETERA	84
Figura 4	Capa do Caderno de Orientações Pedagógicas Inclusivas	128
Figura 5	Folha de Rosto e Ficha Técnica do Produto Educacional	129
Figura 6	Página de apresentação do produto educacional	130
Figura 7	Carta aos/às professores/as que tecem práticas inclusivas	130
Figura 8	Tecendo percursos formativos: possibilidades de uso	131
Figura 9	Por que tecer práticas pedagógicas inclusivas?	132
Figura 10	Seção 1 - Tecendo conceitos fundamentais	133
Figura 11	Palavra Fio da Seção 1	134
Figura 12	Abertura da Seção 2 – Tecendo práticas: narrativas que ensinam	135
Figura 13	Exemplo de narrativa docente apresentada no caderno	136
Figura 14	Palavra Fio da Seção	137
Figura 15	Abertura da Seção 3 – Tecendo caminhos possíveis: proposições pedagógicas	138
Figura 16	Estrutura interna de uma proposição pedagógica no caderno	139
Figura 17	Palavra fio final: compromissos possíveis	140

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1	Função Docente	101
Gráfico 2	Ano de Atuação.....	103
Gráfico 3	Possui estudante autista na turma que atua?.....	104

LISTA DE SIGLAS

ABA	Análise do Comportamento Aplicada
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Associação Americana de Psiquiatria
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
(CAA)	Comunicação Aumentativa e Alternativa
CF	Constituição Federal
CID	Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAMs	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério)
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE/CP	Conselho Nacional De Educação Conselho Pleno
CNS	Conselho Nacional
DUA	Desenho Universal para a Aprendizagem
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
DCN's	Diretrizes Curriculares para os cursos de Formação Docente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EC	Ensino Comum
GESPI	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Práticas Inclusivas
FPS	Funções Psicológicas Superiores
GECOL	Grupos de Ensino Colaborativo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PEI	Plano Educacional Individualizado
PE	Produto Educacional
PNEEPI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PROJETEA	Projeto de Intervenção Pedagógica para Crianças e Estudantes com Transtorno de Espectro Autista
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização da idade certa
PARFOR	Programa de Formação Inicial e Continuada, presencial e à Distância, de Professores para a Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
MEC	Ministério da Educação
NEP	Núcleo de Estágio e Pesquisa
UPIAS	Deficientes Físicos Contra a Segregação
UEB	Unidade de Educação Básica
REDE	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SAEE	Superintendência da Área da Educação Especial
SAEI	Superintendência da Área de Educação Infantil
SAEF	Superintendência da Área do Ensino Fundamental
TEA	Transtorno do Espectro Autista
THC	Teoria Histórico-cultural
UNOCHAPECÓ	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
ZDR	Zona de Desenvolvimento Real

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: por que investigar a formação de professores para a inclusão?	19
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: reflexões sobre a qualificação da atividade docente numa perspectiva inclusiva	26
2.1 Formação continuada no Brasil: contextualização, diretrizes e princípios norteadores	26
2.2 Formação Continuada e Educação Especial: Diretrizes para a Qualificação Docente na Perspectiva da Inclusão	33
2.3 A prática pedagógica na perspectiva da teoria histórico-cultural	36
3 AUTISMO: compreendendo o conceito a partir da teoria histórico-cultural	44
3.1 Concepções biomédicas e classificação diagnóstica	46
3.2 Do modelo clínico à neurodiversidade: caminhos críticos para além da patologização	51
3.3 A teoria histórico-cultural e o olhar para o desenvolvimento humano	55
4 FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA: o que dizem as pesquisas?	61
4.1 Categorias analíticas e resultados da revisão	65
4.1.1 Artigos	65
4.1.2 Teses e Dissertações	71
5 O ENSINO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NO PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA CRIANÇAS E ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (PROJETEA)	82
5.1 Metodologia da pesquisa	84
5.1.1 A escolha pela Pesquisa-Trans-Formação	82
5.2 Caracterização do PROJETEA	82
5.2.1 Contexto, participantes e critérios éticos	89
5.2.1.1 Critérios de inclusão dos participantes	91
5.2.2 Procedimentos metodológicos e instrumentos de produção de dados	92
5.2.2.1 A tessitura do processo formativo: a geração de dados em movimento	94

5.2.3 Caminhos analíticos	100
5.3 Caracterizando os participantes da pesquisa	102
5.3 Tecendo caminhos formativos à luz da Teoria Histórico-Cultural.....	107
5.3.1 Os fios condutores do processo formativo	108
5.3.2 Tessitura da identidade docente: os fios que tecem as práticas pedagógicas	110
5.3.4 Tecendo conceitos: compreendendo o estudante com TEA à luz da teoria histórico-cultural	115
5.3.5 Costurando sentidos: reflexões sobre as práticas pedagógicas numa perspectiva histórico-cultural	120
5.4 Caderno de Orientações Pedagógicas Inclusivas.....	128
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS	165
APÊNDICES	171
APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES.....	154
APÊNDICE B: ROTEIROS E SLIDES DOS ENCONTROS FORMATIVOS.....	157
APÊNDICE C: PRODUTO EDUCACIONAL.....	167
ANEXOS	227
ANEXO A: PLANO DE TRABALHO SUBMETIDO À SEMED SÃO LUÍS.....	209
ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA.....	214
ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP.....	215
ANEXO D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E OUTROS.....	223
ANEXO E: TERMO DE CONSENTIMENTO PARA GRAVAÇÃO.....	227

1 INTRODUÇÃO: por que investigar a formação de professores para a inclusão?

Para bem criar passarinhos é bom ter asas na alma,
imensa inveja dos voos e viver leve com as penas. Isso se
consegue descobrindo a alegria de possuir um céu aberto
como casa e ter como caminho a distância do nascente ao
crepúsculo, sempre.
(Queiroz, 2009)

Refletir sobre a escola e as práticas que nela são constituídas exige que não se perca a capacidade de “ter asas na alma”, reconhecendo que, mesmo diante das adversidades, seguimos empenhados em alçar voos por céu aberto, como poeticamente é expresso por Bartolomeu Campos de Queirós. É a partir desse lugar que me coloco como professora e pesquisadora, compreendendo que minhas escolhas profissionais, minha trajetória e os caminhos percorridos constituem o ponto de partida deste estudo.

Toda a minha educação básica foi vivenciada em instituições públicas, entre redes municipais e estaduais. Não são preservadas muitas lembranças dos primeiros anos da vida escolar, exceto pela memória do momento em que, ao observar os muros pela janela do ônibus, passei a ler palavras que antes pareciam invisíveis. Como se uma trave tivesse sido retirada diante dos meus olhos, eu conseguia articular letras e formar vocábulos, experiência que marcou de forma significativa minha relação com a aprendizagem.

O acesso à universidade pública ampliou esse percurso, possibilitando não apenas a formação inicial, mas também a inserção em atividades de extensão por intermédio do Projeto Escola Laboratório. Nesse contexto, foram iniciados estudos com foco na alfabetização, articulando-se grupos de estudo e projetos de extensão voltados à reflexão e à intervenção em entraves de leitura e escrita vivenciados por crianças que, embora avançassem na escolarização, apresentavam desafios persistentes nesse campo. Ao longo da graduação, compreendi que o ato de ensinar e aprender é atravessado por uma complexidade que não se esgota na formação inicial. Ainda assim, reconheço que esse processo formativo, mesmo com suas limitações, foi fundamental para minha constituição docente.

Em 2018, passei a integrar o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Práticas Inclusivas da Universidade Federal do Maranhão (GESPI/UFMA), espaço formativo que reuniu diferentes sujeitos e experiências em torno da reflexão sobre a inclusão escolar. A vivência nesse grupo ampliou meu olhar para as questões

da Educação Especial e fortaleceu o compromisso com a produção de conhecimentos articulados à realidade das escolas públicas.

Tais experiências, vivenciadas ao longo da trajetória profissional e acadêmica, evidenciaram lacunas persistentes na formação de professores para a inclusão escolar. O trabalho direto com estudantes com deficiência, aliado à participação em espaços de pesquisa e formação, tornou ainda mais evidente a urgência de discutir a constituição de práticas pedagógicas inclusivas sob a ótica da formação docente. É nesse movimento, no qual são entrelaçados a história pessoal, a vivência profissional e o compromisso ético com uma educação inclusiva, que é inscrita a motivação para esta pesquisa.

Nesse percurso, em 2024, por intermédio do grupo de pesquisa, foi viabilizada a participação no Projeto Universal CNPq - Processo nº 405414/2023, intitulado “As significações dos professores sobre as práticas pedagógicas para alunos com deficiência no movimento da Pesquisa-Trans-Formação”, coordenado pela Profa. Dra. Daniela Leal. Ao buscar apreender as significações atribuídas pelos docentes às práticas pedagógicas desenvolvidas junto a crianças autistas, o projeto se articula a um movimento de transformação da práxis a partir do processo formativo.

Nesse sentido, a Pesquisa-Trans-Formação é assumida como referencial metodológico, por compreender a investigação como um espaço de implicação, diálogo e colaboração com os movimentos de transformação produzidos no contexto formativo. A adoção desse aporte justifica-se pela necessidade de apreender como os professores significam suas práticas em sala de aula, transcendendo a mera observação técnica em prol de uma construção dialógica.

A presente investigação de mestrado é inserida como um recorte localizado de um projeto de pesquisa mais amplo, concentrando-se na realidade da rede municipal de ensino de São Luís, por meio da experiência do Projeto de Intervenção Pedagógica para Crianças e Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (PROJETEA). Nesse contexto, a pesquisa tem como foco investigar as práticas pedagógicas de professores do Projeto de Intervenção Pedagógica para crianças e estudantes com Transtorno do Espectro Autista - PROJETEA - da rede municipal de São Luís/MA, por meio de formações continuadas, realizada no âmbito do PROJETEA e alinhada aos princípios da Pesquisa-Trans-Formação, pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas voltadas a crianças com Transtorno do Espectro Autista.

Ao assumir a educação inclusiva como horizonte ético-político, orientado pela equidade e pela garantia do direito à educação de todos/as os/as estudantes, independentemente de suas características ou condições, a investigação se propõe a refletir sobre os desafios e os caminhos ainda a serem percorridos para a efetivação de práticas pedagógicas comprometidas com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com TEA no contexto da escola pública.

Reconhecemos que os avanços no campo da Educação Especial são resultado de lutas sociais históricas que, no contexto brasileiro, se materializaram por meio de políticas públicas, legislações e produções acadêmicas responsáveis por promover mudanças paradigmáticas. Como destaca Rosa (2023, p. 42), o paradigma da inclusão emerge como um marco na evolução das práticas educacionais, ao romper com modelos historicamente pautados na segregação.

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), instituída por meio do Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, orienta os sistemas de ensino a assegurarem aos estudantes público-alvo da Educação Especial o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade em todos os níveis educacionais (Brasil, 2025). A Lei Brasileira de Inclusão reafirma esse direito ao estabelecer a educação como condição fundamental para o desenvolvimento máximo das potencialidades das pessoas com deficiência, respeitando suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015). Contudo, tais marcos normativos também reconhecem que o simples acesso à escola não garante, por si só, aprendizagem, participação e permanência.

É nesse contexto que a prática pedagógica assume centralidade no processo de inclusão escolar. Compreendida como ação intencional do/a professor/a, a prática pedagógica se constitui de forma dinâmica e complexa, atravessada por determinantes individuais, institucionais e socioculturais (Sgobbi, 2013). As decisões tomadas no cotidiano escolar impactam diretamente as trajetórias dos/as estudantes, podendo marcar suas experiências educativas de maneira positiva ou negativa, especialmente em contextos inclusivos.

À luz da teoria histórico-cultural, a ação docente, mediada pelas relações sociais, pelos signos e pelos significados, desempenha papel fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem dos/as estudantes. A qualidade dessa mediação, conforme aponta Miranda (2005), incide diretamente nos processos de transformação

psíquica e na construção de sentidos, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas intencionalmente orientadas para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento humano em contextos marcados pela diversidade.

As práticas pedagógicas são constituídas ao longo da formação inicial e são estendidas por toda a trajetória profissional docente. Sob uma perspectiva histórica e dialética, o processo de tornar-se professor/a é concretizado, de modo especial, na formação continuada, entendida como espaço de desenvolvimento do conhecimento profissional, de reflexão sobre a prática e de compromisso com a transformação do trabalho educativo (Imbernón, 2011).

No campo da educação inclusiva, a formação continuada assume papel central ao possibilitar a superação de concepções homogeneizadoras e a construção de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade. Ao favorecer processos reflexivos individuais e coletivos, ancorados nas situações concretas da prática, a formação continuada contribui para a constituição de ações pedagógicas mais flexíveis e adaptáveis às diferentes formas de aprendizagem, estilos e ritmos dos/as estudantes (Imbernón, 2011; Rosa, 2023).

A relevância desta pesquisa é justificada, ainda, diante do crescimento expressivo das matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede municipal de ensino de São Luís. Dados apresentados por Pinto (2023) indicam aumento significativo desse público entre os anos de 2019 e 2023, evidenciando a ampliação das demandas formativas dirigidas aos/as professores/as que atuam tanto no Atendimento Educacional Especializado quanto no ensino regular.

O Transtorno do Espectro Autista é caracterizado por comprometimentos persistentes na comunicação e na interação social, bem como por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, presentes desde a infância e que podem impactar o funcionamento cotidiano (APA, 2022). Diante desse cenário, a escola é desafiada a construir estratégias pedagógicas que dialoguem com a neurodiversidade, reconhecendo o papel central do/a professor/a na mediação dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. É nesse contexto que a presente pesquisa é proposta para investigar as repercussões da formação continuada na constituição de práticas pedagógicas inclusivas destinadas a crianças com TEA.

Dessa forma, é apresentada a seguinte questão norteadora da pesquisa: de que maneira as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores/as do PROJETERA, na rede municipal de São Luís/MA, contribuem para a inclusão de

crianças e estudantes com Transtorno do Espectro Autista e para a elaboração de um Caderno de Compartilhamento de Práticas Pedagógicas Inclusivas?

A partir dessa indagação, desdobram-se as seguintes subquestões investigativas:

a) Como a formação continuada, com ênfase nas práticas pedagógicas para crianças com TEA, tem sido abordada na produção científica brasileira nos últimos cinco anos?

b) Quais concepções teórico-metodológicas orientam as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores/as do PROJETERA?

c) Que sentidos os/as professores/as atribuem às suas práticas pedagógicas a partir das experiências vivenciadas nos encontros formativos?

d) Como a sistematização de um Caderno de Orientações Pedagógicas Inclusivas pode contribuir para a promoção de ações educativas que potencializem a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças com TEA na rede municipal de São Luís?

Com o intuito de responder a essas questões, estabelece-se como objetivo geral investigar as práticas pedagógicas de professores do PROJETERA, por meio de processos de formação continuada, visando à elaboração de um Caderno de Compartilhamento de Práticas Pedagógicas Inclusivas. Como objetivos específicos, busca-se:

a) Verificar como a formação continuada voltada às práticas pedagógicas para crianças com TEA tem sido abordada nos últimos anos (2019-2024), por meio de um mapeamento da produção científica brasileira no Portal de Periódicos da CAPES e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, a fim de identificar tendências, enfoques, lacunas e contribuições para a prática docente inclusiva;

b) Identificar as concepções teórico-metodológicas que orientam as práticas pedagógicas dos/as professores/as do PROJETERA, a fim de compreender os fundamentos que sustentam suas ações no contexto da educação inclusiva;

c) Compreender os sentidos atribuídos às práticas pedagógicas pelos/as professores/as do PROJETERA, por meio da escuta e análise das vivências nos encontros formativos, a fim de evidenciar como essas formações implicam sua atuação junto a crianças com TEA;

d) Construir, de forma colaborativa com os/as professores/as do PROJETERA, um Caderno de Orientações Pedagógicas Inclusivas, sistematizando estratégias

significativas voltadas ao atendimento de crianças com TEA na rede municipal de São Luís/MA.

A pesquisa foi desenvolvida junto a professores/as do Atendimento Educacional Especializado e do ensino regular que atuam no PROJETERA, na rede municipal de ensino de São Luís/MA, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É constituída como uma investigação de abordagem qualitativa, na qual são articuladas a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, orientada pelos princípios da Pesquisa-Trans-Formação, por compreender a investigação como processo formativo, dialógico e implicado com a transformação das práticas pedagógicas.

A dissertação está organizada em seis seções, que são articuladas de modo a refletir o percurso formativo, teórico, metodológico e empírico da pesquisa. Após esta introdução, a segunda seção é dedicada à discussão sobre a formação de professores/as e as práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva, abordando a formação continuada no contexto brasileiro, suas diretrizes e princípios, bem como a prática pedagógica à luz da teoria histórico-cultural. Em diálogo com esse debate, a terceira seção centra-se na compreensão do Transtorno do Espectro Autista, problematizando concepções biomédicas e avançando para uma leitura fundamentada na teoria histórico-cultural, que amplia o olhar sobre o desenvolvimento humano.

Na sequência, a quarta seção apresenta a revisão sistemática da literatura, evidenciando o que é revelado pelos estudos sobre formação docente e inclusão de estudantes com TEA, bem como as categorias analíticas construídas a partir de artigos, teses e dissertações. A quinta seção descreve os caminhos metodológicos da pesquisa, explicitando a opção pela abordagem qualitativa e pela Pesquisa-Trans-Formação, o contexto investigativo, os/as participantes, os procedimentos metodológicos, os caminhos analíticos e a construção do produto formativo.

A quinta seção constitui o núcleo empírico da dissertação, no qual são analisados os processos formativos desenvolvidos no contexto da pesquisa. À luz da teoria histórico-cultural, são tecidas reflexões sobre a constituição da identidade docente, a compreensão do estudante com Transtorno do Espectro Autista, os sentidos atribuídos às práticas pedagógicas e a elaboração do Caderno de Orientações Pedagógicas Inclusivas. Por fim, a sexta seção apresenta as considerações finais, retomando os principais achados da investigação e suas

contribuições para a formação de professores/as e para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas.

Ao longo deste percurso investigativo, os conhecimentos construídos neste trabalho buscam contribuir para a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas destinadas a estudantes com Transtorno do Espectro Autista, favorecendo sua ressignificação e colaborando para a construção de práticas inclusivas comprometidas com o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno desses sujeitos no contexto da escola pública.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: reflexões sobre a qualificação da atividade docente numa perspectiva inclusiva

A educação representa uma atividade social de relevância ímpar na indução de transformações nos diversos contextos em que é desenvolvida. Na escola, enquanto espaço dinâmico e formativo, são construídas relações que podem provocar desde rupturas em estruturas sociais cristalizadas até a promoção de sociedades mais igualitárias e acolhedoras. No plano individual, especialmente por meio da ação docente, a educação exerce influência direta no desenvolvimento e na aprendizagem dos/as estudantes. Como é afirmado por Libâneo (2013, p. 15), “por meio da ação educativa o meio social exerce influências sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influências, tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social”.

Nesta perspectiva, esta seção tem por objetivo apresentar como a formação continuada de professores/as e as práticas pedagógicas vêm sendo constituídas historicamente no Brasil, destacando os fundamentos, diretrizes e princípios que as sustentam, tanto no campo das políticas públicas quanto no âmbito pedagógico e das necessidades formativas docentes. É adotada a compreensão de que a atividade docente é basilar para a consolidação de uma sociedade democrática, mais justa e equitativa, na qual todas as pessoas possam existir com dignidade.

2.1 Formação continuada no Brasil: contextualização, diretrizes e princípios norteadores

A natureza do trabalho docente é caracterizada pela intencionalidade pedagógica, que confere sentido e direção às ações do/a professor/a no cotidiano escolar. Desde a formação inicial, o exercício da docência é construído com base em um conjunto de fundamentos teóricos, epistemológicos e metodológicos, que não apenas sustentam a prática profissional, mas também são entrelaçados com as crenças, valores e experiências singulares de cada educador/a.

A prática pedagógica, nesse sentido, não é neutra nem técnica, mas está profundamente marcada por escolhas políticas, éticas e culturais. Tais escolhas refletem, por um lado, as condições objetivas da realidade escolar, como

infraestrutura, currículo e políticas públicas, e, por outro, os modos como o/a docente interpreta, recria e age sobre essa realidade.

Assim, a formação continuada assume papel estratégico na vida profissional do/a professor/a, pois permite que sejam revisitadas concepções, atualizados saberes, dialogados novos contextos e ressignificadas experiências anteriores. Para além de um processo de atualização técnica, a formação permanente deve ser compreendida como espaço de reflexão crítica, produção coletiva de saberes e fortalecimento da identidade profissional, contribuindo efetivamente para a qualificação do ofício de ensinar e para a consolidação de Práticas Pedagógicas Inclusivas comprometidas com a transformação social e com a justiça educacional.

Nesse sentido, Imbernón (2011, p. 51) afirma:

[...] A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho.

Formar-se continuamente e aprender a ser professor/a foi consolidado como um direito, diante da complexidade crescente do exercício do magistério. No campo das políticas públicas, a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996, ratificaram a importância de práticas formativas contínuas que promovam a qualificação docente, articuladas às demandas concretas dos contextos escolares. A LDB (Brasil, 1996) estabelece que cabe à União, aos Estados e aos Municípios promoverem programas de capacitação para os/as professores/as em exercício, inclusive utilizando recursos da educação a distância.

Historicamente, a formação continuada de professores/as no Brasil está associada à formação inicial e apresenta um percurso marcado por avanços e retrocessos. A noção de formação continuada surgiu de maneira tímida nos debates educacionais a partir da LDB de 1961, como resposta à necessidade de atualização docente, especialmente diante de uma escola em processo de expansão. Contudo, muitas vezes, a formação continuada foi concebida como mecanismo para suprir as deficiências da formação inicial. Nesse sentido, Magalhães (2022, p. 133) adverte:

[...] Essa imputação à formação continuada do papel de 'corrigir' ou 'compensar' a precária formação inicial docente, ao invés de ser um incremento de qualidade adicional, gera inclusive uma grande confusão no contexto de formação docente.

Na década de 1980, o país vivenciou intensas transformações sociais, políticas e econômicas que impactaram diretamente o campo educacional. Nesse contexto, o pensamento crítico de autores como Paulo Freire (1996) impulsionou reflexões sobre o papel da escola e do/a professor/a como agentes de transformação social.

Entre as iniciativas institucionais que buscaram enfrentar a crise na formação docente, é destacado por Melo e Santos (2020) a criação, em 1982, dos CEFAMs (Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), vinculados ao Ministério da Educação. O objetivo desses centros era melhorar a qualidade da formação de professores/as para a pré-escola e as séries iniciais do Ensino Fundamental. Segundo os autores mencionados:

[...] Essa resolução teve repercussão nacional, sendo implementada em pelo menos 15 Estados brasileiros, contabilizando 120 centros, [...] sendo um grande projeto, chegando a ter mais de 72 mil matrículas no Brasil” (Melo e Santos, 2020, p. 92).

Além disso, atividades de formação continuada para egressos/as e professores/as da rede pública foram previstas pelos CEFAMs no período de 1985 a 1989.

Contudo, grande parte das ações de formação continuada assumia o formato de treinamento técnico, voltado à atualização de conteúdos e metodologias pré-formatadas. Por Imbernón (2011), são discutidos dois modelos que são destacados nesse contexto: o modelo aplicacionista ou normativo e o modelo regulativo ou descritivo. No primeiro, o/a professor/a é concebido/a como aplicador/a de técnicas elaboradas externamente à sua prática. Como é apontado pelo autor:

[...] Sobre a base desse modelo de ‘bom professor’ transformado em norma, definem-se as atividades e os enfoques da formação do profissional da educação, transmitindo ao futuro professor o que deve pensar e o que deve evitar para adequar sua atuação educativa ao modelo proposto” (Imbernón, 2011, p. 56).

Já o Modelo Regulativo compreende o/a professor/a como sujeito ativo, situado em contextos reais de atuação, capaz de regular e ressignificar sua prática por meio de processos investigativos e formativos, como na pesquisa-ação.

A reconfiguração das políticas educacionais nos anos 1990, motivada por mudanças no cenário econômico e pela adesão do Brasil à Segunda Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1993, reforçou a importância da formação de

professores/as como eixo estruturante das metas de universalização do ensino e melhoria da qualidade educacional.

A promulgação da LDBEN, em 1996, marcou um novo momento nas discussões sobre a formação continuada, ao integrá-la oficialmente à legislação educacional como parte do desenvolvimento profissional docente. Por Melo e Santos (2020, p. 92-93), é observado que a formação passou a ser compreendida pelo discurso oficial como “um processo de atualização dos conhecimentos em detrimento da rápida renovação dos conhecimentos e do desenvolvimento tecnológico”.

André (2016, p. 30) também é destacada ao afirmar que:

[...] Há poucos anos a formação inicial e continuada eram consideradas etapas isoladas, vistas como dois momentos sem articulação. A formação inicial no curso de pedagogia e, há mais tempo, nas escolas normais. A formação continuada era outra etapa. Ocorria na forma de palestras ou de treinamentos específicos após o ingresso na docência e era considerada um acréscimo ou uma forma de ascender na carreira.

A LDBEN trouxe importantes definições para o campo da formação docente, entre elas:

Art. 61º, Inciso I – A associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
 Art. 62º, Inciso III – Programas de educação continuada para os profissionais da educação;
 Art. 67º, Inciso II – Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (Brasil, 1996).

Tais dispositivos indicam avanços significativos, tanto no reconhecimento da necessidade de formação continuada quanto na criação de condições para sua efetivação.

Ao tratar da construção de uma sociedade mais justa, com a superação de desigualdades econômicas e sociais, a educação formal assume papel estratégico. Ainda que esteja em vigor, desde 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reconhece-se que o cotidiano escolar permanece atravessado por ambivalências e desafios. Nesse cenário, o/a professor/a é figura central na tarefa de materializar o currículo em práticas efetivas. Como afirma Gatti (2016, p. 43):

[...] A docência como profissão contempla a atribuição de executar um trabalho específico, uma base de conhecimentos teóricos e práticos apropriada, a capacidade de utilizar esse conhecimento em situações relevantes e a capacidade de recriar.

Melo e Santos (2020) organizam, em sua pesquisa, um levantamento histórico-legal de propostas e programas implementados pelo Ministério da Educação (MEC) a partir da década de 1990, voltados à formação inicial e continuada de professores. Trata-se de uma sistematização importante, pois evidencia os esforços institucionais no sentido de normatizar, incentivar e expandir políticas de formação docente em diferentes governos e contextos educacionais. O quadro a seguir apresenta esses programas de forma cronológica e comparativa, permitindo observar as mudanças de foco, os avanços e os desafios ainda persistentes na consolidação de uma política nacional de formação de professores.

Quadro 1 - Síntese dos Programas e propostas Ministério da Educação - MEC

Programas e propostas - Ministério da Educação - MEC		
ANO	Programa/proposta	Público Alvo
1997	e-Proinfo:	Professores (as)
1998	Parâmetros Curriculares em Ação	Professores (as)
1998	Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia	Estudantes universitários
1999	Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO)	Professores (as)
2000	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)	Professores (as)
2002	Diretrizes Curriculares para os cursos de Formação Docente, para a Educação Básica	Estudantes universitários / Professores (as)
2003	Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica (REDE)	Professores (as)
2005	ProInfantil	Professores (as)
2007	Transformação do Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes em uma agência reguladora da formação de professores, em suas diferentes etapas – inicial e continuada - Nova Capes	Professores (as)
2007	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID	Estudantes universitários
2008	Proinfo Integrado	Professores (as)

2008	Pró-Letramento	Professores (as)
2009	Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica - Programa de Formação Inicial e Continuada, presencial e à Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR)	Estudantes universitários / Professores (as)
2010	Programa Novos Talentos	Estudantes universitários / Professores (as)
2010	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica	Estudantes universitários / Professores (as)
2013	Pacto Nacional pela Alfabetização da idade certa - PNAIC	Professores (as)
2013	Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores - LIFE	Estudantes universitários / Professores (as)
2015	Diretrizes Curriculares para os cursos de Formação Docente – DCN's	Estudantes universitários
2018	Programa de Residência Pedagógica	Estudantes universitários
2019	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica; Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).	Estudantes universitários / Professores (as)

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

É observado que tais processos foram constituídos em projetos e programas que objetivavam, e ainda intencionam, em grande medida, superar os desafios impostos em determinados momentos históricos pelas demandas sociais e econômicas, pelas mudanças nos paradigmas educacionais (tanto teóricos quanto práticos), pelos resultados de avaliações educacionais e pelas discussões promovidas por estudiosos/as da educação, pelas instituições de ensino e pelo apelo da sociedade civil organizada por uma melhoria na qualidade da educação ofertada nas escolas brasileiras.

Cabe ressaltar a relevância da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação de docentes para a Educação Básica (CNE/CP nº 1/2002), que regulamenta a formação de professores/as no ensino superior. Em

seu parágrafo único, é estabelecido que a aprendizagem deve ser orientada por um princípio metodológico geral, o qual pode ser traduzido pela tríade Ação-Reflexão-Ação, apontando a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas (Brasil, 2002).

É observada, nessa proposição, uma ruptura com a tendência tradicional de educação. Por Libâneo (2013), são identificados dois grandes grupos de tendências pedagógicas presentes na história do Brasil: de cunho liberal, como a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Renovada e o Tecnicismo Educacional, e de cunho progressista, como a Pedagogia Libertadora e a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.

Nessa perspectiva, a formação continuada é pensada a serviço da promoção da reflexão sobre a atividade docente, a fim de repensá-la e transformá-la, com foco na resolução sustentável de situações-problema da escola, dos/as estudantes e, em cascata, da sociedade brasileira. Assim,

[...] O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. O caráter ético da atividade educativa também adquire relevância (Imbernón, 2011, p. 55).

Em 2020, foi instituída a Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), por meio da Resolução CNE/CP nº 1. O documento apresenta uma perspectiva de regulação da formação docente, articulando diretrizes e traçando competências essenciais ao exercício do magistério. Compreende-se que:

[...] a formação continuada de professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020).

Ao longo do percurso histórico, é observado que a discussão sobre a formação de professores/as no Brasil passou por avanços e retrocessos. Por seu caráter social, como é explicado por Libâneo (2013. 17), “ela é parte integrante das relações sociais, econômicas, políticas e culturais”.

A constituição desse percurso revela que as lutas pela profissionalização e qualificação docente ganham força à medida que os modelos sociais se tornam mais

complexos. Tal cenário impõe novos desafios à escola e, sobretudo, ao/a professor/a. Surge, então, a necessidade de uma docência comprometida, capaz de articular teoria e prática, dominar conteúdos pedagógicos e aplicar metodologias ativas de forma colaborativa e sensível aos contextos socioemocionais.

Requisitos como esses revelam o quanto é urgente que a formação continuada seja pautada como caminho possível para a construção de um/a profissional político/a, ativo/a, reflexivo/a e crítico/a. Afinal, essa sobreposição de exigências revela também um projeto político e econômico mais amplo. Por esse motivo, à formação de professores/as cabe manter a vigilância pela constituição de uma profissionalização que valorize o protagonismo docente e a produção de conhecimento por parte dos/as professores/as.

Nesta subseção, a formação continuada de professores/as foi abordada sob uma perspectiva ampla, com o intuito de reconhecer a trajetória já percorrida, os pontos de partida e os caminhos trilhados até aqui. Na sequência, a análise será detida na formação continuada de professores/as com foco na Educação Especial, buscando compreender suas diretrizes na perspectiva da Educação Inclusiva.

2.2 Formação Continuada e Educação Especial: Diretrizes para a Qualificação Docente na Perspectiva da Inclusão

A formação continuada de professores/as representa um pilar essencial para a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades. Quando se trata da Educação Especial, sua pertinência é acentuada ainda mais, diante dos entraves concretos que persistem para a efetivação da inclusão escolar. Neste sentido, é buscado discutir como tem sido configurado o cenário educacional brasileiro no que se refere às políticas públicas voltadas à qualificação docente com foco na diversidade dos estilos de aprendizagem, mais especificamente no atendimento aos/as estudantes da Educação Especial.

Nas últimas décadas, o Brasil avançou substancialmente em legislações, normativas, pesquisas e mudanças de paradigmas no que diz respeito à pauta da inclusão. Como é lembrado por Pletsch (2012, p. 7), essas transformações tomam como referência “preceitos de diretrizes internacionais e as indicações de movimentos sociais”. No entanto, é preciso reconhecer que ainda há muito a ser pleiteado para a

consolidação de um sistema de ensino verdadeiramente acolhedor da diversidade humana, em todas as suas dimensões.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/1996) representou um marco importante no campo da educação especial ao estabelecer, em seu Art. 59, que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais:

- I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades;
- 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 (Brasil, 1996).

Tais diretrizes exigem, portanto, a qualificação profissional como condição para sua efetivação. No entanto, os dados revelam uma realidade desafiadora. Por Glat e Pletsch (2010, p. 51), é apontado que “a maior barreira identificada é a falta e/ou inadequação da formação de professores”. Segundo os/as autores/as (2010, p. 56), a “falta de habilidades específicas dos/as professores/as do ensino regular para lidar com alunos/as com necessidades educacionais especiais é uma das principais barreiras para a implementação da política de Educação Inclusiva”.

Essas limitações evidenciam lacunas na formação inicial, que são intensificadas diante da ausência de políticas públicas eficazes para uma formação continuada pautada em princípios de equidade e justiça social. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 1/2002) reforçam a necessidade de que os institutos de ensino superior promovam uma formação docente voltada à atenção à diversidade, incorporando conhecimentos sobre as especificidades dos/as estudantes com necessidades educacionais especiais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, após o processo de reafirmação e fortalecimento iniciado em 2023, foi consolidada como o principal mecanismo para a implementação do paradigma da inclusão no país. O documento reafirma a centralidade da formação continuada como processo perene, necessário à consolidação de práticas pedagógicas inclusivas e de uma cultura escolar que valorize a diversidade.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecido como Lei Brasileira de Inclusão, estabelece um conjunto de garantias e

responsabilidades do poder público no sentido de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades. Dentre suas diretrizes, destacam-se:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I – Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

V – Adoção de medidas individualizadas e coletivas que favoreçam o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência;

VI – Incentivo a pesquisas sobre métodos pedagógicos e recursos de tecnologia assistiva;

X – Adoção de práticas pedagógicas inclusivas nos programas de formação inicial e continuada de professores (Brasil, 2015).

Essas orientações apontam para a construção de propostas formativas que considerem o pleno desenvolvimento dos estudantes ao longo da vida escolar, reconhecendo o papel dos/as professores/as como profissionais capazes de criar, investigar e adaptar suas práticas. Nessa linha, Imbernón (2011, p. 41) destaca: “Trata-se de formar um professor como um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incertezas, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações”.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018, reforça a equidade como princípio fundamental, reconhecendo a diversidade dos sujeitos e seus estilos de aprendizagem. Tal perspectiva reafirma a urgência de se efetivar a flexibilização curricular, pois garantir equidade implica enfrentar as desigualdades no acesso ao conhecimento. Como apontam Glat e Pletsch (2010, p. 51), romper com a “cultura da incapacidade” é condição para consolidar práticas pedagógicas mais inclusivas.

No âmbito das políticas públicas mais recentes, destaca-se a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica. Ela complementa a BNC da formação inicial e propõe diretrizes voltadas para a atualização permanente dos docentes. Entre os dispositivos, destacam-se:

V - Atualização permanente quanto à produção científica sobre como os alunos aprendem, considerando seus contextos e características e as metodologias mais adequadas;

VI - Desenvolvimento da capacidade de monitoramento do aprendizado próprio e dos alunos, permitindo diagnósticos, correções de percurso e avaliação contínua (Brasil, 2020).

Nessa perspectiva, a formação continuada precisa considerar as especificidades dos estudantes, respeitando suas potencialidades sociais,

acadêmicas e afetivas. A aposta em expectativas flexíveis não deve significar a negação da capacidade de aprender e se desenvolver, mas sim o reconhecimento de múltiplos caminhos para que essa aprendizagem aconteça.

Em síntese, o percurso legal e normativo brasileiro - da LDBEN à BNC-Formação Continuada, passando pela Política Nacional de Educação Especial, pela BNCC e pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência - evidencia um arcabouço robusto que sustenta politicamente e juridicamente a urgência da qualificação docente numa perspectiva inclusiva. Esses documentos reiteram que é preciso desenvolver competências, saberes e atitudes que tornem a escola um espaço efetivamente acessível, plural e sensível à diversidade.

Mais recentemente, o Parecer CNE nº 50/2024 trouxe orientações específicas voltadas ao atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando dois instrumentos pedagógicos fundamentais: o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI). Este último, de responsabilidade do/a professor/a regente, é concebido como ferramenta central na construção de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades da turma, considerando a importância do planejamento colaborativo entre os diferentes profissionais da escola. Segundo o documento:

[...] O professor regente é responsável por planejar, adaptar e implementar estratégias pedagógicas que atendam às necessidades pedagógicas de toda a turma [...]. Seu papel é de extrema importância para garantir a inclusão e o desenvolvimento pedagógico” (Brasil, 2024).

Nesse cenário, a qualificação docente impulsiona as condições intelectuais e práticas necessárias para enfrentar as demandas da educação inclusiva. Tal formação exige um desenvolvimento profissional situado, no qual os docentes deixam de ser receptores para protagonizar as discussões. Assim, a construção de saberes e a produção de conhecimento tornam-se ferramentas vivas para a resolução de problemas no cotidiano escolar.

2.3 A prática pedagógica na perspectiva da teoria histórico-cultural

A escola contemporânea, situada em uma conjuntura social marcada por contradições e complexidades, na qual a diversidade, em todas as suas dimensões, se impõe e busca espaço para coexistir e resistir, é o contexto onde relações de ensino

e aprendizagem se estabelecem, tendo como objetivo o pleno desenvolvimento humano (Brasil, 1996).

Com base na premissa de que a educação “[...] é um fenômeno social” (Libâneo, 2013, p.17), determinado pelas condições contextuais históricas, políticas e econômicas, as práticas que nela se desenvolvem devem ser observadas sob a lente da criticidade, a fim de refletirmos sobre quais fundamentos teóricos e psicológicos sustentam as ações dos envolvidos no processo educativo. Reiteramos ainda que a educação, como atividade humana voltada para o desenvolvimento integral, requer tomada de decisão constante. Libâneo (2013, p. 1) afirma que “pensar e atuar no campo da educação, enquanto atividade social prática de humanização das pessoas, implica responsabilidade social e ética de dizer não apenas o porquê fazer, mas o quê e como fazer”.

Dessa forma, discorreremos sobre as implicações da teoria histórico-cultural sobre a prática pedagógica. Lev Semionovitch Vigotski (1896 - 1934), um dos principais expoentes dessa teoria, durante sua curta trajetória de vida, produziu conhecimentos científicos contundentes sobre o desenvolvimento humano, que ainda hoje apresentam certo ineditismo, especialmente se considerarmos a lacuna temporal entre sua produção e o acesso às suas pesquisas e resultados.

Vigotski foi o principal teórico da Teoria Histórico-Cultural. Luria e Leontiev, como já mencionado, foram colaboradores muito importantes. Considero que as ideias de Vigotski foram, e ainda são, muito avançadas para a nossa época. Esse fato, por si só, já dificulta sua apreensão e compreensão em profundidade (Tunes, 2022, p. 25).

Assim, não pretendemos, e nem teríamos condições de esgotar a gama de implicações possíveis da teoria para a educação. Entretanto, abordaremos conceitos básicos que podem colaborar especificamente para refletirmos sobre a prática desenvolvida pelo docente na efetivação do seu ofício.

Por Luria (2016, p. 21), é comentado que “não é exagero dizer que Vigotski era um gênio. Ao longo de mais de cinco décadas trabalhando no campo da ciência, eu nunca encontrei alguém que sequer se aproximasse de sua clareza de mente”. Seu legado representa, ainda hoje, rupturas contundentes com o modelo social predominante. Por isso mesmo, a complexidade de seus preceitos demanda aprofundamento e dedicação, a fim de que seja superada a superficialidade na compreensão de sua produção científica.

A partir de sua fundamentação filosófica no materialismo histórico-dialético, Vigotski compreende o sujeito como um construto da relação entre o ser biológico e a cultura, marcadamente afetado pelas relações sociais que se estabelecem em seu entorno. Assim, o “homem nunca é só objeto: é, ao mesmo tempo, o sujeito das relações sociais; sendo produto da sociedade, é também aquele que a produz” (Shuare, 2017, p. 54).

Miranda (2005) explica que, para Vigotski,

[...] o homem é considerado enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e ser social, membro da espécie humana e de um processo histórico-cultural. É um ser concreto que cria suas condições de existência na história ao mesmo tempo em que a constrói (p. 10).

Isso posto, as repercussões no âmbito da educação confrontam concepções que consideram que “o aprendizado forma uma superestrutura sobre o desenvolvimento, deixando este último inalterado”, ou ainda que “a maturação precede o aprendizado e a instrução deve seguir o crescimento mental” (Vigotski, 2007, p. 89 - 90).

Ao longo da história, o processo educacional sempre sofreu influência de outras ciências e de suas concepções teóricas, filosóficas e psicológicas. No Brasil, as abordagens que influenciaram, em determinados momentos históricos, políticas públicas, decisões institucionais e práticas pedagógicas foram: pedagogia tradicional; pedagogia renovada; tecnicismo educacional; e pedagogias críticas, libertária, libertadora e crítico-social (Libâneo, 2005).

A prática pedagógica, sob a luz da perspectiva histórico-cultural, integra um conjunto de interações humanas que promovem transformações psíquicas substanciais. “Quando em contato com os elementos da cultura, essas estruturas psíquicas primitivas evoluem mediadas pela atividade prática do homem: o uso de instrumentos, a divisão social do trabalho, a própria necessidade de interação social” (Souza e Andrada, 2013, p. 357).

Entretanto, embora toda e qualquer interação social promova alterações psíquicas, as interações que se estabelecem em contextos escolares ganham relevância por serem conduzidas com intencionalidade, com “objetivos definidos conscientemente” (Libâneo, 2013, p. 16). Portanto, a atuação do/a professor/a torna-se de suma importância para a aprendizagem e o desenvolvimento dos/as estudantes. O que o/a professor/a faz, como faz, quais técnicas e ferramentas utilizam, sua postura

e atitudes refletem suas convicções, saberes, crenças e demais facetas que, independentemente de quais sejam, impactam a vida do/a estudante, positiva ou negativamente.

Nesse sentido, ressaltamos os principais conceitos da teoria histórico-cultural que, acreditamos, repercutem diretamente nas ações docentes: funções psicológicas superiores, zona de desenvolvimento proximal e mediação. Abordaremos cada um deles de forma sucinta, indicando suas possíveis contribuições para a prática pedagógica. Cabe destacar que, por entre esses conceitos, transitam outras concepções importantes abordadas pelos teóricos da THC, como linguagem, signos, instrumentos, imitação e atividade.

O processo de desenvolvimento humano é complexo e se estabelece por meio das relações com os objetos, signos e instrumentos produzidos pela humanidade, de forma situada, sendo marcado por modificações externas e internas aos sujeitos, numa complexa rede de apropriação e produção de significados que gera transformação contundente. Vigotski (2017, p. 57 - 58) observa que:

- a. Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente;
 - b. Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal.
- Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, memória lógica e formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.

As funções psicológicas superiores (FPS), como “memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos e emoção” (Souza e Andrada, 2013, p.357), se interconectam e fazem associações constantemente por meio das atividades humanas. Assim,

[...] os fenômenos psíquicos, o psiquismo humano, sendo sociais por sua origem, não são algo dado de uma vez para sempre; existe um desenvolvimento histórico desses fenômenos, uma relação de dependência essencial dos mesmos com respeito à vida e à atividade social (Shuare, 2017, p. 62).

Nesse sentido, é coerente inferir que o/a professor/a tem grande influência no processo de constituição das FPS, por meio da mediação, outro conceito central da teoria histórico-cultural. Vigotski (2007, p. 58) afirma que a “internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana”. Desse modo, a criança ou estudante, a despeito

da etapa da educação em que está inserida, vivencia o processo de internalização de conceitos, apropriação de signos e constituição de características humanas, superando as funções psicológicas elementares ou primitivas.

O entendimento sobre o processo de desenvolvimento das FPS pode subsidiar a ação implementada pelo docente à medida que seja reconhecido que tais funções são constituídas por meio das relações sociais, reiterando a importância de os/as estudantes vivenciarem situações de ensino que possibilitem esses processos. É necessário o reconhecimento, ainda, de que a escola e as aprendizagens que nela são desencadeadas não abrangem a totalidade das experiências vividas pela criança. Ou seja, a instituição escolar não é adentrada pela criança antes de iniciado seu processo de aprendizagem; contudo, a continuidade desse processo apenas ocorrerá com a sistematização do conhecimento promovido pela escola. Por Vigotski (2007, p. 109), é alertado que: “tomemos como ponto de partida o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem na escola tem uma pré-história”.

Dessa forma, ratificamos a percepção de que o desenvolvimento das FPS se constitui por meio de um processo que atravessa a vida do/a estudante. Tal perspectiva contribui especialmente para compreendermos esse desenvolvimento como histórico, não linear, complexo e dinâmico. Assim, a intervenção pedagógica torna-se potente em possibilidades, tanto para o inédito quanto para expansões. Visto que a aprendizagem proveniente do contexto escolar se estabelece por meio da sistematização, “[...] há também o fato de que o aprendizado escolar produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança” (Vigotski, 2007, p. 95).

Um conceito importante, e bastante difundido no campo educacional, é o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Considerado por Vigotski (2007) um conceito fundamental para a análise do processo de desenvolvimento e aprendizagem, ele delimita dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real (NDR) e o nível de desenvolvimento proximal. Assim, “[...] o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (Vigotski, 2007, p. 98).

A ZDR pode ser compreendida como o nível de desenvolvimento de funções já consolidadas, evidenciado pelas tarefas e atividades que as crianças desempenham de forma independente, sem intervenção de sujeitos mais experientes. Com base

nesse conceito, Vigotski (2007, p. 96) faz uma crítica aos testes que, à época, buscavam identificar os níveis de desenvolvimento considerando apenas as habilidades já desenvolvidas pelas crianças: “[...] nos estudos do desenvolvimento mental das crianças, geralmente, admite-se que só é indicativo da capacidade mental das crianças o que elas conseguem fazer por si mesmas”.

É relevante destacar que o progresso dos níveis de desenvolvimento também se configura como processo dinâmico. Tunes (2017, p. 72) destaca que se trata de um,

[...] processo em que estágios de relativa estabilidade sucedem-se a períodos de mudanças radicais. A ideia central do caráter inicialmente exterior-social das funções psíquicas, e a importância decisiva da atividade conjunta no processo que leva à interiorização das funções, torna fácil compreender o conceito de zona de desenvolvimento próximo.

Vigotski (2007, p.97) define que a ZDP é identificada “através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais experientes”. Refere-se, portanto, às atividades, tarefas ou funções que a criança é capaz de realizar com apoio, seja do/a professor/a, colegas, pais ou responsáveis.

A ZDP representa um conceito fundamental a ser apropriado pelos/as professores/as, já que sua prática lida diretamente com o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos/as estudantes. É afirmado por Vigotski (2007, p. 98) que “a zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento”. Com isso, é possível vislumbrar o futuro iminente da criança e de seu processo de mudança constante.

Emerge, nesse ponto, o conceito de imitação, uma vez que a capacidade imitativa pode permitir a realização de tarefas antes inatingíveis para a criança. Para Vigotski (2007, p. 101),

[...] esse fato, que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração radical de toda a doutrina que trata da relação entre aprendizado e desenvolvimento das crianças.

No que tange à prática pedagógica, esses conceitos assumem grande relevância, pois o desenvolvimento se estabelece socialmente. Logo, as intervenções pedagógicas que atuam sobre a ZDP tendem a gerar transformações mais significativas. Aprendizagem e desenvolvimento são processos interdependentes:

“aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer” (Vigotski, 2007, p. 103).

