

KAIO DA SILVA BARCELOS

**PROGRAMA DE FORMAÇÃO ASSISTIDA EM SERVIÇO PARA PROFESSORES DE
ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: CONSTRUINDO
UM MODELO DE INCLUSÃO ESCOLAR**

DOURADOS-MS

2026

KAIO DA SILVA BARCELOS

**PROGRAMA DE FORMAÇÃO ASSISTIDA EM SERVIÇO PARA PROFESSORES DE
ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: CONSTRUINDO
UM MODELO DE INCLUSÃO ESCOLAR**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados para a
obtenção do título de Doutor em Educação.
Área de concentração: Educação e Diversidade
Orientadora: Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins

DOURADOS-MS

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

B242p Barcelos, Kaio Da Silva

PROGRAMA DE FORMAÇÃO ASSISTIDA EM SERVIÇO PARA PROFESSORES DE
ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: : CONSTRUINDO UM
MODELO DE INCLUSÃO ESCOLAR [recurso eletrônico] / Kaio Da Silva Barcelos. -- 2026.
Arquivo em formato pdf.

Orientador: Morgana de Fátima Agostini Martins.

Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2026.

Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:

<https://portal.ufgd.edu.br/setor/biblioteca/repositorio>

1. Educação Especial. 2. Formação Assistida em Serviço. 3. Inclusão Escolar. 4. Transtorno do
Espectro do Autismo. 5. Práticas Colaborativas. I. Martins, Morgana De Fátima Agostini. II. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

APRESENTAÇÃO

Sou um Homem Branco, com 35 anos de idade, homossexual e Umbandista. Nascido em Dourados-MS e criado em Caarapó-MS, cidade pequena do interior, onde tive minhas primeiras oportunidades de APRENDER, aprender um pouco de “tudo”, sobre questões acadêmicas pedagógicas e sobre a pedagogia da vida, a “malandragem” de aprender a viver com pouco, mas principalmente valorizar aquilo que tem.

Sou cria de Adilson (conhecido como Sargento Cardoso – *in memorian*) e de Lucila (não há palavras para descrevê-la). Tenho 3 irmãos, Kaique (o mais velho), Hiago (que era o mais novo) e Karoline (adotada após uma tentativa de aborto sem êxito) quando eu tinha apenas 12 anos de idade. Irei explanar um pouco mais a frente sobre a história da Karol em minha vida, e de como ela faz parte da minha construção ideológica no âmbito da Educação Especial, na minha carreira como Educador e de um ativista na luta das famílias de pessoas com deficiência.

Lembro-me bem, que meu primeiro contato com a escola foi no Pré-escolar, com cinco anos de idade comecei a frequentar a escola, já sabia ler algumas palavras, escrever meu nome e palavras simples, graças a incansável dedicação da minha mãe, em desde sempre, tentar nos proporcionar melhores condições de sucesso, diante da realidade que vivíamos. Ela tinha um jeito único de “ensinar” e como eu sou grato por ter tido a oportunidade de tê-la ao meu lado, sempre. Não vou me aprofundar tanto na jornada escolar, mas vale destacar que fui um bom aluno, de comportamento difícil, inquieto e conversador (na maioria das vezes), sempre muito questionador, mas muito dedicado e esforçado. Sempre fui muito curioso, com muitas dificuldades nas áreas de exatas, com um amor e olhar diferenciado para as “artes”, música e dança, e com uma certa facilidade para a escrita, que por muitas vezes, encheram os cadernos, diários e afins.

Comecei a trabalhar com 12 anos de idade, que foi o período que comecei a entender que para ter algo eu precisava trabalhar. Fui entregador de jornal, entregador de gás, atendente de *Lan House* e fui me “virando” para conseguir conquistar algumas coisas. Inclusive para poder pensar em um futuro melhor.

Estudei a vida toda em escola pública, e quando se aproximava o momento, que para algumas pessoas pode ser um “caminho já estabelecido”, mas que assim como para muitas pessoas, para mim seria mais um desafio. O vestibular. O que fazer? Onde tentar? Sem muita informação e pouquíssima orientação a esse respeito, a única coisa que eu sabia é que teria que estudar em

Dourados-MS, que era a cidade mais próxima com Universidade Pública e algumas instituições privadas.