Inferimos, portanto, que as ações pedagógicas devem se relacionar com os dois níveis de desenvolvimento. Tomando como ponto de partida a ZDR, reconhecendo os conceitos já apropriados pelos/as estudantes e, a partir disso, organizando intervenções planejadas que atuem sobre a ZDP, num movimento contínuo de aprendizagem, transformação das FPS e desenvolvimento.

O/a professor/a desenvolve sua prática partindo do reconhecimento das necessidades e potencialidades dos/as estudantes, organizando grupos de trabalho produtivos, nos quais as próprias crianças podem se apoiar mutuamente no processo, configurando a sala de aula como espaço de mediações, onde todos colaboram.

Nesse contexto, emerge o conceito de mediação. Na perspectiva da THC, a apropriação da cultura humana pelos indivíduos é permeada pela mediação. Se nossa constituição passa pelo mundo físico e social, que ganham significado ao longo do desenvolvimento da humanidade, para acessá-los, a mediação torna-se determinante.

Para compreender a dimensão da mediação no desenvolvimento humano, é preciso entender signos e instrumentos como elementos que coexistem nesse processo. Vigotski (2007, p. 55) explica que são distintos, pois orientam o comportamento humano de maneiras diferentes:

[...] a função do instrumento é servir como condutor da influência humana sobre o objetivo da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. o signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente.

A mediação humana ocorre por meio de signos e instrumentos em todas as dimensões da vida. Desde o nascimento, estamos em contato com instrumentos que apoiam nossa apropriação do mundo e que, por meio dos signos, são internalizados e transformam esse mundo externo em mundo interno, ressignificado.

Nessa perspectiva, o/a professor/a, por meio da prática pedagógica, utilizando-se de instrumentos e signos, está mediando a apropriação dos conhecimentos científicos pelos/as estudantes. Contudo, no contexto escolar, ele/a não é o/a único/a

responsável por essa mediação. Miranda reitera que a “mediação tem duas características fundamentais: não é uma transmissão passiva de conteúdos e não ocorre independentemente do nível de desenvolvimento” (2005, p. 21).

Com base na teoria histórico-cultural (THC), a ação do/a professor/a não desconsidera o fato de que o/a estudante é ativo/a no processo de aprendizagem. Este é compreendido em toda a sua potencialidade, não apenas como sujeito que se apropria do mundo e dos conhecimentos, mas também como alguém que produz e transforma tais conhecimentos à medida que os internaliza e os ressignifica com base em sua história e contexto. Nesse sentido, a postura docente torna-se mais flexível em relação aos métodos, às estratégias, à composição de grupos produtivos, ao uso de recursos didáticos e à abertura para o diálogo, estabelecendo relações de ensino significativas.

Vigotski e seus colaboradores desenvolveram um extenso e complexo arcabouço teórico sobre o desenvolvimento humano, como explanado ao longo desta subseção, com repercussões contundentes no campo educacional. No que se refere à prática pedagógica, seus fundamentos oferecem subsídios importantes para a compreensão do desenvolvimento humano, reconhecendo nossa constituição como historicamente situada por meio das relações sociais. Entretanto, reiteramos que apresentamos aqui apenas um recorte da teoria. Ainda há muito o que conhecer e aprofundar em relação à interface entre a ciência da educação e a THC. Por isso mesmo, insistimos que estas linhas sirvam como inspiração para o necessário aprofundamento desses estudos, em busca de contribuições efetivas para o campo das práticas pedagógicas.

3 AUTISMO: compreendendo o conceito a partir da teoria histórico-cultural

O autismo, independentemente da maneira como se manifesta, impõe desafios não só para as pessoas que vivem nessa condição, como também para as demais dimensões que perpassam a vida da pessoa com TEA, como o âmbito familiar, educacional e outros contextos sociais.

O número de diagnósticos da condição tem aumentado substancialmente em âmbito mundial. No Brasil, em 2022, por meio da Lei nº 13.861, de 18/07/2019, que modificou a Lei nº 7.853, de 24/10/1989, para “incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista - TEA, nos censos demográficos” (Brasil, 2019), pela primeira vez o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, investigou informações sobre o TEA, por meio de um item no qual o respondente declarava se os moradores do domicílio haviam sido diagnosticados com autismo por algum profissional de saúde. Os dados revelam que “2,4 milhões de pessoas declararam ter recebido diagnóstico de TEA, o que corresponde a 1,2% da população residente no Brasil” (Brasil, 2025).

Os dados epidemiológicos revelam uma disparidade significativa de gênero na prevalência do autismo no Brasil. Enquanto a taxa entre homens atinge 1,5%, as mulheres apresentam um índice de 0,9%, totalizando um contingente de 1,4 milhão de brasileiros e aproximadamente 1 milhão de brasileiras com diagnóstico declarado (Brasil, 2025). Essa diferença de cerca de 400 mil indivíduos entre os sexos levanta discussões sobre o possível subdiagnóstico feminino, frequentemente associado a fenótipos de camuflagem social.

No que tange à distribuição etária, observa-se uma concentração acentuada nas fases iniciais do desenvolvimento. A prevalência é mais expressiva nos grupos de 5 a 9 anos (2,6%) e 0 a 4 anos (2,1%), seguidos pelas faixas de 10 a 14 anos (1,9%) e 15 a 19 anos (1,3%). Somados, esses estratos de 0 a 19 anos totalizam 1,1 milhão de jovens diagnosticados, o que evidencia uma 'onda de diagnósticos' nas novas gerações, possivelmente impulsionada pela maior disseminação de informações e pela capacitação de profissionais de saúde e educação.

A assimetria de gênero torna-se ainda mais evidente na análise detalhada da primeira infância e adolescência. Na faixa de 0 a 4 anos, a taxa entre meninos (2,9%) é mais que o dobro da registrada entre meninas (1,2%). Essa tendência de predominância masculina se intensifica nos anos escolares: entre 5 e 9 anos, o volume

de meninos diagnosticados chega a 264,6 mil (3,8%), contra 86,3 mil meninas (1,3%). Já no intervalo de 10 a 19 anos, os índices atingem o ápice da disparidade, com 4,5% para o sexo masculino frente a 1,9% para o feminino, reforçando a necessidade de políticas públicas de suporte escolar e transição para a vida adulta que considerem essas especificidades numéricas e de gênero.

Esses resultados imprimem a urgência de políticas públicas que sejam planejadas e implementadas com o objetivo de atender, de forma qualitativa, essa população. No âmbito da educação, embora ainda não se esteja em um cenário ideal, ao longo das últimas quatro décadas, desde a Constituição Federal de 1988, leis, acordos, resoluções e decretos vêm compondo um arcabouço legal significativo na tentativa de consolidar a escola como espaço inclusivo e acolhedor da diversidade, contemplando o público com TEA.

Em relação ao acesso das pessoas público da Educação Especial¹ às instituições de ensino, no ensino regular ou em escolas especiais exclusivas, o Censo 2024 aponta um número expressivo de 2,1 milhões de matrículas, “um aumento de 58,7% em relação a 2020”, com maior concentração na etapa do Ensino Fundamental, representando 61,9%. Chamam a atenção os dados da Educação Infantil e da Pré-escola, com aumentos de 252,1% e 235,1%, respectivamente (Brasil, 2025).

Segundo o Censo 2024, no que se refere ao acesso ao ensino regular, o número de matrículas aumentou gradativamente em todas as etapas, com exceção da Educação de Jovens e Adultos - EJA, contemplando 95,7% dos estudantes incluídos. “O maior aumento na proporção de alunos incluídos, entre 2020 e 2024, ocorreu na educação infantil, com um acréscimo de 4,4 pontos percentuais”. Também merece destaque o avanço no acesso ao serviço da educação especial: “a proporção de alunos frequentando turmas de atendimento educacional especializado passou de 37,2% em 2020 para 42,6% em 2024” (Brasil, 2025).

Em relação às matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, foram registradas 918.877 em 2024 (Brasil, 2025). Esses dados representam um importante aspecto relacionado à matrícula; no entanto, é relevante instigar a reflexão sobre a qualidade do acesso e da permanência desses estudantes na escola. Nesse sentido, emerge a urgência de compreender de forma mais aprofundada o TEA.

¹ Considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011).

Embora a complexidade humana impossibilite seu reconhecimento em totalidade, é necessário imprimir esforços para conhecer esse público para além da superficialidade, a fim de superar estigmas e preconceitos. A seguir, apresentamos diferentes perspectivas de compreensão do TEA, da abordagem médica à social, com o objetivo de ampliar nosso repertório e qualificar nossas ações.

3.1 Concepções biomédicas e classificação diagnóstica

O Transtorno do Espectro Autista sempre despertou muitas discussões e desafios para sua compreensão. Sheffer afirma que o “termo autismo foi introduzido em 1911 por Eugen Bleuler” (2019, p. 339). O primeiro estudo que trata sobre o tema foi publicado por Leo Kanner, em 1943: *Autistic Disturbances of Affective Contact*, no qual o pesquisador apresentava uma caracterização a partir dos depoimentos de familiares e da observação do comportamento de 11 crianças. Kanner identificou que:

Há, desde o início, uma extrema solidão autista que, sempre que possível, desconsidera, ignora e exclui tudo que chega à criança de fora. Contato físico direto, movimentos ou ruídos que ameacem interromper a solidão são tratados “como se não existissem” ou, se isso não for mais suficiente, ressentidos dolorosamente como interferência angustiante. (Kanner, 1943, p. 242, tradução livre)

No estudo, Kanner começa a traçar características dessas crianças, buscando identificar aquelas que prevaleciam na maioria dos casos observados. Em relação à fala, descreve que apenas oito crianças desenvolveram essa habilidade, porém, “em nenhuma das oito crianças ‘falantes’, a linguagem, ao longo de anos, serviu para transmitir significado aos outros” (Kanner, 1943, p. 243, tradução livre).

O autor aponta que, apesar de apresentarem “autismo extremo, obsessividade, estereotipia e ecolalia”, características que poderiam se relacionar à esquizofrenia, “a condição difere em muitos aspectos de todos os outros casos conhecidos de esquizofrenia infantil” (Kanner, 1943, p. 248). No decorrer da análise, o autor comenta os próprios relatos dos pais, definindo-os como obsessivos em detalhamento e, em alguns momentos, faz indagações sobre a possibilidade de o comportamento das crianças ser uma resposta ao contexto vivenciado no seio familiar. Conclui o artigo apontando a necessidade de investigações mais aprofundadas para uma melhor compreensão do comportamento autista:

Devemos, então, presumir que essas crianças vieram ao mundo com uma incapacidade inata de estabelecer o contato afetivo habitual, biologicamente fornecido, com as pessoas, assim como outras crianças vêm ao mundo com deficiências físicas ou intelectuais inatas. Se essa suposição estiver correta, um estudo mais aprofundado de nossas crianças pode ajudar a fornecer critérios concretos a respeito das noções ainda difusas sobre os componentes constitucionais da reatividade emocional. (Kanner, 1943, p. 250, tradução livre)

Ao longo das últimas décadas, ampliaram-se as pesquisas e os conhecimentos sobre o autismo, que foram se modificando de acordo com os pressupostos dominantes em cada período, com forte influência do modelo biomédico nos processos diagnósticos. Alguns cientistas contribuíram para a construção da concepção do autismo tal como hoje é constituída. Concomitantemente a Kanner, Hans Asperger (1906 - 1980) também realizava estudos sobre o comportamento infantil. Em 1968, Michael Rutter contribuiu com a temática e, na década de 1980, a psiquiatra britânica Lorna Wing inaugurou o uso do termo espectro autista, o que, segundo Martins (2024, p. 35), “[...] mudou radicalmente a maneira como as pessoas interpretavam e reagiam ao autismo”.

Com a intensificação das pesquisas e a sistematização do conhecimento sobre o comportamento autista, a condição passa a ser descrita nos manuais de categorização nosológica, sendo os dois de maior relevância o **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM)** e a **Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID)**. Esse movimento de descrição do autismo representa uma ruptura com a abordagem psicanalítica da doença mental. Fernandes et al. (2020, p.1) argumentam que “A principal mudança, contudo, foi a substituição da perspectiva psicanalítica da doença mental [...] pelo modelo biomédico com diagnóstico categórico (agrupamento de sintomas) e abordagem multiaxial”.

Em pesquisa realizada por Fernandes et al. (2020), os autores descrevem cronologicamente as mudanças ocorridas nos manuais no processo de denominar e classificar o autismo, demonstrando que, em 1952, na primeira edição do DSM, o termo utilizado foi “Reação Esquizofrênica tipo Infantil”, que sofreu alteração na segunda edição (1968), passando a ser “Esquizofrenia tipo Infantil”. Na CID, o autismo foi sistematizado pela primeira vez em 1950, “inserido na categoria ‘Perturbações esquizofrênicas’”, e, em 1979, alterado para “Psicose Infantil” ou “Síndrome de Kanner”.

Em 1980, com o DSM-III, o autismo passou a ter designação própria: “Transtorno Autista”, incluído nos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID).

Em 1989, a CID-10 introduziu os termos “autismo infantil” e “autismo atípico” nos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), sob o código F84. O DSM-IV e o DSM-IV-TR apresentaram alterações importantes, especialmente no tocante à perspectiva de desenvolvimento e relação com déficits cognitivos, aproximando-se da padronização da CID-10.

Em 2014, com a publicação do DSM-5, unificaram-se diversos transtornos anteriormente incluídos nos TID sob a designação de Transtornos do Espectro Autista (TEA), rompendo com o modelo multiaxial. Segundo Fernandes et al. (2020, p. 2):

[...] rompe com modelo multiaxial, embora mantenha a recomendação de avaliar fatores psicossociais e ambientais; também é retirada a escala de Avaliação Global do Funcionamento, mas sem contraindicar a utilização de diversas escalas para auxiliar o diagnóstico. Nessa categorização nosológica, o autismo passa a ser considerado um transtorno do neurodesenvolvimento.

Essa categorização considera o nível de gravidade quanto ao comprometimento na comunicação e na interação social. Em 2018, a CID-11 manteve a terminologia (TEA) e incorporou as alterações do DSM-5, reduzindo os subdomínios diagnósticos. A versão atual do DSM é o DSM-5-TR (2022), que revisou o texto e alguns critérios diagnósticos e especificadores, mas sem alterações significativas na conceituação do transtorno.

De acordo com o DSM-5, o TEA compõe a categoria dos Transtornos do Neurodesenvolvimento:

[...] os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional (Apa, 2022, p. 75).

O TEA caracteriza-se:

[...] por déficits persistentes na comunicação social e interação social em vários contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social e habilidades no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos. [...] Requer a presença de padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos e repetitivos (Apa, 2022, p. 53).

O diagnóstico do TEA é clínico e utiliza especificadores que colaboram para uma descrição mais detalhada do quadro, permitindo associar o transtorno a outras comorbidades, como comprometimentos intelectuais ou de linguagem, condições genéticas, fatores ambientais ou transtornos do desenvolvimento neurológico. A gravidade dos sintomas deve ser avaliada separadamente, como explica a APA:

A gravidade das dificuldades de comunicação social e os comportamentos restritos e repetitivos devem ser avaliados separadamente. As categorias descritivas de gravidade não devem ser usadas para determinar a elegibilidade e a prestação de serviços (Apa, 2022, p. 53).

Os níveis de gravidade são: Nível 1- Exigindo apoio; Nível 2 - Exigindo apoio substancial Nível 3 - Exigindo apoio muito substancial. Esses níveis ajudam a detalhar os sintomas, reconhecendo que a gravidade é dinâmica e depende de fatores diversos, incluindo o contexto em que a pessoa com TEA está inserida. A seguir, o Quadro 2 apresenta essa classificação.

Quadro 2 - Transtorno do Espectro Autista - Especificador de Gravidade

Nível de severidade	Comunicação social	Comportamentos restritos e repetitivos
Nível 3 “Exigindo suporte muito substancial”	Déficits severos nas relações sociais verbais e não verbais habilidades de comunicação causam graves prejuízos no funcionamento, iniciação muito limitada de interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais de outros. Por exemplo, uma pessoa com poucas palavras de fala inteligível que raramente inicia a interação e, quando o faz, faz abordagens incomuns para atender apenas às necessidades e responde apenas a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem marcadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande aflição/dificuldade em mudar o foco ou a ação.
Nível 2 “Requer suporte substancial”	Déficits acentuados nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; deficiências sociais aparentes mesmo com apoios; iniciação limitada de interações sociais; e respostas reduzidas ou anormais a aberturas sociais de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação é limitada a interesses especiais	Inflexibilidade de comportamento, dificuldade em lidar com mudanças ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios para o observador casual e interferir no funcionamento em uma variedade de contextos. Angústia e/ou dificuldade em mudar o foco ou a ação.

	estreitos e que estranha comunicação não verbal	
Nível 1 “Requer suporte”	Sem apoios no lugar, déficits em comunicação causam deficiências perceptíveis. Dificuldade em iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou malsucedidas a aberturas sociais de outros. Pode parecer ter diminuído o interesse em interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que é capaz de falar frases completas e se engaja na comunicação, mas cuja conversa com os outros falha e cujas tentativas de fazer amigos são estranhas e geralmente malsucedidas.	A inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em alternar entre as atividades. Problemas de organização e planejamento dificultam a independência

Fonte: Apa (2023, p. 52).

O Manual Diagnóstico menciona que as manifestações do transtorno variam considerando diversos aspectos: a gravidade da condição autista, o nível de desenvolvimento, a idade cronológica e, até mesmo, o sexo. Justificando o uso do termo espectro, entende-se que a condição não se apresenta de forma rígida, no sentido de manifestar-se por características fixas. Desse modo, pessoas autistas que não apresentam comprometimentos cognitivos ou de linguagem podem apresentar manifestações mais sutis de déficits.

Nesse sentido, os critérios diagnósticos apoiam a avaliação. São eles: Critério A - Défis persistentes na comunicação social e na interação social em diversos contextos; Critério B - Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades; Critério C - Os sintomas devem estar presentes no período inicial do desenvolvimento; Critério D - Os sintomas causam prejuízos clinicamente significativos no funcionamento social, ocupacional ou em outras áreas importantes do funcionamento atual; Critério E - Esses distúrbios não são mais bem explicados por transtorno do desenvolvimento intelectual (deficiência intelectual) ou atraso global do desenvolvimento (Apa, 2022, p. 56-57).

A construção do conceito biomédico do Transtorno do Espectro Autista, embora importante por ter iniciado o movimento de identificação, reconhecimento e compreensão do comportamento autístico, apresenta limitações ao manter seu foco na etiologia biológica e nas disfunções neurológicas. Apesar de atualmente compreendermos a manifestação da condição como um espectro, o que representa um avanço conceitual, a abordagem médica tende à patologização da condição. Isso pode resultar em intervenções distantes da perspectiva de flexibilização contextual, de adaptações ambientais e do reconhecimento e valorização da neurodiversidade.

Na perspectiva de refletir sobre os impactos e limitações da abordagem médica, não apenas no que se refere ao autismo, mas também contemplando outras especificidades, estudiosos passaram a propor uma abordagem que se opõe à ideia de disfunção ou patologia: o modelo social da deficiência. Sobre esse aspecto, discutiremos na próxima subseção.

3.2 Do modelo clínico à neurodiversidade: caminhos críticos para além da patologização

O comportamento humano, e toda a diversidade de possibilidades de sua expressão, desperta o interesse de variados campos científicos. Em relação às deficiências ou outras especificidades, a hegemonia da abordagem médica perde força a partir da década de 1960. No âmbito das ciências sociais, o sociólogo e pessoa com deficiência física Paul Hunt (1937–1979) é o precursor do modelo social de deficiência, em contraponto ao modelo médico, mais especificamente, o psicanalítico, que se perpetuava desde a década de 1940, tendo como principal expoente Leo Kanner, como exposto anteriormente neste trabalho.

Neste cenário, o modelo social da deficiência emerge a partir da reelaboração dos conceitos de lesão e deficiência, desenvolvida pela UPIAS – ***The Union of the Physically Impaired Against Segregation***, em 1975, com a publicação do artigo “*Fundamental Principles of Disability*” (Ortega, 2009). França (2013, p.60) afirma que “essa concepção de deficiência tem por objetivo fomentar a emancipação das pessoas com deficiência para que percebam criticamente qual o lugar que ocupam na sociedade”.

Há um deslocamento da deficiência enquanto doença que precisa ser curada, falta, defeito ou anormalidade, para sua compreensão como “um problema social e político” (Ortega, 2009). Ainda segundo o autor, a deficiência,

[...] não existe para além da cultura e do horizonte social que a descreve como tal e nunca pode ser reduzida ao nível biológico e/ou patológico. Para eles, só existem atributos ou características do indivíduo considerados problemáticos ou desvantajosos em si por vivermos em um ambiente social que considera esses atributos como desvantajosos (Ortega, 2009, p. 68).

O modelo médico se demonstra insuficiente para compreender as dimensões da pessoa para além das possíveis limitações. As práticas oriundas desse modelo tendem a promover a correção ou a cura. Alencar et al. (2021, p. 2132) afirmam que:

[...] Desde o final do século XVIII, a condição psiquiátrica da infância tem sido discutida com a emergência da psiquiatria científica. A partir da observação e com a empreitada nosológica nas instituições psiquiátricas, a comunidade médica tentou classificar, em quadros clínicos de doenças, crianças que estavam internadas em hospitais e em instituições psiquiátricas de longa permanência.

É uma tendência que busca a perfeição, com total rejeição ao que foge aos padrões físicos, sensoriais ou comportamentais. “Mais do que um fato biológico, constitui uma maneira de regulamentar os corpos considerados normais e corresponde à recusa da sociedade em aceitar a variabilidade do corpo humano” (Ortega, 2009, p. 68).

Essa abordagem reitera constantemente a inadequação dos corpos deficientes. “Os corpos anormais e deficientes devem ser exorcizados na construção de uma imagem nacional que pressupõe um ideal de perfeição corporal” (Ortega, 2009, p. 71).

Em contrapartida, no modelo social, a deficiência é interpretada como uma construção social, marcada pelo contexto. Nesse sentido, a definição do modelo social da lesão é desenvolvida a fim de ampliar a compreensão da relação entre lesão e deficiência. França (2013, p.64) comenta que a principal precursora do modelo social da lesão:

Liz Crow (1996) compreende que ocultar a lesão e suas implicações é também encobrir parte das restrições sociais vividas pelas pessoas com deficiência. Para a autora, algumas restrições do corpo de fato desencadeiam diretamente restrições sociais, como na capacidade de comunicar visualmente no caso de pessoas cegas, por exemplo. No entanto, ainda nesses casos haveria espaço para restrições advindas das relações sociais.

Desse modo, a representação da lesão, construída cultural e socialmente, tem significado preponderante na resposta social à condição. Contudo, a distinção entre lesão e deficiência “[...] não resulta em não reconhecer a implicação mútua entre elas” (França, 2013, p. 65), mas reconhece-se que não há uma relação de causa e efeito direta entre ambas. Assim, a compreensão da deficiência situada contextualmente, reconhecendo como a sociedade construiu e constrói barreiras físicas e atitudinais, impulsiona a crítica ao modelo que exclui, subjuga e desvaloriza a diferença.

É relevante mencionar que os movimentos sociais, a sociedade civil organizada e, principalmente, as famílias das pessoas com deficiência, protagonizam as lutas por melhores condições de vida para esse público, visto que são impactadas pelos desdobramentos das políticas, legislações, normativas e abordagens.

No que se refere ao TEA, que, pelo viés da abordagem médica inicialmente, a partir dos estudos de Leo Kanner, encontrava nas famílias as justificativas causais para os sintomas autistas, “[...] o autismo era concebido exclusivamente em termos negativos, focalizando na culpa dos pais, os quais teriam falhado no estabelecimento de relações objetais precoces” (Ortega, 2009, p. 70). Nesse sentido, com a abordagem do modelo social da deficiência, os pais foram desculpabilizados e puderam empreender esforços em outras direções.

O modelo social da deficiência, em contraponto ao modelo médico, representou um avanço significativo na compreensão das condições específicas. Na esteira das transformações sociais inerentes à condição humana, emerge o conceito de neurodiversidade.

Segundo Ortega (2009), o movimento da neurodiversidade está situado na conjuntura do deslocamento do viés psicanalítico para a concepção biológica e cerebral do transtorno autista. Dessa forma, “[...] foi criado, inicialmente, com o objetivo de compreender as pessoas autistas a partir de suas potencialidades e de suas formas de entender as situações sociais, políticas e econômicas do mundo” (Alencar et al., 2021, p. 2134).

Em 1999, Judy Singer, socióloga australiana e pessoa com síndrome de Asperger, utilizou o termo *neurodiversidade* em seu texto intitulado *“Por que você não pode ser normal uma vez na sua vida? De um ‘problema sem nome’ para a emergência de uma nova categoria de diferença”*. Um dos argumentos apontados por ela para o surgimento do movimento da neurodiversidade seria o movimento feminista, que impulsionou mulheres a contrapor modelos opressivos antes

inquestionáveis. Outros fatores incluem “[...] a ascensão de grupos de apoio aos pacientes, pelo surgimento da Internet, que facilitou tanto a organização dos grupos como a livre transmissão de informações sem mediação dos médicos” (Ortega, 2009, p. 72).

Entretanto, esse contexto de mudança também favoreceu o crescimento de outros grupos que pleiteavam diferentes demandas em relação aos serviços de saúde destinados às pessoas com autismo, como os movimentos de pais e profissionais que buscam a cura do autismo, além do uso de terapias comportamentais e psicofarmacológicas, sendo a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) uma das mais difundidas. As contradições são amplas e envolvem diversas dimensões, desde o uso de fármacos para inibir comportamentos estereotipados até o financiamento de pesquisas para o desenvolvimento de testes genéticos (Ortega, 2009).

Em contraponto, o movimento da neurodiversidade, afirma Ortega (2009, p. 73), busca “promover a conscientização e o *empowerment* da cultura autista”. Assim, o comportamento autista é compreendido como mais uma manifestação entre tantas possíveis, considerando a diversidade humana. Nessa perspectiva, Alencar et al. (2021, p. 2134) argumentam que “[...] o autismo não é uma doença ou um transtorno que necessita de uma cura, pois, considera-se o Transtorno do Espectro Autista (TEA) uma diferença humana”.

Dessa forma, o TEA passou a ser concebido para além da abordagem médica. Assim como outras condições atípicas, o comportamento dentro do espectro autista deve ser compreendido considerando os contextos sociais, econômicos e culturais em que se desenvolve. Apesar dos diagnósticos, há pessoas que diariamente enfrentam e superam desafios internos e externos em uma sociedade marcada por estereótipos e preconceito.

A partir do modelo social da deficiência e do advento do movimento da neurodiversidade, a sociedade pôde desenvolver um olhar mais respeitoso e acolhedor sobre a diversidade humana, passando a pleitear políticas e transformações em modelos sociais antes considerados imutáveis, como é o caso das instituições de ensino, majoritariamente marcadas por práticas inspiradas no modelo médico.

De maneira pioneira, o estudioso do comportamento humano, Vigotski, ao longo de seus estudos, já lançava um olhar crítico sobre a diversidade humana, tendo como pressupostos teórico-metodológicos as categorias de história, social e cultura,

fundamentado no materialismo dialético. A seguir, abordaremos os impactos do construto teórico elaborado por esse autor e seus colaboradores na compreensão da diversidade humana.

3.3 A teoria histórico-cultural e o olhar para o desenvolvimento humano

A Teoria Histórico-Cultural emerge no bojo de transformações sociais contundentes na história, particularmente no contexto da Revolução Socialista, tendo como precursores Lev Semionovich Vygotsky, Alexei Nikolaevich Leontiev e Alexander Romanovich Luria. É importante ressaltar que não há, nos escritos de Vygotsky, menção direta ao termo “histórico-cultural”, como afirma Prestes (2012, p. 15): “embora Iarocheski diga que não há qualquer referência direta de Vigotski ao termo histórico-cultural, com o qual hoje se denomina sua teoria, fica difícil negar o quanto esse termo é preciso para revelar a principal tarefa a que ele se propôs.”

Fundamentada na perspectiva filosófica e metodológica marxista, a teoria histórico-cultural, nos anos de 1920, deu início a uma linha de pesquisa sobre a condição social da gênese da consciência do indivíduo. As investigações teóricas e experimentais realizadas nesse período levaram a um novo entendimento sobre a origem e a estrutura das funções psíquicas superiores, diferindo radicalmente da psicologia idealista dominante (Prestes, 2012, p. 21).

A postura crítica de Vigotski o conduziu a investigações criteriosas e à contestação de paradigmas psicológicos amplamente propagados em seu contexto histórico. Seus estudos buscaram demonstrar a natureza social do comportamento humano. Prestes reitera: “O mais importante para Vigotski, ao elaborar a concepção histórico-cultural, era desvendar a natureza social das funções psíquicas superiores especificamente humanas” (2012, p. 21). Nesse sentido, o ser humano se constitui como tal por meio das relações sociais: o mundo imprime em nós suas marcas, e nós o modificamos com nossas ações, em uma constante rede de interações e implicações.

Para o autor, a psiquê humana é a forma própria de refletir o mundo, entrelaçada com o universo das relações da pessoa com o meio. Por isso, as peculiaridades do que é refletido pela psiquê “podem ser explicadas pelas condições e visões de mundo do ser humano” (Prestes, 2012, p. 21).

Sem desconsiderar a dimensão biológica do desenvolvimento humano, Vigotski compreendia que, por meio das interações com o meio, o biológico sofre transformações e também possibilita transformações. Trata-se de um processo dinâmico, contínuo e não linear. Assim, Vigotski (2007, p. 42) afirma:

[...] Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; e, de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas e de seu arranjo orgânico.

A teoria histórico-cultural emerge no bojo de transformações sociais contundentes na história, particularmente no contexto da Revolução Socialista, tendo como precursores Lev Semionovich Vygotsky, Alexei Nikolaevich Leontiev e Alexander Romanovich Luria.

Apesar de sua morte precoce, Vigotski deixou uma intensa e relevante produção acadêmica. Seus esforços para compreender o comportamento humano o levaram a desenvolver experimentos, criticar teorias dominantes e produzir conhecimentos que ampliaram as perspectivas vigentes em áreas como arte, literatura, psiquiatria, neurologia, educação, psicologia e defectologia. Ele desenvolveu conceitos centrais, como funções psicológicas superiores, aprendizagem, desenvolvimento, imitação, brincadeira, signo, símbolo, linguagem, zona de desenvolvimento proximal, mediação, atividade e deficiência.

Contudo, sua abundante e complexa obra somente recentemente começou a ser divulgada de forma mais pujante, possibilitando uma compreensão menos limitada de seu trabalho. “Não foi sem percalços que suas obras chegaram até os dias de hoje” (Prestes, 2012). O momento histórico conturbado vivenciado por Vigotski, somado aos seus ideais revolucionários, contribuiu para que sua produção científica fosse alvo de duras críticas e censura.

Um dos principais pressupostos da teoria histórico-cultural é a assertiva de que a gênese da constituição humana é histórico-cultural. Assim, a cultura é um dos elementos constitutivos da natureza humana e ocupa lugar central no processo de desenvolvimento psicológico do indivíduo. Nesse processo, transformações qualitativas ocorrem de maneira contínua e complexa. Segundo Vigotski (2007, p. 41):

[...] cada uma dessas transformações cria as condições para o estágio seguinte e é, em si mesma, condicionada pelo estágio precedente; dessa forma, as transformações estão ligadas como estágio de um mesmo processo e são, quanto à sua natureza, históricas. Com relação a isso, as funções psicológicas superiores não constituem exceção à regra geral aplicada aos processos elementares; elas também estão sujeitas à lei fundamental do desenvolvimento, que não conhece exceções, e surgem ao longo do curso geral do desenvolvimento psicológico da criança como resultado do mesmo processo e não como algo que é introduzido de fora ou de dentro.

Desse modo, o teórico concebe o ser humano como um construto social, marcado pelas relações sociais. Por isso mesmo, suas características, sua forma de lidar com o mundo e seus comportamentos são construídos e determinados por essas relações e pelo processo de internalização que, por sua vez, não é meramente orgânico e tampouco se estabelece individualmente. Isso implica reconhecer que as condições comportamentais estão situadas contextualmente, numa complexa rede de conexões entre o biológico e o meio social.

Com base nesse pressuposto, Vigotski desenvolve estudos sobre o processo de desenvolvimento no âmbito das crianças típicas, com contribuições sistematizadas que subsidiam a compreensão do desenvolvimento e da aprendizagem. Ao mesmo tempo, dedica-se também à sistematização de conhecimentos acerca de crianças em condições adversas de desenvolvimento, como evidenciado nos textos produzidos por ele, que abordam “desordens psiquiátricas, crianças com comportamentos considerados inadequados, práticas diagnósticas fragmentárias etc.” Esses escritos foram compilados em 1983, na Rússia, em uma única publicação (Abreu e Pederiva, 2023, p. 45).

No Brasil, essa coletânea foi traduzida da versão cubana em espanhol em 2022, pelo Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), com o título *Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia*. Essas investigações geraram resultados que levaram Vigotski a compreender o defeito como força motriz para o desenvolvimento, ao afirmar:

Dessa maneira, o defeito se converte no ponto de partida e na força motriz principal do desenvolvimento psíquico da personalidade. O defeito estabelece o ponto do objetivo final para o qual tende o desenvolvimento de todas as forças psíquicas e oferece uma orientação ao processo de crescimento e de formação da personalidade (Vigotski, 2022, p. 36).

No âmbito dos estudos da defectologia contemporânea², ciência que se propõe a investigar a variedade qualitativa do desenvolvimento das chamadas crianças “anormais³”, Vigotski dedicou-se com afinco à compreensão do desenvolvimento dessas crianças, contrapondo-se às investigações de cunho quantitativo que predominavam em seu tempo. Essas pesquisas, em geral, baseavam-se em métodos psicológicos que reduziam o desenvolvimento infantil a uma medida numérica do “déficit”, partindo da concepção de que o defeito apenas complicaria o curso normal do desenvolvimento, pois, conforme Vigotski (2022, p. 29), “fundamentam-se em uma concepção puramente quantitativa do desenvolvimento infantil complicado por um defeito”.

Na concepção do teórico, a ciência da defectologia só encontraria justificativa em sua luta por sustentar a tese fundamental de que “a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo” (Vigotski, 2022, p. 31).

Nessa perspectiva, o defeito configura-se simultaneamente como limitação e como impulsionador de mudança. O autor postula: “De um lado, o defeito é a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento; de outro, precisamente porque origina dificuldades, ele estimula o movimento elevado e intensificado para o desenvolvimento” (Vigotski, 2022, p. 34). Assim, a condição biológica não se apresenta como promotora de um comportamento imutável, mas sim como possibilidade de abertura para outras vias de desenvolvimento.

Ganha destaque nos estudos da defectologia o conceito de compensação. No que se refere ao desenvolvimento de uma criança com deficiência, transtornos globais ou qualquer outra condição específica, a compensação seria, para ela, um mecanismo de superação de sua própria condição. Assegura Vigotski (2022, p.34) que:

O postulado central da defectologia contemporânea é o seguinte: qualquer defeito origina estímulos para a formação da compensação. Por isso, o

² Termo utilizado para designar o campo de estudos sistematizado por Vigotski e seus colaboradores sobre o desenvolvimento humano em condições de deficiência ou adversidade. Embora o termo tenha origem histórica na União Soviética e, em contextos atuais, seja considerado inadequado ou obsoleto em muitos países, ele é mantido neste trabalho em razão de sua presença nas traduções oficiais das obras de Vigotski e para preservar a fidelidade ao contexto original das produções teóricas do autor.

³ Expressão presente nos textos clássicos de Vigotski, utilizada no início do século XX para designar crianças com deficiências ou condições de desenvolvimento atípico, como é o caso do Transtorno do Espectro Autista.

estudo dinâmico da criança que apresenta deficiências não pode limitar-se à determinação do grau e da gravidade da insuficiência, mas inclui indispensavelmente o controle dos processos de compensação, de substituição, processos formadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança.

Dessa maneira, a teoria histórico-cultural representa uma abordagem sobre o desenvolvimento que contempla a diversidade desde sua concepção, e leva Vigotski a empreender críticas ao modelo educacional voltado para crianças com deficiência em sua época. O autor “[...] identificou que as escolas para crianças com deficiência organizavam-se a partir de uma visão fatalista e assistencial, baseada em treinos sensório-motores e totalmente apartadas da vida social” (Abreu e Pederiva, 2023, p. 46).

Essa crítica fundamenta-se no argumento de que a maneira como a deficiência é constituída socialmente influencia sobremaneira o desenvolvimento da criança. Para Vigotski (2022, p. 91), tal processo:

[...] está condicionado socialmente de um modo duplo: a realização social da deficiência (o sentimento de menos-valia) é um aspecto da condicionalidade social do desenvolvimento; a tendência social da compensação para a adaptação às condições do meio, que têm sido criadas e se formaram para o tipo humano normal, constitui seu segundo aspecto.

Nesse sentido, a educação, enquanto prática social por natureza, é analisada por Vigotski (2022) como inadequada ao desenvolvimento das crianças com deficiência dentro do modelo vigente em sua época. Essa crítica estabeleceu-se ao perceber que, tanto no âmbito teórico quanto no prático, o trabalho institucional estava desvinculado dos fundamentos da educação social. Diante desse cenário, o autor defende o estabelecimento de novos pontos de partida para transformar a escola, fundamentando-a em princípios que integrem as especificidades ao contexto coletivo. Para ele:

[...] a tarefa consiste em vincular a pedagogia da criança com defeito (a pedagogia surda, a tiflopedagogia, a oligofrenopedagogia etc.) aos princípios e métodos gerais da educação social e em encontrar o sistema que permita unir a pedagogia especial à pedagogia da infância normal (Vigotski, 2022, p. 91).

A proposição educativa projetada na teoria histórico-cultural fundamenta-se na percepção das transformações geradas pelas relações estabelecidas nesse contexto. Desse modo, qualquer forma de segregação das crianças com deficiência revela-se impertinente às demandas de sua condição humana. Para Vigotski (2022), a

configuração de uma escola excessivamente voltada à deficiência acaba por promover o enclausuramento do educando, conforme descreve:

[...] no estreito círculo do coletivo escolar; cria um mundo pequeno, isolado e fechado, no qual tudo está adaptado e acomodado ao defeito da criança, tudo gira em torno da deficiência corporal e não incorpora o educando à verdadeira vida. Nossa escola especial, em lugar de tirar a criança do mundo isolado, desenvolve geralmente, nessa criança, hábitos que a levam a um isolamento ainda maior e intensifica sua separação. Devido a esses defeitos, não só se paralisa a educação geral da criança, mas também sua aprendizagem especial, às vezes, reduz-se a zero (Vigotski, 2022, p. 92).

Em conformidade com a fundamentação teórica e metodológica da teoria histórico-cultural, os pressupostos que se estabelecem concorrem para a compreensão do comportamento humano como um construto social. Dessa maneira, a deficiência e outras condições específicas só podem ser assimiladas contextualmente. Destarte, embora tenhamos avançado na compreensão da diversidade humana, ainda não atingimos o contexto ideal de acolhimento e respeito a essas especificidades.

A teoria contribui de forma proeminente no que diz respeito à investigação e produção científica voltada à compreensão do processo de desenvolvimento de crianças com deficiência, com implicações contundentes para a educação. Como afirma Vigotski (2022, p. 93), “[...] toda a questão reside em que o educador tem relação não tanto com esses fatos biológicos, mas com suas consequências sociais”.

A transformação observada a partir das investigações realizadas no âmbito dessa teoria desloca a percepção sobre as pessoas com deficiência enquanto doentes, incapazes ou insuficientes, para a valorização de suas capacidades. Como afirmou Vigotski (2022, p. 96): “[...] Notamos as pitadas de defeito e não observamos as imensas esferas plenas de vida que têm as crianças que apresentam anormalidades”. Esses preceitos carregam o imperativo de ressignificar conceitos, práticas e representações sociais da condição humana e sua diversidade, com vistas à promoção de uma sociedade mais compassiva, acolhedora e respeitosa.

4 FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA: o que dizem as pesquisas?

Esta seção apresenta os resultados da revisão sistemática da literatura realizada com o propósito de compreender como a produção acadêmica brasileira tem abordado os processos de formação docente e as práticas pedagógicas inclusivas voltadas a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para tanto, foram examinadas produções científicas que discutem, em diferentes contextos e abordagens, as políticas, os saberes e as experiências formativas que incidem sobre o trabalho pedagógico inclusivo.

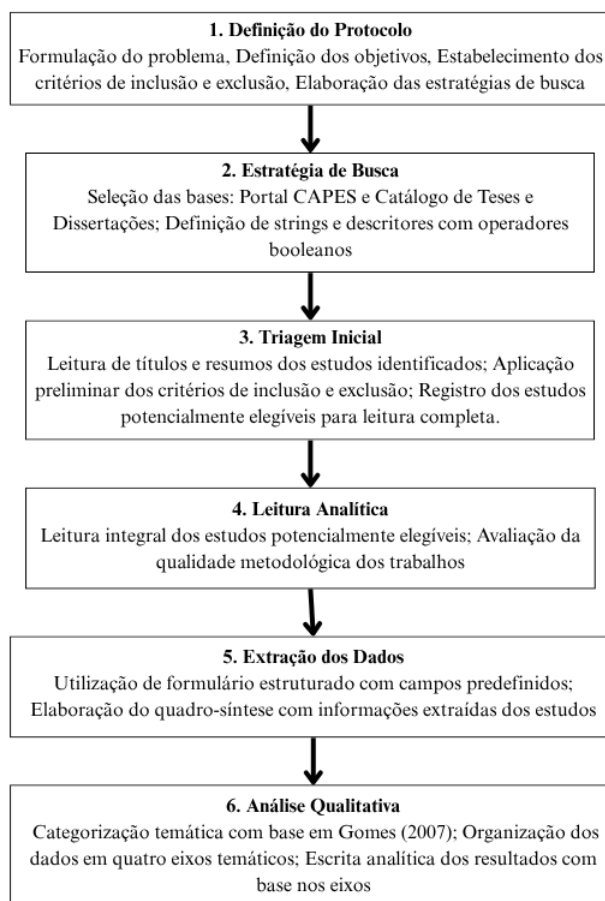
A revisão não se configura como uma etapa auxiliar ou meramente instrumental da pesquisa, mas como um eixo estruturante do percurso investigativo, que sustenta teoricamente a construção das análises subsequentes. Ao reunir, interpretar e organizar criticamente a produção acadêmica da área, o estudo possibilitou identificar não apenas consensos e avanços, mas também lacunas teóricas, divergências analíticas e limites metodológicos que caracterizam o debate sobre inclusão escolar e formação docente. Essa sistematização ampliou a compreensão das formas pelas quais essas temáticas vêm sendo abordadas, debatidas e redefinidas no contexto educacional brasileiro contemporâneo.

A revisão sistemática foi conduzida a partir de um protocolo previamente delineado, conforme os referenciais metodológicos de Sampaio e Mancini (2007), Kitchenham (2004) e Biolchini et al. (2005), garantindo transparência, rigor e possibilidade de reprodutibilidade. A metodologia adotada permitiu rastrear e sistematizar as contribuições mais significativas da área, identificando lacunas, convergências e tendências nos estudos voltados à formação de professores e à escolarização de estudantes com TEA.

Para realização desta revisão sistemática, optamos pela organização em três movimentos relacionados: planejamento, desenvolvimento da revisão e síntese. Essa estrutura está fundamentada nos referenciais de Sampaio e Mancini (2007) e Kitchenham (2004), que destacam a importância de etapas bem definidas para assegurar a consistência e a transparência. Contribuindo ainda para organizar o percurso investigativo de maneira alinhada aos objetivos propostos e aos critérios estabelecidos no protocolo da revisão.

Para favorecer a visualização do percurso metodológico utilizado, apresenta-se, a seguir, o fluxograma que sintetiza as etapas evidenciando como cada fase contribuiu para o desenvolvimento da revisão e para a consistência da análise realizada.

Figura 1 - Fluxograma do processo de Revisão Sistemática da Literatura



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Os critérios de inclusão adotados nesta revisão sistemática foram definidos a partir da sua consonância com os objetivos centrais do estudo, quais sejam: mapear, analisar criticamente e sintetizar a produção acadêmica sobre a formação docente e as práticas pedagógicas inclusivas direcionadas a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Considerou-se como relevante todo material que abordasse diretamente essas temáticas, contribuindo para a compreensão dos processos formativos, das estratégias pedagógicas e das políticas educacionais voltadas à inclusão.

O marco temporal considerou apenas os trabalhos publicados entre 2019 e 2024, período marcado por uma intensificação dos debates em torno da inclusão escolar e pelo crescimento nas produções acadêmicas sobre o tema. Além disso, estabeleceu-se como critério a disponibilidade integral do texto em língua portuguesa, o que possibilitou o acesso completo aos dados e a realização de uma análise mais rigorosa e contextualizada.

Os trabalhos selecionados deveriam, ainda, apresentar alinhamento com a problemática da pesquisa, abordando a formação de professores (inicial ou continuada) e/ou as práticas pedagógicas inclusivas voltadas a estudantes com TEA em contextos da educação básica. Por outro lado, foram excluídas produções que não atendiam a esses critérios, como resumos expandidos, capítulos de livros, pareceres técnicos, documentos normativos e trabalhos que abordavam superficialmente a educação inclusiva sem tratar especificamente da interface com o TEA ou com os processos formativos docentes.

As bases de dados utilizadas para busca foram o Portal de Periódicos da CAPES e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, reconhecidos pela solidez institucional e pela representatividade na produção científica brasileira. A escolha por essa fonte não se deu apenas por sua amplitude, mas também por sua curadoria editorial criteriosa, que assegura o acesso a estudos com validação acadêmica e metodológica.

O processo de busca foi orientado pela definição de estratégias cuidadosamente formuladas, as chamadas “*strings* de busca”, compostas por combinações de palavras-chave diretamente relacionadas ao problema de pesquisa, articuladas por operadores booleanos (AND). Essas estratégias foram testadas e ajustadas com o intuito de refinar os resultados e evitar tanto a dispersão quanto a exclusão indevida de estudos relevantes.

Esse procedimento demandou criteriosa verificação e leitura exploratória, nos quais foram analisados os títulos, resumos e, posteriormente, os textos completos dos materiais selecionados. A construção dessas *strings* considerou, ainda, a terminologia utilizada nas bases e a variação terminológica presente nas produções acadêmicas sobre o tema, o que permitiu captar um espectro mais amplo e diverso de abordagens. A seguir, apresentamos um quadro síntese que demonstra quantitativamente os resultados obtidos em cada *string* e o número de estudos incluídos após a leitura criteriosa e a aplicação dos critérios de elegibilidade.

Quadro 3 - Pesquisa das *Strings* - Artigos

STRINGS DE BUSCA	RESULTADOS INICIAIS	APÓS LEITURA
formação de professores AND transtorno do espectro autista	73	18
prática pedagógica inclusiva AND TEA	14	5
formação de professores AND práticas pedagógicas inclusivas	45	11
prática pedagógica AND TEA	27	3

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Quadro 4 - Pesquisa das *Strings* - Teses e Dissertações

STRINGS DE BUSCA	RESULTADOS INICIAIS	APÓS LEITURA
formação de professores AND transtorno do espectro autista	171	14
prática pedagógica inclusiva AND TEA	122	33
formação de professores AND práticas pedagógicas inclusivas	6	1
prática pedagógica AND TEA	114	14

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Após a triagem inicial, os trabalhos foram submetidos à leitura exploratória dos títulos e resumos. Em seguida, realizou-se a leitura integral dos textos considerados elegíveis. Esse processo criterioso teve como finalidade garantir a consistência e a qualidade das produções selecionadas. A seleção final resultou em um conjunto composto por 27 artigos científicos e 57 trabalhos acadêmicos (sendo 45 dissertações e 12 teses), escolhidos a partir de uma avaliação que considerou a clareza dos objetivos propostos, a adequação metodológica empregada, a coerência entre os dados apresentados e as conclusões obtidas, bem como a relevância das discussões para o campo investigado. Trata-se, portanto, de um recorte significativo e qualificado

da produção científica recente, que contribui para o aprofundamento das reflexões no escopo da pesquisa desenvolvida.

4.1 Categorias analíticas e resultados da revisão

A análise dos trabalhos que compõem o desenvolvimento desta revisão sistemática foi conduzida com base na abordagem qualitativa de categorização temática, conforme proposta por Minayo (2017), que privilegia a identificação e a organização de significados a partir de unidades de análise construídas durante o processo investigativo. Essa estratégia permitiu reconhecer padrões recorrentes, bem como delimitar lacunas analíticas, divergências teóricas e especificidades contextuais nos estudos examinados.

As categorias analíticas não foram pré-definidas, mas emergiram do material empírico, a partir de uma leitura exploratória inicial e de um processo sistemático de codificação. As unidades de análise construídas durante a leitura possibilitaram identificar padrões recorrentes, divergências conceituais, especificidades metodológicas e lacunas de investigação. O conteúdo foi, então, estruturado em quatro eixos temáticos principais, que representam as dimensões centrais do debate acadêmico contemporâneo sobre a formação de professores e a inclusão de estudantes com TEA: Formação docente; Práticas pedagógicas inclusivas; Desafios enfrentados pelos professores; e Contribuições e proposições para as políticas públicas e a formação docente.

Desse modo, nos próximos itens da seção apresentamos, de forma analítica e articulada, os resultados obtidos a partir da sistematização e categorização dos estudos que compõem o desenvolvimento desta revisão. Primeiramente, abordam-se os artigos científicos, seguidos pela análise das teses e dissertações, destacando suas contribuições para a compreensão dos processos formativos e das práticas pedagógicas inclusivas voltadas a estudantes com TEA.

4.1.1 Artigos

Nesta subseção, são apresentados e discutidos os resultados da análise dos artigos científicos selecionados na revisão sistemática, com foco na interface entre a formação docente e a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista

(TEA) na educação básica. Do total de 37 estudos inicialmente mapeados, 27 artigos atenderam aos critérios de inclusão e foram considerados pertinentes para serem analisados. A seleção priorizou publicações fundamentadas em dados empíricos ou em construções teóricas consistentes, que oferecem aportes relevantes para a compreensão das políticas, práticas e processos formativos voltados à atuação docente em contextos inclusivos.

Do ponto de vista metodológico, as produções apresentam marcante diversidade, revelando distintas abordagens teóricas e estratégias de investigação voltadas à compreensão da formação docente no campo da educação inclusiva. Observa-se uma predominância de estudos de natureza qualitativa, ancorados em entrevistas com professores atuantes, relatos de experiências formativas, estudos de caso desenvolvidos em escolas públicas e análises documentais de políticas institucionais. Essas escolhas metodológicas favorecem uma compreensão mais abrangente das vivências docentes em contextos escolares nos quais se efetiva, ou se tenta efetivar, a inclusão de estudantes com TEA.

Além disso, incluímos também revisões teóricas e sistemáticas, que examinam criticamente o estado da arte da área, sinalizando aspectos ainda pouco explorados, pontos de consenso e direções predominantes da pesquisa. A diversidade metodológica não apenas evidencia a complexidade do tema, mas também reforça o empenho da comunidade científica em produzir conhecimentos situados e aplicáveis. Outro aspecto relevante diz respeito à temporalidade das publicações: a maioria dos artigos foi veiculada entre 2020 e 2024, refletindo o aumento do interesse pela temática, em especial diante das exigências impostas pelo cenário pós-pandemia e pela ampliação das políticas públicas de inclusão.

De modo geral, as publicações convergem na defesa de que a formação docente representa um eixo estruturante para a efetivação da inclusão de estudantes com TEA na escola comum. Essa constatação perpassa o conjunto dos estudos analisados, como evidenciam as contribuições de Gonçalves e Monteiro (2024), Silva *et al.* (2022), Moura *et al.* (2023), Rocha *et al.* (2021), Rezende *et al.* (2023), Ribeiro e Costa-Renders (2024), Gonçalves *et al.* (2024), entre outros. Tais investigações sustentam que os programas de formação continuada voltados à inclusão contribuem para o desenvolvimento de competências pedagógicas específicas, ao mesmo tempo que promovem a resignificação das atitudes e das práticas dos professores, fomentando uma postura mais empática, ética e responsiva diante da diversidade.

As evidências apontam que formações mais eficazes são aquelas que superam o modelo transmissivo e prescritivo. Para tanto, os estudos defendem propostas que integram reflexão teórica com vivências práticas, fundamentadas em autores como Mantoan (2015), Aranha (2001), Carvalho (2016) e Vigotski (2022), e alinhadas a documentos norteadores como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Ademais, destacam a importância de espaços formativos que privilegiem a escuta dos professores e o compartilhamento dos desafios enfrentados no cotidiano escolar. A presença desses elementos parece configurar um diferencial nos modelos formativos analisados, os quais, ao proporem abordagens contínuas, situadas e colaborativas, têm favorecido transformações mais consistentes na atuação docente.

Ainda dentro desse eixo, merece destaque o reconhecimento da singularidade do TEA e da importância de práticas pedagógicas sensíveis às múltiplas formas de comunicação, interação e aprendizagem dos estudantes. Trabalhos como os de Passerino, Bez e Vicari (2013), bem como o de Ribeiro e Costa-Renders (2024), enfatizam a necessidade de inserção, nos processos formativos, de recursos como a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Tais contribuições indicam que os professores precisam ser apoiados por formações que ampliem seus repertórios metodológicos e assegurem estratégias acessíveis, adaptadas às necessidades dos educandos.

Uma dimensão recorrente nos artigos analisados refere-se às práticas pedagógicas adotadas no cotidiano escolar e às estratégias desenvolvidas para promover uma inclusão efetiva de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Grande parte das publicações enfatiza a importância de práticas educacionais intencionalmente estruturadas para garantir acesso, permanência e participação significativa desses estudantes. Mais do que ações pontuais, os autores argumentam em favor de abordagens sustentadas por fundamentos teóricos consistentes, articuladas a processos formativos coerentes e comprometidas com o direito à educação inclusiva.

As publicações examinadas sugerem diferentes estratégias para responder às especificidades dos estudantes com TEA, entre elas o uso do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), de rotinas estruturadas, sistemas de apoio visual e planejamentos pedagógicos individualizados. Tais práticas, discutidas por autores como Ribeiro e Costa-Renders (2024), Passerino,

Bez e Vicari (2013), Moura *et al.* (2023), Rocha *et al.* (2021) e Silva *et al.* (2024), são apontadas como caminhos potentes para enfrentar as barreiras comunicacionais, sensoriais e cognitivas, favorecendo a inclusão com qualidade. Os textos também indicam que essas estratégias só alcançam efetividade quando inseridas em ambientes escolares comprometidos com a cultura inclusiva e sustentadas por formações permanentes.

Além dos recursos e métodos, os artigos reforçam a relevância do planejamento pedagógico coletivo. O trabalho conjunto entre professores regentes, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), equipe gestora e famílias é compreendido como elemento estruturante das ações inclusivas. Gonçalves e Monteiro (2024) e Rezende *et al.* (2023), por exemplo, defendem a escuta ativa e o diálogo interprofissional como princípios para a construção de práticas pedagógicas que respondam, de maneira situada, às necessidades dos estudantes.

Por outro lado, os autores também apontam lacunas significativas na formação inicial dos docentes. Investigações como as de Gonçalves *et al.* (2024), Rocha *et al.* (2021), Rezende *et al.* (2023), Moura *et al.* (2023), Silva *et al.* (2022), Lessa *et al.* (2024) e Costa *et al.* (2020) denunciam que os cursos de licenciatura frequentemente tratam a inclusão escolar de forma superficial, sem proporcionar aos futuros professores uma aproximação crítica e prática com a realidade da educação inclusiva. Em especial, a abordagem sobre o TEA costuma restringir-se a uma perspectiva clínica ou legal, negligenciando os aspectos pedagógicos e os desafios reais do cotidiano escolar.

Essa defasagem formativa tem implicações diretas na atuação dos recém-formados, gerando insegurança e, por vezes, atitudes que dificultam o acolhimento e a aprendizagem dos estudantes com deficiência. Parte dos artigos destaca a ausência de componentes curriculares específicos sobre inclusão, a falta de estágios supervisionados em contextos inclusivos e a desconexão entre as diretrizes legais e a prática docente como entraves persistentes. Os autores defendem que a formação inicial precisa ser revisada à luz de uma concepção de inclusão que articule teoria, prática e compromisso ético-político com a equidade.

Nesse sentido, os artigos revisados convergem ao afirmar que os processos formativos devem ser concebidos de maneira contínua e integrada. As contribuições de Santos (2021), Mello (2022), Franco (2021), entre outros, evidenciam que ações formativas colaborativas, como grupos de estudo, oficinas, rodas de conversa e

análise de práticas reais, contribuem para a ressignificação do fazer pedagógico e para o fortalecimento da identidade docente comprometida com a inclusão.

Outro eixo presente na literatura refere-se aos obstáculos enfrentados pelos professores na implementação das práticas inclusivas. Costa et al. (2020), Lessa et al. (2024), Rocha et al. (2021), Moura et al. (2023), Ribeiro e Costa-Renders (2024), Gonçalves e Monteiro (2024) e Silva et al. (2022) evidenciam as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, entre as quais se destacam: ausência de apoio técnico especializado, escassez de materiais adaptados, turmas superlotadas, limitações no tempo para planejamento, carência de formações específicas e sobrecarga de trabalho.

Essas barreiras são estruturais e extrapolam a responsabilidade individual do professor. Os autores defendem que a consolidação de práticas inclusivas exige uma reconfiguração institucional, com políticas escolares que reconheçam o valor do trabalho docente, ofereçam tempo remunerado para o planejamento colaborativo e garantam apoio técnico continuado. Sem isso, a inclusão tende a se restringir ao plano discursivo, sem efetiva transformação da prática educativa.

Em termos de proposições, os artigos analisados vão além da descrição de experiências e apontam caminhos concretos para o fortalecimento das políticas de formação. Contribuições como as de Silva et al. (2024), Rocha et al. (2021), Abreu e Thiesen (2025), Moura et al. (2023) e Costa et al. (2020) indicam que a formação de professores deve estar articulada às necessidades reais do trabalho docente. A valorização da escuta dos professores, o estímulo ao trabalho em rede e o reconhecimento das experiências escolares como espaços legítimos de produção de saberes são elementos centrais para pensar formações que dialoguem com os desafios da inclusão.

Por fim, os textos reiteram a importância de políticas de formação pautadas em uma concepção crítica de inclusão. Para os autores, trata-se de compreender a escola como espaço de produção de justiça social, o que exige o enfrentamento das desigualdades estruturais que historicamente excluíram os estudantes com deficiência. A formação docente, nessa perspectiva, deve ser contínua, situada, dialógica e articulada às lutas por equidade no interior das escolas. Autores como Silva et al. (2022), Moura et al. (2023), Rocha et al. (2021), Gonçalves e Monteiro (2024) e Passerino et al. (2013) reforçam que a formação eficaz é aquela que parte

da realidade das escolas públicas brasileiras e que fomenta a autonomia, a crítica e a colaboração como pilares da ação pedagógica inclusiva.

A análise dos artigos científicos permite afirmar que a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na educação básica demanda muito mais do que o domínio de técnicas específicas. Exige, sobretudo, uma formação docente comprometida com os princípios da justiça social, da equidade e da corresponsabilidade no processo educativo. Essa formação deve articular saberes pedagógicos sobre o TEA, compreensão crítica das políticas públicas e desenvolvimento de atitudes éticas diante da diversidade humana.

Apesar das limitações persistentes, os estudos revisados apontam para um movimento de fortalecimento de propostas formativas que valorizam a escuta dos professores, o diálogo com a prática e a construção coletiva do conhecimento. Tais abordagens compreendem que a formação docente não pode ser desvinculada da realidade escolar nem reduzida a modelos expositivos e genéricos. Ao contrário, deve ser situada, contínua e sensível às demandas cotidianas dos profissionais da educação.

As práticas pedagógicas destacadas nos artigos não se restringem ao uso de recursos específicos, mas revelam concepções de ensino fundamentadas na valorização das singularidades e na promoção da participação ativa de todos os estudantes. Esses trabalhos evidenciam que práticas realmente inclusivas são aquelas construídas em contextos de colaboração entre professores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), gestores e famílias, espaços em que o planejamento pedagógico se orienta por princípios de escuta, afeto, acessibilidade e respeito às diferenças.

Além disso, os desafios enfrentados pelos docentes, como a ausência de apoio institucional, a precariedade da infraestrutura, a sobrecarga de trabalho e a escassez de formação específica, reforçam a urgência de políticas públicas que assegurem condições concretas para a inclusão. O fortalecimento de uma cultura escolar inclusiva, ancorada em práticas colaborativas e em valores democráticos, aparece como condição imprescindível para a superação desses entraves.

A literatura analisada indica, por fim, que os avanços na inclusão de estudantes com TEA tornam-se possíveis quando as escolas contam com suporte institucional contínuo, espaços de formação planejados a partir das realidades docentes e envolvimento efetivo das famílias no processo educativo. A construção de uma escola

verdadeiramente inclusiva depende, portanto, de políticas estruturadas, de práticas sensíveis e de sujeitos dispostos a transformar, cotidianamente, os modos de ensinar e de aprender.

4.1.2 Teses e Dissertações

Esta subseção apresenta os resultados da análise de 57 trabalhos acadêmicos, sendo 45 dissertações de mestrado e 12 teses de doutorado, selecionadas com base nos critérios definidos no protocolo desta revisão sistemática. As pesquisas foram extraídas do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e se destacam por aprofundar as discussões iniciadas nos artigos, ampliando a compreensão sobre as relações entre formação docente e inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Em sua maioria, trata-se de estudos qualitativos, ancorados em referenciais teórico-metodológicos consistentes e alinhados aos princípios da educação inclusiva crítica.

Um dos eixos centrais identificados nas teses e dissertações analisadas diz respeito à formação docente, contemplada sob diferentes aspectos, com destaque para os processos formativos tanto na perspectiva inicial quanto na continuada. A análise dos trabalhos revela um consenso entre os autores quanto à fragilidade da formação inicial no que se refere à preparação do futuro professor para o trabalho com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Observa-se que muitos cursos de licenciatura ainda tratam de forma marginal e desarticulada as temáticas da diversidade, da inclusão e da deficiência, não promovendo condições efetivas para que os docentes desenvolvam competências pedagógicas, epistemológicas e atitudinais necessárias para atuação em contextos educacionais inclusivos. Demonstram ainda a recorrente ausência de disciplinas específicas ou de estágios supervisionados voltados ao atendimento educacional direcionada aos estudantes em condições específicas, o que contribui para uma formação centrada no paradigma da normalização e pouco sensível à diversidade humana.

Trabalhos como os de Oliveira (2022), Barbosa (2021), Cardozo (2020), Moraes (2023), Santos (2019) e Ramos (2021) indicam que os docentes recém-formados relatam dificuldades práticas em adaptar o currículo, planejar estratégias acessíveis e compreender as especificidades do transtorno, além de expressarem

sentimento de insegurança diante da escassez de vivências pedagógicas inclusivas em sua trajetória formativa. Em vários desses estudos, evidencia-se que a ausência de formação consistente compromete não apenas o planejamento didático, mas também a criação de vínculos pedagógicos com os estudantes com TEA.

Teixeira (2022), por exemplo, relata uma experiência formativa estruturada em torno de estudos de caso reais da prática pedagógica, promovendo o intercâmbio de experiências entre os participantes. Ferreira (2021) enfatiza a eficácia de programas de formação em serviço articulados com os projetos políticos pedagógicos das escolas, promovendo a contextualização das aprendizagens. Lima (2020), por sua vez, analisa o impacto de oficinas pedagógicas com caráter investigativo, nas quais os docentes eram incentivados a construir coletivamente estratégias de ensino inclusivo a partir da análise de seus próprios desafios. Já Oliveira (2019) destaca o papel dos grupos colaborativos de estudos na construção de saberes interativos entre professores do ensino comum e do AEE. Essas iniciativas demonstram que formações baseadas na prática cotidiana favorecem tanto o aprimoramento técnico quanto a reconstrução das concepções de deficiência, diferença e inclusão.

Esses trabalhos defendem a relevância dos saberes docentes produzidos na prática e ressaltam a importância de momentos formativos que valorizem o protagonismo dos professores, em diálogo com os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e com as famílias dos estudantes. As formações continuadas mais eficazes são aquelas que ultrapassam o formato expositivo tradicional e assumem o caráter investigativo e reflexivo, permitindo que os professores desenvolvam autonomia profissional, senso crítico e estratégias concretas para o cotidiano escolar.

As análises dos estudos se sustentam em referenciais teóricos que contribuem para a compreensão crítica da formação docente. Tardif (2014) é amplamente citado para discutir os saberes docentes, especialmente no que se refere à articulação entre os saberes da experiência, os saberes curriculares e os saberes da formação profissional. Já Nóvoa (1992) é mencionado na defesa de uma profissionalização docente ancorada na autonomia e na reflexividade, implicando um processo formativo sustentado pela prática, pelo coletivo e pelo compromisso com a transformação da escola.

Mantoan (2015) oferece um alicerce essencial para a compreensão da inclusão escolar não como adaptação técnica, mas como mudança de paradigma, exigindo do

professor uma postura sensível às diferenças e uma ação pedagógica que reconheça a singularidade de cada estudante. Além desses, Aranha (2001) contribui para o entendimento crítico da história das deficiências e de suas implicações educacionais, enquanto Perrenoud (2000) e Shulman (1986) fundamentam as discussões sobre as competências docentes e os conhecimentos profissionais requeridos para a prática inclusiva. A contribuição de Skliar (2003) e das epistemologias da diferença também aparece com frequência significativa, orientando um olhar mais amplo sobre as identidades dos sujeitos da educação especial.

As pesquisas evidenciam ainda o papel da reflexão crítica sobre a prática como elemento transformador do fazer pedagógico. Nesse sentido, Freire (1996) é amplamente indicado como referência na construção de uma formação emancipadora, na qual os professores são convocados a problematizar suas práticas, escutar os sujeitos escolares e agir com ética, sensibilidade e compromisso social.

Além das dimensões formativas e conceituais, as teses e dissertações revelam tensões importantes no plano das políticas públicas de formação docente, que indicam um descompasso significativo entre os marcos legais da inclusão e as experiências efetivas de formação docente. Os trabalhos de Rocha (2021) e Bassi (2022), por exemplo, denunciam a distância entre os princípios defendidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), os documentos curriculares oficiais e a realidade formativa observada nos cursos de licenciatura. Enquanto Rocha (2021) evidencia a escassez de discussões aprofundadas sobre inclusão nos currículos de formação inicial, Bassi (2022) demonstra que, mesmo em contextos em que há previsão normativa, os estágios e experiências práticas permanecem ausentes ou são reduzidos a abordagens teóricas generalistas e descontextualizadas.

Na mesma direção, dissertações como as de Santos (2020), Rinaldo (2019) e Moraes (2023) reforçam a lacuna existente entre os programas de formação continuada promovidos por secretarias de educação e as necessidades formativas expressas pelos professores que atuam diretamente com estudantes com TEA. Em suas análises, fica evidente que as formações ofertadas são, muitas vezes, genéricas, pouco articuladas com as realidades escolares e carentes de aprofundamento nas especificidades do espectro autista. Acrescenta-se a isso a ausência de acompanhamento formativo continuado, o que dificulta a consolidação de práticas pedagógicas contextualizadas.

Essas constatações apontam para a urgência de se refletir sobre a materialização das políticas públicas de formação docente, com vistas à construção de programas mais integrados, contextualizados e sintonizados com os desafios vividos nas escolas. Para que a formação seja, de fato, um instrumento de transformação, é preciso articular os dispositivos legais às condições concretas do trabalho pedagógico, respeitando as especificidades regionais e garantindo o direito à aprendizagem de todos os estudantes, com ou sem deficiência. As teses e dissertações analisadas reafirmam, assim, a importância de uma escuta qualificada dos professores e de políticas formativas fundadas na articulação entre teoria e prática, sensibilidade institucional e compromisso ético com a equidade educacional.

Outro eixo fortemente abordado nas investigações refere-se às práticas pedagógicas inclusivas implementadas em contextos escolares que atendem estudantes com TEA. As teses e dissertações apontam que, mesmo diante de limitações formativas e estruturais, muitos docentes têm desenvolvido estratégias criativas, sensíveis e responsivas às singularidades desses estudantes, o que revela um importante potencial de reinvenção pedagógica no cotidiano das escolas.

A tese de Avanze (2023) e dissertações como as de Rinaldo (2019), Teodoro (2019), Souza (2020), Silva (2021), Ramos (2022), Cardozo (2020), Lopes (2021) e Vieira (2024) descrevem práticas como a utilização de materiais estruturados e visuais, cronogramas adaptados, recursos de comunicação alternativa e aumentativa, intervenções mediadas por pares, estratégias baseadas nos interesses específicos dos estudantes com TEA e a incorporação de tecnologias assistivas ao planejamento didático. Essas ações pedagógicas têm se mostrado eficazes para favorecer o engajamento, a previsibilidade das rotinas e a ampliação da participação escolar.

Uma característica marcante dessas experiências é a centralidade da escuta ativa e do vínculo afetivo no processo de inclusão. Trabalhos como os de Souza (2020), Ramos (2022) e Lopes (2021) ilustram como o investimento em relações pautadas na empatia, no reconhecimento da singularidade e na valorização dos estudantes contribui para a construção de ambientes mais acolhedores e estimulantes. Nessas dissertações, os docentes demonstram uma postura investigativa, assumindo a própria prática como espaço formativo e promovendo ajustes pedagógicos com base nas experiências vividas em sala de aula.

Essa perspectiva reitera a compreensão de que práticas inclusivas não se restringem a um conjunto de técnicas previamente definidas, mas constituem-se como

processos dinâmicos, construídos de forma contextualizada. A dissertação de Lopes (2021) e a tese de Avanze (2023) evidenciam que tais estratégias emergem das necessidades concretas das turmas, da escuta das famílias, da interação com profissionais do AEE e da constante mediação entre as exigências curriculares e as possibilidades reais de cada estudante.

Outras dissertações, como as de Cardozo (2020), Ramos (2022) e Vieira (2024), enfatizam que as práticas pedagógicas bem-sucedidas são aquelas que combinam sensibilidade às diferenças, planejamento colaborativo e disposição para ressignificar a rotina escolar. Nesses estudos, os professores são apresentados como participantes inventivos, capazes de articular seus conhecimentos teóricos à observação atenta do cotidiano, atribuindo sentido pedagógico às ações mais simples, mas também mais potentes do ponto de vista da inclusão. Em comum, essas produções rejeitam a lógica da aplicação técnica e defendem uma abordagem artesanal da docência, marcada por autoria, criatividade e compromisso ético com a justiça educacional.

Além disso, a construção dessas práticas está intrinsecamente ligada a um compromisso ético dos professores com uma educação que reconheça e valorize a diversidade dos educandos. Esse compromisso se manifesta em dissertações como as de Ramos (2022), Cardozo (2020), Vieira (2024) e Souza (2020), que descrevem trajetórias pedagógicas pautadas em vínculos afetivos, escuta sensível e valorização das experiências dos estudantes com TEA. Mesmo em cenários marcados pela escassez de apoio institucional ou pela ausência de políticas inclusivas robustas, os professores protagonistas dessas investigações constroem ações educativas que não reduzem os sujeitos ao diagnóstico, mas os acolhem em sua complexidade, reafirmando as diferenças como dimensões constitutivas da vida escolar e para além dos muros escolares.

A dissertação de Vieira (2024), por exemplo, mostra como práticas fundadas no reconhecimento das singularidades e na escuta ativa se transformam em estratégias potentes de enfrentamento das barreiras institucionais, reafirmando o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

A tese de Avanze (2023) e as dissertações de Rinaldo (2019), Souza (2020) e Silva (2021) documentam práticas pedagógicas que utilizam elementos da rotina, recursos visuais, sistemas de comunicação alternativa e tecnologias assistivas como dispositivos para ampliar o engajamento e a participação dos estudantes com TEA

nas atividades escolares. Tais iniciativas não apenas demonstram conhecimento sobre as especificidades do espectro autista, mas evidenciam um esforço de planejamento pedagógico dialógico, sensível às potencialidades dos estudantes e conectado com a realidade das salas de aula.

Outro elemento recorrente nas produções analisadas diz respeito à mediação exercida pelos docentes na construção de um ambiente escolar acolhedor, afetivamente seguro e promotor de interações significativas. A dissertação de Nascimento (2022) e a pesquisa de Rocha (2021) revelam como práticas baseadas na empatia, no respeito às diferenças e na escuta ativa possibilitam a criação de espaços de pertencimento para estudantes com TEA, favorecendo o fortalecimento de sua autoestima e ampliando suas oportunidades de aprendizagem.

As contribuições de Oliveira (2023) e Mello (2022) corroboram essa perspectiva ao relatarem experiências educativas nas quais o docente assume um papel mediador do reconhecimento da diferença, enfrentando o capacitismo e promovendo relações escolares mais solidárias e horizontais. Em ambas as dissertações, os professores são concebidos não apenas como transmissores de conhecimento, mas como sujeitos éticos e simbólicos, capazes de instaurar sentidos inclusivos na cultura escolar.

O trabalho coletivo entre docentes e demais atores escolares também se destaca como um fator decisivo para o êxito das práticas inclusivas. A dissertação de Teodoro (2019) evidencia os efeitos positivos da parceria entre professores regentes, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), famílias e gestores, mostrando como a construção compartilhada de estratégias amplia a capacidade de resposta da escola às necessidades dos estudantes com TEA.

De modo semelhante, Moraes (2023) analisa a formação de redes intersetoriais como uma estratégia articuladora entre educação, saúde e família, destacando a importância da atuação integrada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais potentes e contextualizadas. A dissertação de Leise Oliveira (2021) aponta como essa atuação conjunta permite mapear e enfrentar barreiras à participação plena, ao passo que Souza (2022) reforça a relevância da escuta das famílias e do diálogo entre profissionais como condição para a construção de ambientes mais acessíveis e equitativos.

Essas experiências revelam que a ação interdisciplinar, quando incorporada ao cotidiano da escola, ultrapassa o caráter pontual e transforma-se em um elemento propulsor da cultura inclusiva. Ao promover o compartilhamento de responsabilidades

e saberes, essas iniciativas contribuem para consolidar um modelo educativo baseado na corresponsabilidade, na sensibilidade institucional e na construção coletiva do conhecimento.

Contudo, vale destacar que tais práticas, embora promissoras, ainda carecem de sistematização e de reconhecimento pelas instâncias institucionais. A análise das dissertações e teses indica que o avanço das práticas pedagógicas inclusivas depende não apenas da qualificação docente, mas também da existência de políticas públicas que valorizem, divulguem e assegurem condições reais para sua implementação. É a partir da articulação entre formação continuada, apoio institucional, cultura colaborativa e escuta ativa, tanto das famílias quanto dos próprios estudantes com TEA, que a inclusão escolar se fortalece como um princípio norteador da educação pública.

As teses e dissertações selecionadas evidenciam, de maneira consistente, uma série de desafios enfrentados pelos professores na implementação de práticas pedagógicas inclusivas voltadas a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esses obstáculos, identificados em distintos contextos educacionais e institucionais, podem ser organizados em três dimensões complementares: formativa, institucional e estrutural.

Na dimensão formativa, uma das principais fragilidades relatadas refere-se à ausência ou à superficialidade da preparação docente – tanto inicial quanto continuada – voltada especificamente ao atendimento de estudantes com TEA. Produções como as de Bassi (2023), Oliveira (2023) e Teodoro (2019) relatam que grande parte dos professores se sente despreparada para lidar com as especificidades do transtorno, seja pelo desconhecimento teórico, seja pela carência de experiências práticas articuladas à formação acadêmica. Em muitos casos, a formação continuada promovida pelas redes de ensino assume um formato pontual, desvinculado da realidade escolar e centrado em conteúdos clínicos ou normativos, dificultando sua aplicabilidade no cotidiano da sala de aula e afastando-se de uma abordagem pedagógica crítica.

No plano institucional, os desafios estão relacionados, sobretudo, à fragilidade das políticas escolares de inclusão, à insuficiência de apoio da gestão e à sobrecarga de atribuições docentes. A dissertação de Mello (2022), por exemplo, ao investigar os entraves à inclusão em uma escola pública do sul do país, evidencia a ausência de diretrizes claras por parte da gestão escolar e a inexistência de espaços sistemáticos

de planejamento coletivo. Já Silva (2021) analisa como a ausência de apoio técnico, aliado ao acúmulo de funções pedagógicas e administrativas, compromete o desenvolvimento de práticas inclusivas sustentáveis. No mesmo sentido, Cardozo (2020) observa que a ausência de suporte institucional obriga os professores a assumirem individualmente a responsabilidade pela inclusão, sem a mediação de orientadores pedagógicos, profissionais do AEE ou equipes interdisciplinares. Esses achados revelam que a inclusão escolar, quando não é compreendida como um compromisso institucional compartilhado, tende a ser delegada ao esforço individual dos docentes, o que tende a sobrecarga profissional.

A dimensão estrutural, por sua vez, expõe as deficiências das condições físicas e materiais das escolas, bem como os limites impostos pela própria organização do sistema educacional. Ramos (2022) relata, em sua dissertação, a carência de acessibilidade arquitetônica em muitas instituições públicas de ensino, como a inexistência de rampas, sinalização tátil e mobiliário adequado. Lopes (2021) discute a ausência de tecnologias assistivas e de materiais pedagógicos adaptados, ressaltando como isso prejudica tanto a mediação do conteúdo quanto a autonomia dos estudantes com TEA. Já Nascimento (2022) evidencia, a partir de uma investigação com professores da rede pública, que a superlotação das salas de aula inviabiliza práticas pedagógicas individualizadas, afetando diretamente o planejamento e a avaliação do processo de aprendizagem de todos os estudantes.

Entre outras dificuldades, outras dissertações apontam a ausência de salas de recursos multifuncionais, a escassez de profissionais especializados e o descaso com o financiamento da educação inclusiva como barreiras que reiteram desigualdades e negam o acesso pleno ao direito à educação. O conjunto das produções analisadas concordam na constatação de que, em muitas redes públicas, ainda falta um compromisso efetivo do poder público com a consolidação de políticas estruturantes de inclusão escolar. A precarização dos espaços escolares, somada à desvalorização do trabalho docente, impõe limites significativos à materialização dos princípios da equidade e da justiça educacional.

Apesar desses desafios, as teses e dissertações não se limitam à denúncia das ausências: elas também formulam proposições concretas, contextualizadas e orientadas para o aprimoramento das práticas e das políticas públicas de formação docente. Destacam-se, nesse sentido, iniciativas voltadas à criação de programas formativos continuados, elaborados a partir das necessidades reais das escolas e das

vivências dos profissionais da educação. Dissertações como as de Rodrigues (2023), Vieira (2021) e Barbosa (2022) defendem que os modelos formativos precisam superar o caráter normativo e homogêneo que ainda predomina em muitas redes e investir em percursos que valorizem os saberes docentes, favoreçam a troca de experiências e articulem teoria e prática em um movimento dialógico.

Essas autoras indicam que o fortalecimento das políticas de formação continuada deve considerar a complexidade do cotidiano escolar e promover ações que sejam construídas de forma colaborativa, com base na escuta ativa dos professores e no reconhecimento de sua expertise prática. As proposições apresentadas por essas pesquisas reforçam que não há inclusão efetiva sem políticas formativas comprometidas com a transformação da cultura escolar e com a valorização da docência como atividade intelectual, relacional e ética.

No que se refere à reformulação dos currículos de formação inicial docente, um conjunto significativo de dissertações evidencia lacunas estruturais na abordagem da temática do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e da educação inclusiva. Essas lacunas não se restringem à ausência de conteúdos específicos, mas refletem um modelo de formação ainda pouco sensível à complexidade da diversidade escolar. A dissertação de Oliveira (2022) defende a necessidade de uma inserção sistemática, interdisciplinar e transversal de temas relacionados ao TEA nos cursos de licenciatura, de modo a proporcionar aos futuros professores uma compreensão crítica e contextualizada do espectro autista. Santos (2021), por sua vez, propõe uma reestruturação curricular orientada pela articulação entre teorias do desenvolvimento humano e práticas pedagógicas inclusivas, enfatizando a importância de vivências práticas na constituição da identidade docente. Já Souza (2020) argumenta que a abordagem genérica e descontextualizada da inclusão ainda predomina nos cursos de formação inicial, sugerindo como alternativas a adoção de estudos de caso, a análise de práticas reais e a realização de estágios supervisionados em escolas que atendam estudantes com deficiência.

Essas dissertações demonstram que a insegurança de muitos professores diante do trabalho com estudantes com TEA está diretamente relacionada à superficialidade e à desarticulação dos componentes curriculares que tratam da diversidade. A ausência de uma abordagem formativa que considere as dimensões afetivas, cognitivas, sociais e comunicacionais do autismo compromete a capacidade dos licenciandos de desenvolverem práticas pedagógicas responsivas e eticamente

comprometidas com a equidade educacional. Nesse contexto, os estudos apontam para a necessidade urgente de uma revisão curricular que não apenas amplie o conteúdo sobre inclusão, mas o integre de maneira crítica e situada aos diferentes campos do saber pedagógico.

Quanto às proposições voltadas à formação continuada, observa-se nas dissertações um direcionamento consistente para modelos formativos que valorizam a construção coletiva de saberes e a imersão na realidade escolar. Mello (2022), ao analisar um programa de formação continuada em uma rede pública, destaca a eficácia de propostas baseadas em oficinas pedagógicas, grupos colaborativos de estudo e espaços de reflexão coletiva, em contraste com modelos tradicionais centrados na transmissão vertical de conteúdos. Franco (2021), por sua vez, evidencia como rodas de conversa e partilhas de experiências têm potencial transformador não apenas para o aprimoramento técnico, mas também para o fortalecimento de atitudes éticas, acolhedoras e responsivas frente à diversidade. Essas dissertações indicam que formações em serviço, quando articuladas às demandas concretas das escolas e sustentadas por princípios dialógicos, têm se mostrado mais efetivas na construção de uma cultura pedagógica inclusiva e contextualizada.

As produções acadêmicas analisadas oferecem, portanto, não apenas diagnósticos sobre as fragilidades dos processos formativos, mas também diretrizes para sua superação. As teses e dissertações se destacam pela densidade teórica, pela consistência metodológica e pela ancoragem em contextos reais de intervenção, apresentando recomendações que ultrapassam generalizações e contribuem para a reconfiguração das políticas de formação docente com base na realidade escolar brasileira.

Além de aprofundarem os aspectos discutidos nos artigos, as teses e dissertações analisadas ampliam a compreensão sobre os desafios e possibilidades relacionados à inclusão de estudantes com TEA, ao explorarem com maior densidade as dimensões estruturais, pedagógicas e político-institucionais da formação docente. A leitura crítica dessas produções evidencia inconsistências entre os marcos normativos das políticas educacionais e sua implementação nas escolas, destacando os impactos da precarização das condições de trabalho, da insuficiência de suporte institucional e da desarticulação nos processos de formação profissional.

Em contraponto, às propostas que emergem dessas pesquisas sinalizam caminhos viáveis e fundamentados para a transformação da formação docente e das

práticas pedagógicas inclusivas. Trata-se de proposições que não partem de abstrações normativas, mas de experiências vividas, coletivamente construídas e avaliadas em contexto. Esse alinhamento a demanda da escola torna as contribuições dessas dissertações e teses não apenas pertinentes, mas indispensáveis para o aprimoramento das políticas de formação, para o fortalecimento de redes de apoio pedagógico e para a consolidação de uma cultura inclusiva que reconheça a pluralidade como valor constitutivo da educação pública para a equidade.

5 O ENSINO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NO PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA PARA CRIANÇAS E ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (PROJETEA)

O percurso metodológico adotado nesta pesquisa reflete o compromisso com uma abordagem crítica, participativa e formativa, em alinhamento com as finalidades de um mestrado profissional. A pesquisa no campo acadêmico é um procedimento sistemático que tem como objetivo central propiciar respostas aos problemas propostos. Para Gil (2002, p. 17), “a pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema”.

Diante da necessidade de compreender e intervir nas práticas docentes relacionadas à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), optamos por um caminho metodológico que articula investigação e formação, considerando o diálogo como elemento potente na produção de conhecimento. A pesquisa se fundamenta no entendimento de que os participantes da escola não apenas fazem parte do processo investigativo, mas o constituem, na medida em que seus discursos, práticas e deslocamentos formativos geram dados, alimentam a análise e orientam a construção do conhecimento.

Apresentamos a seguir os fundamentos, os procedimentos e as escolhas metodológicas que orientam a construção deste caminho investigativo, em diálogo com os pressupostos da Pesquisa-Trans-Formação.

5.1 Metodologia da pesquisa

5.1.1 A escolha pela Pesquisa-Trans-Formação

O presente estudo percorre um caminho metodológico alinhado à proposta de um mestrado profissional, cuja natureza demanda o entrelaçamento entre a teoria e a prática docente, bem como o compromisso com a transformação das realidades escolares. Nesse contexto, optamos por uma abordagem qualitativa de investigação, por compreender que o fenômeno investigado exige uma imersão nos significados construídos socialmente pelos sujeitos, considerando seus discursos, suas práticas e

os contextos nos quais estão inseridos. Como afirma Minayo (2012, p. 21), “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e das relações humanas, um lado não perceptível e captável em equações, médias e estatísticas”. A autora ainda destaca que tal abordagem é especialmente adequada para pesquisas no campo das ciências humanas e sociais, nas quais o sentido atribuído às experiências vividas constitui-se como um elemento essencial de análise.

Fundamentada nesse entendimento, esta investigação se desenvolveu a partir da perspectiva da Pesquisa-Trans-Formação, compreendida como um movimento epistemológico e político que rompe com a lógica da pesquisa tradicional centrada na extração de dados e no distanciamento do pesquisador em relação ao campo. Essa abordagem compreende a pesquisa como ação comprometida com a formação dos participantes e a transformação social, articulando, de forma indissociável, os eixos da investigação, da formação docente e da práxis pedagógica crítica.

Essa abordagem reconhece a pesquisa como um espaço de construção coletiva e dialógica de saberes, no qual a formação docente se realiza simultaneamente à produção de conhecimento, numa lógica que valoriza os saberes da experiência, a escuta sensível e a mediação pedagógica.

De acordo com Magalhães (2021, p. 270), a Pesquisa-Trans-Formação “pressupõe em seu âmago a transformação social”, constituindo-se a partir de práticas investigativas que não se limitam à compreensão da realidade, mas que se engajam na sua transformação por meio da ação-reflexão-ação. Fundamentada na filosofia materialista histórico-dialética, essa abordagem parte da concepção de que a realidade é uma totalidade dinâmica, contraditória e em constante movimento, e que o conhecimento não é neutro, mas construído em contextos concretos de luta, conflito e negociação de sentidos.

Nesse sentido, o fazer investigativo torna-se também um exercício de desnaturalização das práticas pedagógicas e de crítica às formas cristalizadas de exclusão presentes no cotidiano escolar, abrindo espaço para a reinvenção de práticas inclusivas e emancipatórias.

Tal perspectiva valoriza o diálogo entre os participantes envolvidos, assumindo que a práxis investigativa é também um processo de formação crítica e emancipadora, tanto para os participantes quanto para o próprio pesquisador, entendido aqui como sujeito implicado no contexto investigado. Desse modo, a pesquisa não apenas observa e interpreta a realidade, mas também a problematiza e a transforma

coletivamente, sendo atravessada pela intencionalidade pedagógica que orienta as ações investigativas.

Inspirada em correntes como a pesquisa-ação (Thiollent, 1986), a investigação-ação participativa (Fals Borda, 1987; 1991), a pesquisa colaboração (Ibiapina, 2008), a pesquisa-intervenção formativa (Viotto Filho, 2018), entre outras, a Pesquisa-Trans-Formação se caracteriza pela participação ativa, reflexiva e transformadora do pesquisador em seu próprio campo de atuação. Nesse contexto, Magalhães (2022) destaca a **incompletude crítica** como base estruturante da Pesquisa-Trans-Formação: trata-se da consciência de que todo conhecimento é parcial, situado e em constante processo de reconstrução. A incompletude não é um defeito a ser superado, mas uma condição fundante do saber em sua dimensão dialógica, em que a escuta, a reflexão e o inacabamento constituem elementos essenciais para o processo formativo dos sujeitos.

Assim, a aderência da Pesquisa-Trans-Formação neste estudo revelou-se como uma escolha metodológica coerente com os princípios de uma investigação comprometida com a transformação social e a formação crítica dos sujeitos envolvidos. A complexidade que envolve as práticas pedagógicas inclusivas direcionadas a estudantes com Transtorno do Espectro Autista exige mais do que uma simples descrição das ações educativas: impõe a necessidade de um olhar que compreenda os sentidos, os conflitos, as lacunas e as potências da práxis docente em contextos reais de atuação.

Dessa forma, a pesquisa assumiu a dupla tarefa de produzir conhecimento situado e de construir, junto aos professores participantes, um espaço dialógico e formativo que favoreça deslocamentos críticos nas formas de conceber e exercer a prática pedagógica. A escuta sensível e a problematização coletiva não se restringem à dimensão reflexiva, mas atuam como dispositivos de transformação concreta das experiências educativas, contribuindo para a construção de repertórios que respondam às demandas do cotidiano escolar. A Pesquisa-Trans-Formação, nesse contexto, não foi apenas um caminho metodológico, mas um posicionamento ético-político diante da urgência de repensar as formas de inclusão escolar e de construir práticas mais justas, emancipatórias e comprometidas com a equidade educacional.

5.2 Caracterização do PROJETERA

O PROJETERA, idealizado e coordenado pela professora Máisa Pinto, emergiu em 2018 como uma resposta estratégica e pedagógica diante do cenário de acentuada expansão das matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede municipal de São Luís - MA. Alinhado às diretrizes da legislação nacional e à política educacional local, o projeto estruturou-se sob a premissa de enfrentar o desafio central da inclusão escolar: como viabilizar o acesso e a permanência desses indivíduos considerando, simultaneamente, suas especificidades funcionais e a complexa dinâmica das salas de Ensino Comum (Pinto, 2023).

Em sua gênese, conforme relata Pinto (2023), o foco primordial residia em ações que favorecessem a inclusão de estudantes com autismo de nível de suporte III. Nesse estágio inicial, as intervenções eram subsidiadas predominantemente por metodologias baseadas no modelo TEACCH, e a iniciativa denominava-se *Projeto de Intervenção Pedagógica para Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (Nível III) - PROJTERA*. No entanto, o enfrentamento dos desafios cotidianos inerentes ao contexto escolar impulsionou uma reconfiguração do projeto; a partir de 2019, a proposta não apenas simplificou sua nomenclatura para PROJETERA, como também deslocou seu eixo orientador para as bases do Ensino Colaborativo.

Essa evolução consolidou-se em 2020 com a ampliação do escopo de atuação para abarcar todos os estudantes com TEA, independentemente do nível de suporte. Tal mudança fundamentou-se na compreensão de que a heterogeneidade e a complexidade comportamental intrínsecas ao espectro exigem uma flexibilidade contínua das estratégias pedagógicas, bem como a efetiva corresponsabilidade de todos os atores envolvidos na ação educativa (Pinto, 2023). A seguir, apresenta-se a identidade visual vigente e o quadro síntese que sistematiza a estrutura operacional do PROJETERA, em conformidade com o delineamento proposto pela autora:

Figura 2 - Identidade Visual PROJETERA



Fonte: compilação de imagem elaborada pela autora

Quadro 5 - Síntese da estrutura e ações do PROJETERA

Dimensão	Descrição
Público Atendido	• Indivíduos com Transtorno do Espectro Autista matriculados nas UEBs da Rede; • Professores/as de Ensino Comum; • Professores/as do AEE (do PROJETERA e SRM); • Profissionais de apoio (cuidadores) que atuarem diretamente com essas crianças e estudantes.
Objetivo Geral	• Desenvolver estratégias pedagógicas para garantir a inclusão, permanência e aprendizagem significativa de estudantes com TEA na rede municipal de São Luís/MA.
Objetivos Específicos	Foco no estudante
	• Identificar e encaminhar estudantes com TEA para o AEE em SRM em articulação ao EC. • Flexibilizar o currículo; • Acompanhamentos sistemáticos;
	Foco no Docente / Profissionais
	• Fomentar a colaboração entre os profissionais envolvidos com foco na aprendizagem do estudante com TEA; • Organizar (coordenar e acompanhar) grupos de ensino colaborativo - GECOL com os profissionais para o fortalecimento das interações e atenção às subjetividades docentes, tendo como premissa a escuta e orientações; • Promover formação continuada contemplando todos os envolvidos no processo de aprendizagem desses estudantes; • Orientar os/as professores/as do EC e do AEE a desenvolverem o Plano Educacional Individualizado (PEI).
Ações Desenvolvidas	• Acompanhamentos sistemáticos: a partir de levantamento das necessidades específicas; anamneses em entrevistas com as famílias; observação das crianças e estudantes nos espaços escolares; • Orientações à família e equipe escolar; • Formação/Oficinas e orientações dos/das professores/as do EC e do AEE na perspectiva de otimização do processo de ensino e aprendizagem e superação dos desafios pedagógicos;

	• Encontros em roda de diálogos com a equipe escolar e encontros em roda de diálogos com as famílias;
Envolvidos	• Técnicos/as de acompanhamento da Superintendência da Área de Educação Especial-SAEE; • Superintendência da Área de Educação Infantil - SAEI; • Superintendência da Área do Ensino Fundamental - SAEF; • Equipe multiprofissional da SAEE.

Elaborado pela autora, 2025.

Observa-se que o projeto desenvolve suas ações de maneira integrada à política de educação especial da rede. Pinto (2023) reitera:

O PROJETEA, em todas as etapas e modalidades, conta com o apoio de técnicos/as de acompanhamento da Superintendência da Área de Educação Especial-SAEE que identificam a presença dessas crianças e estudantes nas escolas, realizam avaliação pedagógica, encaminham à matrícula na SRM e repassam as demandas das UEBs à equipe PROJETEA, bem como da Superintendência da Área de Educação Infantil – SAEI e da Superintendência da Área do Ensino Fundamental – SAEF dentro de suas atribuições.

O PROJETEA implementa suas ações diretamente nas escolas em que os estudantes com TEA estão matriculados, a partir do levantamento prévio de suas necessidades educacionais. Dessa forma, o projeto não se configura como um serviço centralizado em uma sede física, mas como uma ação itinerante e articulada à rede, que se materializa nos contextos das UEBs. Conforme explica Pinto (2023, p. 30), o trabalho pedagógico com os estudantes “se dá de forma direta, ou seja, a criança é assistida na sala de EC, simultaneamente, pelos/as professores/as de EC e de AEE, com intervenções, sempre que necessário, do/a profissional de apoio (cuidador/a)”.

O projeto tem como prioridade a formação continuada no formato presencial “considerando que o docente que obtém sólida formação profissional tem maiores possibilidades de exercer práticas inclusivas mais qualificadas, democráticas e efetivas” (Pinto, 2023, p. 31).

A seguir, apresenta-se imagens disponíveis nas redes social do projeto de processos formativos desenvolvidos.