De alguma forma, tinha em mim uma vontade em ser Professor de Educação Física, e por conhecer algumas pessoas que faziam esse curso, pensei que seria possível. O Ano era 2007 e eu pensava, como vou conseguir pagar uma faculdade? O curso só tinha na instituição privada, e era bem aquém da minha realidade, embora fosse um curso com menos prestígio e mais “barato” que outros mais almejados. Foi quando descobri que daria para conseguir uma Bolsa de estudos pelo PROUNI, sem preparo algum fiz o ENEM e me arrisquei, a princípio sem êxito. Fiquei um ano sem estudar, porque não tinha condições de pagar o curso, e não tinha nenhuma alternativa em mente.

Em 2008 continuei a trabalhar, me dediquei mais e mais ao trabalho, buscando melhorar a minha condição financeira que um dia possibilitasse cogitar entrar em uma faculdade privada. No fim deste mesmo ano, fiz o vestibular para Ciências Biológicas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, que pelo fato de gostar da natureza, pensei que seria uma segunda opção. Fui aprovado e fiquei na lista de espera, e não queria ser chamado. Também tinha realizado e sido aprovado no curso de Educação Física da Faculdade Particular. Acreditando na possibilidade de conseguir uma bolsa, e de que com o trabalho seria capaz de pagar pelo curso.

Mais uma vez vi minhas expectativas caírem sob a minha cabeça, me despertando para a realidade em que vivia. Fui chamado para o curso de Ciências Biológicas, e mesmo não querendo, fui. Era uma forma de tentar fazer um curso de nível superior, e talvez a única possibilidade no momento. Cursei por dois anos, e nesse período meu pai faleceu, um período bem difícil por sinal. Mas diante disso, me despertou uma vontade de fazer exatamente o que eu queria. Fui desastroso nas disciplinas da área de exatas do curso de Biologia, que eu sequer imaginava que teria, inclusive Matemática Aplicada. Pelo meu discurso inicial do período escolar já dá para entender que não era e nunca foi meu “forte” (risos). Enfim resolvi me arriscar e cursar Educação Física na Faculdade Privada, decidi que iria dar um jeito.

Comecei o primeiro semestre pagando integralmente a mensalidade, e pagava o ônibus que fazia o trajeto de Caarapó a Dourados. Era o que o meu dinheiro dava e o que a minha mãe poderia me ajudar às vezes, quando faltava “grana”. No segundo semestre consegui uma bolsa de estudos do PROUNI, 50% de desconto, que salvou a minha vida. E aqui aproveito para enaltecer os programas Sociais do Governo Federal, que possibilitam que algumas pessoas tenham acesso ao

ensino superior, assim como a muitas outras coisas, comumente consideradas impossíveis para uma parcela grande da nossa sociedade.

Enfim, no segundo ano do curso, me mudei para Dourados-MS, na “cara e na coragem”. Certo dia, virei para a minha mãe e disse “vou para Dourados-MS, vou procurar emprego e se conseguir irei me mudar para lá!” e como sempre, ela me apoiou. Eu tinha Biz (motoneta) na época, coloquei algumas roupas em uma mochila, e parti! Não irei me aprofundar nessa questão, mas considero importante fazer esse recorte. Morei com alguns amigos no período da faculdade, e ao mesmo tempo que foram muitos desafios, foram momentos de muita aprendizagem.

No fim do sexto semestre, estava prestes a conseguir o título de Licenciado em Educação Física, quando fiz uma visita na APAE de Dourados-MS, com um professor que lecionava a disciplina de Educação Especial. Confesso que foi um misto de sensação. Conhecia a APAE de Caarapó, porque a minha irmã chegou a frequentar lá por alguns meses, mas eu ainda era criança na época.

Logo que peguei o diploma de licenciado, “coincidentemente” estava aberto um processo seletivo na APAE, e resolvi me candidatar. Mesmo sem ter nenhuma experiência, fiquei instigado a me aventurar na área da Educação Especial. E é aí que retomo a importância da minha irmã Karol. Embora ela tivesse ficado alguns meses na APAE de Caarapó, infelizmente, não havia profissionais capacitados para atender todas as demandas dela. Cega, Surda, Deficiente Mental, Deficiente Física, o que conhecemos hoje por Deficiência Múltipla. Naquele momento, além da condição, ela também tinha uma saúde frágil, imunidade baixa, e não podia correr muito “risco” de ser exposta as doenças/viroses e coisas que comumente fazem parte do ambiente escolar das crianças.