Figura 3 - Registros das ações do PROJETERA



Fonte: Instagram do PROJETERA (2025)

A escolha de um projeto institucional já consolidado como lócus investigativo, cujos objetivos convergem para a edificação de uma cultura inclusiva e para a valorização da alteridade, confere à pesquisa uma robusta densidade metodológica e inequívoca legitimidade acadêmica. Ao situar-se nesse terreno, o estudo transcende a mera coleta de dados, ampliando seu potencial de impacto social e de intervenção na realidade educacional. Nesse sentido, o percurso investigativo imbrica-se ao processo formativo de maneira orgânica, fomentando um ciclo dialético de reflexão-ação que possibilita a ressignificação das práxis pedagógicas direcionadas aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Sob essa ótica, ao perscrutar as premissas e os objetivos do PROJETERA, observa-se sua consolidação como uma estratégia que privilegia a formação continuada como motor de transformações estruturais no contexto escolar. Tal perspectiva encontra ressonância direta na proposta da Pesquisa-Trans-Formação, uma vez que o projeto não se limita à transmissão de conteúdos, mas se constitui como um espaço de produção de saberes a partir da experiência docente.

Coerente com esse enquadramento, a constituição do grupo de participantes da pesquisa em São Luís ocorreu de forma articulada aos princípios basilares do PROJETERA e à orientação epistemológica da Pesquisa-Trans-Formação. Priorizou-se, portanto, a adesão voluntária, o interesse genuíno pelo aperfeiçoamento formativo e a vinculação direta dos profissionais com a prática pedagógica junto ao público-alvo. Após a devida anuência da Secretaria Municipal de Educação (SEMED/São Luís),

iniciaram-se, em junho de 2025, as tratativas para a mobilização e o convite aos docentes, visando à integração destes na formação vinculada à pesquisa de caráter universal.

5.2.1 Contexto, participantes e critérios éticos

Esta investigação desenvolveu-se vinculada ao projeto de âmbito nacional intitulado “As significações dos professores sobre as práticas pedagógicas para alunos com deficiência no movimento da pesquisa- transformação”, coordenado pela Profª Drª. Daniela Leal, vinculado ao CNPq (Chamada Nº 10/2023). Configurando-se como uma investigação multicêntrica, com o envolvimento de pesquisadores e universidades de diferentes regiões do país, o quadro abaixo sistematiza a rede de colaboração na qual está dissertação se insere:

Quadro 6: Rede de Colaboradores da Pesquisa

Instituição	Grupo de Pesquisadores	Lócus de pesquisa	Cidade / Estado
Universidade Comunitária da Região de Chapecó	1	Escola Municipal	Chapecó (SC)
Universidade Comunitária da Região de Joinville	1	Escola Municipal	Joinville (SC)
Universidade Comunitária da Região de Joinville	1	Escola Municipal	Joinville (SC)
Universidade de Taubaté	1	Escola de Aplicação	Taubaté (SP)
Universidade Federal do Maranhão	2	PROJETEA	São Luís (MA)

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

A proposta tem como objetivo geral apreender as significações dos professores a respeito das práticas pedagógicas adotadas em sala de aula junto de alunos autistas conjuntamente com o movimento de transformação da práxis a partir do processo formativo. O período total de realização foi de 36 meses, tendo iniciado em novembro de 2023, com a previsão de encontros formativos que proporcionaram não apenas a geração de dados, mas, sobretudo a reflexão crítica para a transformação da prática pedagógica.

Durante as atividades iniciais do projeto, com encontros no formato *on-line*, o grupo aprofundou seus conhecimentos sobre a teoria histórico-cultural e a metodologia da Pesquisa-Trans-Formação, a partir da leitura de textos, aulas expositivas e compartilhamento de experiências a fim do fortalecimento do grupo de pesquisadores. Entre 2025 e 2026, os sete grupos deverão realizar entre 10 a 20 encontros formativos de 60min/90min. No ínterim da realização da pesquisa, o processo de reflexão será constante, e caberá aos grupos de pesquisadores a produção científica de conhecimento, como artigos e capítulos de livros. Nos encontros de 2026 também serão apresentados os dados parciais da pesquisa e a proposta de escrita coletiva com os professores participantes para um dos livros da Coletânea originada do projeto de pesquisa.

No cenário maranhense, a investigação ganhou contornos específicos ao eleger os/as professores/as do PROJETEA como participantes da pesquisa, sob a coordenação das docentes e doutoras Kaciana Nascimento da Silveira Rosa e Lívia da Conceição Costa Zaqueu, ambas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Tal escolha permitiu a observação da atuação dos/as professores vinculados a uma política pública já consolidada na rede municipal ludovicense. Formalmente denominado Projeto de Intervenção Pedagógica para Crianças e Estudantes com Transtorno do Espectro Autista, o PROJETEA é uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED) que visa fomentar estratégias pedagógicas voltadas à inclusão, à permanência e à aprendizagem significativa de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Para a viabilização da investigação na rede municipal de São Luís, em fevereiro de 2025 a proposta (Anexo A) foi submetida à apreciação da SEMED, via Núcleo de Estágio e Pesquisa (NEP). Após análise, obteve-se a Autorização nº 1075129/2025 (conforme Anexo B). Em estrita observância aos preceitos éticos que regem a pesquisa com seres humanos, o estudo foi submetido e aprovado através do Parecer

Nº 7.743.316 pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em consonância com a Resolução CNS nº 510/2016.

A seleção das sete unidades de ensino participantes ocorreu de forma dialógica com a SEMED, adotando-se como critério de conveniência o engajamento prévio dos docentes em práticas de educação inclusiva. O grupo de instituições abrange três unidades de Educação Infantil e quatro de Ensino Fundamental, distribuídas em diferentes núcleos geográficos da capital maranhense, conforme detalhado no quadro. A expectativa é que este grupo de professores, ao vivenciar o movimento de Pesquisa-Trans-Formação, atue como multiplicador de saberes e práticas pedagógicas inclusivas em suas respectivas comunidades escolares.

Quadro 7 - Núcleos participantes da pesquisa empírica

Etapa	Núcleo
Educação Infantil	Centro
	Cidade Operária
	Turu-Bequimão
Ensino Fundamental Anos Iniciais	Centro
	Centro
	Turu-Bequimão
	Turu-Bequimão

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

A articulação entre o PROJETEA e a presente pesquisa fortalece significativamente sua dimensão investigativa e formativa, ao possibilitar que a produção dos dados ocorra a partir da escuta de participantes que estão envolvidos em práticas cotidianas de ensino e inclusão. Essa vinculação assegura uma coerência epistemológica com a abordagem da Pesquisa-Trans-Formação, ao integrar formação docente, pesquisa aplicada e transformação das práticas pedagógicas em um mesmo movimento.

5.2.2.1 Critérios de inclusão dos participantes

A delimitação do corpus de participantes desta pesquisa foi orientada por um conjunto de critérios de inclusão rigorosamente estabelecidos, de modo a assegurar

a convergência com os objetivos do estudo e a fidedignidade à natureza da investigação-formação proposta. Nesse sentido, foram considerados elegíveis os profissionais da educação pertencentes ao quadro da rede pública municipal de ensino de São Luís que, no período da investigação, estivessem devidamente vinculados ao PROJETERA. A seleção abrangeu docentes com atuação tanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE) quanto no ensino regular, sob a premissa indispensável de que desenvolvessem práticas pedagógicas diretas com estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), garantindo que as reflexões produzidas estivessem ancoradas na realidade cotidiana da sala de aula.

Adicionalmente, o escopo da pesquisa incluiu professores e professoras que exerciam a docência na Educação Infantil ou nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, atuando nas condições de professores regentes ou especialistas em educação especial. A integração desses profissionais ao grupo de estudo condicionou-se à manifestação de interesse voluntário, elemento central para o engajamento no processo formativo. Tal adesão foi formalizada mediante o preenchimento de um formulário de inscrição específico e, sobretudo, pelo aceite formal aos procedimentos éticos de pesquisa, assegurando a ciência dos participantes quanto ao uso dos dados e ao caráter colaborativo da investigação.

Complementarmente, foram instituídos critérios de exclusão com o propósito de salvaguardar a coerência do grupo e a consistência longitudinal do processo investigativo. Sob essa ótica, foram excluídos da amostra os docentes que não apresentavam vínculo ativo com o PROJETERA durante a execução das etapas de campo. Do mesmo modo, visando preservar a densidade das discussões e a continuidade da formação, foram descontinuados da pesquisa aqueles participantes que interromperam sua adesão antes da metade do ciclo de encontros previstos, ou que registraram ausências reiteradas e sem justificativa em mais de quatro momentos formativos, critério este adotado para garantir a integridade da análise dos dados gerados.

5.2.3 Procedimentos metodológicos e instrumentos de produção de dados

Em consonância com os princípios da Pesquisa-Trans-Formação, os procedimentos metodológicos adotados neste estudo não se configuraram como etapas isoladas de coleta, mas como parte de um processo contínuo e integrado de

formação, escuta e construção coletiva de sentidos. Em São Luís, o espaço utilizado para os Encontros Formativos do Projeto Universal e a presente investigação foi a Universidade Federal do Maranhão, especificamente, no Centro Pedagógico Paulo Freire, sala 101, asa norte.

A produção dos dados ocorreu em estreita articulação com as ações formativas promovidas nos encontros com os/as professoras/es do PROJETEA, em que a presença no campo de pesquisa é assumida de forma implicada, com participação ativa e comprometida com a escuta crítica das experiências docentes e com os movimentos de transformação das práticas.

Nesse contexto, os procedimentos metodológicos priorizaram estratégias dialógicas e colaborativas, capazes de dar visibilidade às vozes dos professores, às suas trajetórias e às suas concepções sobre a inclusão de estudantes com TEA. Não se tratou apenas de coletar informações, mas de construí-las conjuntamente ao longo do processo formativo. Cada instrumento, portanto, é compreendido como um meio de acesso aos sentidos produzidos nas interações, e não como ferramenta de coleta de dados.

A seguir, apresentamos os instrumentos selecionados e a justificativa para sua utilização:

- a) Observação participante: realizada nos encontros formativos. Essa estratégia visou compreender o contexto institucional, as práticas pedagógicas e as dinâmicas interacionais entre professores e estudantes, assim como os modos pelos quais os participantes vivenciam a formação. A observação foi registrada em diário de campo, possibilitando a sistematização de impressões, tensões e pistas analíticas. Como aponta Gil (2008), “a participação real do pesquisador na vida da comunidade permite levantar dados mais contextualizados”, o que se mostra central na abordagem trans-formadora.
- b) Questionário aberto: aplicado no início do percurso formativo, teve como objetivo conhecer as crenças, experiências, expectativas e concepções iniciais dos professores sobre o TEA, a inclusão e sua própria prática pedagógica. Por ser estruturado com perguntas abertas, o instrumento favoreceu a expressão subjetiva e a diversidade de posicionamentos, funcionando como diagnóstico inicial e ponto de partida para a reflexão. Segundo Gil (2008), o questionário, quando elaborado de maneira criteriosa, permite obter informações relevantes sobre representações, atitudes e práticas dos participantes, especialmente

quando se deseja captar a multiplicidade de sentidos atribuídos pelos sujeitos a determinado fenômeno. Na perspectiva qualitativa, o questionário aberto não busca quantificar opiniões, mas sim explorar a complexidade dos discursos produzidos em contextos específicos, o que o torna um recurso importante na etapa inicial da pesquisa-formação.

- c) Diário de campo: instrumento fundamental para o registro sistemático de situações vividas, movimentos reflexivos, contradições percebidas e aprendizagens emergentes. Trata-se de uma escrita implicada, que documentou não apenas os acontecimentos objetivos, mas também os efeitos subjetivos e políticos da experiência investigativa. Conforme Minayo (2007), o diário de campo é elemento constitutivo da pesquisa qualitativa, pois explicita o lugar do pesquisador e os processos de construção do conhecimento.
- d) Produções dos professores durante os encontros: textos reflexivos, registros escritos, mapas de ideias, produções coletivas e sínteses geradas ao longo das formações também foram consideradas como fontes de dados, pois materializam os movimentos formativos e os deslocamentos teóricos e práticos construídos no processo.

Esses procedimentos e instrumentos foram implementados ao longo da pesquisa, sem rigidez cronológica, respeitando o ritmo do grupo, a emergência das reflexões e a ética da escuta. A produção de dados, portanto, é inseparável da formação que a sustenta e se realiza como processo dialógico de investigação compartilhada.

5.2.3.1 A tessitura do processo formativo: a geração de dados em movimento

Em coerência aos pressupostos de uma investigação fundamentada na Pesquisa-Tran-Formação os dados foram gerados em contexto de formação continuada, ao longo dos encontros formativos, com momentos intencionalmente planejados para promover a reflexão constante sobre conceitos, pressupostos e concepções que norteiam a compreensão sobre o desenvolvimento dos estudantes com TEA, assim como, sobre as práticas pedagógicas decorrente dessas concepções, à luz da teoria histórico-cultural. Os encontros formativos foram organizados em diferentes momentos pedagógicos que se desenvolviam para

condução da tessitura da identidade, reflexão e transformação, alinhadas à proposta metodológica da pesquisa.

A etapa empírica consistiu em seis encontros formativos entre julho e dezembro de 2025, realizados aos sábados com duração de 60 a 90 minutos cada (cinco presenciais e um síncrono via *Google Meet*). Pautada na metodologia da Pesquisa-Trans-Formação (Magalhães, 2021), a proposta priorizou o saber docente e a reflexão sobre o fazer pedagógico dos professores vinculados ao PROJETERA em São Luís. O quadro abaixo sistematiza esse processo, detalhando os momentos, o quantitativo de participantes e a dinâmica de geração de dados.

Quadro 8 - Descrição dos Encontros Formativos

Nº	Data	Descrição do Encontro Formativo
1º	05/07	O primeiro encontro tendo como eixo central a discussão da identidade docente, intitulado “Fios que me constituem”, e ainda apresentação e contextualização do processo formativo, constituindo-se nos seguintes momentos pedagógicos: O fio da memória: disparo poético com a leitura do livro “Tom”, de autoria de André Neves; Os fios que me fizeram professora/r: registro numa folha em branco e fios de novelo em lã dos elementos que compõem sua trajetória docente; Entrelaçando histórias: momento de reconhecimento das experiências individuais como parte de uma história coletiva, fortalecendo vínculos e promovendo a construção compartilhada de significados sobre a prática docente; O tecido que somos: o encerramento do encontro em formato de roda, os participantes foram convidados a expressar uma “palavra-fio” que representasse sua identidade docente naquele momento; Caderno de Travessias: para finalizar houve a apresentação do caderno de travessias concebido como um espaço de registro das experiências, inquietações, aprendizagens e ressignificações do cotidiano pedagógico.
2º	04/10	O segundo encontro teve com eixo central a compreensão da criança autista como sujeito histórico e social, intitulado “Fios que constituem a minha prática”. Em continuidade ao movimento de reflexão sobre a identidade docente, trazendo o foco para as práticas pedagógicas e para as concepções que fundamentam as ações do/a professor/a sobre os estudantes com TEA, constituindo-se nos seguintes momentos pedagógicos: O que as crianças autistas gostariam que soubéssemos: apreciação do vídeo “Criança autista na escola – Autismo e inclusão social Consciência do Autismo”, precedida se questões problematizadoras que orientaram a discussão; Aprofundamento Teórico: A partir da teoria histórico-cultural, enfatizou-se a compreensão da criança autista como sujeito em desenvolvimento, cuja constituição se dá nas relações sociais e por meio da mediação da cultura, da linguagem e do afeto, conforme postulado por Vigotski (2008). O que quero (re)ver?: Produção reflexiva dos participantes, os professores foram convidados a registrar suas percepções sobre o olhar que têm lançado às crianças autistas em suas turmas, os comportamentos que mais

		os desafiam e as interpretações que costumam atribuir a esses comportamentos, bem como os aspectos que desejam ressignificar em sua prática. Fios do compromisso: o encerramento retomou a roda do primeiro encontro. Cada participante foi convidado a compartilhar uma ação, atitude ou intenção que desejasse colocar em prática para ver e ouvir melhor seus alunos autistas; Caderno de Travessias: foi realizado o reforço sobre a relevância do caderno de escrita reflexiva, no qual os professores deveriam registrar ao longo da semana uma situação em que conseguiram mudar o olhar sobre uma criança, refletindo sobre o que tornou essa mudança possível.
3º	18/10	O terceiro encontro teve como foco a compreensão da criança autista como sujeito histórico e social e reafirmando o papel da escola como espaço de mediação, escuta e desenvolvimento, intitulado “Fios que constituem a minha prática”, constituindo-se nos seguintes momentos pedagógicos: Um olhar para a prática pedagógica inclusiva: por meio da dinâmica Agulha e Linha, com objetivo de provocar a reflexão sobre o papel do professor como aquele que “costura” vínculos, saberes e estratégias pedagógicas no cotidiano escolar; Aprofundamento Teórico: Tendo como fundamento a teoria histórico-cultural de Vigotski, Discutiu-se que atuar nessa perspectiva exige planejamento sensível, intencionalidade pedagógica e mediações significativas, compreendendo o desenvolvimento humano como resultado das interações sociais e da apropriação da cultura. Foram retomados conceitos centrais da teoria, como mediação, interação social, linguagem, cultura e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), enfatizando sua aplicabilidade no contexto da educação inclusiva. Fios do compromisso: Retorno a roda formativa, onde os participantes foram convidados a compartilhar uma ação, atitude ou intenção que desejasse colocar em prática para ver e ouvir melhor seus alunos autistas; Caderno de Travessias: por fim, é reiterado a relevância do Caderno de Travessias como instrumento de reflexão contínua.

4º	08/11	O quarto encontro teve como foco aprofundamento dos fundamentos da teoria histórico-cultural de Vigotski, tomando a pesquisa como fio condutor das reflexões e das discussões, constituindo-se nos seguintes momentos pedagógicos: A História de Carlos: Abertura do encontro por meio da leitura do conto que abordou a questão da nomeação da deficiência e identidade do sujeito. A partir da leitura, foram lançadas questões problematizadoras que orientaram o debate coletivo, tais como: o que se altera quando a pessoa é nomeada a partir da deficiência Aprofundamento Teórico: Realização do estudo comparativo entre as concepções de defectividade, associadas a V. P. Kaschenko, e a defectologia, conforme elaborada por L. S. Vigotski. Apresentou-se o contexto histórico no qual Kaschenko introduziu o conceito de “criança defectiva”; Palavra-Fio: O encerramento foi marcado pela Expressão pelos participantes de uma palavra, por meio da nuvem de palavra (mentementer), que representassem os sentidos produzidos a partir das reflexões sobre linguagem, deficiência e compensação social; Caderno de Travessias: É reiterado a continuidade do processo formativo e a construção coletiva de significados, que seguem sendo tecidos ao longo dos encontros e registrados no Caderno de Travessias como parte do percurso de desenvolvimento profissional docente.
5º	22/11	O quinto encontro formativo teve como foco central os estudos pedológicos de Vigotski e o conceito de diagnóstico do desenvolvimento. Constituindo-se como formativo-investigativo, orientou a compreensão do desenvolvimento infantil e subsidiou a reflexão sobre a prática pedagógica ao longo do processo de pesquisa, desenvolvendo-se nos seguintes momentos pedagógicos: Vídeo Autismo e agressividade: birra ou crise no Autismo: Dispositivo inicial com a apreciação do vídeo, precedida da questão mobilizadora: O que eu vejo quando observo a criança? Estratégia metodológica utilizada para explicitar concepções prévias dos participantes acerca do desenvolvimento infantil. Exposição dialogada: Mediação teórica fundamentada nas contribuições de Vigotski sobre a crise metodológica da Pedologia, o diagnóstico do desenvolvimento e a crítica ao predomínio de diagnósticos baseados apenas em manifestações externas. Como texto de estudo, utilizou-se um excerto do livro Fundamentos de Defectologia (Vigotski, 2022), especificamente o capítulo “O diagnóstico do desenvolvimento e a clínica pedológica da infância difícil”, correspondente às páginas 361 a 379. Seguindo com a síntese dos princípios discutidos, com ênfase na

		necessidade de deslocar a pergunta pedagógica de “O que a criança tem?” para “Como a criança se desenvolve?”. Palavra-Fio: Expressão em palavras que representasse as aprendizagens gerada no encontro formativo. Caderno de Travessia: Novamente o caderno de travessias é mencionado como parte do processo formativo, como instrumento de reflexão das ações cotidianas.
6º	06/12	O sexto encontro formativo teve como foco sintetizar e encerrar o ciclo de formação desenvolvido no âmbito da pesquisa no ano de 2025, tendo como foco a busca por uma prática pedagógica fundamentada na teoria histórico-cultural junto a crianças autistas. Ouvir estrelas: início as atividades a partir do disparador simbólico, com o poema “Ouvir estrelas” – Olavo Bilac. Síntese teórica: Abordagem dos principais conceitos trabalhados ao longo do ciclo formativo, com destaque para a compreensão do desenvolvimento como um processo qualitativo, histórico e culturalmente mediado; o papel dos instrumentos e signos na aprendizagem; a centralidade do planejamento intencional e coletivo; e a noção de situação social de desenvolvimento como eixo organizador da prática pedagógica. Qual fio deixo aqui e qual levo comigo?: conclusão do encontro com a reflexão individual, na qual os participantes foram convidados a expressar conscientemente as concepções, práticas e posicionamentos pedagógicos que desejavam superar, bem como dos compromissos e princípios que pretendiam incorporar à sua atuação profissional. Caderno de Travessia: Por fim, houve o compartilhamento das produções realizadas ao longo do período por alguns participantes no caderno de travessia, consolidando a proposta como instrumento potente de registro, reflexão e compartilhamento do processo formativo.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025

Ao longo dos encontros formativos, a implementação dos procedimentos metodológicos descritos possibilitou a constituição de um processo formativo marcado pela reflexão sistemática sobre a prática, pelo diálogo coletivo e pelo aprofundamento teórico, em consonância com os pressupostos da Pesquisa-Trans-Formação. Nessa perspectiva, os dados não foram compreendidos como informações previamente dadas ou coletadas de forma pontual, mas como produções construídas no movimento formativo, emergentes das interações, dos registros reflexivos, das narrativas docentes e dos dispositivos pedagógicos mobilizados ao longo do percurso.

Trata-se, portanto, de um processo de geração de dados situado, relacional e processual, no qual a participação ativa dos sujeitos e a implicação da pesquisadora no campo constituíram elementos centrais para a compreensão dos fenômenos investigados. Em consonância com Magalhães (2021), a Pesquisa-Trans-Formação orienta-se pela participação e pela colaboração como princípios estruturantes, favorecendo a emergência de processos de mudança no espaço formativo. Os sentidos produzidos a partir desse movimento são analisados e discutidos na seção dedicada aos dados empíricos da investigação.

5.2.4 Caminhos analíticos

A análise dos dados seguiu os princípios da Análise do Discurso, especialmente na vertente proposta por Orlandi (2009), que compreende a linguagem como espaço de construção de sentidos atravessado por condições históricas, ideológicas e sociais. Essa abordagem parte do pressuposto de que o discurso não é mero reflexo da realidade, mas uma forma de significá-la e produzi-la, sendo, portanto, um instrumento fundamental para interpretar os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas pedagógicas e experiências formativas.

A Análise do Discurso foi empregado para examinar as diferentes materialidades linguísticas produzidas ao longo da pesquisa, como questionários, registros escritos e falas nos encontros formativos, buscando identificar os gestos de interpretação e os deslocamentos de sentido operados pelos participantes. Essa técnica permitiu acessar os modos pelos quais os professores significam o Transtorno do Espectro Autista, a inclusão, a formação continuada e suas próprias práticas pedagógicas, evidenciando tanto as permanências quanto as rupturas em suas concepções e discursos.

A análise ocorreu em três movimentos interdependentes:

- a) Descrever as regularidades e singularidades discursivas presentes nas falas e nos textos dos sujeitos;
- b) Interpretar as condições de produção dos sentidos, relacionando-os aos contextos escolares, institucionais e formativos em que os participantes estão inseridos;
- c) Compreender criticamente os efeitos de sentido e suas implicações pedagógicas, buscando apontar caminhos de transformação possíveis nas práticas docentes.

Com essa perspectiva analítica, buscou-se compreender não apenas o que os participantes dizem, mas como dizem, a partir de onde falam e com que efeitos discursivos. Essa escuta crítica foi fundamental para revelar as contradições, os atravessamentos ideológicos e os movimentos de resistência e (re)significação presentes no processo formativo.

Assim, a Análise do Discurso foi conduzida de forma dialógica, articulando-se profundamente aos fundamentos da Pesquisa-Trans-Formação, por meio de uma escuta analítica atenta à historicidade, à contradição e às múltiplas vozes que atravessam o discurso dos sujeitos. Ao respeitar a complexidade do fenômeno estudado, essa abordagem buscou revelar não apenas os conteúdos explícitos das falas, mas também os não ditos, os silenciamentos e os sentidos em disputa que emergem no processo formativo.

A voz dos participantes, nesse contexto, não foi apenas uma fonte de dados, mas um componente ativo na constituição do conhecimento, sendo considerada em sua dimensão ética, política e pedagógica. Com isso, interpretou-se os enunciados como produções atravessadas por posições ideológicas, historicamente situadas e socialmente construídas, o que amplia a potência transformadora da pesquisa e contribui para o desvelamento de práticas inclusivas que se constroem, ressignificam e se reinventam no cotidiano escolar.

Trata-se, portanto, de reconhecer nos discursos dos sujeitos os sentidos que emergem de suas experiências vividas, marcadas por tensões, contradições e resistências, permitindo à pesquisa captar nuances do processo formativo e educativo que, muitas vezes, escapam a análises mais prescritivas ou normativas. Nesse horizonte, a escuta torna-se ato político de valorização das trajetórias e das

subjetividades, fortalecendo o compromisso com uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva.

5.3 Caracterizando os participantes da pesquisa

No âmbito da investigação realizada no município de São Luís, a constituição do grupo de participantes foi delineada de modo a convergir, organicamente, com os princípios norteadores do PROJETERA e com as premissas epistemológicas da Pesquisa-Trans-Formação. Essa articulação priorizou a participação voluntária e o engajamento formativo, assegurando que o *corpus* da pesquisa fosse composto por profissionais com vinculação direta e cotidiana às práticas pedagógicas voltadas aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Após a devida anuência institucional da Secretaria Municipal de Educação (SEMED/São Luís), procedeu-se, em junho de 2025, às tratativas de mobilização e ao convite formal aos docentes para integrarem a formação vinculada à pesquisa de caráter universal. Este movimento de convocação não se limitou a uma busca por sujeitos de pesquisa, mas visou à composição de um grupo de professores-pesquisadores interessados na resignificação de suas próprias práxis.

Durante o período de recrutamento, foi disponibilizado um formulário digital de inscrição e reconhecimento de interesses, instrumento que permitiu mapear o perfil e as expectativas dos profissionais. Obteve-se um total de 23 respostas, as quais consolidaram a adesão voluntária dos docentes ao processo formativo-investigativo. As informações coletadas por meio deste instrumento transcenderam os dados cadastrais, contemplando dimensões cruciais como o tempo de atuação na rede pública, a profundidade da experiência prévia com estudantes com TEA, e a disponibilidade efetiva para o percurso colaborativo.

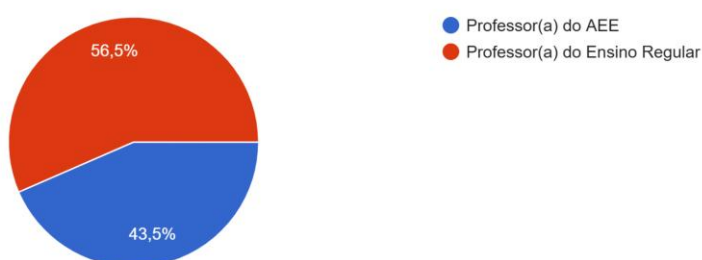
Além disso, o mapeamento identificou os eixos temáticos considerados prioritários pelos participantes para o aprofundamento teórico-prático ao longo da formação. Esse levantamento foi essencial para garantir a escuta sensível dos docentes, constituindo subsídios fundamentais para a customização do itinerário formativo, permitindo que a pesquisa respondesse às demandas reais e urgentes emergidas do chão da escola.

A caracterização do grupo de participantes revela uma composição profissional que reflete a complexidade e a necessária articulação do sistema inclusivo na rede

municipal. Conforme ilustrado no Gráfico 1, a amostra apresenta um equilíbrio significativo entre as diferentes frentes de atuação pedagógica: a maioria dos docentes (56,5%) atua no Ensino Regular, enquanto uma parcela expressiva de 43,5% é composta por professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), vinculados às Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Gráfico 1 - Função Docente

Função:
23 respostas

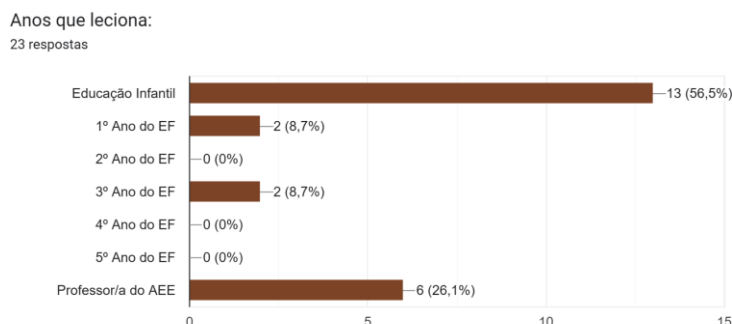


Fonte: Dados da pesquisa.

Esta distribuição é particularmente relevante para o escopo desta investigação-formação, uma vez que a paridade entre regentes de sala comum e especialistas do AEE favorece o diálogo intersetorial. Tal configuração permite que as discussões e reflexões propostas no itinerário formativo não fiquem restritas a um único campo de saber, mas que ocorram na interseção entre o ensino comum e o especializado, espaço onde, de fato, o Ensino Colaborativo se concretiza.

Ao aprofundarmos o olhar sobre os segmentos específicos de atuação, o Gráfico 2 detalha a capilaridade do grupo nas etapas da Educação Básica. Observa-se uma concentração predominante de docentes na Educação Infantil (56,5%), seguida por uma representação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º e 3º anos).

Gráfico 2 - Ano de atuação



Fonte: Dados da pesquisa.

A prevalência de profissionais da Educação Infantil é um dado latente, pois indica que o PROJETERA e, consequentemente, esta pesquisa, inserem-se em um contexto de intervenção precoce. Atuar junto a professores deste segmento significa dialogar com a base do processo de escolarização, fase em que as primeiras barreiras pedagógicas para o estudante com TEA são identificadas e onde a flexibilização estratégica possui um caráter preventivo e determinante para o sucesso da trajetória escolar futura.

Complementarmente, a presença de 26,1% de participantes que se identificam estritamente como professores do AEE no Gráfico 2, somada aos demais docentes que atuam no suporte especializado, reitera o potencial da pesquisa em fomentar a articulação entre as salas de recursos e o ensino comum, fortalecendo a rede de apoio necessária para a inclusão plena dos estudantes com TEA na rede de São Luís.

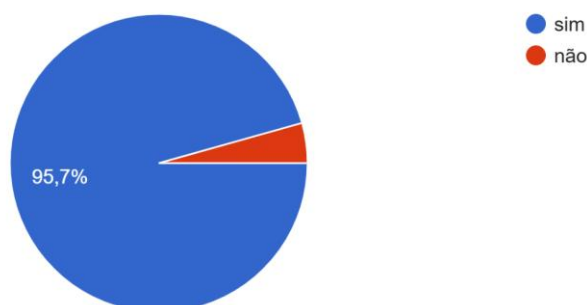
Um dado de suma relevância para a compreensão da urgência formativa deste grupo é apresentado no Gráfico 3, que investiga a presença efetiva de estudantes com TEA nas turmas regidas pelos participantes. Constatou-se que a quase totalidade dos docentes (95,7%) possui, no momento, estudantes com autismo sob sua responsabilidade pedagógica. Esse índice expressivo não apenas corrobora a tendência de crescimento das matrículas do público-alvo da Educação Especial na rede municipal de São Luís, em estreita consonância com os indicadores do Censo Escolar (2024) discutidos anteriormente, mas também situa esta pesquisa em um território de investigação-formação pulsante e de aplicação imediata.

A onipresença de estudantes com TEA nas salas de aula comuns e no AEE reforça a legitimidade deste estudo, uma vez que os saberes mobilizados e as reflexões produzidas ao longo dos encontros formativos encontram eco direto no

cotidiano escolar dos participantes. Para a Pesquisa-Trans-Formação, tal cenário é ideal, pois as tensões, os desafios e as potencialidades discutidos no grupo não são abstrações teóricas, mas sim questões concretas que emergem da práxis diária desses professores. Assim, o elevado percentual evidenciado no gráfico ratifica o PROJTEA como uma estratégia institucional necessária, voltada para uma realidade educacional que demanda, de forma premente, suporte pedagógico e o fortalecimento de redes colaborativas de ensino.

Gráfico 3 - Possui estudante autista na turma que leciona

Possui estudantes autista na turma que leciona:
23 respostas



Fonte: Dados da pesquisa.

No que se refere às justificativas para o interesse em participar da formação, os/as docentes destacaram, de forma recorrente, a presença de estudantes com TEA em suas salas de aula como principal motivador. Tal condição impulsiona a busca por aprofundamento teórico, preparo pedagógico e aperfeiçoamento das práticas educativas, conforme ilustram as figuras que sistematizam as respostas abertas do formulário.

Quadro 9: Compilação dos interesses dos/as professores em relação à formação

TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS
Sim. Pois a cada ano as turmas estão com crianças com TEA ou alguma deficiência. E pretendo está cada vez mais capacitada para atende-los
Porque quero aprender e acolher melhor essas crianças com deficiência

Para melhorar a prática
Tenho crianças autista em sala e preciso me atualizar sempre com práticas que me ajudem em sala.
Adquirir cada vez mais conhecimentos
Por ser uma excelente oportunidade de aprendizado
Para ter mais conhecimento e contribuir com meus alunos atípicos
Para ter mais conhecimento a respeito das necessidades especiais dos nossos alunos.
Preciso aprimorar conhecimentos para melhor atender os meus alunos.
Para entender melhor como as práticas inclusivas podem funcionar também nas salas referências
Para aprender como trabalhar e ajudar as crianças autistas na sala regular da Educação infantil
Aprender técnicas de como lidar com o aluno TEA

Fonte: dados da pesquisa

Embora 23 professores/as tenham respondido ao formulário inicial e confirmado interesse em participar da formação, ao longo do processo formativo nove docentes se constituíram como participantes efetivos, considerando-se a presença contínua nos encontros e a participação ativa nos diferentes momentos pedagógicos. Em virtude da necessidade de preservar o sigilo da identidade dos participantes da pesquisa, em consonância com os princípios éticos e o rigor científico, o grupo foi identificado por letras, sendo os/as docentes denominados/as como professores/as A, B, C, D, E, F e G.

Assim, a análise realizada nesta pesquisa fundamenta-se nas narrativas produzidas nesses contextos formativos, considerando a diversidade, a recorrência e a densidade dos discursos, não sendo, portanto, necessário mobilizar todas as falas em todos os eixos analíticos. Tal opção metodológica coaduna-se com a abordagem qualitativa e com os pressupostos da pesquisa-formação-transformação, que privilegia os processos, os sentidos atribuídos e os movimentos de ressignificação produzidos ao longo da experiência formativa.

A caracterização do lócus e dos participantes evidencia um contexto formativo atravessado pela presença efetiva de estudantes com TEA e pela demanda docente por aprofundamento teórico-prático. Esses elementos fundamentam a etapa seguinte da pesquisa, dedicada à análise dos dados produzidos no processo formativo, com vistas à compreensão dos sentidos atribuídos às práticas pedagógicas no contexto da Pesquisa-Trans-Formação.

5.3 Tecendo caminhos formativos à luz da Teoria Histórico-Cultural

A presente subseção dedica-se à sistematização, à análise e à interpretação dos dados gerados ao longo do percurso investigativo, articulando-os intrinsecamente ao propósito de investigar as práticas pedagógicas de professores e professoras vinculados ao PROJETERA na rede municipal de São Luís/MA. A arquitetura analítica aqui empreendida busca contemplar, em profundidade, os objetivos específicos delineados para este estudo. Primeiramente, busca-se (b) identificar as concepções teórico-metodológicas que orientam as práticas docentes, desvelando os fundamentos epistemológicos que sustentam suas ações no horizonte da educação inclusiva. Em continuidade, pretende-se (c) compreender os sentidos e significados atribuídos por esses profissionais às suas práticas, por meio de uma escuta sensível e da análise das vivências compartilhadas nos encontros formativos, evidenciando as implicações dessas formações na atuação direta junto a crianças com TEA. Por fim, a análise converge para a (d) construção colaborativa de um Caderno de Orientações Pedagógicas Inclusivas, instrumento que visa sistematizar estratégias pedagógicas significativas e situadas para a realidade da rede municipal de São Luís.

Em estreita coerência com os pressupostos teóricos e metodológicos que amparam esta investigação, a geração de dados não ocorreu de forma estanque ou meramente burocrática, mas sim na e pela vivência compartilhada durante os encontros formativos. Nesse cenário, o processo de formação constituiu-se como o próprio lócus da investigação, onde as anotações de campo, os registros audiovisuais e as memórias das sessões ofereceram o substrato necessário para a análise e a reflexão crítica. Sob essa ótica, as falas, as expressões de dúvida, as angústias e as ideias enunciadas pelos docentes emergem como potências pedagógicas que

demandam uma compreensão holística e contextualmente situada, superando a mera descrição factual.

Por essa razão, optou-se por uma estrutura narrativa que abdica de uma ordem linear, cronológica ou puramente nominalista (segmentada entre professores A, B ou C). Essa escolha metodológica e editorial não é aleatória; ela reitera o compromisso com o movimento de construção de novos sentidos sobre a prática pedagógica. Em vez de fragmentar as vozes, os achados foram organizados em eixos temáticos emergentes, que brotaram da tessitura coletiva e da reflexão mútua experienciada no grupo. Essa organização em eixos permite capturar a essência das transformações provocadas pela Pesquisa-Trans-Formação, evidenciando como a reflexão sobre o "fazer" pedagógico se transmuta em novos saberes a partir do diálogo entre pares.

5.3.1 Os fios condutores do processo formativo

A proposta formativa foi fundamentada na perspectiva da formação continuada como um processo coletivo de construção e reconstrução de sentidos. Sua organização projetou-se sob o eixo metafórico do tecer: o fio como expressão do conhecimento, do afeto, da memória e da prática docente; o entrelaçar como exercício de escuta, diálogo e construção coletiva; e cada encontro como um ponto singular que, ao articular-se aos demais, compõe um tecido formativo mais amplo.

Nessa perspectiva, os encontros ganharam materialidade por meio de momentos pedagógicos que buscaram dar vida a essa metáfora, tais como: fios que me constituem; o fio da memória; entrelaçando histórias; o tecido que somos; palavra-fio; os fios das pessoas que inspiraram o ser professor/a; os fios dos desafios e das transformações; caderno de travessias; fios do compromisso; e o varal dos compromissos. Tais momentos foram intencionalmente planejados para promover o diálogo e a reflexão sobre as práticas voltadas a estudantes com TEA, compreendendo o desenvolvimento profissional como resultado das relações sociais e da mediação simbólica.

A Teoria Histórico-Cultural sustenta essa trajetória, conduzindo as reflexões sobre o desenvolvimento humano e a deficiência. Sob esse aspecto, assume-se a compreensão de que tanto o desenvolvimento quanto a deficiência constituem-se em contextos sociais e históricos marcados pela cultura e por contratos sociais que, muitas vezes, privilegiam padrões ideais de normalidade em detrimento da

diversidade (Abreu; Pederiva, 2022). Para fundamentar essa compreensão do sujeito a partir de suas relações, Vigotski (, 2022, p.119) esclarece que:

[...] do ponto de vista psicológico, o defeito físico provoca a alteração das formas sociais de conduta. Se a conduta do organismo vivo é sua interação com o mundo, é o sistema de reações adaptativas ao meio, então, as variações desse sistema manifestam-se prioritariamente na reestruturação e na mudança dos enlaces sociais e das condições nas quais se efetua e realiza o processo normal da conduta. Decididamente, todas as particularidades psicológicas da criança com defeito têm como base não o núcleo biológico, mas o social.

Ao situar o estudante com TEA como sujeito histórico, social e em desenvolvimento no contexto contemporâneo, compreendemos que o fenômeno da inclusão exige uma formação docente que vá além da dimensão técnica ou da aplicação instrumental de métodos e estratégias pedagógicas. Os pressupostos de Vigotski (2022) orientam um redirecionamento do olhar, deslocando-o da condição biológica para as possibilidades de mudança produzidas nas interações sociais e nas adaptações ao meio.

Nessa direção, a formação continuada assume centralidade como espaço privilegiado para a problematização das concepções que orientam o fazer pedagógico, possibilitando deslocamentos no modo como os/as docentes compreendem o estudante com TEA, a deficiência e o próprio papel da escola. Ao favorecer a reflexão crítica sobre a prática, a formação impulsiona a superação de leituras naturalizadas e deficitárias, abrindo caminho para práticas pedagógicas mais intencionais, mediadas e comprometidas com o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Reiteramos, portanto, o compromisso desta formação com a constituição de um ambiente escolar promotor de desenvolvimento humano, onde o conhecimento e a prática se transformam mutuamente no encontro coletivo. Nessa direção, Silva (2022, p. 99) afirma que a escola precisa ser compreendida como

[...] um espaço primoroso de convívio e interação social, um espaço onde a intencionalidade pedagógica tem a possibilidade de ampliar os processos de desenvolvimento e de aprendizagem de todos, e todas estudantes. Um processo de conscientização do papel da situação social de desenvolvimento que só ocorre de modo coletivo, e colaborativo, entre todos os atores que convivem na escola.

Configuramos esta formação como um convite para que o/a professor/a compreenda o desenvolvimento humano como processo mediado socialmente, atravessado por condições objetivas de existência, relações interpessoais e práticas culturais que produzem sentidos sobre o ensinar e o aprender.

Nesse sentido, a formação não se reduz à transmissão de conteúdos ou técnicas, mas constitui-se como um processo ético, político e pedagógico. Nele, os/as professores/as assumem uma postura ativa frente à realidade escolar, reconhecendo-se como sujeitos históricos que também se constituem e se transformam no exercício da docência. Como reitera Freire (1981, p. 78), o conhecimento implica a “ação-reflexão do homem sobre o mundo”, princípio que sustentou as vivências formativas aqui tecidas, ao articular a reflexão coletiva, a análise da realidade e a ressignificação das práticas pedagógicas inclusivas.

5.3.2 Tessitura da identidade docente: os fios que tecem as práticas pedagógicas

Dedicamos os dois primeiros encontros ao eixo central da identidade docente, compreendendo-a como um aspecto que se constitui ao longo do processo de vida do sujeito, sendo histórica, social e cultural, e marcada por experiências que antecedem, inclusive, a profissionalização. Nesse sentido, as reflexões de Tardif (2014) sustentam que os saberes adquiridos no percurso pré-profissional, ainda no processo de socialização escolar, possuem peso significativo na natureza do saber-fazer e do saber-ser que, posteriormente, mobilizamos na atuação profissional e no exercício do magistério.

Como seres sociais e históricos, carregamos as experiências vividas como resíduos que incidem diretamente sobre a atividade docente. Ao longo da trajetória de vida, entramos em contato com diferentes profissionais e contextos que vão sendo progressivamente significados e entrelaçados às vivências familiares. Tais marcas constituem-se como elementos fundamentais na formação da identidade, uma vez que influenciam concepções, práticas e modos de ser professor/a.

Na perspectiva de criar condições para que os/as docentes refletissem sobre o processo de constituir-se na profissão, foi proposto o momento pedagógico denominado “Fios que me constituem”. Este momento, organizado a partir de questões mobilizadoras, convidou os/as participantes a visitarem suas trajetórias pessoais, formativas e profissionais. As perguntas orientadoras, Fio de Pessoa, Fio de Momento e Fio de Desafios, atuaram como dispositivos formativos e discursivos, possibilitando a emergência de narrativas que articulam história de vida, escolhas profissionais e as condições sociais de produção da docência.

Diante das provocações, as memórias e os sentidos atribuídos ao percurso profissional são narrados pelas professoras:

Na minha época, tenho 51 anos, o magistério, lá em São Bento, você tinha duas opções: ou ia para a Educação Geral ou ia para ser professora. Então, desde quando eu era criança, minha mãe sempre dizia assim: A minha filha vai ser professora. Então eu fiz o magistério. Fiz até o quarto ano adicional. Pela questão mesmo da necessidade, não tinha para onde correr. Minha inspiração vem da minha família mesmo. (Professora A).

Sempre fui professora, desde menininha, sempre brinquei com as letras, com giz, com as minhas bonecas, elas eram as minhas alunas. E ao crescer, eu mudei de percurso. O meu pai queria muito que nós todas fizéssemos contabilidade. [...] Trabalhei cerca de 12 anos em uma empresa. [...] E, mais tarde, eu precisei vir para São Luís. E ali eu fiz o magistério. Porque parece que algo me chamava, sabe? [...] Fiz licenciatura em português e logo ingressei na SEMED. Esses nós que fecharam aqui, não estavam tão fechados que eram para vocês olharem. São muitos nós atados nesse percurso. Durante a SEMED, muitas vivências. Esses nós representam exatamente isso. Muitos nós que foram atados e desatados, nós positivos. E coisas negativas que precisávamos desatar. (Professora B).

Eu coloquei esse coração porque quem me inspirou a ser professora foi a minha mãe. Aí na década de 90, eu lembro tão bem, ela já era professora, mas eu coloquei para a realidade que ela vivia, porque eram salas muito multisseriadas [...]. Então, eu fazia o ensino fundamental maior, e ela me pedia muito [...] para fazer cartaz. Então, ajudava muito a minha mãe naquele momento, e isso me marcou muito. E aí já começou a me dar indícios que eu ia gostar de ser professora. Então coloquei esse coração lembrando de todo o esforço, de todos os desafios que minha mãe viveu naquela época, naquele contexto educacional. (Professora C).

Ao afirmar que, em sua época e contexto, “você tinha duas opções: ou ia para a Educação Geral ou ia para ser professora”, a Professora A evidencia que sua escolha pela docência não se configurou como um projeto individual autônomo, mas como uma possibilidade restrita. O enunciado revela a docência como uma profissão atravessada por relações de necessidade, escassez de oportunidades e expectativas socialmente construídas, especialmente para mulheres naquele cenário. A expressão “não tinha pra onde correr” indica uma escolha condicionada pelas circunstâncias históricas e materiais, superando a ideia de uma identificação romântica inicial com o fazer pedagógico.

Pimenta (1996), ao analisar a constituição da identidade docente, sustenta que a profissionalização decorre das necessidades da sociedade que, diante de demandas contextuais, legitima ou extingue funções profissionais. Na narrativa da professora, percebemos que a docência representava, naquele momento, uma forte via de inserção no mercado de trabalho. A autora itera a dinamicidade da profissão e sua natureza social, o que exige uma leitura crítica para que possamos modificá-la.

Nesse sentido, a identidade profissional constrói-se e reconstrói-se a partir da significação e revisão constante dos significados sociais e das tradições (Pimenta, 1996).

A recorrência da figura materna em sua fala, “minha mãe sempre dizia assim: a minha filha vai ser professora”, destaca a família como instância mediadora fundamental. Aqui, o “fio de pessoa” surge menos como inspiração pedagógica e mais como uma herança simbólica, na qual a docência se apresenta como um destino socialmente legitimado. Essa compreensão dialoga com a perspectiva de Tardif (2014), ao destacar que as experiências familiares e escolares orientam os investimentos e as ações durante a formação.

Compreendemos, portanto, que o tornar-se professora não é um ato isolado, mas um movimento mediado por relações sociais concretas que, ao longo do tempo, vão sendo ressignificadas pela experiência e pela formação continuada. Esse movimento remete-nos à dimensão da transformação dos processos interpessoais em intrapsicológicos (Vigotski, 2022), onde o social se converte em subjetivo.

Essa narrativa mobiliza sentidos distintos sobre o processo de constituição docente, expressando uma inclinação que, embora presente desde a infância, não se desenvolve de forma linear. Ao afirmar “sempre fui professora, desde menininha”, a docente constrói um discurso de identificação precoce, evidenciado pelas brincadeiras com letras e giz, que assumem o lugar simbólico de mediação com o mundo.

Entretanto, compreendemos que essa identificação inicial é atravessada por condicionantes familiares e sociais que redirecionam temporariamente seu percurso. A referência à expectativa paterna, “o meu pai queria muito que nós todas fizéssemos contabilidade”, explicita a interferência de projetos familiares na trajetória da professora, levando-a a atuar por cerca de doze anos em uma empresa, exercendo funções alheias ao magistério.

Para a Professora B, a constituição da docência não ocorre de forma contínua; revela-se permeada por rupturas, adiamentos e negociações entre desejos pessoais e imposições contextuais. Tardif (2014) sustenta que a vida familiar e as pessoas significativas aparecem como fontes de influência que modelam a postura do sujeito em relação ao ensino.

O retorno ao magistério surge em seu discurso como um movimento de retomada identitária. A expressão “parece que algo me chamava” materializa um movimento de resistência ao afastamento temporário da profissão, culminando na

decisão de realizar o curso de Pedagogia (Magistério) e, posteriormente, a licenciatura.

Sob a luz da Teoria Histórico-Cultural, interpretamos esse movimento como parte de um processo de constituição humana complexo e dialético, no qual a subjetividade e a objetividade não se separam, mas se fundem na produção de novos sentidos para a vida e para a profissão. Conforme afirma Pereira (2025, p. 61),

[...] a constituição humana, entretanto, não se dá em uma relação simples, direta ou sobreposta entre fatores externos e internos, antes, é resultante de uma articulação complexa, indissociável e dialética entre todos eles (biológico, afetivo, social, cultural, histórico) ao mesmo tempo e continuamente.

Nessa perspectiva, a trajetória da Professora B evidencia que suas escolhas, crenças e práticas docentes emergem da articulação permanente entre experiências infantis, expectativas familiares, condições sociais e processos formativos. Reafirmamos, assim, a docência como um processo histórico, social e culturalmente mediado, longe de qualquer neutralidade ou isolamento.

A metáfora dos “nós”, mobilizada pela docente, constitui um elemento discursivo potente para expressar essa complexidade. Ao afirmar que “são muitos nós atados nesse percurso”, a Professora B simboliza os múltiplos atravessamentos que marcaram sua trajetória, incluindo vivências que exigiram enfrentamento e ressignificação. Compreendemos que os nós que se atam e se desatam representam os processos de aprendizagem e de transformação que constituem a docência como prática social e histórica. Essa imagem rompe com a noção de linearidade e reforça o caráter processual e pulsante do tornar-se professor ou professora. Tal perspectiva converge com as reflexões de Maurice Tardif (2014, p. 69) sobre a constituição docente, ao afirmar que:

[...] os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores a respeito do ensino. E tão logo começam a trabalhar como professores, sobretudo no contexto de urgência de adaptação intensa que vivem quando começam a ensinar, são essas mesmas crenças e maneiras de fazer que reativam para solucionar seus problemas profissionais.

Ao deparar-se com o questionamento acerca dos fios que a constituem, a Professora C apresenta um discurso fortemente atravessado pela influência materna, mobilizando sentidos de afeto, memória e identificação. Ao afirmar “eu coloquei esse coração porque quem me inspirou a ser professora foi a minha mãe”, a docente

evidencia a centralidade da figura materna como referência formativa e simbólica, atribuindo à experiência vivida na infância um papel constitutivo em sua escolha profissional.

O envolvimento precoce em atividades escolares, como a confecção de cartazes em apoio à mãe, que atuava em condições desafiadoras, revela um processo de aproximação gradual com a docência. Nessa convivência, a prática cotidiana e as experiências compartilhadas produzem sentidos sobre o ensinar e o aprender. Essas vivências, conforme relata a professora, “marcaram muito” sua trajetória, tecendo o alicerce de sua identidade.

Sob a lente da Teoria Histórico-Cultural, compreendemos esse percurso como um processo de constituição humana mediado socialmente, no qual as relações interpessoais assumem papel central na formação do sujeito. As vivências da Professora C, ao lado da mãe, configuram-se como experiências mediadoras que articulam dimensões afetivas, sociais e históricas, orientando seus modos de significar a profissão. Reiteramos, assim, que sua escolha não se apresenta como um evento isolado, mas como o movimento contínuo de internalização e ressignificação das experiências colhidas nos contextos familiar e escolar.

A Professora C complementa sua narrativa ao trazer o “fio dos desafios”:

Mas é algo que também me marcou no meu momento de faculdade. O choque da realidade, teoria e prática. Porque, quando você vai ali pro contexto da sala de aula, você vê, assim, que agora é o meu momento de transformar a teoria, ali é linda, maravilhosa, mas tem momentos ali que acho que você tem que transformar aquela teoria do nosso jeito. Então, assim, realmente foram momentos que me marcaram.

Essa fala revela um desafio latente no processo de constituição docente, especialmente quando os percursos formativos são apresentados de maneira fragmentada. Compreendemos, a partir do seu relato, que o “marcar” a trajetória expressa a urgência de uma articulação viva entre os conhecimentos teóricos e as situações reais do ensino. Nesse sentido, Imbernón (2011) defende que a formação consiste em descobrir, organizar, fundamentar e reconstruir a teoria, em um movimento que impulse a superação do senso comum pedagógico, buscando o equilíbrio entre os esquemas práticos e os teóricos que os sustentam.

As narrativas das Professoras A, B e C evidenciam que a constituição da identidade docente ocorre por meio de trajetórias singulares, atravessadas por condicionantes históricos, sociais e afetivos que compartilham sentidos comuns. Seja

pela necessidade imposta pelo contexto, pela inclinação ressignificada ou pela forte mediação familiar, reiteramos que o tornar-se professor/a não se configura como um processo linear, mas como uma construção histórica e socialmente situada, marcada por rupturas e continuidades.

Assim, os fios que tecem a identidade docente não se restringem ao espaço institucional da formação, mas entrelaçam-se às experiências familiares, escolares e profissionais, produzindo sentidos que sustentam o saber-fazer. Nesse movimento de compreensão da prática, Gatti (2016, p. 168) ressalta que: “lembramos que a educação se produz em processos interpessoais nos quais a identidade profissional e a profissionalidade (condições de cada docente para o exercício do seu trabalho) ocupam posição central”.

Nesse sentido, o momento formativo “Fios que me constituem” costurados aos demais momentos pedagógicos, mostraram-se dispositivos potentes de reflexão e tomada de consciência sobre os processos de constituição da docência, ao possibilitar que os/as professores/as revisitem suas trajetórias e reconhecessem os múltiplos atravessamentos que tecem suas práticas pedagógicas. Ao promover esse movimento reflexivo, a formação contribuiu para deslocamentos na forma como os/as docentes compreendem a si mesmos/as e sua atuação profissional, criando condições para a ressignificação de concepções sobre estudantes com TEA e das práticas pedagógicas inclusivas, aspectos que serão aprofundados nos tópicos seguintes.

5.3.4 Tecendo conceitos: compreendendo o estudante com TEA à luz da teoria histórico-cultural

A formação continuada, desenvolvida no âmbito desta pesquisa, foi fundamentada na perspectiva crítico-reflexiva, comprometida com a elaboração do conhecimento gerado a partir da construção coletiva, num movimento dialético de trocas e negociações. Essa escolha alinha-se à proposta de investigação que intenciona a indissociabilidade entre pesquisar-formar-transformar (Moura et al., 2023).

Os conhecimentos e saberes docentes são tecidos ao longo da trajetória por meio de múltiplas experiências, sendo impactados por diversos fatores pessoais, sociais e institucionais, como salientam Tardif (2014), Pimenta (1996), Gatti (2016) e Nóvoa (2007).

No que se refere à compreensão da condição autista, o processo formativo empenhou esforços a fim de superar concepções que se afastem do entendimento do estudante autista como sujeito histórico e social, problematizando visões naturalizadas e reducionistas, frequentemente ancoradas em perspectivas biomédicas e deficitárias.

Nesta perspectiva, os momentos pedagógicos vividos no processo formativo tiveram como foco “superar visões dicotomizadas, buscando as mediações e contradições que constituem o fenômeno em questão, com a intenção de atuar direta e colaborativamente na realidade estudada” (Moura et al., 2023, p. 4).

As discussões foram orientadas por questões mobilizadoras, organizadas em diferentes momentos pedagógicos. Dentre elas, o questionamento “O que as crianças autistas gostariam que soubéssemos?” impulsionou a emergência de reflexões docentes acerca da inclusão, especialmente no que se refere à interação social e à convivência no contexto escolar.

A seguir, são apresentados, os recortes das narrativas das professoras D, E e do professor F:

O que me tocou é ver uma inclusão que está funcionando, [...] Às vezes nós professores nos cobramos muito por uma inclusão total, o que a gente acha que é inclusão, o estudante está incluído, o aluno está incluído na escola, nas atividades e ter aquela interação social, estávamos conversando aqui, que ele não tem aquela interação social total (Professora D)

O que me fez refletir, por que eu me cobro muito, pensando na minha prática, com os meus alunos da Educação Infantil, quando eu vejo que eles não estão interagindo, eu fico, gente, tipo, não tá acontecendo, mas está acontecendo a inclusão a partir do momento que trago as atividades adaptadas para eles na sala de aula (Professora E)

Proporcionar convivência a eles é muito importante e também para nós, na medida em que nós nos colocamos em convivência com pessoas diferentes, a gente vai começar a usar a questão da empatia, e aí, aquele relacionamento passa a não ser mais diferente, passa a ser com uma série de possibilidades de aprendizagem, para ele enquanto estudante, e para nós enquanto professores e como seres humanos (Professora F)

A gente não sabia que ele sabia ler. Um dia a gente fazendo atividade, ele pegou e leu, eu disse Carol, ele sabe ler! [...] Falei para a avó dele, no dia, ele sabe ler, aí ela ficou me olhando, e eu pensei: será que ninguém sabe que ele sabe ler?! (Professora D).

No recorte das narrativas, observa-se um deslocamento significativo na compreensão da inclusão. A professora D evidencia uma reflexão crítica ao afirmar que a inclusão “está funcionando”, ainda que o estudante não corresponda a um ideal de interação social total. Seu discurso tensiona a concepção normativa de inclusão,

frequentemente associada à expectativa de participação homogênea, revelando a necessidade de repensar parâmetros que desconsideram as singularidades do desenvolvimento do estudante autista.

Sob a perspectiva histórico-cultural, esse tensionamento revela-se legítimo, considerando-se a centralidade das relações sociais no processo de aprendizagem e desenvolvimento do estudante em condições específicas. Em suas investigações, Vigotski (2022) argumenta que o desenvolvimento insuficiente não é uma decorrência direta do defeito, mas sim da marginalização da criança do convívio coletivo. Para o autor, as barreiras na colaboração e na interação social impedem o pleno amadurecimento das funções psíquicas superiores, as quais são essencialmente originadas a partir da atividade coletiva.

Nesse sentido, a narrativa do professor F sintetiza esse movimento presente nas falas ao destacar a convivência como elemento central do processo inclusivo. Ao afirmar que a convivência produz aprendizagens tanto para o estudante quanto para o professor, o docente amplia a compreensão da inclusão para além do estudante com TEA, reconhecendo-a como experiência formativa coletiva, mediada pela empatia e pela interação com a diferença.

À luz dos pressupostos da teoria histórico-cultural, essas narrativas evidenciam a superação de concepções reducionistas que associam a inclusão a interações sociais desprovidas de sentido. Ao contrário, os relatos revelam uma compreensão da inclusão como processo relacional, historicamente situado e mediado pelas práticas pedagógicas, no qual a convivência, a adaptação e o reconhecimento das singularidades constituem elementos centrais para o desenvolvimento humano e para a resignificação do trabalho docente. Nesse movimento, os sentidos tecidos pelos/as professores/as indicam que a inclusão não se esgota no acesso, mas se concretiza na qualidade das mediações e na produção de novas subjetividades.

No que diz respeito ao papel do/a professor/a, especificamente às relações sociais mediadas em contextos escolares, as investigações de Vigotski (2022) reiteram sua potencialidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento. O autor afirma que “o coletivo, como fator do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, diferentemente do defeito como fator do desenvolvimento insuficiente das funções elementares, está em nossas mãos” (Vigotski, 2022, p. 297, grifos nossos).

Em outro momento pedagógico, convidamos os/as professores/as a analisar o vídeo “Autismo e agressividade: birra ou crise no Autismo”, do canal Família Tagarela,

disponível na plataforma YouTube. Produzido pela própria família, o vídeo apresenta uma situação de desregulação da criança decorrente da fome. Ao longo da cena, percebemos o pai tentando oferecer o alimento enquanto a criança manifesta agitação, irritabilidade e comportamentos frequentemente interpretados como birra. À medida que a necessidade é atendida, o comportamento da criança se reorganiza, evidenciando a relação entre a condição vivenciada e as manifestações comportamentais.

Esse movimento gerou mais uma oportunidade para a reflexão sobre o comportamento da criança autista, a partir da questão: “O que eu vejo quando observo a criança?”. Diante do questionamento, as falas dos/as docentes indicaram diferentes impressões: o Professor F observou que ele estava “bastante desregulado”, enquanto a Professora G pontuou que “ele é muito hiperativo! Nem para poder comer ele parou”. A Professora E sugeriu que “talvez ele seja um TEA mais forte! TDAH, com hiperatividade”, mencionando também “a questão dos sabores, a sensibilidade que ele tem na língua”. Por sua vez, o Professor F notou “uma criança bastante alegre” e a Professora D descreveu que “ele tem uma constante busca, né, por algo assim que tenta satisfazer as necessidades dele, ele é inquieto”. Por fim, a Professora B destacou: “achei muito interessante ele fazer a conexão com fogo e com a energia!”.

Em seguida, convidamos os/as professores/as a refletirem sobre o seguinte questionamento, ainda relacionado ao vídeo: “O que a gente não consegue ver, mas a gente pode supor?”. Diante dessa provocação, o Professor F pontuou que “a causa foi a fome. A fome causou a desregulação”. A Professora D, por sua vez, demonstrou estranhamento com a narrativa apresentada no vídeo, ao afirmar: “eu achei estranho os pais falarem birra. Não é birra!”. Complementando essa percepção, a Professora B destacou que não lhe pareceu birra, “porque a birra geralmente quer ganhar, e ele tava com fome. E ele não estava com aquele comportamento para querer ganhar a comida; pelo contrário, ele não queria, mesmo estando com fome”.

No conjunto das narrativas, observa-se que as primeiras leituras dos/as professores/as se concentram em descrições comportamentais marcadas por categorias diagnósticas e termos associados à desregulação e à hiperatividade. Tais falas revelam concepções ainda fortemente ancoradas em uma perspectiva biomédica e classificatória, que tende a interpretar o comportamento da criança a partir de rótulos e níveis de gravidade.

A análise da realidade das escolas contemporâneas, marcada pelo aumento gradual das matrículas de estudantes com TEA (Pinto, 2023), é possível notar, que os laudos diagnósticos atravessam as relações pedagógicas. No que concerne os diagnósticos e a visão biologizante dos sintomas, que historicamente também recai sobre as crianças com deficiência, Vigotski (2022) fez severas críticas, indicando a necessidade de superação dessa perspectiva. Para o autor, é preciso “passar do estudo dos sintomas ao estudo dos processos de desenvolvimento que se manifestam nesses sintomas” (p. 374).

Entretanto, à medida que o processo reflexivo avança, surge um deslocamento significativo no modo de compreender o comportamento observado. Os/as professores/as passam a considerar aspectos contextuais, sensoriais e afetivos, como a fome, a sensibilidade gustativa, o interesse por estímulos específicos e a alegria manifestada pela criança, reconhecendo que o comportamento não pode ser interpretado de forma isolada ou descontextualizada. Esse movimento resulta na problematização do uso do termo “birra”, questionado explicitamente pelos/as docentes, que passam a compreendê-lo como inadequado para explicar a situação apresentada no vídeo.

Com base na teoria histórico-cultural, esse deslocamento evidencia a passagem de uma leitura centrada no comportamento em si para uma compreensão mediada pelas condições concretas da experiência da criança. Tal movimento ganha visibilidade nas narrativas tecidas pelos/as professores/as ao longo do processo formativo. Ao refletirem sobre suas práticas, os/as docentes questionam interpretações imediatas e naturalizadas sobre o estudante com TEA, reconhecendo a força das mediações pedagógicas, da organização do ensino e das relações tecidas no contexto escolar.

Esse movimento dialoga diretamente com a crítica formulada por Vigotski (2022) ao reducionismo biológico na compreensão da deficiência. Para o autor:

Em essência, não existe diferença nem no enfoque educativo da criança com defeito e da criança normal, nem na organização psicológica de sua personalidade. O famoso livro de Troshin (1915) contém essa ideia sumamente importante. É errôneo ver na anormalidade apenas uma enfermidade. Na criança anormal, vemos somente o defeito e, por isso, nossa teoria sobre a criança e sobre o tratamento dado a ela limita-se à constatação do percentual de cegueira, de surdez ou de alterações do gosto existentes. Detemo-nos nos gramas de doença e não notamos os quilos de saúde (2022, p. 96).

A partir dessa percepção, a criança autista emerge em sua integralidade como sujeito histórico e social. Sua definição deixa de se restringir a comportamentos isolados ou estereótipias, que ganham novos sentidos quando articulados às condições concretas de sua vivência. Em consonância com Vigotski (2021), o foco desloca-se da dimensão estritamente biológica para os processos de mediação social, evidenciando que as possibilidades de desenvolvimento psíquico se tecem no interior das interações sociais e das práticas pedagógicas intencionalmente organizadas.

Desse modo, o conjunto dos momentos pedagógicos aqui analisados evidencia que a formação continuada, desenvolvida no âmbito da pesquisa-trans-formação, revela-se como espaço privilegiado para a ressignificação do olhar docente sobre o estudante com TEA. Essa potência se concretiza quando a formação toma como base a problematização da prática e o diálogo coletivo.

As narrativas anunciam deslocamentos importantes: a transição de uma leitura imediata, classificatória e biologizante para uma compreensão mediada pelas condições históricas, sociais, afetivas e culturais que atravessam o desenvolvimento humano. A mobilização dos/as professores/as participantes integra a intencionalidade desta investigação. Magalhães (2021) caracteriza essa perspectiva como a produção de conhecimento científico por meio do processo formativo, visando provocar reflexões e ações que resultem em transformações.

Ao reconhecer o comportamento da criança autista como expressão de processos complexos e contextualizados, o corpo docente amplia as bases para a construção de práticas pedagógicas mais conscientes, éticas e inclusivas. Cria-se, assim, o terreno necessário para que a escola assuma, de forma crítica, seu papel no desenvolvimento dos estudantes em condições específicas, reflexão que ganha densidade nos tópicos subsequentes.

5.3.5 Costurando sentidos: reflexões sobre as práticas pedagógicas numa perspectiva histórico-cultural

A tarefa de ensinar, enquanto atividade principal da docência, tem sido amplamente investigada em função de sua complexidade e relevância social. Muitos fatores contribuem para tal condição, seja pela natureza do trabalho, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos estudantes sujeitos histórica e socialmente situados (Pimenta, 1996). No contexto contemporâneo, marcado pela

chamada sociedade do conhecimento, essa centralidade da docência é reiterada por Nóvoa (2007, p.18), o autor é categórico ao afirmar “pois com certeza, não haverá sociedade do conhecimento sem escolas e sem professores. Não haverá futuro melhor, sem a presença forte dos professores e da nossa profissão”.

O fazer pedagógico, nesse sentido, ultrapassa a dimensão técnica, configurando-se como ação política, social, profissional permanentemente atravessada por condicionantes institucionais, culturais e históricos, especialmente no campo da educação inclusiva, onde as práticas pedagógicas são tensionadas por desafios conceituais, didático-procedimentais e atitudinais. Numa perspectiva histórico-cultural, tais práticas expressam concepções de ensino, aprendizagem e desenvolvimento construídas ao longo das trajetórias docentes, ao mesmo tempo em que produzem sentidos sobre o ensinar e o incluir no cotidiano escolar.

A seguir, apresentamos algumas narrativas com situações e vivências dos/as professores/as:

Na própria escola também a gente percebe isso, alguns professores que trazem isso, na educação infantil, a riqueza de recursos, no primeiro ano quando as crianças chegam na alfabetização os professores também trabalham as aulas muito diversificadas, com recursos, quando chega no segundo, terceiro, quarto ano, é uma discrepância muito grande, o professor ele é só conteúdo, o livro didático (Professora E)

Se a gente for olhar com mais ângulo mesmo, a gente vai ver que as próprias condições do sistema, o capitalismo, não nos ajuda, o processo ele é homogeneizador, é de cima para baixo, a gente quer dar liberdade, mas o sistema não quer essa liberdade, é uma luta muito grande! (Professora)

O professor ele não faz inclusão sozinho, existe todo um sistema por trás, e é triste porque essa questão da escola ver o aluno dessa forma também, é o resultado de uma cobrança, que é uma cobrança do sistema, não é só crianças com deficiência, talvez hoje elas saltam mais, mas tem aquelas que passam pelo processo escolar de uma forma tão violenta, que carregam marcas. [...] Existe a ideia de a gente ter que repensar o é que prioridade no processo de escolarização, é a meta que temos que bater, o estudante tem que alcançar o 7 (Professora G).

A narrativa da professora E evidencia, de forma implícita, o potencial pedagógico do uso diversificado de recursos como elemento estruturante de práticas mais flexíveis e inclusivas, especialmente nos primeiros anos da escolarização. Ao afirmar que, na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental, há “uma riqueza de recursos” e aulas “muito diversificadas”, a docente reconhece que esses níveis de ensino favorecem práticas pedagógicas menos rígidas, nas quais materiais, linguagens e estratégias variadas ampliam as possibilidades de participação e aprendizagem dos estudantes.

Essa narrativa também sinaliza a materialização da prática pedagógica como ação intencionalmente planejada, orientada pelas necessidades dos estudantes. A adaptação de recursos, nesse sentido, cumpre a função de aproximar o conteúdo ou o conceito, criando condições para que o/a estudante se aproprie do conhecimento. Conforme defende Vigotski (2022, p. 31), “a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo”.

A professora destaca, ainda, a existência de uma descontinuidade nas práticas pedagógicas ao longo da escolarização. Sua narrativa evidencia uma concepção de prática pedagógica fortemente marcada pela centralidade do conteúdo e do livro didático nos anos posteriores à alfabetização, em detrimento de abordagens diversificadas e flexíveis.

Emerge a compreensão de que práticas estritamente centradas em conteúdos dificultam o processo de aprendizagem e desenvolvimento para o/a estudante da educação especial. Compreendida a partir da Teoria Histórico-Cultural, a ação pedagógica constitui uma relação dialética entre a atividade de ensino do/a professor/a e a atividade de estudo do/a estudante; essa relação supera uma concepção de professor que apenas ensina o conteúdo curricular. Lima, Lima e Cruz (2022, p. 73) ao discorrerem sobre o objetivo da função docente numa perspectiva histórico-cultural, apontam:

[...] precisa ter como objetivo desenvolver as qualidades humanas, a saber: desenvolvimento das funções superiores/culturais (percepção, memória lógica, atenção voluntária, vontade previsora, linguagem, pensamento por conceito etc.); da imaginação criadora; das necessidades e aprendizagens por caminhos indiretos conforme a periodização; e, a situação social de desenvolvimento.

A atuação pedagógica comprometida com o desenvolvimento viabiliza, assim, no que tange ao estudante com TEA, a flexibilização de práticas e recursos, a escuta ativa das necessidades e o foco no processo de aprendizagem. Essa compreensão desloca a prática pedagógica de uma lógica centrada na adaptação imediata do comportamento para uma ação intencional, orientada ao desenvolvimento das qualidades humanas superiores.

Ao assumir como objetivo o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, tais como atenção voluntária, memória lógica, linguagem, imaginação criadora e pensamento por conceitos, a ação docente passa a orientar-se não pelo

que o estudante com TEA “não consegue fazer”, mas pelas possibilidades de desenvolvimento que se abrem nas relações mediadas socialmente.

Essas funções não emergem de forma espontânea, nem se desenvolvem isoladamente no indivíduo; antes, constituem-se nas práticas sociais e culturais, por meio da mediação de outros mais experientes e da organização intencional do ensino. Assim, a aprendizagem por caminhos indiretos, conforme a periodização do desenvolvimento, assume centralidade na educação inclusiva, uma vez que reconhece que os estudantes se apropriam dos conteúdos culturais por percursos singulares, que exigem flexibilização de recursos, tempos e estratégias, sem perda da complexidade conceitual do ensino.

Nessa mesma direção, a professora B amplia a reflexão ao situar a prática docente no interior de determinações macroestruturais. O discurso da docente explicita uma leitura crítica da escola como instituição inserida em um sistema que produz padronização e controle, limitando a autonomia docente. Ao reconhecer que “é uma luta muito grande”, a professora atribui sentido político à prática pedagógica, compreendendo-a como atividade tensionada entre o desejo de promover inclusão e as imposições do sistema educacional.

Silva (2022), em seu estudo, destaca o atravessamento da escola por demandas que, em sua grande maioria, são burocráticas, gerando um distanciamento do objetivo central da prática pedagógica no cotidiano escolar. Em suma, as análises revelam “o afastamento do olhar pedagógico da processualidade constitutiva do desenvolvimento do e da estudante e do acompanhamento dos aspectos que atravessam, e que compõem, seu processo individual de aprendizagem” (Silva, 2022, p. 87).

A professora G reforça esse entendimento ao afirmar que a inclusão não constitui uma responsabilidade individual do professor, mas um processo que envolve toda a estrutura escolar e suas exigências. Essa narrativa evidencia uma concepção de prática pedagógica fortemente condicionada por metas, avaliações e resultados quantitativos, que produzem processos de exclusão simbólica e material.

Cabe ressaltar que, com esse discurso, não se propõe a defesa da negação do direito de aprendizagem dos estudantes da educação especial; antes, busca-se refletir sobre o modo e em que condições as exigências se materializam. Numa perspectiva ampla de inclusão, Nóvoa (2022, 12) afirma:

[...] na sociedade do conhecimento, só há uma maneira de incluir: é conseguir que as crianças adquiram o conhecimento. A pior discriminação, a pior forma de exclusão é deixar a criança sair da escola sem ter adquirido nenhuma aprendizagem, nenhum conhecimento, sem as ferramentas mínimas para se integrar e participar ativamente das sociedades do conhecimento.

Ao problematizar a “violência” do processo escolar e a centralidade da nota, a professora desloca o foco da deficiência para o próprio funcionamento da escola, reconhecendo que as marcas deixadas pelo percurso escolar não se restringem aos estudantes com deficiência.

A professora G, coloca em evidência um aspecto importante a ser mencionado, a normatização dos corpos ou a exigência pela eficiência, movimentos que distanciam-se da concepção de escola inclusiva, direcionada a promover situações sociais de desenvolvimento (Silva, 2022).

Nas próximas narrativas, observa-se um movimento de contraponto, os/as professores/as comentam:

É algo que a gente precisa realmente tá sensibilizando essa sociedade, para esse convívio, para esse direito, dele conviver, não é dele escolarizar, é dele conviver, e a gente perceber essas potencialidades e auxiliá-los no desenvolvimento das suas potencialidades (Professora C)

Eu recebi uma criança autista na sala, eu tinha chegado em maio, e ele chegou em junho, e quando ele chegou, o pai dele levava ele uma vez por semana, e eu chamei ele e pedi para se organizar em relação às faltas, porque ele precisa de uma rotina [...] Hoje está bem adaptado, lógico que tem outras questões que precisamos organizar com ele, mas eu falo de adaptação mesmo, e ele é uma criança que não tem muita interação, isso mexia muito comigo, a partir de hoje já não mexe tanto, agora, a partir de agora, mas a gente consegue incluir ele nas atividades, ele senta para fazer as atividades, a vivência do dia eu adapto para ele, para ele participar (Professora D).

Um dos grandes entraves do processo de inclusão nas escolas é que o professor está sozinho. O professor está sozinho na sala de aula com três, quatro. Tem colégio que tem cinco, seis, nível 2, nível 3, tem tudo, e aí aquele professor pode ter a melhor boa vontade, expertise, o conhecimento, compromisso, mas ele nunca que dá conta porque é humanamente impossível (Professor F).

Ao enfatizar o direito ao convívio, a professora C desloca a compreensão da inclusão de uma perspectiva meramente escolarizante para uma concepção histórico-cultural, na qual o desenvolvimento ocorre nas relações sociais mediadas. Sua fala revela uma prática pedagógica orientada pelo reconhecimento das potencialidades do estudante, em consonância com os pressupostos de Vigotski, que compreende o desenvolvimento como processo socialmente constituído.

A escola, nesse sentido, “é, por sua natureza e essência, um espaço social privilegiado de convívio social” (Silva, 2022, 97). Em seus estudos Vigotski (2022) reitera a vida real, suas condições, situações de convívio, interações e relações como a base para desenvolvimento, em suas palavras “a educação especial deve ser subordinada à social, deve estar coordenada com o social e, mais, deve ser fusionada organicamente com o social e penetrar no social como parte integrante” (2022, p.120).

A professora D traz para a análise a dimensão concreta da prática cotidiana ao relatar sua experiência com um estudante autista recém-chegado à turma. Em sua narrativa, a prática pedagógica revela-se como atividade intencional e mediadora, marcada pela construção de rotinas, pela adaptação das atividades e pela reorganização do olhar docente sobre a interação social. Um aspecto relevante dessa fala expressa o foco da professora em garantir a presença e a participação do estudante no ambiente escolar como fator preponderante para o processo de desenvolvimento.

Nesse sentido, a análise dialoga com a perspectiva de Vigotski (2022), ao considerar que qualquer função psicológica superior manifesta-se duas vezes no desenvolvimento infantil: primeiro no plano social e coletivo, por meio da colaboração com as pessoas ao redor, para somente depois constituir-se como uma capacidade interior e individual do processo psicológico.

O deslocamento expresso pela professora, “isso mexia muito comigo, a partir de hoje já não mexe tanto”, evidencia um processo de resignificação da prática, no qual a inclusão passa a ser compreendida para além de expectativas normativas de interação. Essa narrativa materializa um movimento de transformação de sentidos provocado pelo processo formativo, pelas provocações e reflexões compartilhadas. Esse movimento dialético impulsiona a pesquisa em curso, uma vez que busca que “estas transformações sejam de tal profundidade que ecoem revolucionariamente em seu meio laboral e/ou educacional e/ou político” (Magalhães, 2021, p. 265).

Por fim, o professor F explicita um dos principais limites estruturais da prática pedagógica inclusiva ao afirmar: “O professor está sozinho”. Essa fala atribui à prática pedagógica o sentido de atividade coletiva que, no entanto, vem sendo exercida de forma solitária. Sob a perspectiva histórico-cultural, compreende-se que todos estamos imersos em uma cultura, em relações que promovem modificações que transbordam do coletivo para o individual.

Nesse sentido, o lócus da atividade laboral docente, que por natureza é atravessado pela coletividade, deve constituir-se como ambiente colaborativo, que promova a busca por conhecimento e o planejamento pedagógico. Esse espaço, compreendido como privilegiado, possibilita a “significação dos, e das estudantes com deficiência, ampliam-se as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento, e de superação dos limites e barreiras sociais da deficiência nas propostas planejadas em conjunto na escola” (Silva, 2022, p. 101).

O reconhecimento, pelo professor, da impossibilidade humana de responder individualmente a demandas tão complexas evidencia que a inclusão não pode depender exclusivamente da vontade ou da competência docente, mas exige políticas públicas, organização institucional e trabalho colaborativo. Ao finalizar cada encontro formativo, os/as professores/as foram convidados/as a expressar o que denominamos de **Palavra-Fio**, um dispositivo formativo que buscava sintetizar ideias, sentimentos ou aprendizagens atribuídos à vivência daquele dia.

Em um desses momentos, a reflexão proposta foi: “Uma ação concreta que vou modificar na minha prática a partir desta formação?”. As respostas emergem como material empírico relevante para compreender os sentidos atribuídos às práticas e os deslocamentos promovidos pelo processo formativo. A professora B, por exemplo, destaca a intenção de “estudar a metodologia do desenvolvimento para melhor dialogar com pessoas que não compreendem o processo pedagógico para o desenvolvimento da criança”.

Já a professora D sinaliza a continuidade de um movimento que ganha novo vigor, ao afirmar: “isso eu já faço, mas eu vou fazer de forma mais concreta e organizada: focar mais nas habilidades do aprendiz”. No mesmo sentido, o professor G ressalta a importância da comunicação e do sentido da atividade pedagógica, ao propor-se a “explicar com mais cuidado a intencionalidade das ações, principalmente às famílias”.

As respostas dos/as professores/as ao questionamento sobre uma ação concreta a ser modificada em suas práticas evidenciam deslocamentos nos sentidos atribuídos ao fazer pedagógico. Tais mudanças resultam do processo formativo ancorado na perspectiva da pesquisa-trans-formação (Moura et al., 2023). As narrativas indicam a passagem de práticas marcadas pela intuição ou pela experiência isolada para ações mais conscientes, intencionais e teoricamente fundamentadas.

A professora B, ao mencionar a necessidade de estudar a metodologia do desenvolvimento, atribui à prática pedagógica o sentido de ação sustentada por fundamentos teóricos. Com isso, reafirma a centralidade do ensino como atividade mediadora do desenvolvimento humano, conforme a perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2022). Tal posicionamento também dialoga com Tardif (2014) ao evidenciar a mobilização de saberes profissionais construídos e ressignificados ao longo da trajetória docente.

Ao afirmar que pretende focar de forma mais organizada nas habilidades do aprendiz, a professora D explicita um deslocamento do olhar deficitário para uma prática orientada pelas potencialidades do estudante. Esse movimento reconhece o desenvolvimento como processo dinâmico e mediado, em consonância com os pressupostos vigotskianos.

Já a professora G, ao destacar a importância de explicitar a intencionalidade das ações às famílias, amplia o sentido da prática pedagógica para além da sala de aula, reconhecendo a dimensão relacional e coletiva da inclusão. Esse movimento reafirma a compreensão da docência como prática social, conforme discutido por Tardif (2014), e evidencia a formação como espaço de tomada de consciência e transformação das ações docentes, nos termos propostos por Moura et al. (2023).

De modo integrado, as narrativas revelam que as práticas pedagógicas dos/as professores/as do PROJETEA são orientadas por concepções que reconhecem a inclusão como processo relacional, histórico e socialmente mediado, ainda que tensionado por condições estruturais adversas. Os sentidos atribuídos à prática docente oscilam entre o compromisso ético-político com o desenvolvimento dos estudantes e o enfrentamento cotidiano de um sistema educacional que homogeneíza, fragmenta e individualiza responsabilidades.

Assim, a prática pedagógica emerge como atividade humana complexa, atravessada por contradições, mas também como espaço de resistência, mediação e produção de novas possibilidades educativas. Os resultados dos momentos formativos, enquanto etapa constitutiva da pesquisa, subsidiaram a elaboração do Produto Educacional, construído a partir das contribuições das professoras participantes. Este trabalho materializa-se no Caderno de Orientações Pedagógicas Inclusivas, intitulado Tecendo práticas pedagógicas inclusivas: contribuições da teoria histórico-cultural, a ser apresentado ao grupo participante e à comunidade em geral.

5.4 Caderno de Orientações Pedagógicas Inclusivas

O produto educacional que se consolida como ápice e, simultaneamente, como ponto de partida desta investigação, intitula-se **“Caderno de Orientações Pedagógicas Inclusivas: Tecendo práticas pedagógicas inclusivas: contribuições da teoria histórico-cultural”**. Longe de ser um apêndice ou uma transposição didática simplista de resultados, este material configura-se como um dispositivo formativo vivo, gestado no interior do Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA). Sua gênese está umbilicalmente ligada à formação continuada de professores/as que atuam com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no âmbito do PROJETERA, assumindo o desafio de converter a teoria em ferramenta de intervenção na realidade escolar maranhense.

Desde suas linhas iniciais, o Caderno rompe deliberadamente com a tradição dos manuais prescritivos que costumam assolar o cotidiano docente com "receitas" descontextualizadas. Em vez disso, afirma-se como um instrumento de mediação pedagógica, organizado para disparar processos de reflexão crítica, flexibilização do ensino e, primordialmente, o reconhecimento das funções psicológicas superiores e das potencialidades de desenvolvimento dos estudantes. Sob o prisma histórico-cultural, o produto materializa a crença de que a inclusão não é um estado estático, mas um processo social e culturalmente mediado, no qual a formação docente e o desenvolvimento humano caminham em unidade dialética.

Na sua materialidade, o Caderno apresenta uma arquitetura interna que reflete o próprio movimento da pesquisa. O sumário revela uma sequência progressiva que não é meramente linear, mas sim uma espiral de aprofundamento. Iniciamos com a Apresentação e a Carta aos/as professores/as, que estabelecem o vínculo afetivo e intelectual com o leitor; passamos pelas orientações de uso e pela fundamentação do "porquê tecer"; e adentramos o corpo denso do material, dividido em quatro grandes Seções:

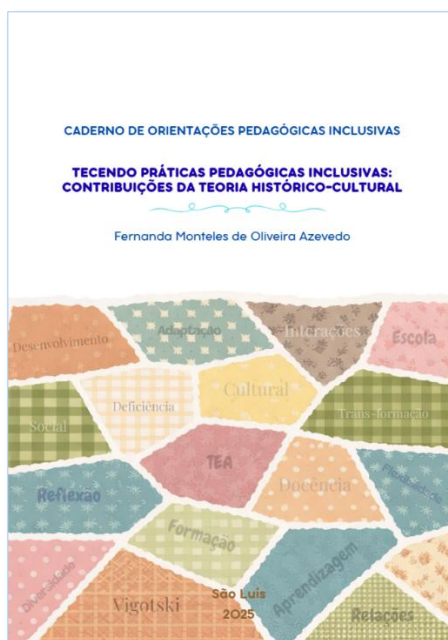
- **Seção 1: Tecendo conceitos fundamentais**, onde a teoria se torna ferramenta de análise;
- **Seção 2: Tecendo práticas: narrativas que ensinam**, onde o saber da experiência ganha estatuto de conhecimento;

- **Seção 3: Tecendo caminhos possíveis: proposições pedagógicas**, focada na transposição para o cotidiano;
- **Seção 4: Palavra fio final: compromissos possíveis**, que atua como síntese e abertura para novas transformações.

Essa disposição estrutural evidencia um percurso formativo que parte da síntese (a visão inicial do problema), atravessa a análise teórica e narrativa, e busca atingir a síntese: a prática enriquecida por conceitos científicos.

A capa do material antecipa esse universo conceitual por meio de uma semiótica cuidadosamente planejada. O título é emoldurado por uma composição visual de retalhos, onde palavras como *desenvolvimento*, *interações*, *mediação*, *cultura* e *trans-formação* se entrelaçam. Essa escolha visual remete à metáfora do "tecer", que sustenta toda a narrativa do produto: a ideia de que a inclusão é uma colcha coletiva, construída fio a fio na interação entre sujeitos, conceitos e realidades concretas. A capa, portanto, já atua como o primeiro nível de mediação, convidando o professor a se perceber como tecelão de sua própria prática.

Figura 4 - Capa do Caderno de Orientações Pedagógicas Inclusivas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

A folha de rosto e a ficha técnica situam o Caderno no campo da produção científica e institucional. Ao apresentar os dados de autoria, orientação e o vínculo com o PPGEED/UFMA, esses elementos conferem legitimidade ao material como um

produto de um mestrado profissional. É fundamental destacar que a inclusão de ícones de licença de uso reflete o compromisso ético da pesquisa-formação: o conhecimento produzido na universidade pública deve retornar à sociedade, sendo acessível, adaptável e passível de novas recriações pelos docentes no chão da escola.

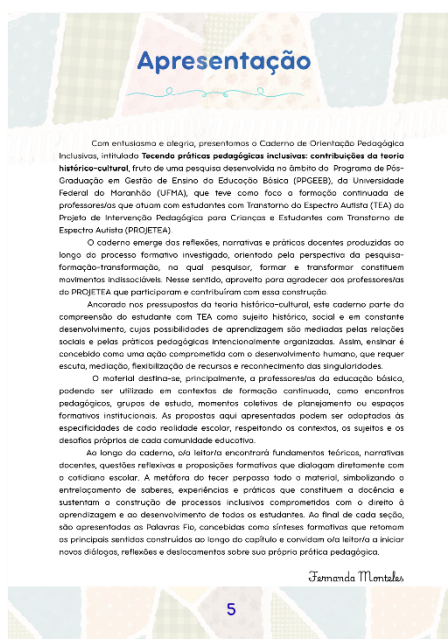
Figura 5 - Folha de Rosto e Ficha Técnica do Produto Educacional



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

Na Apresentação, estabelecemos o marco zero da nossa intencionalidade. É neste espaço que dialogo diretamente sobre a origem do material, vinculando-o à metodologia da pesquisa-formação-transformação. Esclareço que o Caderno é um convite para que pesquisar, formar e transformar ocorram simultaneamente. Ele se destina aos espaços coletivos da escola, planejamentos, grupos de estudo e momentos de formação continuada, servindo como suporte para que o coletivo docente possa estranhar o óbvio e reconstruir suas rotinas. Um elemento inovador aqui apresentado são as “Palavras Fio” ao final de cada seção: elas atuam como sínteses mediadoras, fios que amarram os conceitos discutidos e garantem que o leitor não perca a percepção da totalidade do processo.

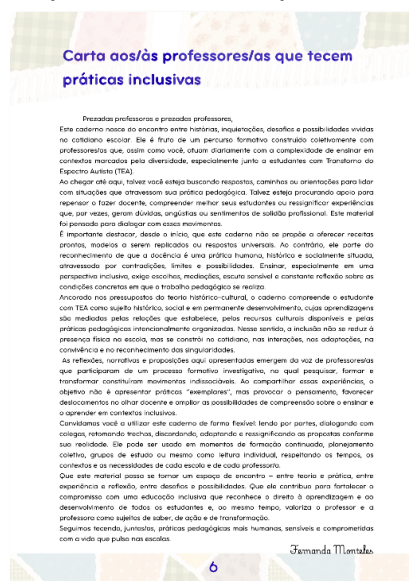
Figura 6 - Página de apresentação do produto educacional



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

A Carta aos/às professores/as que tecem práticas inclusivas aprofunda essa dimensão humanizadora. Nela, o distanciamento acadêmico dá lugar a um diálogo sensível e horizontal. Posicionamo-nos radicalmente contra a lógica da padronização e das metas irreais, defendendo que a docência é uma atividade socialmente situada, atravessada por desafios, mas também por potências.

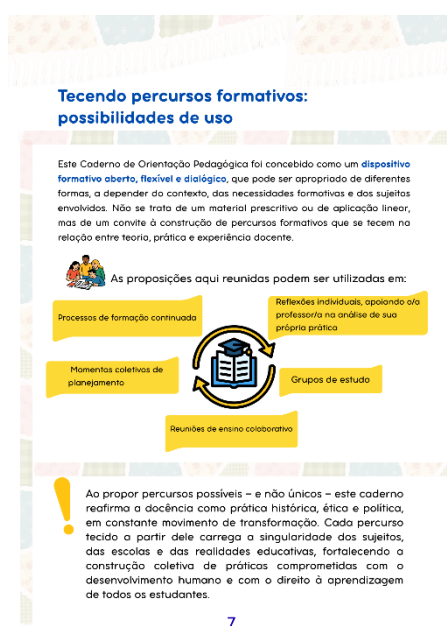
Figura 7 - Carta aos/às professores/as que tecem práticas inclusivas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

O item “Tecendo percursos formativos: possibilidades de uso” detalha a arquitetura flexível do Caderno. Definimos o material como um dispositivo aberto, capaz de se adaptar aos diferentes tempos e necessidades de cada escola. Seja na solidão do planejamento individual ou na efervescência de uma reunião de ensino colaborativo, o material propõe caminhos de apropriação crítica. O foco é evitar a reprodução mecânica; queremos que o professor “pense a sua prática” com o auxílio do caderno, transformando-o em um objeto de estudo permanente.

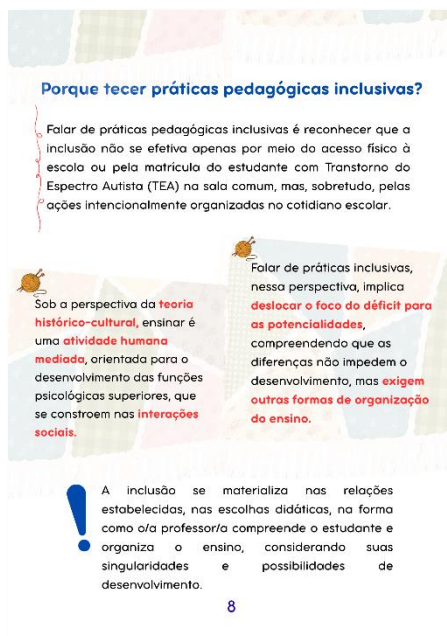
Figura 8 - Tecendo percursos formativos: possibilidades de uso



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

Por fim, o tópico “Por que tecer práticas pedagógicas inclusivas?” ancora o material na realidade concreta e nas bases legais. Discutimos que a inclusão não se encerra na matrícula, mas se inicia nela. O texto promove um deslocamento epistemológico crucial: saímos do foco na “falta” do estudante para focar na “ação” do professor. Articulamos a Teoria Histórico-Cultural com os marcos legais da educação inclusiva, oferecendo suportes como QR Codes para acesso imediato à legislação. Esta seção cumpre a função de fundamentar a defesa da escola pública como espaço de desenvolvimento para todos, fornecendo ao docente a base conceitual e jurídica necessária para sustentar sua práxis.

Figura 9 - Por que tecer práticas pedagógicas inclusivas?



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

Essa fundamentação inicial prepara o terreno para o adensamento teórico e prático que as Seções subsequentes irão proporcionar, começando pelo alinhavo dos conceitos que sustentam nossa visão de desenvolvimento e aprendizagem no interior da Seção 1: Tecendo conceitos fundamentais.

Nela, entramos no corpo denso do material. Para que a prática inclusiva não seja um fazer vazio, ela precisa estar ancorada em conceitos que funcionem como ferramentas de pensamento. Oferecemos aqui os referenciais que sustentam nossa compreensão sobre o que significa ensinar e aprender na diversidade. Diferente de uma exposição teórica fria, esta seção organiza os conceitos de forma umbilicalmente ligada ao cotidiano, buscando provocar deslocamentos reais na maneira como olhamos para o estudante com TEA e para a própria escola.

Logo na abertura da Seção 1, deixamos claro que as definições ali compartilhadas não são pontos de chegada ou "dogmas" fechados. Elas funcionam, em nossa metáfora, como fios teóricos destinados a tecer novas sensibilidades. Essa escolha pedagógica é o reflexo direto da Teoria Histórico-Cultural: entendemos que o conhecimento não se transmite, mas se reconstrói na relação entre sujeitos, mediado pela linguagem e pelas práticas sociais. Assim, o professor é convidado a "pensar com" a teoria, transformando o conceito científico em instrumento de sua própria emancipação profissional.

Figura 10 - Seção 1 - Tecendo conceitos fundamentais



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

O primeiro grande movimento desta seção é o tensionamento do conceito de inclusão escolar. Deslocamos o debate do campo do “acesso”, a matrícula como fim em si mesma, para o campo da participação e do desenvolvimento. Problematicamos as visões que reduzem a inclusão à mera presença física do estudante na sala comum, afirmando, em contrapartida, que ela só se concretiza nas condições reais de ensino e na intencionalidade das mediações pedagógicas. Não basta estar presente; é preciso pertencer e aprender.