Com isto, o pensamento que tinha era de que eu poderia estudar e ser um professor que conseguisse atender qualquer pessoa, independente da sua condição, das suas limitações. Queria ser alguém que pudesse, de alguma forma, ajudar essas pessoas a terem a oportunidade de aprender algo. Na Educação Física, havia uma gama de possibilidades, e entrando na APAE (fui aprovado no processo seletivo) e tive meu primeiro emprego como PROFESSOR contratado pela rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e cedido para trabalhar na APAE. Foi então que busquei a minha primeira especialização. Aprender e compreender melhor o papel da Educação Especial, me fez ter um olhar diferenciado para essa área, repensar algumas práticas e principalmente a ideia que tinha sobre isso.

Aqui aproveito para fazer um recorte sobre a importância e a relevância da Karol em minha vida e da minha família. Desde pequeno, aprendia a conviver com as “diferenças” e naquela época pouco se falava sobre preconceito, capacitismo etc., para mim, sempre foi algo “comum”, aprendi a trocar fraldas, dar comida, banho, e auxiliar nas demandas que a condição dela exigia. Até pouco tempo, eu não tinha clareza do impacto de ser um familiar de uma pessoa com deficiência, e de como isso fez/faz parte da minha luta diária em prol das pessoas com deficiência e seus familiares.

Karol tem o que costumamos chamar de Deficiência Múltipla. É cega, surda, possui deficiência intelectual e física, além de outras condições que comprometem totalmente sua autonomia. Talvez o fato de ela nunca ter frequentado uma escola comum tenha me feito demorar tanto tempo para compreender o que significa ser familiar de uma pessoa com deficiência e, conseqüentemente, o impacto que essa vivência exerce sobre minha prática enquanto educador.

Tantas experiências, ao mesmo tempo desafiadoras e transformadoras, permitiu-me desenvolver um olhar mais sensível, empático e comprometido com a inclusão de pessoas com deficiência. Com Karol aprendi que cada conquista, por menor que pareça, carrega um universo de significados e que educar é, sobretudo, um ato de amor, paciência e respeito às singularidades humanas.

Pois bem, trabalhei por dois anos na APAE, e isso me possibilitou ter contato com as famílias das crianças, adolescentes, adultos e idosos que eu tive a oportunidade de aprender. E confesso que isso foi TRANSFORMADOR, o poder da Educação é realmente algo que transforma as pessoas, e eu particularmente, fui completamente transformado por ela. Quando saí da APAE, fui trabalhar na Unimed de Dourados no setor de Medicina Preventiva, como Profissional de Educação Física- na área da Saúde. Trabalhando com pessoas que eram consideradas grupos de riscos, com problemas cardíacos, diabetes, câncer, entre outras. E essa oportunidade fez parte de um marco na minha vida profissional.

Um ano depois de estar trabalhando na Medicina Preventiva, surgiu a oportunidade de realizar atendimentos para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo, a partir de uma demanda que a Cooperativa estava tendo, e aproveitando a minha experiência como Professor na APAE, dei início a um dos momentos mais importantes da minha carreira profissional. Sem delongas, os atendimentos iniciais, tímidos, realizados em um espaço pequeno, sem muitos recursos e estrutura para atender esse público, logo foi tomando outro caminho.

Com a alta demanda de beneficiários com TEA, a cooperativa resolveu ampliar os atendimentos, e buscou por meio de uma parceria com a UFGD e a profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins juntamente com o Professor Dr. Emerson Henklain Ferruzi, criar um serviço de atendimento especializado para essas crianças e adolescentes. Eis que, surge o SEAMA – Serviço Especializado de Atenção Multiprofissional ao Autista. Parecia um sonho. Foi meu primeiro contato direto com uma pessoa que tinha tanto conhecimento científico e prático com o TEA, que fiquei até sem graça, Profa. Morgana foi e é uma inspiração para mim. Acho que não cabe em palavras tamanha admiração e parceria que se firmou ao longo desses anos.