Nesse sentido, mobilizamos conceitos-chave de Vigotski, como a mediação e a interação social. Apresentamos a aprendizagem como um processo socialmente constituído, no qual o “outro” (seja o professor ou o colega) é o elemento propulsor das funções psicológicas superiores. Aqui, a mediação pedagógica ganha centralidade: ela exige um docente que não seja apenas um executor de tarefas, mas um sujeito sensível e planejado, capaz de atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal do estudante.

Outro ponto nevrálgico da Seção 1 é a desconstrução da visão patologizante sobre o estudante com TEA. Propomos um deslocamento radical: do diagnóstico, focado na falta e no déficit, para a totalidade do sujeito, focado na potência. Sob a luz da Teoria Histórico-Cultural, compreendemos que as diferenças de funcionamento não impedem o desenvolvimento, mas demandam caminhos pedagógicos

diferenciados. Esta seção sustenta, conceitualmente, que não devemos organizar o ensino a partir das limitações, mas sim a partir das infinitas possibilidades de criação de novas rotas de aprendizagem.

Avançamos, então, para a discussão sobre a flexibilização do ensino. Esclarecemos que flexibilizar não é simplificar ou empobrecer o currículo; pelo contrário, é um ato de alta complexidade pedagógica que visa criar múltiplos portais de acesso ao conhecimento, respeitando os tempos e os modos singulares de aprender de cada estudante. É o reconhecimento da diversidade como princípio pedagógico, e não como um "problema" a ser resolvido.

Ao articular esses conceitos, o Caderno convida o professor a reconhecer que sua prática nunca é neutra, sendo sempre atravessada por concepções de homem, sociedade e educação. Ao final da seção, apresentamos a nossa primeira “Palavra Fio”. Ela atua como uma síntese mediadora que retoma os sentidos centrais discutidos, permitindo que o leitor sistematize o que foi debatido e comece a alinhar essas ideias com os desafios que encontra em sua própria sala de aula. A “Palavra Fio” não fecha o assunto; é um nó de segurança que nos permite seguir viagem com mais firmeza teórica.

Figura 11 - Palavra Fio da Seção 1



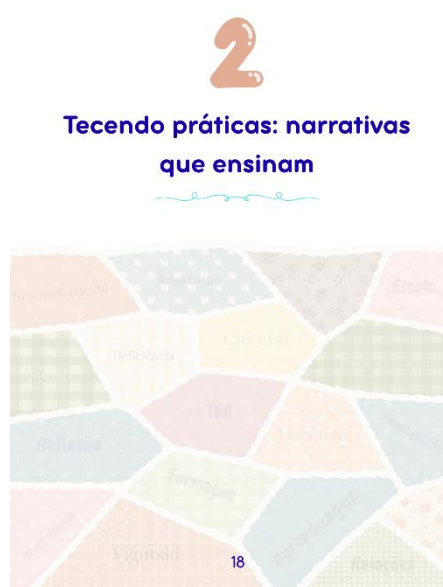
Assim, a Seção 1 não se limita a definir termos, mas constrói o solo epistemológico que dará suporte a todo o material. Ao deslocar certezas naturalizadas

e oferecer novas lentes para compreender a inclusão, preparamos o terreno para o próximo passo: o encontro com as vozes e as vivências concretas, onde a teoria ganha rosto e história.

Com os fios conceituais devidamente esticados no tear, avançamos para a Seção 2: Tecendo práticas: narrativas que ensinam. Aqui, o Caderno opera um deslocamento vital: saímos do campo das abstrações teóricas para mergulhar na densidade da experiência pedagógica concreta. Se a etapa anterior nos equipou com as lentes da Teoria Histórico-Cultural, este momento revela como tais lentes permitem enxergar e transformar o cotidiano escolar. O foco deixa de ser o "dever ser" para tornar-se o "fazer-se" da inclusão, materializado em narrativas gestadas no calor da pesquisa-formação-transformação.

Nesta seção, a estrutura se sustenta em relatos de práticas que não buscam a perfeição de modelos ideais a serem replicados. Pelo contrário, as narrativas são apresentadas em sua crueza e autenticidade: são experiências situadas, atravessadas por angústias, tentativas, ajustes de rota e, fundamentalmente, por aprendizagens compartilhadas. Ao escolher a narrativa como forma de exposição, o produto reafirma o professor como sujeito produtor de saber. Reconhecemos que a teoria só ganha vida quando passa pelo crivo da prática e da reflexão de quem habita o chão da escola.

Figura 12 - Abertura da Seção 2 – Tecendo práticas: narrativas que ensinam

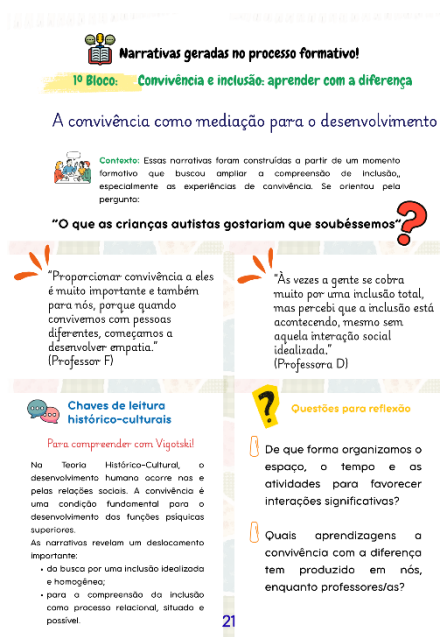


Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

As histórias contadas nestas páginas trazem nomes e rostos ao contexto do TEA. Descrevem interações reais, dificuldades de comunicação, momentos de crise e as estratégias singulares mobilizadas por cada docente. O objetivo não é rotular o que seria uma "prática bem-sucedida" sob uma lógica normativa, mas explicitar o movimento de reflexão que permitiu a cada professor reconstruir seu modo de ensinar. É o registro do processo, da decisão pedagógica tomada no instante da aula, que ensina o leitor a também se tornar um investigador de sua própria atuação.

A organização didática desta parte do material é propositalmente provocativa. Cada narrativa parte de um contexto vivo e, após a descrição das ações, é tensionada por questões reflexivas. Esses dispositivos formativos são o “fio da meada”: convocam o leitor a não ser um espectador passivo, mas a confrontar aquela experiência com a sua própria realidade, problematizando suas concepções de desenvolvimento.

Figura 13 - Exemplo de narrativa docente apresentada no caderno



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

O que as narrativas gritam, em coro, é a urgência da mediação pedagógica. Elas provam que a inclusão não brota de técnicas frias ou recursos isolados, mas da capacidade do professor em observar, escutar e reorganizar o ensino a partir da singularidade do estudante. Em muitos relatos, fica evidente como a interação social

funciona como mola propulsora do desenvolvimento, confirmando a tese vigotskiana de que o aprendizado humano é essencialmente social.

Além disso, o material não mascara as contradições do sistema, como a falta de recursos e a solidão institucional. Contudo, na perspectiva da pesquisa-transformação, essas barreiras são tratadas como **tensões dialéticas**. É justamente no embate com a carência que a criatividade pedagógica se manifesta e novas possibilidades de existência escolar são forjadas.

Ao encerrar este ciclo de vivências, retornamos à “**Palavra Fio**”. Aqui, ela cumpre o papel de alinhar os aprendizados emergentes das histórias narradas, sistematizando os sentidos produzidos. É um ponto de pausa para que o professor-leitor possa integrar o que viu à sua própria consciência pedagógica, mantendo o tear sempre em movimento.

Figura 14 - Palavra Fio da Seção



24

8

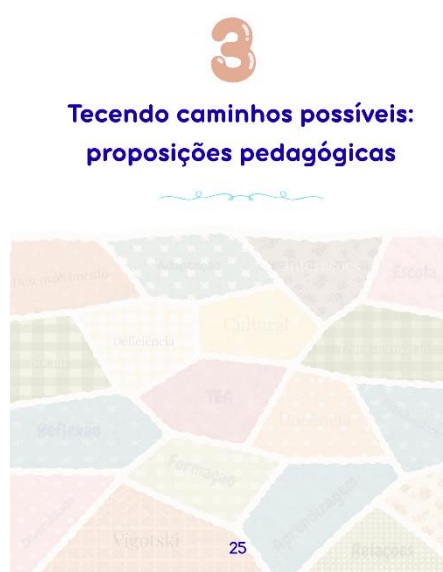
Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

Com os fios teóricos da Seção 1 devidamente trançados às experiências vividas na Seção 2, o material alcança seu ponto de maior densidade propositiva na Seção 3: Tecendo caminhos possíveis: proposições pedagógicas. Esta seção constitui o eixo de sustentação do produto, pois sistematiza, de forma intencional, as possibilidades concretas de atuação docente. Se até aqui construímos o olhar e a sensibilidade, agora assumimos a tarefa de traduzir esse movimento em proposições

estruturadas, sem, contudo, aprisionar a complexidade do trabalho pedagógico em modelos de reprodução técnica.

Desde a abertura, o Caderno faz um alerta ético e metodológico: o que apresentamos são caminhos possíveis, e jamais “receitas prontas”. Essa distinção terminológica é um pilar da nossa concepção de formação e reafirma que cada proposta precisa ser apropriada criticamente, sendo “re-tecida” no tear das realidades específicas de cada sala de aula. Ao nos posicionarmos contra a lógica da padronização, defendemos que a prática pedagógica inclusiva é uma criação artesanal que se dá no encontro entre a teoria, a experiência acumulada e o contexto vivo dos sujeitos.

Figura 15 - Abertura da Seção 3 – Tecendo caminhos possíveis: proposições pedagógicas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

Para apoiar esse movimento de criação, as proposições são organizadas sob uma arquitetura recorrente, que funciona como um andaime para a reflexão do professor. Cada sugestão de atividade contempla:

- A contextualização da situação de ensino;
- Os objetivos formativos (o horizonte do desenvolvimento);
- Os encaminhamentos metodológicos e estratégias de mediação;
- As possibilidades de flexibilização;
- E pistas para o acompanhamento e avaliação do processo.

Essa estrutura não é um roteiro rígido, mas um suporte para que o docente compreenda não apenas o “o quê fazer”, mas a essência do “porquê” e do “como” de suas ações sob a luz da Teoria Histórico-Cultural.

Figura 16 - Estrutura interna de uma proposição pedagógica no caderno



27

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

Um diferencial relevante desta seção é a sua continuidade dialética: as proposições não emergem do vazio, mas dialogam diretamente com os problemas reais e as narrativas apresentadas anteriormente. Isso evita a fragmentação do saber, garantindo que o professor não encontre exercícios isolados, mas respostas pedagógicas a dilemas concretos do trabalho com estudantes com TEA.

Do ponto de vista pedagógico, as sugestões enfatizam a **mediação intencional**. Sugerimos formas variadas de participação, o uso estratégico de recursos visuais, suportes concretos e, principalmente, a valorização das interações entre pares. Entendemos que o aprendizado não deve meramente “compensar” uma deficiência, mas sim criar um meio social rico onde todos os estudantes possam se desenvolver. Pela sua natureza transversal, as proposições podem ser integradas ao planejamento docente de forma orgânica em diferentes áreas do conhecimento.

As atividades propostas fogem da transmissão passiva; elas envolvem momentos de problematização e construção compartilhada de sentidos. Mais do que oferecer soluções fechadas, o Caderno incentiva o professor a assumir uma postura

investigativa: observar, registrar, analisar e reorganizar. É o fazer pedagógico transformado em objeto de estudo, em total consonância com a pesquisa-trans-formação.

Com as tramas pedagógicas devidamente desenhadas e os caminhos de mediação lançados, o material encaminha-se para o seu momento de síntese e abertura na Seção 4: Palavra fio final: compromissos possíveis. Esta seção configura-se como o ponto de inflexão de todo o percurso proposto. Longe de ser uma conclusão burocrática, ela assume um caráter propositivo: retoma os fios esticados ao longo do tear e os projeta como compromissos ético-pedagógicos a serem encarnados no cotidiano escolar.

Ao mobilizar a metáfora do "fio" como elemento conector, esta etapa final reafirma que a prática inclusiva nasce do entrelaçamento dialético entre a teoria, a experiência vivida e a intencionalidade. Os compromissos aqui elencados não são prescrições externas, mas princípios que emergem organicamente do processo de pesquisa-trans-formação vivenciado pelo leitor.

Figura 17 - Palavra fio final: compromissos possíveis



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

Um dos pilares desta seção é a ênfase em uma postura docente que compreende a inclusão como um processo contínuo e histórico. Reforçamos que incluir não é o cumprimento mecânico de uma norma, mas um posicionamento político radical: o reconhecimento de cada estudante com TEA como sujeito pleno de direitos.

Assim, a inclusão deixa de ser um “evento” para se tornar a própria substância das relações humanas que tecem a escola pública.

Nesse movimento de encerramento, o Caderno não ignora a complexidade do real. Reconhecemos que a transformação das práticas não é um salto linear. O texto evidencia que mudar exige conviver com as tensões do sistema, demandando do professor a coragem de revisitar suas concepções e a disponibilidade para a experimentação. Essa compreensão é o cerne da nossa perspectiva: entendemos que formar-se implica, necessariamente, transformar-se.

Além do compromisso individual, a seção final resgata a dimensão do coletivo. Destacamos que a tessitura de uma escola inclusiva não repousa sobre um único docente; a colaboração e o diálogo com toda a comunidade escolar são fios de sustentação indispensáveis. A inclusão, sob a luz da teoria histórico-cultural, é uma atividade socialmente mediada que ganha força na união das potências de todos os profissionais.

Esta análise detida do **“Caderno de Orientações Pedagógicas Inclusivas”** permite asseverar que sua arquitetura interna transpõe a mera organização visual; ela é a materialização de uma concepção de formação docente fincada na unidade dialética entre teoria, prática e reflexão crítica. Ao estruturar o percurso formativo através do entrelaçamento de conceitos, narrativas, proposições e sínteses, o material consolida uma proposta coerente com o DNA da pesquisa-formação-transformação.

Nesse sentido, o Caderno supera a condição de repositório de conteúdos para se afirmar como um dispositivo formativo de mobilização. Ele convoca o professor a abandonar a passividade e a assumir o protagonismo diante de seu fazer cotidiano. A presença pulsante de narrativas docentes, as interrogações que disparam a reflexão e as proposições abertas indicam que o material foi gestado para gerar ressignificação, e não apenas para prescrever ações pontuais ou tecnicistas.

Essa articulação com a Teoria Histórico-Cultural não aparece como um adereço acadêmico, mas como o próprio alicerce que sustenta cada página. Conceitos fundamentais como mediação, interação social e as funções psicológicas superiores deixam de ser abstrações e tornam-se princípios vivos que orientam tanto as proposições pedagógicas quanto a leitura sensível das práticas narradas. O produto oferece, assim, um suporte real para que a aprendizagem seja compreendida em sua máxima amplitude: como um processo social, histórico e culturalmente situado.

Um dos maiores méritos deste trabalho é, sem dúvida, a centralidade conferida à experiência docente como lugar de produção de saber. Ao validar a autoria e as vivências dos professores, o Caderno rompe com a lógica colonial e transmissiva da formação tradicional, que muitas vezes silencia quem habita o chão da escola. Aqui, o professor é reconhecido como o sujeito que interpreta, produz e transforma sua própria realidade.

Sob a ótica da formação docente, o potencial transformador deste produto educacional reside na sua capacidade de:

- Insuflar a reflexão crítica sobre o cotidiano;
- Oferecer um chão teórico sólido para sustentar a defesa da inclusão;
- Desenhar possibilidades concretas de atuação sem engessar a criatividade;
- Celebrar a autoria docente e a construção coletiva do conhecimento.

Além disso, por sua natureza aberta e flexível, o material não se esgota em uma única leitura. Ele possui capilaridade para habitar diferentes tempos e espaços formativos, das reuniões de planejamento coletivo aos grupos de estudo e momentos de formação continuada, adaptando-se às urgências de cada contexto escolar.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta jornada profissional, acadêmica e pessoal, em que a pauta da inclusão ultrapassa o âmbito estrito e atravessa as atividades cotidianas, materializa-se o compromisso com atitudes que promovam o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. Tal propósito orienta a busca pela humanização dos processos educativos, reconhecendo a educação como espaço privilegiado de produção de sentidos, de afirmação de direitos e de promoção do desenvolvimento humano.

A Educação Inclusiva constitui uma perspectiva que assegura o acesso, a permanência e o direito à aprendizagem de todos os estudantes no sistema educacional, independentemente de suas especificidades (Brasil, 2008). Contudo, sua efetivação demanda o enfrentamento de desafios estruturais, pedagógicos e formativos ainda presentes no contexto escolar. Nesse cenário, a formação continuada de professores/as revela-se elemento central, na medida em que possibilita a problematização das concepções que orientam a prática pedagógica e a construção de estratégias comprometidas com o desenvolvimento de todos os estudantes.

A presente pesquisa objetivou investigar e compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores/as que atuam com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no âmbito de um processo de formação continuada fundamentado na perspectiva da Pesquisa-Trans-Formação.

A investigação ocorreu junto a professores/as vinculados ao PROJETERA, na rede municipal de São Luís/MA - projeto que se consolida como estratégia de fortalecimento do trabalho docente e de apoio aos estudantes em seus processos de inclusão escolar. A pesquisa partiu do entendimento de que a formação docente não se reduz à aquisição de técnicas, mas se constitui como processo coletivo, histórico e social de construção de sentidos sobre ensinar, aprender e incluir. Nesse percurso, pesquisar, formar e transformar configuraram movimentos indissociáveis, orientando tanto a produção dos dados quanto a análise das narrativas docentes.

Ancorado nos pressupostos da Pesquisa-Trans-Formação, de cunho dialético, e fundamentado na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2022), o percurso investigativo revelou-se reflexivo e dialógico, buscando responder ao seguinte problema: de que maneira as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores/as do PROJETERA, na rede municipal de São Luís/MA, contribuem para a inclusão de

crianças e estudantes com TEA e para a elaboração de um Caderno de Compartilhamento de Práticas Pedagógicas Inclusivas?

Nestas considerações finais, a trajetória percorrida ao longo da investigação é retomada, apresentando a síntese dos principais resultados e as constatações que deles decorrem, articulando-as à proposta do produto educacional desenvolvido.

Inicialmente, a pesquisa priorizou a compreensão de conceitos fundamentais sobre educação inclusiva à luz da Teoria Histórico-Cultural, com o objetivo de ampliar e aprofundar as perspectivas analíticas que orientaram o estudo. Nesse percurso, emergiu a evidência de que a formação continuada, quando concebida em uma perspectiva inclusiva, não pode restringir-se à atualização técnica ou à instrumentalização de práticas. Pelo contrário, deve constituir-se como um processo crítico-reflexivo, coletivo e situado, capaz de promover deslocamentos nas concepções docentes e na organização do trabalho pedagógico (Pimenta, 1996; Nóvoa, 2007; Tardif, 2014).

Do mesmo modo, a análise bibliográfica permitiu contrapor concepções historicamente naturalizadas sobre o Transtorno do Espectro Autista, superando leituras biologizantes e deficitárias para compreender o/a estudante autista como sujeito histórico, social e culturalmente constituído, cujo desenvolvimento se realiza nas e pelas interações sociais mediadas (Vigotski, 2022; Pederiva, 2022).

Essa fundamentação inicial foi primordial para sustentar a compreensão de que as práticas pedagógicas inclusivas se constroem na articulação entre intencionalidade docente, mediação pedagógica e condições concretas de desenvolvimento, configurando-se como base conceitual que orientou tanto o processo formativo quanto a análise dos dados empíricos desta investigação.

Nesse sentido, a investigação consolidou-se numa perspectiva formativa, ao longo de julho a dezembro de 2025, durante a qual os resultados evidenciaram que os momentos formativos promoveram deslocamentos significativos nos modos de compreender o estudante com TEA e a própria prática pedagógica. A formação continuada configurou-se como espaço privilegiado de reflexão crítica sobre a prática, possibilitando aos/às professores/as revisitar concepções, questionar naturalizações e ampliar os sentidos atribuídos ao trabalho docente.

As narrativas analisadas revelaram tensões, contradições e ressignificações que expressam a passagem de leituras imediatas, comportamentais e, por vezes, biologizantes, para compreensões mediadas pelas condições históricas, sociais,

afetivas e culturais do desenvolvimento humano. A centralidade atribuída à mediação pedagógica, à intencionalidade das ações docentes e à flexibilização de práticas e recursos destacou-se como elemento fundamental na construção de processos inclusivos comprometidos com a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Ancorada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, a análise reafirma a compreensão do estudante com TEA como sujeito histórico, social e em constante desenvolvimento, cujas possibilidades não se reduzem às condições biológicas ou a comportamentos isolados. Conforme Vigotski (2022), as funções psíquicas superiores são produzidas nas relações sociais e nas práticas culturalmente mediadas, o que implica reconhecer a escola e a ação pedagógica como instâncias fundamentais na promoção do desenvolvimento humano.

Assim, a inclusão escolar, tal como evidenciada nesta pesquisa, exige uma postura docente comprometida ética e politicamente, que compreenda a diferença não como déficit, mas como expressão da diversidade humana e como potência para a reorganização das práticas educativas.

Nesse percurso, a formação continuada assumiu centralidade como estratégia de fortalecimento da docência e de construção de uma cultura escolar inclusiva. Ao favorecer espaços de escuta, diálogo e partilha de experiências, o processo formativo possibilitou a emergência de novos sentidos sobre o papel do/a professor/a, da escola e das práticas pedagógicas no atendimento aos estudantes com TEA. Tal movimento dialoga com a concepção freireana de formação como prática reflexiva e transformadora, na qual o conhecimento é construído na relação dialógica entre sujeitos que pensam criticamente sua realidade e se reconhecem como agentes de transformação.

Os encontros formativos estruturaram-se sob a metáfora do tecer, possibilitando a compreensão da prática docente como um processo em permanente construção, no qual os sentidos são produzidos coletivamente. Como desdobramento direto da pesquisa empírica, e em consonância com os pressupostos do mestrado profissional, a investigação resultou na elaboração do Produto Educacional intitulado *Caderno de Orientações Pedagógicas Inclusivas, Tecendo práticas pedagógicas inclusivas: contribuições da teoria histórico-cultural*.

Construído de forma colaborativa com os/as professores/as participantes, o caderno não se configura como um manual prescritivo, mas como um dispositivo formativo que sistematiza reflexões, narrativas e proposições pedagógicas emergidas

do processo investigativo. O produto sintetiza o movimento vivido na formação, articulando fundamentos teóricos, experiências docentes e possibilidades concretas de uso em contextos de formação continuada, planejamento coletivo e reflexão sobre a prática.

Por fim, o potencial desta investigação, assim como do Produto Educacional, revela-se na sua capacidade de atuar como dispositivo formativo em processos de formação continuada, grupos de estudo e espaços coletivos de reflexão pedagógica.

O caderno visa contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas fundamentadas na mediação, na convivência e no reconhecimento das singularidades dos estudantes com TEA, ampliando os sentidos atribuídos à docência e à inclusão escolar. Alinhada aos princípios do mestrado profissional, esta pesquisa reafirma o compromisso com a articulação entre produção de conhecimento científico, intervenção pedagógica e impacto social, defendendo a escola pública como espaço de humanização, desenvolvimento e garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

ABREU, Fabrício Santos Dias de; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. Vigotski e a educação especial: o desenvolvimento para além das deficiências. In: ABREU, Fabrício Santos Dias de *et al.* (org.). **Diversidade e inclusão: o que a Teoria Histórico-Cultural tem a contribuir?** Curitiba: CRV, 2023. p. 43-58.

ALENCAR, Helenira Fonseca de; BARBOSA, Heloisa Fonseca; GOMES, Robéria Vieira Barreto. Neurodiversidade: aspectos históricos, conceituais e impactos na educação escolar. In: CONEDU - VII Congresso Nacional de Educação, 2021, Maceió. **Anais Espaços em Tempos de Conexão, Maceió**: Conedu, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82221>. Acesso em: 12 mai. 2025.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5-TR. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.

ARANHA, Maria Salete Fabio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, DF, ano 11, n. 21, p. 160-173, mar. 2001.

BIOLCHINI, J. M, P. Gs. NATALI, A. C. C. TRAVASSOS, G. H. **Systematic Review in Software Engineering**. COPPE / UFRJ, BR. Systems Engineering and Computer Science Department Technical Report RT – ES 679/05, 2005, pp. 1 – 30.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2025.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Decreto nº 11.884, de 18 de janeiro de 2024. Institui o Plano Nacional de Direitos da Pessoa com Deficiência - Novo Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 jan. 2024.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo da Educação Básica 2020: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 13.861, de 18 de julho de 2019. Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir especificidades sobre o transtorno do espectro autista nos censos demográficos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 out. 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos "is". 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

CONCEIÇÃO, S. F.; Jeane, T.; Vania, R. G. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. **Psicologia USP**, 2020, volume 31, e200027. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/4W4CXjDCTH7G7nGXVPk7ShK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de mai. de 2025.

FALS BORDA, Orlando. **Acción y espacio**: autonomía y solidaridad en los movimientos sociales. Bogotá: Tercer Mundo, 1991.

FALS BORDA, Orlando. **Ciencia propia y colonialismo intelectual**: los nuevos rumbos. Bogotá: Carlos Valencia, 1987.

FERNANDES, A. D. S. A. et al. Desafios cotidianos e possibilidades de cuidado às crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) frente à COVID-19. **Cad. Bras. Ter. Ocup.**, São Carlos, Preprint, 2020b. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/955/version/1011>. Acesso em: 07 fev. 2025.

FORESTI, T. ; Bousfield, A. B. da S. **A compreensão da deficiência a partir das teorias dos modelos médico e social**. Psicologia Política. vol. 22. n.55. pp. 654-667. 2022. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v22n55/v22n55a10.pdf>. Acesso em: 05 de mai. 2025.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol.17 n.31, p.59-73, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www4.pucsp.br/neils/revista/vol%2031/tiago-henrique-franca.pdf>. Acesso em: 05 de mai. 2025.

GATTI, Bernardete A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In. André, Marli. **Práticas Inovadoras na formação de professores**. (org). - Campinas, SP: Papirus, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana; Pletsch, Márcia Denise. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em 24 de abr. 2025.

GLAT, Rosana; Pletsch, Márcia Denise. Pesquisa-Ação: Estratégia De Formação Continuada De Professores Para Favorecer A Inclusão Escolar. **Informativo Técnico-Científico Espaço**, INES - Rio de Janeiro, n.º 33, p.50, Jan-Jun 2010

HIGGINS, J. P. T.; THOMAS, J.; CHANDLER, J.; CUMPSTON, M.; LI, T.; PAGE, M. J.; WELCH, V. A. (ed.). **Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions**. Version 6.3 (February 2022). Cochrane, 2022. Disponível em: <https://training.cochrane.org/handbook>. Acesso em: 12 out. 2024.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. São Paulo: Liber Livro, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**: pessoas com deficiência e pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista - resultados preliminares da amostra. Brasília, DF: IBGE, 2025.

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 217-250, 1943.

KITCHENHAM, B. A. **Procedure for performing systematic reviews**. Keele, UK. **Keele University Technical Report TR/SE-0401 (33)**, 2004, p. 1 – 26.

KITCHENHAM, B. A. **Procedure for performing systematic reviews**. Keele, UK. **Keele University Technical Report TR/SE-0401 (33)**, 2004, p. 1 – 26.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. - São Paulo: Cortês, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

LIMA, Maria do Socorro Martins; LIMA, Patrícia Maria Ferreira de; CRUZ, Rosana Evangelista da. O papel do/a professor/a e do/a estudante no processo de ensino e aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. In: ABREU, Fabrício Santos Dias de; PAOLI, Joanna de; MIRANDA, Maria Auristela Barbosa Alves de; LIMA, Maria do Socorro Martins (org.). **Diversidade e inclusão**: o que a Teoria Histórico-Cultural tem a contribuir? Curitiba: CRV, 2022. p. 65-80.

MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. **Pesquisa-trans-formação e a construção da presença docente: sentidos produzidos sobre a inclusão escolar de estudantes autistas**. 2022. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) –

Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022. Disponível em <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23706>. Acesso em: 14 de abr. 2025.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MARTINS, Andréa. **Autismo em perspectiva: do isolamento ao espectro**. 2. ed. São Paulo: Editora Acadêmica, 2024. 150 p.

MELO, E. S. do N; Santos, C. R. dos. A Formação Continuada De Professores(As) No Brasil: Do Século Xx Ao Século XXI. **Revista Humanidades e Inovação** v.7, n.11 - 2020. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/346591115>. Acesso em 15 de mai. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 275–283, jan. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/>. Acesso em: 10 out. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 275–283, jan. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG5NmpGBtNMFf/>. Acesso em: 10 out. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MIRANDA, M. I. Conceitos centrais da teoria de Vygotsky e a prática pedagógica. **Ensino em Re-Vista**, 13(1) : 7-28, jul.04/jul.2005.

OLIVEIRA, A. P.; Zerbato, A. P. Formação de professores para a educação inclusiva: entre políticas públicas e práticas escolares. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 1721-1740, 2021.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.14, p. 67-77, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/CPcMbsxxyfF3CXSLwTcprwC/>. Acesso em: 04 de mai. 2025.

PEREIRA, Ana Beatriz Martins. **Subjetividade e docência: a constituição do devir-professor na perspectiva histórico-cultural**. São Paulo: Expressão Popular, 2025.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**: convite à viagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S.G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v.22, n.2, p.72-89, jul./dez. 1996. Acesso em 06/01/2026. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rfe/v22n2/v22n2a04.pdf>

PINTO, Maisa Cunha. **Projeto de intervenções pedagógicas para crianças e estudantes com transtorno do espectro autista**. – São Luís, MA: SEMED, 2023.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação Especial e Inclusão Escolar: políticas, práticas curriculares e pesquisas. **Ci. Huma. e Soc. em Rev.**, RJ, EDUR, v. 34, n.12, jan / jun, p. 07-11, 2012.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semenovitch Vigotski no Brasil**. - Campinas, SP: autores associados, 2012. - (Coleção educação contemporânea)

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. **Asas na alma**. São Paulo: Global, 2009.

ROSA. K.N.S. **Caminhos para inclusão**. São Luís, MA: Ed. Da autora, 2023.

ROSA. K.N.S. **Deficiência Intelectual**: primeiras experiências de escolarização. Curitiba: CRV, 2017.

SAMPAIO, R. F.; Mancini, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. fisioter.**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83 - 89, jan./fev. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbfis/v11n1/12.pdf>. Acesso em: 8 maio. 2024.

SAMPAIO, R. F.; Mancini, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. bras. fisioter.**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83–89, jan./fev. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbfis/v11n1/12.pdf>. Acesso em: 8 out. 2024

SGOBBI, Isabela Vicenzo. **Práticas pedagógicas na história da escolarização: ouvindo alunos e repensando práticas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

SHUARE, Marta. **A psicologia russa contemporânea**: a escola de Vygotsky. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Obras completas – Tomo II**: psicologia geral e experimental. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel: Edunioeste, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Obras completas – Tomo V**: fundamentos de defectologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). 2. ed. Cascavel: Edunioeste, 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas sobre psicologia infantil**. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 2. ed. Rio de Janeiro: E-papers, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Fundamentos de defectologia**. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983. (Obras Escogidas, v. 5).

VIOTTO FILHO, Irineu Aliprando. A pesquisa-intervenção formativa: a construção de um método de investigação na perspectiva histórico-cultural. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, (S. l.), v. 22, n. 1, p. 115-125, 2018.

WELLER, W.; ZARDO, S. P. Entrevista Narrativa com Especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131–143, 2019. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2013.v22.n40.p131-143. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7444>. Acesso em: 8 jun. 2025.

ZERBATO, A. P.; Mendes, E. G. **O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores**: da investigação às práticas inclusivas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XrThMT5Hhn6D9CSqcn3HHSM/?lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES

Formulário de Pré-Inscrição - Curso de Extensão

Curso de Extensão – Encontros Formativos da Pesquisa - 40h

Título do Projeto:

As significações dos professores sobre as práticas pedagógicas para alunos com deficiência no movimento da pesquisa-trans-formação

Objetivo:

Ofertar um processo formativo contínuo com professores que atuam no PROJETERA, com foco na reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, especialmente no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esta formação será realizada como curso de extensão vinculado à pesquisa.

Público-alvo:

Professores/as do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do Ensino Regular que atuam no PROJETERA, preferencialmente com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Informações sobre os encontros:

Os encontros formativos estão programados para ocorrer aos sábados, das 8h30 às 10h30, conforme cronograma que será previamente disponibilizado.

Formadora e Pesquisadora Responsável: Profa Dra Kaciana Nascimento da Silveira Rosa (UFMA)

* Indica uma pergunta obrigatória

DADOS DO PARTICIPANTE

1. Nome Completo *

2. E-mail *

3. Telefone (WhatsApp) *

4. Função: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Professor(a) do AEE
- ☐ Professor(a) do Ensino Regular

5. UEB (Unidade Escolar): *

6. Anos que leciona: *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Educação Infantil
- ☐ 1º Ano do EF
- ☐ 2º Ano do EF
- ☐ 3º Ano do EF
- ☐ 4º Ano do EF
- ☐ 5º Ano do EF
- ☐ Professor/a do AEE

7. Possui estudantes autista na turma que leciona: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ sim
- ☐ não

INTERESSE E DISPONIBILIDADE

8. Por que você tem interesse em participar dos encontros formativos? *

9. Temas de interesse para aprofundamento durante os encontros formativos: *

10. Você está disponível para participar dos encontros aos sábados pela manhã (8h30 às 10h30), conforme cronograma a ser divulgado? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA

11. Você compreende que este Curso de Extensão, por meio de encontros formativos, integra um projeto de pesquisa e autoriza o uso dos dados e contribuições, com garantia de anonimato? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim, autorizo.

APÊNDICE B: ROTEIROS E SLIDES DOS ENCONTROS FORMATIVOS

1º ENCONTRO

ENCONTROS FORMATIVOS

(“Coletânea – Tricotando vivências, ressignificando a prática” a ser produzida no final dos 10 encontros formativos)

“Encontros formativos para bordar sentidos da prática pedagógica”

Algumas reflexões:

- O fio como conhecimento, afeto, memória, prática.
- O entrelaçar como escuta, partilha e construção coletiva.
- Cada encontro como um ponto que compõe um tecido maior.

Primeiros Encontros

“Fios que me constituem” – trabalhar a identidade docente

1º ENCONTRO – 05 de julho de 2025

Primeiro Momento: Disparo poético ou simbólico – “O fio da memória”

Leitura do livro – Tom (Fernanda Monteles).

Segundo momento: Escrita-reflexiva – “Os fios que me fizeram professora/or”

Entregue uma folha com a imagem de um novelo com fios saindo dele. Peça que escrevam, ao longo dessa linha, os **“fios”** que compõem sua trajetória:

- **Fios de pessoas:** Quem me inspirou ou ensinou a ser professora/or?
- **Fios de momentos:** Que vivências me marcaram?
- **Fios de desafios:** O que me atravessou ou exigiu mudança?
- **Fios da transformação:** Como o encontro com a inclusão (ou com um estudante específico) me transformou?

Podem escrever palavras, frases, desenhos, símbolos. O foco é o sentido, não a estética.

Terceiro Momento: Partilha com o grupo – “Entrelaçando histórias”

Perguntas para apoiar a partilha:

- Qual fio trouxe até aqui?
- Qual fio você deseja que se torne mais forte agora?

Encerramento – “O tecido que somos”

Reúna o grupo em uma roda. Peça que cada participante compartilhe:

- Uma palavra-fio que representa sua identidade docente hoje.

Cada professor diz uma palavra-fio e lança o novelo para o próximo... ao final, busca-se um grande entrelaçamento.

Alguém vai anotando essas palavras em no quadro, criando um “tecido coletivo” — algo simbólico para ser retomado nos encontros seguintes.

APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE ESCRITA REFLEXIVA

“Caderno de Travessias”

Uma escrita reflexiva sobre o cotidiano e as possibilidades

2º ENCONTRO

2º ENCONTRO FORMATIVO – “Fios que constituem a minha prática”

04 de outubro de 2025

Objetivo do encontro:

Compreender a criança autista como sujeito histórico e social, a partir de sua própria voz, valorizando o papel da escola como espaço de mediação, escuta e desenvolvimento.

1º MOMENTO – DISPARO SIMBÓLICO

Título: “O que as crianças autistas gostariam que soubéssemos?”

Assistir ao vídeo:

[“Criança autista na escola – Autismo e inclusão social | Consciência do Autismo”](#)

Perguntas orientadoras para a discussão:

- O que mais te tocou no relato de Vitor?
- Em que momento você se viu refletido em alguma fala?
- O que essa escuta revela sobre o papel da escola na vida da criança com autismo?
- Que escuta temos oferecido a essas crianças?

2º MOMENTO – APROFUNDAMENTO TEÓRICO A PARTIR DOS RELATOS/FALAS DOS PARTICIPANTES

Aspectos a serem enfatizados:

- A criança autista na teoria histórico-cultural: sujeito em desenvolvimento
- A teoria histórico-cultural entende o desenvolvimento como algo que se dá nas relações sociais e mediado pela cultura, linguagem e afeto (Vigotski).
- A criança com autismo, assim como qualquer outra, está em processo de desenvolvimento e tem potencialidades, ainda que expresse de formas diferentes.
- A escola pode (e deve) ser esse espaço de mediação, não de exclusão.
- O comportamento é forma de comunicação. O que essa criança está tentando dizer?

3º MOMENTO – PRODUÇÃO REFLEXIVA

Título: “O que quero (re)ver?”

Propor que escrevam ou desenhem:

- Que olhar eu tenho lançado sobre as crianças autistas em minha turma?
- Que comportamentos me desafiam e como costumo interpretá-los?
- O que desejo mudar ou ressignificar nesse olhar?

Após a escrita, abrir para partilhas voluntárias (não obrigatórias), valorizando escuta.

4º MOMENTO – ENCERRAMENTO

Título: “Fios do compromisso”

Retomar a roda do encontro anterior.

Propor que cada professor compartilhe:

- Uma ação que deseja colocar em prática para ver e ouvir melhor seus alunos autistas.
- Pode ser uma palavra, uma atitude, uma intenção.

Entregar pequenos cartões onde escreverão essa ação/palavra e colarão em um “varal dos compromissos” (barbante colado no quadro).

IMPORTANTE: Relembrar o **Caderno de Travessias**:

- Registrar no caderno durante a semana:
 “Uma vez em que consegui mudar meu olhar sobre uma criança.”
 O que fez isso possível?

3º ENCONTRO

3º ENCONTRO FORMATIVO – “Fios que constituem a minha prática”

18 de outubro de 2025

OBJETIVO DO ENCONTRO:

Compreender a criança autista como sujeito histórico e social, a partir de sua própria voz, valorizando o papel da escola como espaço de mediação, escuta e desenvolvimento.

1º MOMENTO – dinâmica (Aguilha e Linha)

Título: Um Olhar para a Prática Pedagógica Inclusiva

Objetivo: Refletir sobre o papel do professor como costurador de vínculos, escuta e estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de alunos com TEA, reconhecendo suas singularidades e potencialidades.

2º MOMENTO – Trabalhar a Teoria Socio-histórico-Cultural de Vygotsky na prática pedagógica com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige planejamento sensível, intencionalidade e mediação significativa.

Uma reflexão sobre as etapas práticas do trabalho pedagógico, com base nos princípios dessa teoria (mediação, interação social, linguagem, ZDP — Zona de Desenvolvimento Proximal e cultura).

ETAPAS DO TRABALHO PEDAGÓGICO COM BASE NA TEORIA SOCIO-HISTÓRICO-CULTURAL (VYGOTSKY) PARA ALUNOS COM TEA REALIZADO PELOS PARTICIPANTES

O foco será mostrar na prática como aplicar as etapas da teoria (mediação, interação, cultura, ZDP, linguagem) de forma acolhedora e significativa.

PLANO DE AULA INCLUSIVO – TEORIA SOCIO-HISTÓRICO-CULTURAL (VYGOTSKY)

Público-alvo: Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano)

Perfil da turma: Turma com alunos típicos e um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Duração: 50 minutos

Tema da aula: “Meu corpo em movimento”

Objetivos de Aprendizagem

Gerais- Promover o desenvolvimento integral das funções cognitivas, motoras, comunicativas e sociais, por meio da interação e da mediação pedagógica.

- Valorizar o corpo como forma de expressão, comunicação e pertencimento cultural.

Específicos:

- Reconhecer partes do corpo e seus movimentos.
- Desenvolver a coordenação motora ampla e fina.
- Estimular a comunicação verbal e não verbal.
- Fortalecer vínculos afetivos e sociais entre os alunos.

Fundamentação Teórica

Segundo Vygotsky (1984, 1998), o aprendizado ocorre nas relações sociais e na mediação entre o sujeito e a cultura.

O professor atua como mediador do desenvolvimento, criando situações que ampliam as funções psicológicas superiores (atenção, memória, pensamento e linguagem) por meio de interações significativas.

Para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é essencial planejar mediações que considerem suas formas singulares de comunicação, interesse restrito, necessidade de rotina e sensibilidade sensorial.

As interações devem ser afetivas, visuais, previsíveis e estruturadas dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ampliando gradualmente a autonomia e a socialização.

Etapas da Aula**1. Acolhida e sensibilização (10 min)**

- A professora realiza uma roda de conversa acolhedora, iniciando a brincadeira “Bom dia com movimento”.
- Cada aluno diz seu nome e faz um gesto (ex.: levantar o braço, girar, pular), que todos imitam.
- O aluno com TEA pode escolher o gesto com apoio visual (cartões com imagens de movimentos) e ajuda da professora.

Mediação: Interação social e linguagem corporal.

ZDP: O aluno imita gestos com ajuda, evoluindo para fazê-los de forma espontânea.

2. Desenvolvimento (25 min)**Atividade 1 – Jogo “Onde está?”**

- Exibição de cartaz com figuras do corpo (cabeça, mãos, pés, pernas).
- A professora solicita: “Toquem a cabeça”, “Mostrem as mãos”.
- O aluno com TEA pode usar cartões de figuras ou apontar para responder.

Mediação: Linguagem visual e gestual.

Funções trabalhadas: Atenção, percepção e memória visual.

Atividade 2 – Desenho coletivo

- As crianças desenharam juntas um corpo em papel pardo.
- O aluno com TEA participa colando ou pintando partes com ajuda.

Mediação: Cooperação e comunicação compartilhada.

Atividade 3 – Música e movimento

- Cantar e dançar “Cabeça, ombro, joelho e pé”.
- A música é repetida com ritmo mais lento e gestos claros.
- O aluno com TEA participa observando, imitando e recebendo reforço positivo.

Mediação: Linguagem musical e corporal.

Funções: Coordenação motora e socialização.

3. Encerramento e avaliação (15 min)

- Roda final: cada aluno escolhe uma parte do corpo que mais gosta de usar para brincar.
- O aluno com TEA pode indicar com gestos, figuras ou palavras-chave.

Mediação: Expressão simbólica e reconhecimento individual.

Avaliação formativa: Observação do envolvimento, comunicação e interação social.

Recursos Pedagógicos

- Cartazes com figuras do corpo humano.
- Cartões visuais (pictogramas).
- Papel pardo, tintas, pincéis e cola.
- Música “Cabeça, ombro, joelho e pé”.
- Caixa de som, espelho, fantoches.
- Reforços visuais e táteis.

Avaliação

- Observar o envolvimento do aluno com TEA nas atividades coletivas.
- Registrar avanços na imitação, atenção conjunta e comunicação funcional.
- Valorizar o progresso individual, respeitando o tempo e a mediação necessária.
- Utilizar registros descritivos e observacionais como instrumentos avaliativos.

Considerações Pedagógicas

A mediação, segundo Vygotsky, é o elo entre o que a criança sabe e o que pode aprender com apoio.

Para o aluno com TEA, a mediação deve ser estruturada, afetiva e contextualizada, priorizando o uso de recursos visuais, rotinas claras e interação social significativa.

O aprendizado acontece quando a escola valoriza as potencialidades e amplia o repertório social e comunicativo da criança.

“O que uma criança é capaz de fazer hoje com ajuda, será capaz de fazer sozinha amanhã.” — Vygotsky (1984)

Espaço para observações e registros da(o) professor (a)

3º MOMENTO – ENCERRAMENTO

Título: “Fios do compromisso”

Retomar a roda do encontro anterior.

Propor que cada professor compartilhe:

- Uma ação que deseja colocar em prática para ver e ouvir melhor seus alunos autistas.
- Pode ser uma palavra, uma atitude, uma intenção.

Entregar pequenos cartões onde escreverão essa ação/palavra e colarão em um “varal dos compromissos” (barbante colado no quadro).

IMPORTANTE: Relembrar o Caderno de Travessias:

- Registrar no caderno durante a semana:

“Uma vez em que consegui mudar meu olhar sobre uma criança.”

O que fez isso possível?

4º ENCONTRO



Algumas questões para reflexão

Conto

1. O que muda quando nomeamos a pessoa a partir da deficiência?
Ex.: "o deficiente" / "a autista" / "o cadeirante".
2. Por que Carlos deixou claro que não se ofendia com o termo "coxo"? Ele rejeita sua deficiência ou rejeita a redução de sua pessoa à deficiência?
3. Na prática escolar, a deficiência costuma ser vista como:
 - Um impedimento permanente ou Uma condição que exige novas formas de mediação?
 - Quando recebemos uma criança com deficiência, o que aparece primeiro para nós: O estudante ou o laudo?
 - Que práticas nossas comunicam (mesmo sem intenção) que a criança "é menos capaz"?



Para início de conversa

Conto

Certa vez, caminhava um homem por uma calçada, mancando, pois possuía uma perna mais curta que a outra. Ao tentar atravessar a rua, muito movimentada, alguém se aproximou e ofereceu ajuda, dizendo, muito educadamente: "Senhor, posso ajudá-lo, pois vejo que é deficiente físico." O senhor, também educadamente, aceitou a ajuda, agradeceu, mas retrucou, dizendo: "Eu não sou deficiente físico. Eu sou é coxo mesmo: o senhor não precisa ter medo das palavras. Sou coxo. Esse é o defeito que tenho e é assim que eu prefiro que o senhor se refira ao meu defeito, mas a mim – apresento-me – o senhor pode chamar de Carlos. Esse é o meu nome. Coxo é o nome do meu defeito, não o meu. Por isso, dizer que sou coxo não me é ofensivo, é apenas uma realidade com a qual tenho que conviver e que, muitas vezes, impõe que eu, humildemente, aceite ser ajudado. Mais uma vez, obrigado por sua ajuda."



Aprofundando nossos estudos

Paralelo entre:

Defectividade (Kaschenko) e Defectologia (Vigotski)

Defectividade (Kaschenko) e Defectologia (Vigotski)

Aspecto	V. P. Kaschenko: Introdução do Conceito de "Defectividade"	L. S. Vigotski: Estruturação da "Defectologia" Científica
Introdução do Termo Chave	Kaschenko introduziu o conceito de "criança defensiva" (ou "defectivo") na Rússia.	Vigotski lidou ativamente com o termo "Defectologia".
Pioneirismo Institucional/Literário	Pioneiro na criação de instituições (sanatório-escola para crianças defensivas, 1908). Organizou o livro <i>Crianças defensivas e a escola</i> (1912), considerado um dos primeiros (ou o primeiro) livro de estudos da defectividade na Rússia.	Contribuiu significativamente com a estruturação das bases científicas da defectologia soviética. Seu trabalho colaborou para a reestruturação da prática do ensino especial.

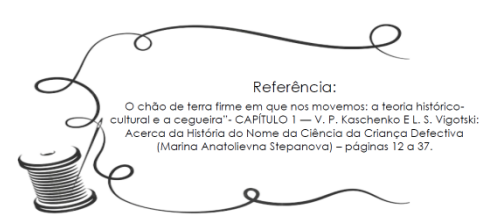
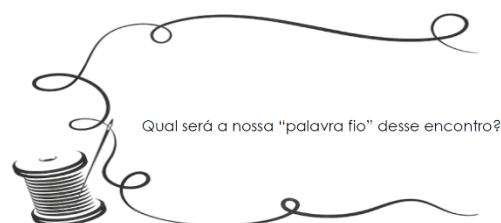
Defectividade (Kaschenko) e Defectologia (Vigotski)

Definição de "Defectividade"	Para Kaschenko e Kriukov (1914), "crianças defensivas" era um grupo amplo que incluía crianças com diversos tipos de distúrbios e insuficiências, abrangendo ordens mental, emocional, volitiva, moral e híbridas.	Vigotski, em 1929, definiu a Defectologia como a ciência que estuda "a criança que tem seu desenvolvimento agravado por um defeito".
O Termo "Defectologia"	Não foi possível encontrar evidências de que Kaschenko ou seus colegas da época empregassem o termo "defectologia". Ele usava frequentemente o conceito de Pedagogia Terapêutica (ou Corretiva).	Vigotski operava com a Defectologia, além de usar os termos Pedagogia Terapêutica e Psicologia da Infância Difícil.
Natureza da Deficiência (Visão Conceitual)	Kaschenko enfatizava a necessidade de combater a defectividade e suas consequências graves, e de explicar o conteúdo dos conceitos de "defectivo" e "defectividade" para a população. Seu trabalho focava na pedagogia terapêutica como base teórica para o trabalho prático.	Vigotski inverteu o foco ao argumentar que "a criança com defeito não é ainda uma criança defensiva". O grau de sua defectividade e normalidade depende do resultado da compensação social. Ele tinha uma visão otimista, defendendo que "a educação social vencerá a defectividade".

Defectividade (Kaschenko) e Defectologia (Vigotski)

Abordagem da Criança	O conceito de "crianças defensivas" de Kaschenko (1914) abrangia desde formas mais profundas de defectividade até manifestações no limiar da normalidade, que ele denominou crianças difíceis.	Vigotski também empregava os termos "crianças defensivas", "infância anormal" e "crianças difíceis", refletindo os termos introduzidos na ciência antes dele.
Defeito vs. Sociedade (Visão Otimista)	Focava na necessidade de combater a defectividade (o infortúnio).	Argumentou que "a educação social vencerá a defectividade". O grau de defectividade e normalidade da criança depende do resultado da compensação social.
Foco da Prática e Objetivo Pedagógico	A Pedagogia Corretiva (Terapêutica) era entendida como a base teórica do trabalho prático com a criança defensiva, excepcional ou negligenciada. O objetivo era a "educação integral e social da personalidade da criança" e a correção das insuficiências. Destacava a necessidade de combater a defectividade e suas graves consequências.	Assegurou que "a natureza do processo educativo de crianças defensivas, em sua essência, é a mesma da educação de crianças normais". Definiu o princípio fundamental de correção de seus distúrbios com base em sua teoria, sustentando o otimismo e a crença nas possibilidades ilimitadas do ensino.

A criança com deficiência não é uma criança imperfeita, é uma criança inteira e não cabe reduzi-la a qualquer diferença que apresente. Isso, contudo, não significa negar a existência de suas diferenças.



5º ENCONTRO



Aprofundando nossos estudos

A Crise Metodológica do Diagnóstico



Problematização

- Quais diagnósticos ou descrições já chegaram até vocês que não ajudaram em nada a orientar a prática?
- O que geralmente está ausente nesses diagnósticos?
- O que vocês consideram como "processos de desenvolvimento" de uma criança?

O Diagnóstico de Sintomas (Fenotípico) e Seus Limites Práticos

- A raiz do problema metodológico reside na identificação dos fenômenos apenas por suas manifestações externas ou sintomas (fenótipo), sem investigar a essência interna, as causas e as relações reais (causal-dinâmico ou genotípico).
- **Fenótipo:** Refere-se à manifestação externa (ex.: a tosse, o comportamento irascível).
- **Genotípico/Causal-Dinâmico:** Refere-se à natureza, às causas e às ações subjacentes. Duas formações iguais do ponto de vista fenotípico podem não ser semelhantes do ponto de vista causal-dinâmico.

O que a Pedologia deve fazer?

- Passar do estudo dos sintomas ao estudo dos processos de desenvolvimento que se manifestam nesses sintomas.
- É necessário distinguir os mecanismos da formação do transtorno de conduta.



Para início de conversa

Vídeo

<https://www.youtube.com/watch?v=VD8YUL7MOY>

"O que eu vejo quando observo a criança?"

- O que vejo? (o comportamento / sintoma)
- O que não vejo, mas suponho? (causa / mecanismo)

A Crise Metodológica e a Necessidade de uma Ciência do Desenvolvimento

- A pedologia tem se aproximado de um momento histórico decisivo, no qual precisa transitar da **simples observação com caráter científico** no ambiente natural para o **modo verdadeiramente científico de pensar e conhecer**. A pedologia enfrenta uma crise por se limitar aos sintomas.
- O diagnóstico fenotípico repete o que pais e professores já veem.
- Exemplos: "epileptoide", "agitado", "atrasado" — não orientam a ação pedagógica.
- A saída da crise reside na transformação da pedologia da infância difícil em uma ciência no sentido literal e exato da palavra. Caso a crise não seja solucionada, o desenvolvimento radical da pesquisa tropeçará em obstáculos, como práticas improdutivas de seus resultados.

O Diagnóstico de Sintomas (Fenotípico) e Seus Limites Práticos

- A crise é determinada, em parte, pela falta de esclarecimento dos conceitos fundamentais da pesquisa pedológica (o diagnóstico, o prognóstico, a prescrição). A pedologia tem seguido o caminho da cópia direta de outras ciências, substituindo o diagnóstico pedológico pelo diagnóstico médico, ou pela simples observação do meio natural.
- O diagnóstico atual frequentemente se limita a **traçar as mesmas observações e relatos dos pais e pedagogos**, mas munidos de **termos científicos**.
- No caso da criança "epileptoide": O diagnóstico não soluciona os problemas práticos para a mãe ou o pedagogo, como saber como agir com a criança, como reagir às manifestações ou como garantir sua participação na escola.



Problematização

"Sintoma" comum na escola: não responde ao chamado, se isola, não olha nos olhos.

Pergunta:

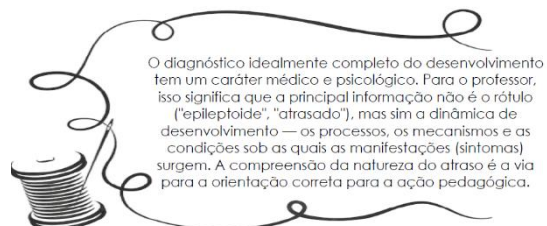
- Quais diferentes mecanismos de desenvolvimento poderiam produzir esse mesmo comportamento?

O que a Pedologia deve fazer?

- Passar do estudo dos sintomas ao estudo dos processos de desenvolvimento que se manifestam nesses sintomas.
- É necessário distinguir os mecanismos da formação do transtorno de conduta.
- Logo:
 - O diagnóstico do desenvolvimento é independente do diagnóstico médico.
 - O professor precisa observar: condições, trajetória, interações, mediações possíveis.
 - A pergunta central muda de: "O que ele tem?" para "Como ele se desenvolve?".

Importante

- A expressão "criança com atraso" é insuficiente, assim como a expressão "enfermo" na medicina. A tarefa do conhecimento científico é determinar a natureza desse atraso ou enfermidade.
- O estabelecimento do **diagnóstico do desenvolvimento** é uma tarefa científica totalmente independente.
- O **diagnóstico do desenvolvimento** não deve limitar-se somente ao aspecto psíquico, mas deve abarcar todos os fenômenos de desenvolvimento: psíquicos, sociais, e em relação com os sintomas anatômicos e fisiológicos.
- A exigência fundamental ao diagnóstico pedológico é a alusão ao desenvolvimento, o que falta nos diagnósticos superficiais.



Problematização

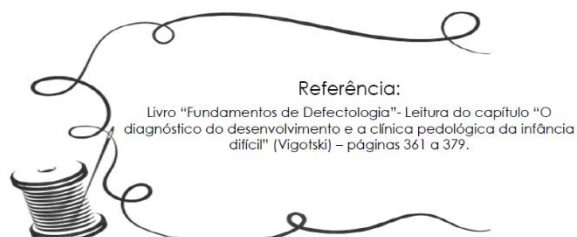
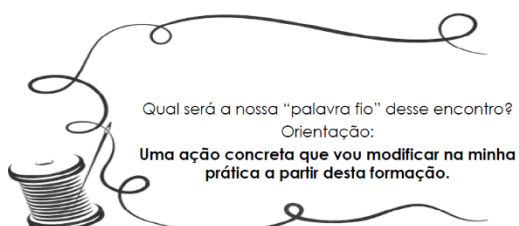
Já houve alguma situação em que você:

- Observou o sintoma
- Reagiu ao sintoma
- Mas depois percebeu que havia causas mais profundas?



Importante

- O diagnóstico pedagógico não é um rótulo, mas um estudo da dinâmica do desenvolvimento.
- A prática do professor muda quando ele compreende o mecanismo, não apenas o sintoma.
- A escolarização de estudantes autistas depende de:
 - compreender trajetórias individuais;
 - criar mediações adequadas;
 - interpretar comportamentos como indicadores de desenvolvimento.



6º MOMENTO

ENCONTRO FORMATIVO
06 DE DEZEMBRO DE 2025

A busca por uma prática histórico-cultural com crianças autistas
NOSSO FIO CONDUZIR

PESQUISA
UFMA/PROIETA

Para início de conversa

Vídeo
<https://www.youtube.com/watch?v=5T0vM8stt-8&list=RDouEaj5T0vM8stt-8&index=1>

"OUVIR ESTRELAS"

- Que diálogo você faria entre "ouvir estrelas" e "ouvir a criança"?
- Que "fios" da sua prática você utiliza para ouvir "as estrelas" que cada criança traz?
- De que modo a teoria histórico-cultural, hoje, pode iluminar "esses fios" e ajudar a construir/transformar novos modos de intervenção?

Síntese dos nossos estudos até aqui

A relação entre o indivíduo e o meio que o cerca

Desenvolvimento é qualitativo e cultural, não biológico e medido

Os instrumentos e signos no processo de aprendizagem das crianças

O professor organiza o ambiente, não "faz mediação" sozinho

O planejamento é coletivo, singular e intencional

A situação social de desenvolvimento é o eixo para pensar a intervenção

Nossa prática não é um conjunto de técnicas, mas um tecido histórico-cultural, feito de signos, de outros, de linguagem e de escolhas intencionais.

Qual fio deixo aqui e qual levo comigo?
Orientação:
"O fio que deixo aqui..." (algo que foi superado, uma concepção biologicista, uma insegurança, uma prática assistencialista).
"O fio que levo comigo..." (uma compreensão, um princípio teórico, uma escolha intencional, um compromisso com a mediação cultural).

Quando mudamos o olhar, a criança muda de lugar — e nós mudamos junto com ela.

Referência:
Livro "Diversidade e inclusão: o que a Teoria Histórico-Cultural tem a contribuir? – Leitura do capítulo 4 "Trabalho da escola e estudantes com deficiência – uma reflexão sobre a situação social de desenvolvimento no espaço escolar" (Virgínia Silva) – páginas 87 a 102.

APÊNDICE D: PRODUTO EDUCACIONAL

CADERNO DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

**TECENDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS:
CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Fernanda Monteles de Oliveira Azevedo





Fernanda Monteles de Oliveira Azevedo
Orientadora: Prof^o. Dr^o. Kaciana Nascimento da Silveira Rosa

CADERNO DE ORIENTAÇÕES PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

TECENDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL



PPGEEB

São Luís
2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Reitor Prof. Dr. Fernando Carvalho Silva

AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, E PÓS-GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO

Flávia Raquel Fernandes do Nascimento

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Prof. Dr. Antônio de Assis Cruz Nunes

(Coordenador)

Prof^o. Dr^o Vanja Maria Dominices Coutinho Fernandes

(Vice-Coordenadora)

ORIENTADORA DA PESQUISA

Prof. Dr^o. Kaciana Nascimento da Silveira Rosa

ORGANIZAÇÃO DO PRODUTO

Profa. Ma. Fernanda Monteles de Oliveira Azevedo

FICHA TÉCNICA**ELABORAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DO PRODUTO**

Fernanda Monteles de Oliveira Azevedo

Prof. Dr^o. Kaciana Nascimento da Silveira Rosa

REDAÇÃO

Fernanda Monteles de Oliveira Azevedo





Sumário

Apresentação.....	5
Carta aos/às professores/as que tecem práticas inclusivas.....	6
Tecendo percursos formativos: possibilidades de uso.....	7
Por que falar de práticas pedagógicas inclusivas?.....	8
Seção 1: Tecendo conceitos fundamentais.....	10
Seção 2: Tecendo práticas: narrativas que ensinam.....	18
Seção 3 : Tecendo caminho possíveis: proposições pedagógicas.....	25
Seção 4: Palavra fio final: compromissos possíveis.....	32
Sobre as autoras.....	38
Referências.....	40



Apresentação

Com entusiasmo e alegria, apresentamos o Caderno de Orientação Pedagógica Inclusivas, intitulado **Tecendo práticas pedagógicas inclusivas: contribuições da teoria histórico-cultural**, fruto de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que teve como foco a formação continuada de professores/as que atuam com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) do Projeto de Intervenção Pedagógica para Crianças e Estudantes com Transtorno de Espectro Autista (PROJETEA).

O caderno emerge das reflexões, narrativas e práticas docentes produzidas ao longo do processo formativo investigado, orientado pela perspectiva da pesquisa-formação-transformação, na qual pesquisar, formar e transformar constituem movimentos indissociáveis. Nesse sentido, aproveito para agradecer aos professores/as do PROJETEA que participaram e contribuíram com essa construção.

Ancorado nos pressupostos da teoria histórico-cultural, este caderno parte da compreensão do estudante com TEA como sujeito histórico, social e em constante desenvolvimento, cujas possibilidades de aprendizagem são mediadas pelas relações sociais e pelas práticas pedagógicas intencionalmente organizadas. Assim, ensinar é concebido como uma ação comprometida com o desenvolvimento humano, que requer escuta, mediação, flexibilização de recursos e reconhecimento das singularidades.

O material destina-se, principalmente, a professores/as da educação básica, podendo ser utilizado em contextos de formação continuada, como encontros pedagógicos, grupos de estudo, momentos coletivos de planejamento ou espaços formativos institucionais. As propostas aqui apresentadas podem ser adaptadas às especificidades de cada realidade escolar, respeitando os contextos, os sujeitos e os desafios próprios de cada comunidade educativa.

Ao longo do caderno, o/a leitor/a encontrará fundamentos teóricos, narrativas docentes, questões reflexivas e proposições formativas que dialogam diretamente com o cotidiano escolar. A metáfora do tecer perpassa todo o material, simbolizando o entrelaçamento de saberes, experiências e práticas que constituem a docência e sustentam a construção de processos inclusivos comprometidos com o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos os estudantes. Ao final de cada seção, são apresentadas as Palavras Fio, concebidas como sínteses formativas que retomam os principais sentidos construídos ao longo do capítulo e convidam o/a leitor/a a iniciar novos diálogos, reflexões e deslocamentos sobre sua própria prática pedagógica.

Fernanda Monteles

Carta aos/as professores/as que tecem práticas inclusivas

Prezadas professoras e prezados professores,

Este caderno nasce do encontro entre histórias, inquietações, desafios e possibilidades vividas no cotidiano escolar. Ele é fruto de um percurso formativo construído coletivamente com professores/as que, assim como você, atuam diariamente com a complexidade de ensinar em contextos marcados pela diversidade, especialmente junto a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Ao chegar até aqui, talvez você esteja buscando respostas, caminhos ou orientações para lidar com situações que atravessam sua prática pedagógica. Talvez esteja procurando apoio para repensar o fazer docente, compreender melhor seus estudantes ou ressignificar experiências que, por vezes, geram dúvidas, angústias ou sentimentos de solidão profissional. Este material foi pensado para dialogar com esses movimentos.

É importante destacar, desde o início, que este caderno não se propõe a oferecer receitas prontas, modelos a serem replicados ou respostas universais. Ao contrário, ele parte do reconhecimento de que a docência é uma prática humana, histórica e socialmente situada, atravessada por contradições, limites e possibilidades. Ensinar, especialmente em uma perspectiva inclusiva, exige escolhas, mediações, escuta sensível e constante reflexão sobre as condições concretas em que o trabalho pedagógico se realiza.

Ancorado nos pressupostos da teoria histórico-cultural, o caderno compreende o estudante com TEA como sujeito histórico, social e em permanente desenvolvimento, cujas aprendizagens são mediadas pelas relações que estabelece, pelos recursos culturais disponíveis e pelas práticas pedagógicas intencionalmente organizadas. Nesse sentido, a inclusão não se reduz à presença física na escola, mas se constrói no cotidiano, nas interações, nas adaptações, na convivência e no reconhecimento das singularidades.

As reflexões, narrativas e proposições aqui apresentadas emergem da voz de professores/as que participaram de um processo formativo investigativo, no qual pesquisar, formar e transformar constituíram movimentos indissociáveis. Ao compartilhar essas experiências, o objetivo não é apresentar práticas “exemplares”, mas provocar o pensamento, favorecer deslocamentos no olhar docente e ampliar as possibilidades de compreensão sobre o ensinar e o aprender em contextos inclusivos.

Convidamos você a utilizar este caderno de forma flexível: lendo por partes, dialogando com colegas, retomando trechos, discordando, adaptando e ressignificando as propostas conforme sua realidade. Ele pode ser usado em momentos de formação continuada, planejamento coletivo, grupos de estudo ou mesmo como leitura individual, respeitando os tempos, os contextos e as necessidades de cada escola e de cada professor/a.

Que este material possa se tornar um espaço de encontro – entre teoria e prática, entre experiência e reflexão, entre desafios e possibilidades. Que ele contribua para fortalecer o compromisso com uma educação inclusiva que reconhece o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos os estudantes e, ao mesmo tempo, valoriza o professor e a professora como sujeitos de saber, de ação e de transformação.

Seguimos tecendo, juntos/as, práticas pedagógicas mais humanas, sensíveis e comprometidas com a vida que pulsa nas escolas.

Fernanda Monteles

Tecendo percursos formativos: possibilidades de uso

Este Caderno de Orientação Pedagógica foi concebido como um **dispositivo formativo aberto, flexível e dialógico**, que pode ser apropriado de diferentes formas, a depender do contexto, das necessidades formativas e dos sujeitos envolvidos. Não se trata de um material prescritivo ou de aplicação linear, mas de um convite à construção de percursos formativos que se tecem na relação entre teoria, prática e experiência docente.



As proposições aqui reunidas podem ser utilizadas em:

Processos de formação continuada

Reflexões individuais, apoiando o/a professor/a na análise de sua própria prática

Momentos coletivos de planejamento

Grupos de estudo

Reuniões de ensino colaborativo



Ao propor percursos possíveis – e não únicos – este caderno reafirma a docência como prática histórica, ética e política, em constante movimento de transformação. Cada percurso tecido a partir dele carrega a singularidade dos sujeitos, das escolas e das realidades educativas, fortalecendo a construção coletiva de práticas comprometidas com o desenvolvimento humano e com o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Porque tecer práticas pedagógicas inclusivas?

Falar de práticas pedagógicas inclusivas é reconhecer que a inclusão não se efetiva apenas por meio do acesso físico à escola ou pela matrícula do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na sala comum, mas, sobretudo, pelas ações intencionalmente organizadas no cotidiano escolar.



Sob a perspectiva da **teoria histórico-cultural**, ensinar é uma **atividade humana mediada**, orientada para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que se constroem nas **interações sociais**.



Falar de práticas inclusivas, nessa perspectiva, implica **deslocar o foco do déficit para as potencialidades**, compreendendo que as diferenças não impedem o desenvolvimento, mas **exigem outras formas de organização do ensino**.



A inclusão se materializa nas relações estabelecidas, nas escolhas didáticas, na forma como o/a professor/a compreende o estudante e organiza o ensino, considerando suas singularidades e possibilidades de desenvolvimento.

Porque tecer práticas pedagógicas inclusivas?



A educação inclusiva é um direito assegurado por legislações nacionais que orientam a organização das práticas pedagógicas e dos serviços educacionais. Para aprofundar seus conhecimentos, consulte:



Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2025).

Acesse em: <https://encurtador.com.br/igMj>



Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (2015).

Acesse em: <https://encurtador.com.br/Sbjh>



Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Acesse em: <https://encurtador.com.br/arDn>



Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001).

Acesse em: <https://encurtador.com.br/sqQZ>



Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – (1996).

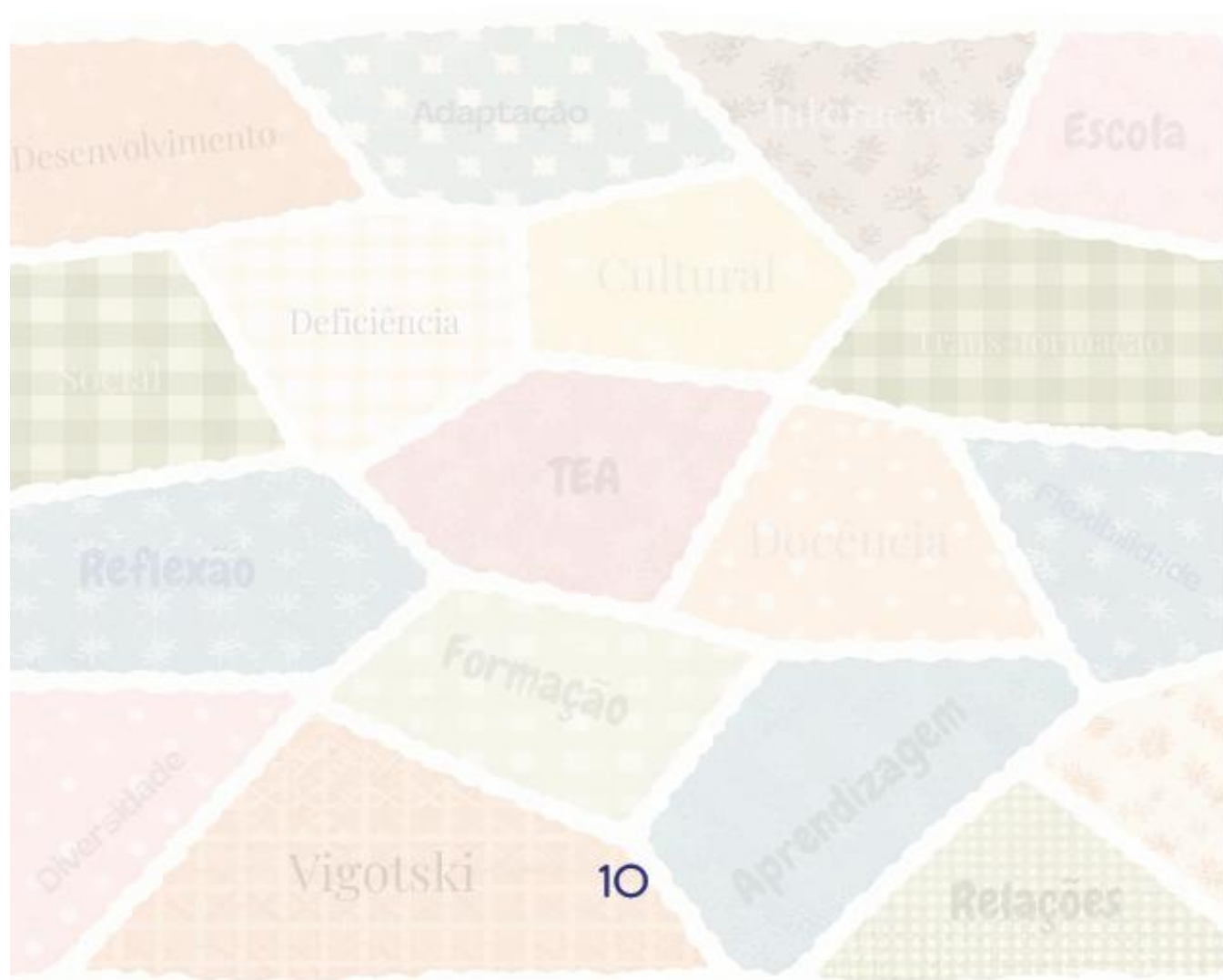
Acesse em: <https://encurtador.com.br/Mjdn>

Acesse o Qrcode
e confira as legislações



1

Tecendo conceitos fundamentais





Este item tem como objetivo apresentar e problematizar **conceitos essenciais da perspectiva histórico-cultural** que sustentam a compreensão da educação inclusiva e das práticas pedagógicas voltadas aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), favorecendo a construção de um olhar que **compreenda o desenvolvimento humano como processo social, histórico e mediado**, e que oriente a ação docente para além de leituras biologizantes, normativas ou deficitárias.



Para iniciar o diálogo

Como compreender o desenvolvimento do estudante com TEA a partir de uma perspectiva histórica, social e mediada, e não apenas biológica ou deficitária ?

Inclusão como processo social e histórico

Compreender a **inclusão como processo social e histórico** implica reconhecê-la para além de ações pontuais ou de respostas individuais às dificuldades dos estudantes. A inclusão se constitui nas relações sociais, nas práticas pedagógicas e nas condições concretas em que o ensino e a aprendizagem se realizam.

Na perspectiva histórico-cultural, o **desenvolvimento humano** não é determinado exclusivamente por fatores biológicos, mas **se constrói nas interações sociais mediadas pela cultura**. Assim, a deficiência não pode ser compreendida apenas como uma condição individual, mas como uma experiência produzida nas relações entre o sujeito e o meio.



Vigotski

[...] a tarefa consiste em vincular a pedagogia da criança com defeito (a pedagogia surda, a tiflopedagogia, a oligofrenopedagogia etc.) aos princípios e métodos gerais da educação social e em encontrar o sistema que permita unir a pedagogia especial à pedagogia da infância normal (2022, p. 91).

“[...] toda a questão reside em que o educador tem relação não tanto com esses fatos biológicos, mas com suas consequências sociais” (2022, p. 93)

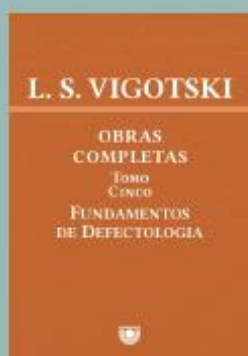
“O mais importante para Vigotski, ao elaborar a concepção histórico-cultural, era desvendar a natureza social das funções psíquicas superiores especificamente humanas” (Prestes, 2012, p. 21)

Inclusão como processo social e histórico

-  Pensar a inclusão como processo histórico também significa reconhecer que a escola, tal como está organizada, reflete determinados padrões sociais que, muitas vezes, privilegiam a homogeneização e dificultam o reconhecimento das diferenças.
-  A prática pedagógica inclusiva, portanto, exige a revisão de concepções naturalizadas sobre ensinar e aprender, assumindo o compromisso com a mediação, a flexibilização e a criação de condições para que todos os estudantes participem, aprendam e se desenvolvam.

Teoria Histórico-Cultural

Para conhecer importantes obras sobre e de Vigotski, acesse o QRcode:



O estudante autista e o desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural



Vigotski

“a criança cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança desenvolvida de outro modo” (2022, p. 31).

Dessa maneira, o defeito se converte no ponto de partida e na força motriz principal do desenvolvimento psíquico da personalidade.

O defeito estabelece o ponto do objetivo final para o qual tende o desenvolvimento de todas as forças psíquicas e oferece uma orientação ao processo de crescimento e de formação da personalidade (2022, p. 36).



Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento da criança com TEA não pode ser compreendido a partir de uma lógica linear, normativa ou exclusivamente biológica. Vigotski rompe com essa compreensão ao afirmar que a deficiência não define o sujeito, mas reconfigura sua relação com o meio social, produzindo formas singulares de desenvolvimento.

O desenvolvimento humano ocorre por caminhos indiretos, mediados pelas relações sociais, pela linguagem e pela cultura. No caso do estudante com TEA, isso implica reconhecer que suas formas de comunicação, interação e aprendizagem podem diferir dos padrões esperados pela escola, sem que isso signifique ausência de desenvolvimento.

O estudante autista e o desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural

-  Vigotski também critica abordagens que se detêm nos aspectos deficitários da criança, alertando para o risco de uma pedagogia que “se detém nos gramas de doença e não percebe os quilos de saúde” (Vigotski, 2022, p. 96)
-  A educação inclusiva, comprometida com essa perspectiva, orienta-se menos pela adaptação do estudante a um modelo pré-estabelecido e mais pela organização de contextos educativos que reconheçam a singularidade, promovam a participação e criem condições para que cada estudante com TEA se desenvolva em suas máximas possibilidades.



TEA no DSM 5*

O TEA caracteriza-se:

Por déficits persistentes na comunicação social e interação social em vários contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social e habilidades no desenvolvimento, manutenção e compreensão de relacionamentos. [...] Requer a presença de padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos e repetitivos (Apa, 2022, p. 53).

Níveis de Gravidade



Nível 1 – Exigindo apoio



Nível 2 – Exigindo apoio substancial



Nível 3 – Exigindo apoio muito substancial.

*Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

Mediação, desenvolvimento e prática pedagógica

Na perspectiva histórico-cultural, o **desenvolvimento humano** ocorre por meio da mediação social, sendo a aprendizagem um elemento impulsionador do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Para Vigotski, **o ensino intencionalmente organizado cria condições** para que o estudante avance para além do que já consegue realizar de forma autônoma, ampliando suas possibilidades de **pensamento, linguagem, atenção, memória e imaginação**.

Conceitos Importantes



"Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica). Isso se aplica igualmente para atenção voluntária, memória lógica e formação de conceitos. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos" (2017, p. 57-58).





Palavras Fio



O estudante com TEA é sujeito histórico, social e em constante transformação.



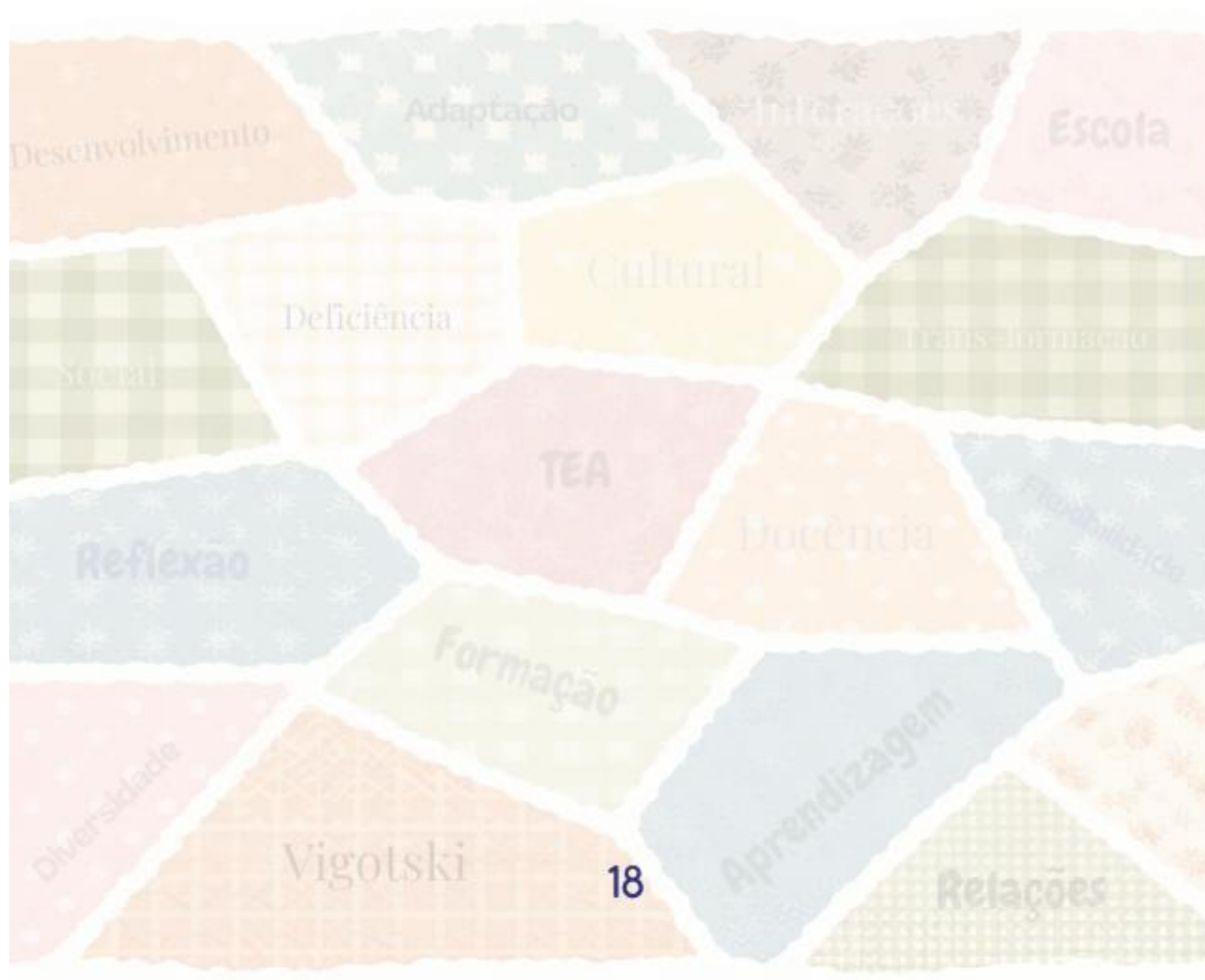
O desenvolvimento humano é diretamente afetado pelas relações sociais.



A inclusão não se reduz ao acesso à escola, mas se constrói nas relações, nas mediações pedagógicas e nas condições sociais que favorecem o desenvolvimento.

2

Tecendo práticas: narrativas que ensinam





Este item tem como objetivo **apresentar as narrativas** docentes produzidas no processo formativo como material formativo e pedagógico, **evidenciando os sentidos atribuídos às práticas**, os deslocamentos conceituais promovidos pela formação e as possibilidades de resignificação do trabalho docente à luz da teoria histórico-cultural.



Para iniciar o diálogo

O que as narrativas docentes revelam sobre nossas concepções, escolhas pedagógicas e possibilidades de transformação das práticas inclusivas ?

Quando a experiência docente se transforma em conhecimento...

As narrativas docentes são fios de memória, reflexão e aprendizagem



Neste caderno, as narrativas produzidas ao longo do processo formativo são compreendidas como **dispositivos pedagógicos** que possibilitam pensar a prática, atribuir sentidos às experiências vividas e promover deslocamentos nas concepções sobre inclusão e desenvolvimento.



As narrativas foram construídos em momentos pedagógicos intencionalmente planejados para promover reflexão e discussão.



Como este item está organizado?



Em quatro elementos articulados:

- Contexto do momento formativo
- Narrativas docentes
- Chaves de leitura histórico-culturais
- Questões para reflexão



Sugestão de uso:
Este material pode ser lido individualmente, discutido em grupo ou utilizado em formações continuadas.



Narrativas geradas no processo formativo!

1º Bloco: Convivência e inclusão: aprender com a diferença

A convivência como mediação para o desenvolvimento



Contexto: Essas narrativas foram construídas a partir de um momento formativo que buscou ampliar a compreensão de inclusão,, especialmente as experiências de convivência. Se orientou pela pergunta:

“O que as crianças autistas gostariam que soubéssemos”?

“Proporcionar convivência a eles é muito importante e também para nós, porque quando convivemos com pessoas diferentes, começamos a desenvolver empatia.”
(Professor F)

“Às vezes a gente se cobra muito por uma inclusão total, mas percebi que a inclusão está acontecendo, mesmo sem aquela interação social idealizada.”
(Professora D)



Chaves de leitura histórico-culturais

Para compreender com Vigotski!

Na Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano ocorre nas e pelas relações sociais. A convivência é uma condição fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

As narrativas revelam um deslocamento importante:

- da busca por uma inclusão idealizada e homogênea;
- para a compreensão da inclusão como processo relacional, situado e possível.



Questões para reflexão



De que forma organizamos o espaço, o tempo e as atividades para favorecer interações significativas?



Quais aprendizagens a convivência com a diferença tem produzido em nós, enquanto professores/as?



Narrativas geradas no processo formativo!

2º Bloco: Flexibilização curricular: ensinar de outros modos

Mediação pedagógica, instrumentos, signos e desenvolvimento



Contexto: Essas narrativas foram construídas a partir de um momento formativo que buscou ampliar a compreensão de inclusão, deslocando o foco da adaptação de atividades para a qualidade das relações estabelecidas no cotidiano escolar.

Na própria escola também a gente percebe isso, alguns professores que trazem isso, na educação infantil, a riqueza de recursos, no primeiro ano quando as crianças chegam na alfabetização os professores também trabalham as aulas muito diversificadas.
(Professora D)

[...] mas a gente consegue incluir ele nas atividades, ele senta para fazer as atividades, a vivência do dia eu adapto para ele, para ele participar.
(Professora E)



Chaves de leitura histórico-culturais

Para compreender com Vigotski!

Na Teoria Histórico-Cultural, o ensino é compreendido como processo mediado por instrumentos e signos.

- Instrumentos: objetos, materiais concretos, recursos visuais, tecnológicos e organizacionais que auxiliam a ação pedagógica.
- Signos: linguagens, símbolos, imagens, gestos, palavras, sistemas de comunicação que organizam o pensamento e a ação.



Questões para reflexão

- Que aprendizagens sobre o estudante emergem quando mudamos o modo de ensinar?
- De que forma os instrumentos e signos escolhidos favorecem ou limitam o acesso ao conhecimento?



Narrativas geradas no processo formativo!

3º Bloco: Comportamento e leitura contextual: para além do rótulo

Comportamento como expressão de condições sociais, afetivas e históricas



Contexto: Durante o processo formativo, os/as professores/as foram convidados a analisar situações concretas envolvendo comportamentos considerados desafiadores. Esse momento possibilitou a problematização das interpretações iniciais e a ampliação do olhar sobre o comportamento como fenômeno contextualizado.

Ele tem uma constante busca né, por algo assim que tenta satisfazer as necessidades dele, ele é inquieto.
(Professora D)

A questão dos sabores, a sensibilidade que ele tem na língua.
(Professora E)



Chaves de leitura histórico-culturais

Para compreender com Vigotski!

Vigotski afirma que as particularidades do desenvolvimento, inclusive nos casos de deficiência, têm base social, e não exclusivamente biológica.

Assim, o comportamento do estudante com TEA deve ser lido como expressão de processos complexos,



Questões para reflexão

- Que leituras temos feito sobre os comportamentos dos estudantes com TEA?
- Como a mediação pedagógica pode transformar situações de conflito em oportunidades de desenvolvimento?
- De que forma nossas concepções influenciam nossas intervenções?



Palavras Fio



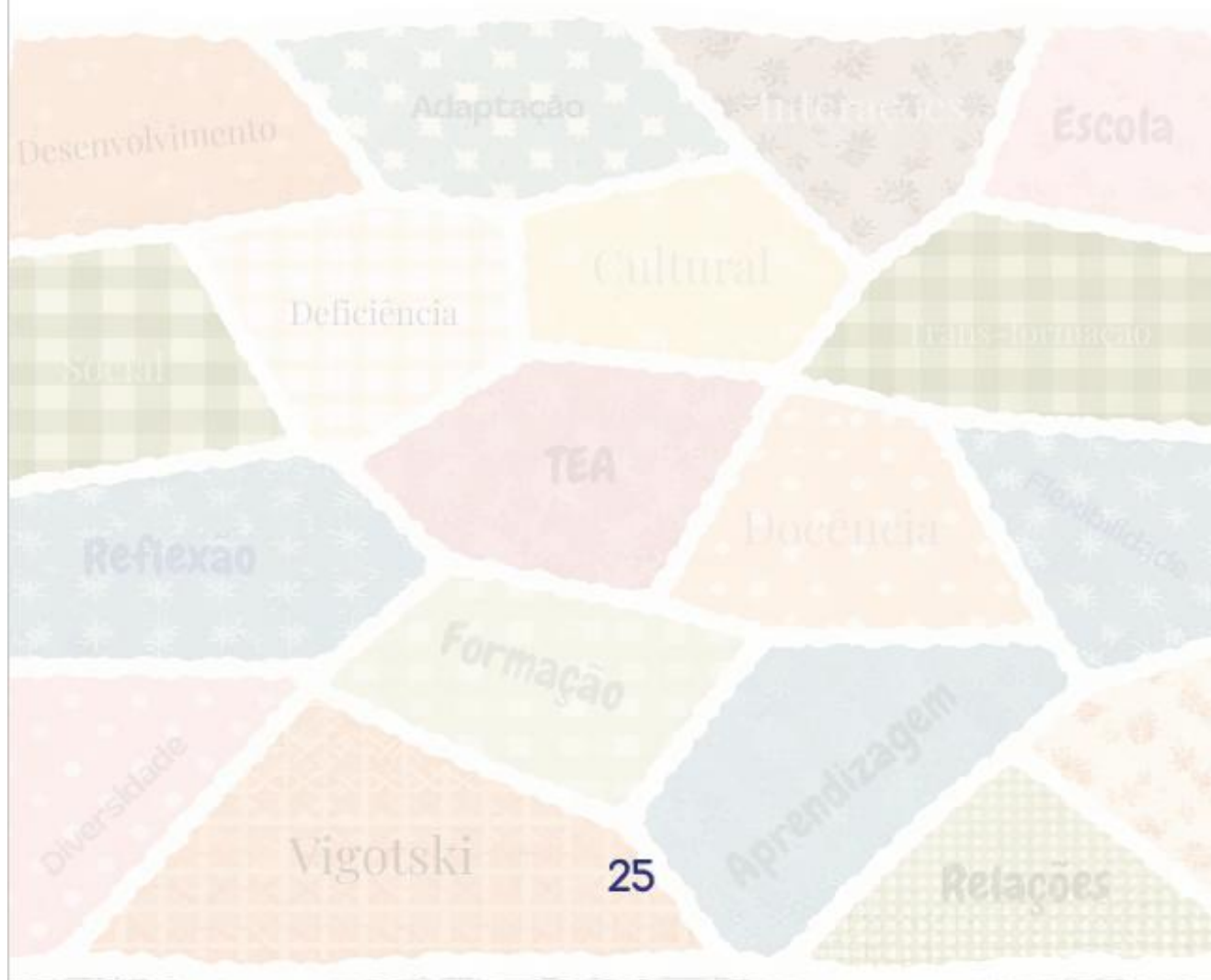
Os/as professores/as passaram a compreender a flexibilização curricular como um deslocamento no modo de ensinar, e não como uma adaptação pontual ou compensatória.



Movimentos de reorganização das atividades, com uso de diferentes recursos mediadores – como imagens, objetos concretos, apoio verbal e ajustes no tempo de realização – mantendo os objetivos de aprendizagem, mas diversificando os caminhos para alcançá-los.

3

Tecendo caminhos possíveis: proposições pedagógicas





 Este item tem como objetivo apresentar proposições pedagógicas que emergem do diálogo entre a fundamentação teórica, as narrativas docentes e as reflexões produzidas ao longo do processo formativo investigado.

 As proposições aqui sistematizadas **não se configuram como modelos prontos ou receitas didáticas**, mas como **possibilidades de ação pedagógica que podem inspirar, orientar e provocar** a ressignificação das práticas no cotidiano escolar.

 Ancoradas na perspectiva histórico-cultural, tais proposições partem da compreensão de que **ensinar é um ato intencional, mediado socialmente e comprometido com o desenvolvimento humano**.



Para iniciar o diálogo

Que ações concretas podem ser reorganizadas ou ressignificadas em minha prática pedagógica para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes com TEA ?



Proposição 1



Planejar a partir das possibilidades, e não das limitações



Planejar práticas pedagógicas inclusivas implica deslocar o foco do que o estudante “não consegue fazer” para aquilo que já realiza, com ajuda ou de forma autônoma. Na perspectiva histórico-cultural, o planejamento deve considerar a Zona de Desenvolvimento Real e Proximal, reconhecendo que o desenvolvimento se dá por meio da mediação e das interações sociais.



Caminhos possíveis:



-  Identificar o que o estudante já sabe e o que pode vir a aprender com apoio;
-  Planejar intervenções graduadas, com diferentes níveis de ajuda;
-  Valorizar pequenos avanços como indicadores de desenvolvimento.



Proposição 2



Flexibilizar o currículo como estratégia de mediação



A flexibilização curricular, evidenciada nas narrativas docentes, mostrou-se como uma estratégia potente para garantir o acesso ao conhecimento. Flexibilizar não significa reduzir o conteúdo, mas diversificar formas de ensinar, considerando diferentes modos de participação, expressão e apropriação dos conceitos.



Caminhos possíveis:



- ✓ Utilizar diferentes linguagens (visual, corporal, oral, concreta);
- ✓ Adaptar recursos, tempos e materiais;
- ✓ Oferecer múltiplas possibilidades de realização das atividades.

Proposição 3



Ler o comportamento como expressão do contexto



Os dados da pesquisa indicam que mudanças significativas ocorrem quando o comportamento do estudante com TEA passa a ser compreendido como resposta às condições sociais, afetivas e pedagógicas, e não como traço fixo do sujeito. Essa leitura amplia as possibilidades de intervenção docente.

Caminhos possíveis:



- ✓ Observar o contexto antes de intervir no comportamento;
- ✓ Investigar possíveis gatilhos (ambiente, rotina, demandas);
- ✓ Reorganizar o espaço, o tempo e a mediação pedagógica.

Proposição 4



Assumir a mediação pedagógica como eixo da prática docente



Na teoria histórico-cultural, o/a professor/a é mediador/a do processo de desenvolvimento, utilizando instrumentos e signos culturais para promover aprendizagens. As narrativas evidenciam que práticas intencionais e mediadas favorecem maior participação dos estudantes com TEA.

Caminhos possíveis:



- ✓ Explicitar a intencionalidade das ações pedagógicas;
- ✓ Utilizar objetos, imagens, rotinas visuais e linguagem como instrumentos mediadores;
- ✓ Acompanhar o processo, e não apenas o resultado final.



Proposição 5



Fortalecer o trabalho colaborativo e o diálogo com as famílias



A inclusão se constrói de forma coletiva. Os relatos dos/as professores/as apontam que o diálogo com outros profissionais e com as famílias contribui para a compreensão ampliada do estudante e para a coerência das ações educativas.