Enfim, com a implementação do serviço, novos desafios emergiram, e em 2018 realizei uma especialização em Análise do Comportamento Aplicada, área da psicologia, e que era a base dos nossos atendimentos. Mais uma vez me vi desafiado, saindo da zona de conforto, mas encarando de frente o que estava acontecendo. Foi a partir de então, que por meio das trocas, conversas e conselhos da profa. Morgana entendi como funcionava e pela primeira vez pensei em fazer um Mestrado. Isso jamais havia passado pela minha cabeça. Na minha família, poucas pessoas tinham ensino superior. Meus pais não tinham. E isso era inicialmente, um fator que colocava em jogo a minha capacidade de acreditar que isso seria possível.

Pois bem, Profa. Morgana sempre me incentivou e em 2019 eu entrei no mestrado. Acho que era o único aluno da turma oriundo de uma instituição Privada, e que não tinha nenhum conhecimento prévio sobre a pesquisa científica (ou o mínimo possível). Mas como um bom filho de Ogum (Orixá Guerreiro), me empenhei, estudei, passei noites em claro, deixei de fazer muita coisa para me dedicar ao mestrado. Ainda com uma condição financeira, que embora me possibilitasse pagar as contas, não me permitia ir muito além disso, tive que fazer o mestrado durante 24 meses, trabalhando 44 horas semanais. Como fiz isso? Até hoje me questiono. Obviamente que tive que ter algumas faltas no trabalho, que tive que perder alguns dias. Mas foi algo necessário, e extremamente motivador para mim. Eu não sou de desistir das coisas e acredito que toda a minha trajetória, seja reflexo das minhas conquistas.

Minha pesquisa de Mestrado foi sobre a atuação do Profissional de Educação Física no atendimento de crianças e adolescentes com TEA em uma equipe multiprofissional. Explanando a partir da opinião de familiares e dos demais profissionais que atuavam em conjunto, quais eram os benefícios, desafios e possibilidades dessa atuação. E com a defesa da minha dissertação, me tornei

o primeiro MESTRE de toda a minha família, algo que me traz diversas reflexões, um misto de orgulho com o sentimento de injustiça, porém com a sensação de dever cumprido e de quero mais.

Finalizando o mestrado, fiquei um ano “parado”, esperando uma próxima oportunidade para me aventurar no doutorado que teve início em 2022. Em 2023 assumi o meu primeiro concurso público, como técnico do laboratório de Educação Física da Universidade Federal da Grande Dourados, onde atuei por seis meses e posteriormente tive a oportunidade de escolher assumir outro concurso que havia passado. No início de 2024 assumi o concurso da Prefeitura Municipal de Dourados-MS no cargo de Professor de Apoio Pedagógico Educacional, atuei durante todo o ano letivo em sala de aula, praticando o que eu prezo, um ensino colaborativo, participativo e com vistas a melhorar as condições de aprendizagem, contribuindo para uma escola inclusiva e com o desenvolvimento dos alunos PEE.

No início de 2025, fui convidado pela Secretaria Municipal de Educação para assumir a Coordenação do Núcleo de Educação Especial da Prefeitura de Dourados-MS. Desde então, tenho vivido um novo desafio. Em julho do mesmo ano, fui aprovado em processo seletivo para Professor Substituto na Universidade Federal da Grande Dourados, iniciando a docência no ensino superior com a disciplina de Educação Especial nos cursos de licenciatura, outro marco significativo e a realização de uma das metas mais importantes da minha trajetória profissional.

Confesso que ser Professor é algo inerente ao meu ser. Algo do qual me orgulho, e nessa pesquisa de Doutorado me dediquei a explicar sobre como uma formação que ocorre no chão da escola com a participação ativa de todos os agentes envolvidos, a partir daquela realidade específica, podem colaborar para o processo de escolarização de alunos com TEA, para o trabalho docente e para as relações colaborativas que podem emergir com as famílias e profissionais externos.

AGRADECIMENTOS

Buscando ser breve e objetivo, sem reduzir a importância de tecer agradecimentos aos que estiveram comigo durante toda essa jornada chamada Doutorado, faz-se necessário alguns destaques:

Primeiramente, agradeço à minha orientadora, Professora Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins, por tudo e por sempre. Desde o início dessa caminhada, seu incentivo e apoio foram e continuam sendo fundamentais e essenciais para a construção do Kaio pesquisador. Obrigado por ser exatamente como você é: um ser humano incrível, com um coração gigante.