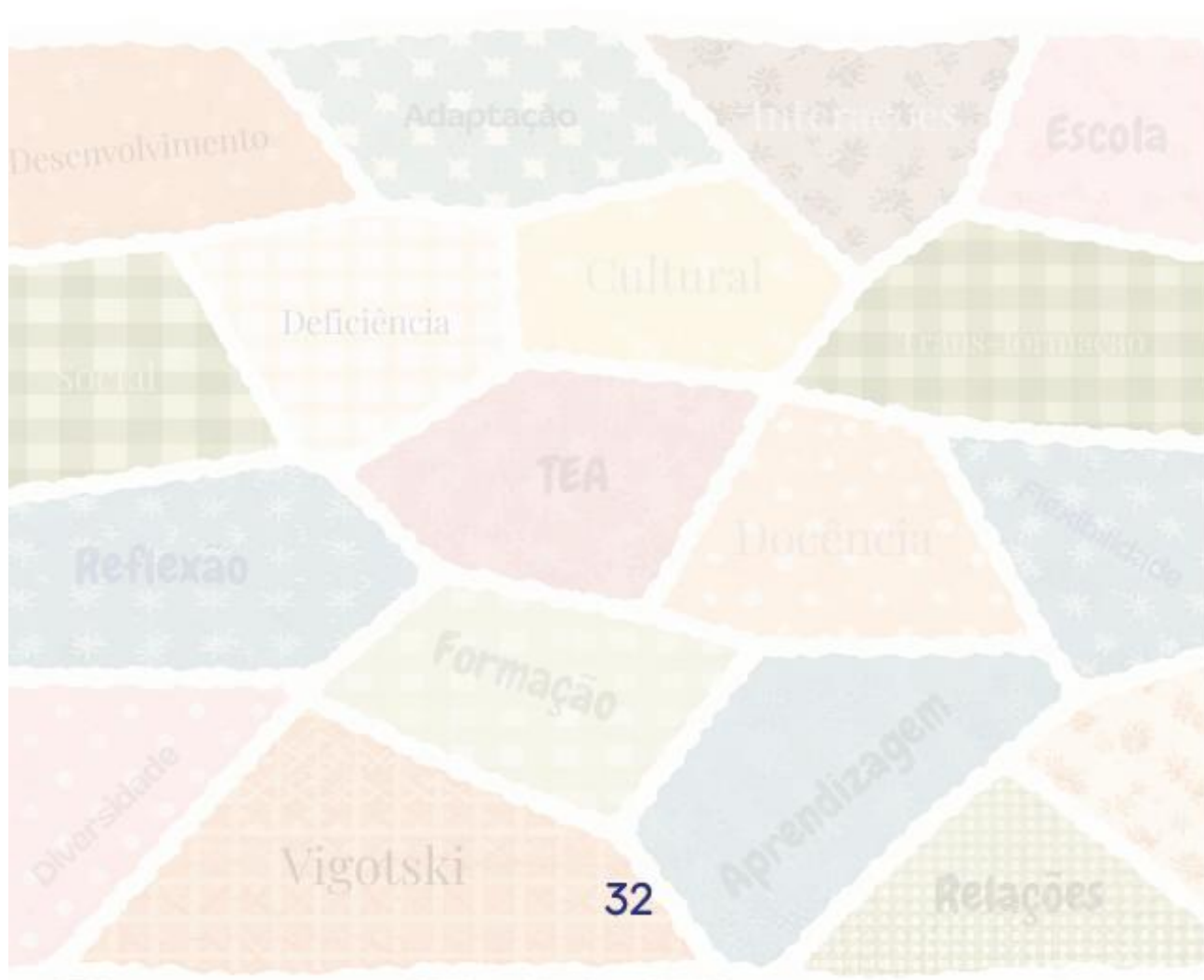
Caminhos possíveis:



-  Compartilhar planejamentos e observações entre EC e AEE;
-  Dialogar com as famílias sobre as intencionalidades pedagógicas;
-  Construir corresponsabilidade no processo educativo.

4

Palavra fio final: compromissos possíveis



A metáfora do tecer e a inclusão

A metáfora do tecer nos ajudou a compreender que a inclusão não se constrói de uma vez, tampouco se encerra em um material, em uma formação ou em uma estratégia específica. Ela se refaz cotidianamente:

-  Nas escolhas didáticas do/a professor/a;
-  Nas mediações pedagógicas intencionalmente organizadas;
-  Nas relações estabelecidas com os estudantes, as famílias e a comunidade escolar.

A **palavra fio** que atravessa este caderno não pretende ser um ponto final, mas um convite à continuidade do processo formativo, reconhecendo que aprender a incluir é um **movimento permanente de reflexão, escuta e transformação**.



Para continuar o diálogo!



Palavra fio final



Compromissos possíveis!

- ➔ Compromisso com o desenvolvimento humano.
- ➔ Compromisso com a escuta, a mediação e a convivência.
- ➔ Compromisso com uma educação inclusiva que se constrói no cotidiano.



Tecendo sentidos finais



Ao longo deste caderno, fomos tecendo fios de memórias, conceitos, narrativas e práticas que compõem o tecido da docência em contextos inclusivos.

Cada fio lançado – seja uma experiência compartilhada, uma reflexão teórica ou uma inquietação pedagógica – revelou que ensinar não é um ato isolado, mas um processo coletivo, histórico e profundamente humano.

O tecido que se forma não é linear nem homogêneo. Ele carrega nós, tensões, remendos e também possibilidades, expressando a complexidade do trabalho pedagógico comprometido com o desenvolvimento de todos os estudantes.



Formação, desenvolvimento e mediação

- Inspirados pelos pressupostos da **teoria histórico-cultural**, compreendemos que o desenvolvimento humano é sempre mediado, situado e relacional.
- Assim também é a formação docente: constituída na interação com o outro, nas contradições do cotidiano escolar e na abertura para novos sentidos sobre ensinar e aprender.



Tecendo sentidos finais



Ao revisitar práticas, problematizar concepções e valorizar as narrativas docentes, este caderno busca fortalecer compromissos possíveis – éticos, pedagógicos e políticos – com uma educação inclusiva que reconhece as singularidades sem abrir mão do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Abrindo espaço para novos fios



Este caderno não se encerra aqui. Ele permanece aberto. Que possa ser apropriado, reinventado e ampliado em diferentes contextos formativos – encontros pedagógicos, grupos de estudo, planejamentos coletivos ou formações institucionais. Que dele surjam outros tecidos, outras narrativas e outros compromissos.

Convite final ao leitor

Qual palavra fio você escolhe para seguir tecendo sua prática pedagógica inclusiva?

Escreva, compartilhe, converse e continue tecendo.



[...] é preciso ter em mente que qualquer criança com deficiência é, antes de tudo, uma criança, e só depois uma criança deficiente...

Vigotski
(2022, p.96)

Sobre a autora



Fernanda Monteles de Oliveira Azevedo

Pedagoga, pela Universidade Federal do Maranhão. Especialista em Atendimento Educacional Especializado e Neuropsicopedagogia Clínica. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB/UFMA). Atualmente é Professora efetiva da rede de ensino do Estado do Maranhão e da rede municipal de São Luís de Atendimento Educacional Especializado. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial e Práticas Inclusivas (GESPI/UFMA).

Sobre a orientadora



Prof.ª. Dr.ª.: Kaciana Nascimento da Silveira Rosa

Pedagoga, pela Universidade Federal do Maranhão. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Educação Especial, com ênfase em Atendimento Educacional Especializado. Mestre e Doutora em Educação (Psicologia da Educação), pela PUC SP. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal do Maranhão. Professora do Programa de Pós-Graduação Gestão do Ensino da Educação Básica - PPGEEB. Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação Especial Inclusiva, no âmbito do PARFOR/EQUIDADE da UFMA. Autora dos livros: Deficiência Intelectual - primeiras experiências de escolarização e Caminhos para a Inclusão Escolar.

Referências

ALENCAR, Helenira Fonseca de; BARBOSA, Heloisa Fonseca; GOMES, Robéria Vieira Barreto. Neurodiversidade: aspectos históricos, conceituais e impactos na educação escolar. In: CONEDU – VII Congresso Nacional de Educação, 2021, Maceió. Anais Espaços em Tempos de Conexão, Maceió: Conedu, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/82221>. Acesso em: 12 mai. 2025.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-V. 5. ed. Porto Alegre: Artmed; 2014.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CONCEIÇÃO, S. F.; Jeane, T.; Vania, R. G. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. Psicologia USP, 2020, volume 31, e200027. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/4W4CXjDCTH7G7nGXVPk7ShK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de mai. de 2025.

DIVERSIDADE E INCLUSÃO: o que a Teoria Histórico-Cultural tem a contribuir? / Fabrício Santos Dias de Abreu, Joanna de Paoli, Maria Auristela Barbosa Alves de Miranda, Maria do Socorro Martins Lima (organizadores) – Curitiba : CRV, 2022. 324 p.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. Lutas Sociais, São Paulo, vol.17 n.31, p.59-73, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www4.pucsp.br/neils/revista/vol%2031/tiago-henrique-franca.pdf>. Acesso em: 05 de mai. 2025.

FORESTI, T. ; Bousfield, A. B. da S. A compreensão da deficiência a partir das teorias dos modelos médico e social. Psicologia Política. vol. 22. n.55. pp. 654-667. 2022. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v22n55/v22n55a10.pdf>. Acesso em: 05 de mai. 2025.

GATTI, Bernardete A. Questões: professores, escolas e contemporaneidade. In. André, Marli. Práticas Inovadoras na formação de professores. (org). – Campinas, SP: Papirus, 2016.

Referências

ROSA. K.N.S. Deficiência Intelectual: primeiras experiências de escolarização. – Curitiba: CRV, 2017.

ROSA. K.N.S. Caminhos para inclusão. São Luís, MA: Ed. Da autora, 2023.

SAMPAIO, R. F.; Mancini, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. Rev. bras. fisioter., São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbfis/v11n1/12.pdf>. Acesso em: 8 maio. 2024

SGOBBI, Isabela Vicenzo. Práticas pedagógicas na história da escolarização: ouvindo alunos e repensando práticas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovich Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WELLER, W.; ZARDO, S. P. Entrevista Narrativa com Especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131-143, 2019. DOI: 10.21879/faeeba2358-O194.2013.v22.n4O.p131-143. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7444>. Acesso em: 8 jun. 2025.

ZERBATO, A. P.; Mendes, E. G. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 47, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XrThMT5Hhn6D9CSqcn3HHSM/?lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2025.

Este caderno é um produto educacional resultado da pesquisa: **FORMAR PARA TRANS-FORMAR: possibilidades metodológicas para o ensino de crianças com transtorno do espectro autista na rede municipal de São Luís/MA.**

Para ter acesso a pesquisa, acesse:



ANEXOS

ANEXO A: PLANO DE TRABALHO SUBMETIDO À SEMED SÃO LUÍS



Plano de Trabalho			
DADOS CADASTRAIS DO PROPONENTE			
NOME DO PROPONENTE: KACIANA NASCIMENTO DA SILVEIRA ROSA			
ENDEREÇO: AV. DOS HOLANDESES, 1103, PONTA DO FAROL		CNPJ:	
CIDADE: SÃO LUÍS	UF: MA	DDD/TELEFONE: 98 992249778	CEP: 65077-635
RESPONSÁVEIS LEGAIS:			
CPF: 000.971.343-33		RG: 473348950	
DESCRIÇÃO DO PROJETO			
TÍTULO DO PROJETO: As significações dos professores sobre as práticas pedagógicas para alunos com deficiência no movimento da pesquisa- trans-formação.			
PERÍODO DE EXECUÇÃO: 9 MESES		INÍCIO: ABRIL 2025	TÉRMINO: DEZEMBRO 2025
IDENTIFICAÇÃO DO OBJETO:			
Processo formativo contínuo com os professores que atuam no PROJETERA, tendo como foco a reflexão crítica sobre suas práticas pedagógicas, especialmente no atendimento a estudantes com transtorno do espectro autista (TEA).			
JUSTIFICATIVA			
A inclusão educacional é considerada como o maior desafio do sistema escolar, em todos os seus níveis, etapas e modalidades (Ainscow, 2005; 2009). Nesse sentido, propostas educacionais que se focam nas questões de inclusão, direito à igualdade de oportunidades e de dignidade para todos, “ocorrem em defesa da construção de uma cultura inclusiva alicerçada no respeito às diferenças e na negação de qualquer tipo de atitude de indiferença e de intolerância com relação a eles” (Franco; Silva; Torisu, 2018, p. 1321). Diante dessa perspectiva, faz-se importante olhar para a escola e as práticas pedagógicas adotadas, que muitas vezes se cristalizam e revelam as dificuldades de consolidar o papel social e inclusivo da mesma. Ao buscar, especificamente, identificar e compreender as práticas pedagógicas inclusivas, espera-se, por meio desta pesquisa-trans-formação, que o professor possa, por meio de sua prática e das reflexões a respeito da mesma, compreender que ao mudá-las, a escola não somente assegurará o acesso à educação, mas também oportunizará espaços de aprendizagem de qualidade e práticas pedagógicas que permitam às/aos alunas/os um real avanço no seu potencial de aprendizado, a partir do seu envolvimento com toda a turma. Da mesma forma que, refletir sobre as práticas adotadas durante o processo de transformação permitirá aos professores além de adaptar e experimentar seu próprio método de ensino em ambientes de apoio, desenvolver a valorização da diversidade das/os alunas/os, bem como verificar que o desenvolvimento pessoal e profissional contínuo das/os mesmas/os permite emponderá-las/os e apoiá-las/os no desenvolvimento e manutenção de práticas pedagógicas inclusivas que respondam às alunas/os autista que enfrentam dificuldades inclusive em sua aprendizagem. Afinal, ao promover uma educação de qualidade para todas/os será possível além de incentivar a adoção de hábitos de vida mais saudáveis e sustentáveis, ter uma sociedade mais tolerante e pacífica (ONU, 2017), uma vez que há diante da educação o desafio de possibilitar a participação efetiva, com base em uma perspectiva inclusiva, que requer o apoio à criação de políticas e cultura de inclusão. Por fim, acredita-se que os encontros formativos com os professores, refletindo acerca de suas práticas pedagógicas com alunos autistas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, potencializará a discussão de políticas afirmativas tanto à educação quanto ao processo formativo de docentes.			
OBJETIVOS GERAIS:			

Apreender as significações dos/as professores/as a respeito das práticas pedagógicas adotadas em sala de aula junto de alunos autistas conjuntamente com o movimento de transformação da práxis a partir do processo formativo.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS: • Compreender a definição e as significações de autismo e práticas pedagógicas no universo dos professores. • Identificar as práticas pedagógicas utilizadas junto de alunos autistas. • Possibilitar, por meio do processo formativo, constante reflexão sobre as práticas pedagógicas e a relação com o desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno autista. • Analisar ao longo do processo formativo as transformações tanto na práxis como nas concepções epistemológicas que amparam tanto o conceito de autismo quanto de prática pedagógica.
METODOLOGIA: Por buscar apreender as significações das/os professoras/es a respeito das práticas pedagógicas adotadas em sala de aula junto de alunos/as autistas, optou-se pela Pesquisa-Trans-Formação, que é um tipo de pesquisa que intenta participar e colaborar com processos de transformação gerados no processo formativo. Além de permitir o uso de várias técnicas de produção de informações e conhecimento, permite uma maior permanência e envolvimento das pesquisadoras no e com o campo, demonstrando maior consideração pelo conhecimento do outro, bem como priorizando momentos de reflexão acerca do fazer pedagógico (Magalhães, 2021). Para tanto, lança-se mão de técnicas que buscam soluções pragmáticas e ferramentais, bem como respostas definitivas ou receitas, mas “formas de superação deste status quo – muitas vezes fossilizado – apostando, acreditando e atuando na prática de transformação real” (Magalhães, 2021, p. 268). Afinal, como colocam Marx e Engels (1979), ao retornar o caminho, ao partir da experiência, do movimento abstrato, se poderá chegar ao pensamento concreto, à viagem de retorno para explicar a realidade e a ação, pois quanto mais se conhece a realidade, mais equipado se estará para mudá-la, transformá-la. A principal forma de captação da materialidade empírica será por meio dos encontros proporcionados ao longo do processo formativo por meio do registro sistemático das impressões das/os pesquisadoras/es a partir das falas das/os participantes e das observações realizadas a posteriori a partir das gravações dos encontros, de forma a apreender o maior número possível de significações a respeito do tema abordado. Assim, ao longo de 12 meses, a quantidade poderá variar entre 10 a 12 encontros de 60min./90min. ao longo do ano de 2025. Os encontros formativos acontecerão na Universidade Federal do Maranhão aos sábados, em dias previamente agendados. Faz-se importante destacar que, ao final dos encontros do ano de 2025 estão previstos para além do constante processo de reflexão momentos para se discutir e pensar a integralidade do processo formativo na prática dos professores, assim como as contribuições do mesmo para o planejamento das práticas ao longo de 2026. Até mesmo porque, durante os encontros de 2026 também serão apresentados os dados parciais

oriundos dos encontros formativos e a proposta de escrita coletiva com os professores do PROJETEA para um dos livros da Coletânea originada do projeto de pesquisa do CNPq.

Como em toda e qualquer proposta de trabalho com fins acadêmicos-científicos, esta também possui riscos, os quais estão relacionados a cada um dos participantes poderem se sentir pressionados a concordarem com a opinião do grupo ou com a opinião dos formadores/pesquisadores. Os mesmos podem se restringir no que dizem ou expressarem opiniões que não refletem suas crenças verdadeiras, assim como os temas discutidos podem evocar emoções dolorosas, como tristeza, raiva ou constrangimento, levando-os ao desconforto, ao constrangimento ou a alterações de comportamento durante os encontros do processo formativo e suas gravações, bem como alterações de visão de mundo, de relacionamento e de comportamentos em função de reflexões.

Em contrapartida, este tipo de proposta possibilita a experiência compartilhada, onde os participantes podem se sentir aliviados ao saber que não estão sozinhos em suas opiniões ou experiências. Eles podem se beneficiar de saber que outras sustentam suas perspectivas. É um momento importante, no qual os participantes têm a oportunidade de falar e serem ouvidos em um ambiente seguro. Eles têm a oportunidade de expressar suas opiniões e serem levados em consideração, gerando um processo de aprendizagem mútua, com as opiniões e experiências de todos. Para tanto, é importante garantir que os participantes se sintam à vontade para falar e que sua confidencialidade seja protegida. Assim, a proposta também será submetida ao Comitê de ética, considerando que se trata de uma das etapas do projeto de pesquisa "As significações dos professores sobre as práticas pedagógicas para alunos com deficiência no movimento da pesquisa- transformação".

Ao que diz respeito a devolutiva para aos professores/as participantes, levar-se-á em conta as interações e contribuições para o objetivo final da pesquisa, então, os mesmos poderão ter acesso às gravações, bem como poderão acompanhar os processos de análise e síntese de cada encontro e depois do processo formativo como um todo, da mesma forma que se projeta a produção coletiva dos mesmo em artigos, capítulos e apresentações em um processo contínuo de transformação, como descrito anteriormente.

PÚBLICO ALVO:

- Professores/as do Atendimento Educacional Especializado e Ensino Regular que atuam no PROJETEA no acompanhamento de estudantes autistas, preferencialmente em salas dos anos iniciais do ensino fundamental.

UEB'S E SETORES ATENDIDOS:

Creche Escola Liza Iviana,
Creche Escola Carlos Salomão Chaib,

NÚCLEO:

Centro
Cidade Operária
Turu-Bequimão

[illegible]

MONITORAMENTO e AVALIAÇÃO

Para o monitoramento e avaliação dessa proposta de formação, com base na metodologia da Pesquisa-Trans-Formação, realizar-se-á:

- Observações durante os encontros, registradas de forma sistemática, para mapear o progresso nas reflexões e a efetividade das práticas pedagógicas discutidas.
- Autoavaliação dos participantes, por meio de escritas reflexivas (diários), onde os professores possam refletir sobre sua prática pedagógica, seus aprendizados e o impacto que a formação tem em seu cotidiano.
- Avaliação da transformação prática, no que se refere as abordagens pedagógicas dos professores. Para isso, será discutido, por exemplo, se houve uma adaptação nas metodologias utilizadas, se houve maior compreensão sobre o atendimento de alunos autistas e como as reflexões influenciaram o planejamento pedagógico.
- Ao final do processo formativo, propõe-se a realização de uma atividade de encerramento, garantindo que os participantes se sintam parte integrante do processo de produção do conhecimento.

São Luís/MA, 25 de fevereiro de 2025


 Documento assinado digitalmente
KACIANA NASCIMENTO DA SILVEIRA ROSA
 Data: 25/02/2025 17:34:43-0900
 Verifique em <https://validar.jf.gov.br>

Kaciana Nascimento da Silveira Rosa

Doutora em Educação (Psicologia da Educação) Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Email: kaciana.rosa@ufma.br

Telefone: 98 99224 9778

ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMED

Autorização nº 1075129/2025 - SEMED

São Luís - MA, 20 de março de 2025

AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

A Secretaria Municipal de Educação – SEMED, através do Núcleo de Estágio e Pesquisa – NEP, autoriza a realização da pesquisa de campo a partir das informações apresentadas no Projeto de Pesquisa Intitulado: As significações dos professores sobre as práticas pedagógicas para alunos com deficiência no movimento da pesquisa-trans-formação, sob a responsabilidade do NIEPED – Núcleo Interáreas de Estudos e Pesquisas em Práticas Pedagógicas, pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó. A pesquisa será realizada no PROJETERA de 01/04/2025 a 20/12/2025.

Caso a pesquisa ultrapasse o período autorizado, a SEMED poderá, à pedido, renovar a solicitação de pesquisa sem prejuízo no desenvolvimento da mesma. O(A) pesquisador(a) e a Instituição de Ensino Superior, se corresponsabilizam de forma ética no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados e das informações obtidas nesse processo, sendo assegurada a confiabilidade dos dados.

O descumprimento das condicionantes assegura à SEMED o direito de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa.

Para efeito de publicização dos resultados, a SEMED deverá em tempo, ser informada, considerando sua coparticipação no trabalho científico.



Documento assinado eletronicamente com login e senha por **ALEXANDREY DO NASCIMENTO MELO, Administrativo**, em 20/03/2025, às 09:47, conforme Lei Nº 14.063, de 23 de setembro de 2020.

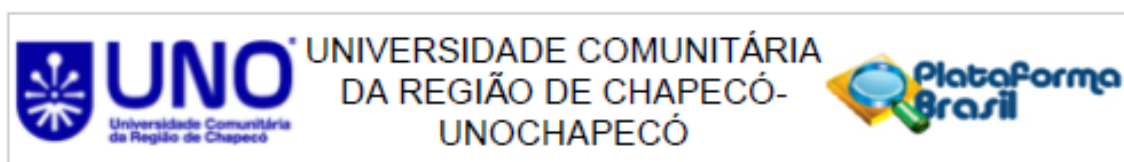


Documento assinado eletronicamente com login e senha por **Patricia Rackel Soares Goncalves Caldas, Chefe da Assessoria Técnica**, em 20/03/2025, às 18:11, conforme Lei Nº 14.063, de 23 de setembro de 2020.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site https://sei.saoluis.ma.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=1 informando o código verificador **1075129** e o código CRC **56D0D80A**.

ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: As significações dos professores sobre as práticas pedagógicas para alunos com deficiência no movimento da Pesquisa-Trans-Formação

Pesquisador: DANIELA LEAL

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 90181725.7.0000.0116

Instituição Proponente: Universidade Comunitária da Região de Chapecó

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.743.316

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto unicêntrico do Grupo de Pesquisa: NIEPED Núcleo Interáreas de Estudos e Pesquisas em Práticas Pedagógicas e Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), financiado pelo CNPq.

Tipo de pesquisa:

Pesquisa trans-formação, que é um tipo de pesquisa que intenta participar e colaborar com processos de transformação gerados no processo formativo.

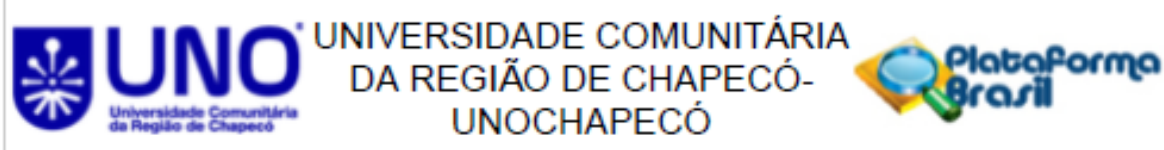
Local de realização da pesquisa:

4 municípios de 3 estados:

- Chapecó (SC) no Colégio Exponencial;
- Joinville (SC) na Escola Municipal Professora Virgínia Soares e da Escola Municipal Nove de Março;
- Taubaté (SP) na Escola de Aplicação Professor Alfredo José Balbi
- São Luís (MA) no PROJETERA da Secretaria Municipal de Educação

Participantes da pesquisa:

Endereço: Servidão Anjo da Guarda, nº 295 - D, Bloco A1
Bairro: Efapi **CEP:** 89.809-900
UF: SC **Município:** CHAPECO
Telefone: (49)3321-8689 **Fax:** (49)3321-8142 **E-mail:** cep@unochapeco.edu.br



Continuação do Parecer: 7.743.316

60 Professores

Forma de contato com os participantes:

No cronograma está previsto o reconhecimento do locus da pesquisa (observações), apresentação do projeto e formação dos grupos para o processo formativo.

Instrumento de coleta de dados:

Através de um processo formativo que acontecerá durante um ano, com encontros quinzenais de 1 hora e 30 minutos, em média, envolvendo aspectos teóricos, pedagógicos e voltados às práticas pedagógicas dos professores junto de estudantes autistas. Todos os encontros serão conduzidos pelos pesquisadores da pesquisa, assim como os mesmos serão filmados para que se possa identificar cada um dos participantes e suas falas ao longo dos encontros.

A principal forma de captação da materialidade empírica será por meio dos encontros proporcionados ao longo do processo formativo por meio do registro sistemático das impressões das/os pesquisadoras/es a partir das falas das/os participantes e das observações realizadas a posteriori a partir das gravações dos encontros, de forma a apreender o maior número possível de significações a respeito do tema pesquisado.

Critérios de inclusão:

Professores de escolas públicas ou privadas, ministrarem aulas nas séries iniciais do ensino fundamental (professor regente e professor da educação especial ou de apoio), trabalhar ou ter trabalhado preferencialmente com alunos autistas e interesse em participar da pesquisa por livre escolha.

Critérios de exclusão:

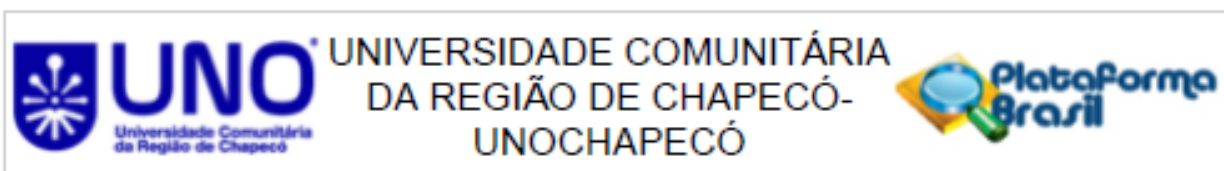
incapacidade de participação (ausência) em mais de 4 encontros ao longo do processo formativo e não entrega e/ou não assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) e da autorização de uso de som e imagem.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário

- Apreender as significações dos professores a respeito das práticas pedagógicas adotadas em sala de aula junto de alunos autistas conjuntamente com o movimento de transformação da práxis a partir do processo formativo.

Endereço: Servidão Anjo da Guarda, nº 295 - D, Bloco A1
 Bairro: Etapl CEP: 89.809-900
 UF: SC Município: CHAPECÓ
 Telefone: (49)3321-8689 Fax: (49)3321-8142 E-mail: cep@unochapeco.edu.br



Continuação do Parecer: 7.743.316

Objetivos secundários

- Compreender a definição e as significações de autismo e práticas pedagógicas no universo dos professores;
- Identificar as práticas pedagógicas utilizadas junto de alunos autistas;
- Possibilitar, por meio do processo formativo, constante reflexão sobre as práticas pedagógicas e a relação com o desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno autista;
- Analisar ao longo do processo formativo as transformações tanto na práxis como nas concepções epistemológicas que amparam tanto o conceito de autismo quanto de prática pedagógica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. No nosso estudo, os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa são:

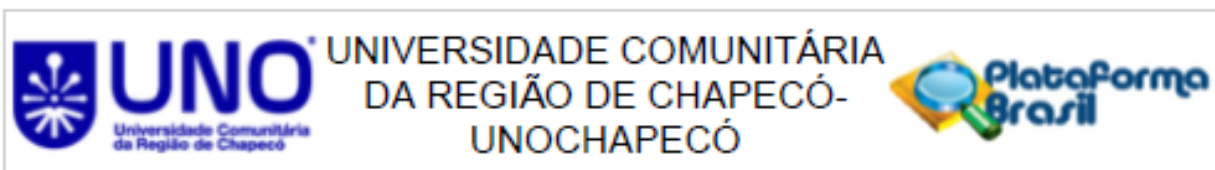
- sentir pressão para concordar com a opinião do grupo ou com a opinião do facilitador da pesquisa;
- restringir o que dizem ou expressam opiniões que não refletem suas crenças verdadeiras;
- evocar emoções pesadas ou dolorosas, como tristeza, raiva ou constrangimento que levem ao desconforto, ao constrangimento ou a alterações de comportamento durante as gravações de áudio ou vídeo;
- alterações de visão de mundo, de relacionamento e de comportamentos em função de reflexões sobre as práticas declaradas, esperadas e efetivas.

Para amenizar tais tipos de riscos buscar-se-á:

- o respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos de cada participantes;
- assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção de imagem e a não estigmatização, garantido a não utilização das informações em prejuízo das pessoas;
- estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto;
- minimizar desconfortos garantindo local reservado e liberdade para não responder.

Em caso de danos emocionais ocasionados ao longo do processo formativo, os participantes da pesquisa receberão assistência integral e imediata, de forma gratuita, por profissional da Psicologia.

Endereço: Servidão Anjo da Guarda, nº 295 - D, Bloco A1
 Bairro: Etapl CEP: 89.809-900
 UF: SC Município: CHAPECÓ
 Telefone: (49)3321-8689 Fax: (49)3321-8142 E-mail: cep@unochapeco.edu.br



Continuação do Parecer: 7.743.316

Benefícios

Os possíveis benefícios resultantes da participação na pesquisa são:

- experiência compartilhada, onde os participantes podem se sentir aliviados ao saber que não estão sozinhos em suas opiniões ou experiências;
- beneficiar-se ao saber que outras sustentam suas perspectivas;
- oportunidade de falar e ser ouvido em um ambiente seguro;
- oportunidade de expressar suas opiniões e ser levadas em consideração;
- gerar um processo de aprendizagem mútuo, com as opiniões e experiências de todos;
- ampliar as discussões a respeito da temática de pesquisa em termos acadêmicos e científicos;
- possibilitar mudanças atitudinais necessárias para apreender as significações dos professores a respeito das práticas pedagógicas adotadas em sala de aula junto de alunos autistas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Este projeto atende as exigências éticas de acordo com as legislações vigentes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados e estão de acordo com o solicitado por esta instituição.

Recomendações:

Recomendamos que o desenvolvimento da pesquisa siga os fundamentos, metodologia, proposições, pressupostos em tela, do modo em que foram apresentados e avaliados por este Comitê de Ética em Pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

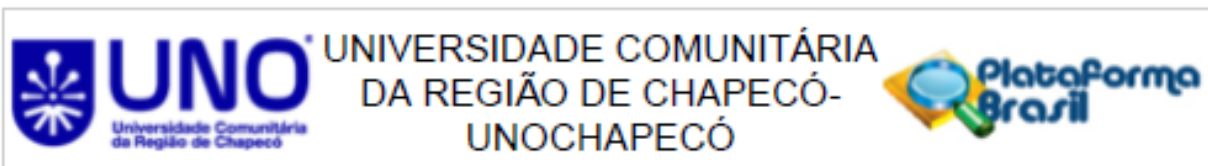
O Cep analisou as pendências abaixo, listadas no parecer anterior:

Pendência 1: O TCLE deve ser paginado seguindo o modelo: 1 de 4; 2 de 4; 3 de 4; 4 de 4. Para tanto, é necessário corrigir a formatação do número total de páginas, já que o documento apresenta a seguinte sequência de páginas: 1 de 3; 2 de 3; 3 de 3; 4 de 3.

Resposta à pendência 1: Conforme solicitado, a paginação foi alterada para 4 de 1; 4 de 2; 4 de 3; 4 de 4.

Análise da pendência 1: Pendência atendida, no TCLE a paginação está correta, apesar de estar

Endereço: Servidão Anjo da Guarda, nº 295 - D, Bloco A1			
Bairro: Etapl		CEP: 89.809-900	
UF: SC	Município: CHAPECÓ		
Telefone: (49)3321-8689	Fax: (49)3321-8142	E-mail: cep@unochapeco.edu.br	



Continuação do Parecer: 7.743.316

em desacordo na resposta à pendência. O correto é 1 de 4, 2 de 4, 3 de 4 e 4 de 4.

Pendência 2: Como a pesquisa ocorrerá a partir de grupos de formação, surgiu a dúvida: somente os participantes da pesquisa estarão presentes nos grupos de formação (processo formativo)? No caso de resposta negativa, como será realizada a gravação de voz e imagem apenas daqueles que concordarem em participar da pesquisa? Solicita-se que o pesquisador deixe claro no projeto e no PB (na metodologia) se o processo formativo é oferecido pelos pesquisadores ou se já existe nas escolas, e será apenas avaliado.

Resposta à pendência 2: Ao longo do processo formativo estarão presentes os professores que se candidataram a participar, assim como os pesquisadores. Todos os encontros serão filmados, pois devido a quantidade de professores fica difícil apenas uma gravação de áudio para identificação de voz. O processo formativo não existe na escola, ele está sendo ofertado pelos pesquisadores, conforme pode se observar na explicação da metodologia do projeto e na PB.

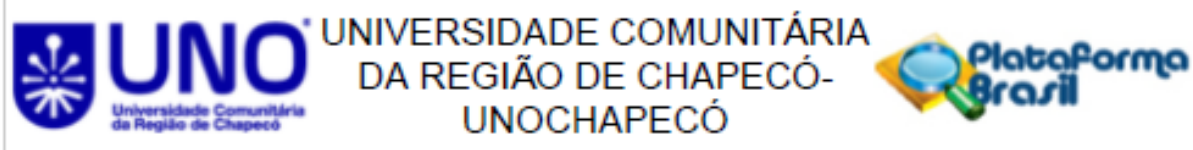
Análise da pendência 2: Pendência atendida.

Pendência 3: O cronograma do PB prevê duas etapas com data prévia à emissão deste parecer:

Reconhecimento do locus da pesquisa (observações), apresentação do projeto e formação dos grupos para o processo formativo: início em 01/07/2025 e fim em 31/07/2025. Processo formativo junto aos professores: início em 11/07/2025 e fim em 14/08/2026. No projeto o cronograma está com data em formato mês e ano, precisa ser no formato dia, mês e ano. No caso de alguma etapa da pesquisa já estar em andamento, o CEP não avalia o projeto. Solicita-se justificativa sobre o início da coleta de dados. Solicita-se que todos os cronogramas estejam iguais quanto aos itens e datas.

Resposta à pendência 3: A pesquisa de campo, em todas as instituições participantes, tem data prevista para 04 de agosto de 2025, de forma a atender o período pós-parecer do Comitê do CEP. Contudo, como o projeto foi submetido no mês de junho e tiveram várias idas e vindas para atender as demandas documentais, acreditávamos que no último envio não tínhamos nos atentado para tais ajustes no cronograma. Mas, ao abrirmos o arquivo do projeto, verificamos que o cronograma de execução foi atualizado, indicando o início da pesquisa para Agosto de 2025. Desta feita, afirmamos que a pesquisa não iniciou antes da aprovação do projeto, assim como já foi corrigido a forma de escrita no projeto (dia/mês/ano), assim como realizou-se os ajustes na PB.

Endereço: Servidão Anjo da Guarda, nº 295 - D, Bloco A1
 Bairro: Etapl CEP: 89.809-900
 UF: SC Município: CHAPECÓ
 Telefone: (49)3321-8689 Fax: (49)3321-8142 E-mail: cep@unochapeco.edu.br



Continuação do Parecer: 7.743.316

Análise da pendência 3: Pendência atendida.

Pendência 4: Falta a declaração de ciência e concordância do grupo em Taubaté (SP) na Escola de Aplicação Professor Alfredo José Balbi (Colégio Unitau).

Resposta à pendência 4: Discordamos do parecer, pois o termo de ciência e concordância já está inserido no arquivo, na última página do mesmo. Verificar, por gentileza.

Análise da pendência 4: Pendência atendida.

Pendência 5: Sobre ser um projeto multicêntrico, o pesquisador precisa avaliar se deve assinalar não para multicêntrico e se as instituições são participantes ou coparticipantes. Dúvidas há um manual na página do cep https://api-cms.uno.edu.br/storage/persistent-archives/24-03-2025_18:46_Manual%20orientac%CC%A7a%CC%83o.pdf: Projetos Multicêntricos (com coparticipantes): projeto de pesquisa a ser conduzido de acordo com protocolo

único em vários centros de pesquisa e, portanto, deverá ser submetido pelo pesquisador responsável específico de cada um destes centros. As submissões deverão seguir os mesmos procedimentos de qualquer outro projeto (metodologia, desenho, consolidação dos dados e etc.). Projetos Unicêntricos (com coparticipantes): o protocolo de pesquisa no qual a coparticipante executará apenas parte dos procedimentos da proponente, onde serão recrutados participantes de pesquisa (ou seus dados), mas não serão executados os mesmos procedimentos da proponente.

Resposta à pendência 5: Realizou-se a alteração de Projeto multicêntrico para unicêntrico.

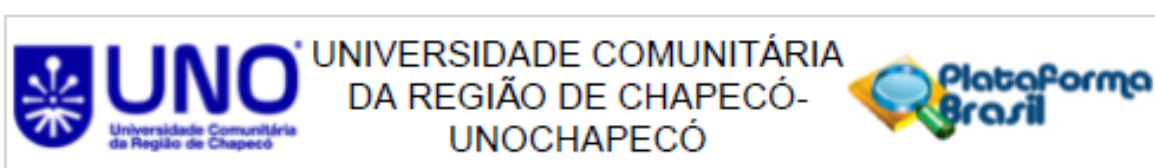
Análise da pendência 5: Pendência atendida.

Pendência 6: No termo de uso de imagem e voz, em um momento tem a fotografia, filmagem e gravação de voz em outro fotografia, filmagem ou gravação de voz. No título tem imagem e voz. Solicita-se definir se é filmagem e gravação ou se é filmagem ou gravação. Solicita-se colocar no título a gravação (imagem fotográfica e filmica).

Resposta à pendência 6: Alteração realizada, informando gravação (imagem fotográfica e filmica).

Análise da pendência 6: Pendência atendida. No projeto e Pb ainda consta som e imagem, diferente do TCLE. Importante ajustar.

Endereço: Servidão Anjo da Guarda, nº 295 - D, Bloco A1
 Bairro: Etapl CEP: 89.809-900
 UF: SC Município: CHAPECÓ
 Telefone: (49)3321-8689 Fax: (49)3321-8142 E-mail: cep@unochapeco.edu.br



Continuação do Parecer: 7.743.316

Considerações Finais a critério do CEP:

Assim, mediante conformidade com os requisitos éticos, somos de parecer favorável à realização do projeto classificando-o como Aprovado, pois atende aos requisitos fundamentais da Resolução 466/12/CNS e suas complementares do Conselho Nacional de Saúde/MS.

O CEP/Unochapecó lembra que qualquer mudança no protocolo deve ser informada imediatamente para fins de análise e aprovação. É obrigatório o envio a este CEP, os relatórios parciais e final da pesquisa.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2557139.pdf	28/07/2025 11:16:25		Aceito
Outros	CartaResposta.pdf	28/07/2025 11:16:01	DANIELA LEAL	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLETCConsentimento.pdf	28/07/2025 11:10:56	DANIELA LEAL	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCEP.pdf	28/07/2025 11:10:02	DANIELA LEAL	Aceito
Declaração de concordância	CienciaConcordancia.pdf	10/06/2025 23:51:06	DANIELA LEAL	Aceito
Folha de Rosto	FRosto.pdf	10/06/2025 23:41:51	DANIELA LEAL	Aceito

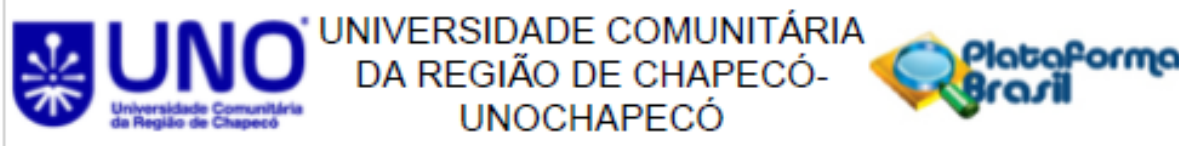
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Servidão Anjo da Guarda, nº 295 - D, Bloco A1
 Bairro: Etapl CEP: 89.809-900
 UF: SC Município: CHAPECÓ
 Telefone: (49)3321-8689 Fax: (49)3321-8142 E-mail: cep@unochapeco.edu.br



Continuação do Parecer: 7.743.316

CHAPECO, 04 de Agosto de 2025

Assinado por:
ELIARA SOLANGE MULLER
(Coordenador(a))

Endereço: Servidão Anjo da Guarda, nº 295 - D, Bloco A1
Bairro: Efapl CEP: 89.809-900
UF: SC Município: CHAPECO
Telefone: (49)3321-8689 Fax: (49)3321-8142 E-mail: cep@unochapeco.edu.br

ANEXO D: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E OUTROS

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos, é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP/Unochapecó está localizado dentro da própria Instituição Bloco P. Horário de funcionamento definido de segunda-feira a sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30min às 17h30min para contato dos pesquisadores e participantes das pesquisas. Telefone e e-mail para contato, (49) 3321-8142, cep@unochapeco.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar como voluntário em uma pesquisa. Após a leitura e esclarecimento sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, **rubricar todas as páginas e assinar no final deste documento**, que está em duas vias. Uma delas é sua e outra é do pesquisador.

A proposta deste termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) é explicar tudo sobre o estudo e solicitar a sua permissão para participar do mesmo.

Título da pesquisa: As significações dos professores sobre as práticas pedagógicas para alunos com deficiência no movimento da Pesquisa-Trans-Formação

Pesquisador responsável:

Endereço: CCSO, Av. dos Portugueses - Anjo da Guarda, São Luís - MA, 65085-581, Brasil
São Luís (Maranhão), CEP: 65085-581, **Telefone para contato:** (98) 9224-9778.

O **objetivo geral** desta pesquisa é apreender as significações dos professores a respeito das práticas pedagógicas adotadas em sala de aula junto de alunos autistas conjuntamente com o movimento de transformação da práxis a partir do processo formativo. Quanto aos **objetivos específicos**: a) compreender a definição e as significações de autismo e práticas pedagógicas no universo dos professores; b) identificar as práticas pedagógicas utilizadas junto de alunos

autistas; c) possibilitar, por meio do processo formativo, constante reflexão sobre as práticas pedagógicas e a relação com o desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno autista, e d) analisar ao longo do processo formativo as transformações tanto na práxis como nas concepções epistemológicas que amparam tanto o conceito de autismo quanto de prática pedagógica.

Se aceitar participar da pesquisa, os procedimentos envolvidos em sua participação são os seguintes: i) estar presente nos encontros quinzenais do processo formativo, ao longo de 12 meses, podendo variar a quantidade de encontros entre 12 a 24 encontros, de 60min./90min., a depender da necessidade do grupo e da suspensão dos encontros no período de férias dos professores (janeiro); ii) participar do encontro de avaliação e reestrutura do processo formativo para discutir e pensar a integralidade do mesmo tanto ao que tange a prática quanto as contribuições do mesmo para o planejamento das práticas ao longo de 2026, e iii) participar das discussões sobre os dados parciais da pesquisa e o processo de análise dos mesmos.

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. No nosso estudo, os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa são: i) sentir pressão para concordar com a opinião do grupo ou com a opinião do facilitador da pesquisa; ii) restringir o que dizem ou expressam opiniões que não refletem suas crenças verdadeiras; iii) evocar emoções pesadas ou dolorosas, como tristeza, raiva ou constrangimento que levem ao desconforto, ao constrangimento ou a alterações de comportamento durante as gravações de áudio ou vídeo, e iv) alterações de visão de mundo, de relacionamento e de comportamentos em função de reflexões sobre as práticas declaradas, esperadas e efetivas.

Para amenizar tais tipos de riscos buscar-se-á: i) o respeito aos valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos de cada participantes; ii) assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção de imagem e a não estigmatização, garantido a não utilização das informações em prejuízo das pessoas; iii) estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto, e iv) minimizar desconfortos garantindo local reservado e liberdade para não responder. Em caso de danos emocionais ocasionados ao longo do processo formativo, os participantes da pesquisa receberão assistência integral e imediata, de forma gratuita, por profissional da Psicologia.

Contudo, esta pesquisa também pode trazer benefícios. Os possíveis benefícios resultantes da participação na pesquisa são: i) experiência compartilhada, onde os participantes podem se sentir aliviados ao saber que não estão sozinhos em suas opiniões ou experiências; ii) beneficiar-se ao saber que outras sustentam suas perspectivas; iii)

oportunidade de falar e ser ouvido em um ambiente seguro, iii) oportunidade de expressar suas opiniões e ser levadas em consideração; iv) gerar um processo de aprendizagem mútuo, com as opiniões e experiências de todos; vi) ampliar as discussões a respeito da temática de pesquisa em termos acadêmicos e científicos, e vi) possibilitar mudanças atitudinais necessárias para apreender as significações dos professores a respeito das práticas pedagógicas adotadas em sala de aula junto de alunos autistas.

Ao que diz respeito a devolutiva para os participantes, levar-se-á em conta as interações e contribuições para o objetivo final da pesquisa, então, os mesmos poderão ter acesso às gravações, bem como poderão acompanhar os processos de análise e síntese de cada encontro e depois do processo formativo como um todo, da mesma forma que se projeta a produção coletiva dos mesmo em artigos, capítulos e apresentações em um processo contínuo de transformação tanto dos participantes quanto dos pesquisadores.

Em nenhum momento você será identificado(a). Os resultados da pesquisa serão publicados, mas a sua identidade será preservada. As informações obtidas através da coleta de dados serão utilizadas para alcançar o objetivo acima proposto e para a composição do relatório de pesquisa, resguardando sempre sua identidade durante todas as fases da pesquisa. Ao longo de toda a pesquisa e ao término da mesma, os resultados serão discutidos e analisados conjuntamente, respeitando o processo colaborativo de construção da pesquisa.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao atendimento que você recebe ou possa vir a receber na instituição. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação na pesquisa, assim como não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos, porém, será custeada as despesas recorrentes com alimentação dos participantes, por terem que ficar após o horário de trabalho na instituição envolvida na pesquisa. A mesma será reembolsada mensalmente, mediante apresentação de cupom ou nota fiscal com CPF. Essas despesas serão pagas pelo orçamento da pesquisa.

Caso ocorra algum problema ou dano com o(a) Sr.(a), resultante de sua participação na pesquisa, o(a) Sr.(a) receberá todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal e garantimos indenização diante de eventuais fatos comprovados, com nexos causal com a pesquisa.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos das áreas de educação e saúde, e publicar em revista científica nacional e/ou

internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas as fases da pesquisa.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que o(a) Sr.(a) queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato com o pesquisador responsável, _____, pelo telefone _____, _____, e/ou pelo e-mail _____, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – CEP/Unochapecó. Endereço: Servidão Anjo da Guarda, nº 295-D Bloco A1, Bairro Efapi. Segunda, terça, quarta, quinta e sexta-feira das 8h às 12h e das 13h30min às 17h30min. Telefone: _____. E-mail: _____.

Após a leitura e esclarecimento de todas as dúvidas, o TCLE deverá ser rubricado por ambos (pesquisador e pesquisado) em todas as folhas, nas duas vias, e assinado em seu término.

CONSENTIMENTO DA PESSOA COMO PARTICIPANTE DE PESQUISA

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo. Fui devidamente informado e esclarecido pelo pesquisador/a sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, bem como os riscos e benefícios decorrentes da minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento e ter acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

Local: _____ Data ____/____/____.

Assinatura do participante da pesquisa:

Assinatura do pesquisador responsável:

ANEXO E: TERMO DE CONSENTIMENTO PARA GRAVAÇÃO**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO
SERES HUMANOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO PARA
GRAVAÇÃO (IMAGEM FOTOGRÁFICA E
FÍLMICA)**

Título da pesquisa: As significações dos professores sobre as práticas pedagógicas para alunos com deficiência no movimento da Pesquisa-Trans-Formação

Pesquisador responsável:

Eu, _____ permito que o pesquisador relacionado acima obtenha gravação (imagem fotográfica e fílmica) de minha pessoa para fins de pesquisa científica/educacional.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas a minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, minha pessoa não deve ser identificada, tanto quanto possível, por nome ou qualquer outra forma.

As gravações (imagem fotográfica e fílmica) ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Assinatura do Participante da Pesquisa

São Luís, _____ de _____ de 20_____