Agradeço a todas as professoras e a todos os professores do PPGEdu/UFGD por contribuírem para todo esse processo formativo. Da mesma forma, estendo meus agradecimentos às Professoras Doutoras que compuseram a banca do exame de qualificação e de defesa contribuindo com a realização desta pesquisa: Aline Maira da Silva, Andressa Santos Rebelo, Relma Urel Carbone Carneiro e Carla Ariela Rios Vilaronga.

Agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPES), por todos os momentos vivenciados e por todo o auxílio. Em especial, agradeço às minhas amigas Gabriele Betone e Priscila Acosta, que sempre estiveram ao meu lado, sendo suporte não apenas nos momentos acadêmicos. Não poderia deixar de agradecer à “minha dupla” do Doutorado, Camila Teixeira, obrigado por tanto.

Agradeço a todas as famílias, crianças, professores e professoras que fizeram parte desta pesquisa, por todas as contribuições e pelas parcerias que, sem dúvidas, ultrapassam os limites da pesquisa e se atrelam aos ensinamentos da vida como um todo.

Agradeço à minha mãe, Lucila, e nem sei como descrever o quanto sou grato por tê-la ao meu lado durante essa caminhada. Eu te amo!

Agradeço ao meu companheiro, Max, que sempre esteve ao meu lado, em todos os momentos, ajudando e apoiando-me, ainda que isso custasse momentos estressantes e difíceis e, mesmo assim, se manteve firme e presente. Obrigado!

Agradeço ao meu Pai Ogum, à minha Mãe Iansã e à minha família de santo como um todo, em especial ao meu Pai de Santo, Sérgio, e à minha Mãe Pequena, Thais Fernanda.

E, por fim e não menos significativo, estendo minha mais sincera gratidão a todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, cruzaram e compartilharam os caminhos desta jornada. Cada

presença, palavra e gesto contribuíram para a construção de uma trajetória marcada pela partilha, pela escuta e pela colaboração. Este percurso, tecido coletivamente, foi vivenciado com afeto, compromisso e esperança, elementos que, mais do que sustentar o trabalho, o tornaram profundamente humano.

Axé!

BARCELOS, Kaio da Silva. **Programa de Formação Assistida em Serviço para Professores de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo:** construindo um modelo de inclusão escolar. 239F. 2026. Tese – (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2026.

RESUMO

A escolarização de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola comum, especialmente no período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I, demanda práticas pedagógicas colaborativas, planejamento sistematizado e processos formativos contextualizados. Nesse cenário, esta tese teve como objetivo elaborar, implementar e avaliar um Programa de Formação Assistida em Serviço (FAS) voltado à escolarização de alunos com TEA matriculados no primeiro ano do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada na pesquisa-ação e desenvolvida a partir de uma abordagem colaborativa, realizada em duas unidades escolares do município de Dourados, Mato Grosso do Sul, sendo uma da rede pública e outra da rede privada, organizadas em dois Grupos de Trabalho (GT-A e GT-B). Participaram do estudo professoras do ensino comum, professoras da Educação Especial, profissionais de apoio pedagógico, psicólogas e familiares de alunos com TEA. O pesquisador atuou como professor especialista em Educação Especial, assumindo papel ativo na construção, implementação e acompanhamento do Programa de FAS no contexto escolar. A coleta de dados ocorreu em três etapas: (1) levantamento de demandas e necessidades relacionadas ao processo de escolarização dos alunos com TEA; (2) planejamento e implementação do Programa de Formação Assistida em Serviço; e (3) avaliação do programa a partir da opinião das participantes. Foram utilizados como técnicas: entrevistas semiestruturadas, diário de campo, análise de documentos escolares, registros das ações desenvolvidas, planos pedagógicos e questionários de avaliação. Os dados foram analisados por meio da análise temática. Os resultados evidenciaram que o Programa de FAS favoreceu o fortalecimento das relações colaborativas entre os profissionais da escola, ampliou a compreensão sobre o TEA e contribuiu para a qualificação das práticas pedagógicas no contexto escolar. Destacam-se, como principais contribuições, a construção coletiva do Plano Educacional Individualizado (PEI) e do Plano do Atendimento Educacional Especializado (Plano do AEE), orientados pelas necessidades educacionais específicas dos alunos, bem como a reorganização do planejamento pedagógico, a ampliação das adaptações curriculares e o aprimoramento da articulação entre o ensino comum e a Educação Especial. Observou-se, ainda, o aumento da segurança na prática pedagógica das professoras, maior reflexão sobre a prática docente e o fortalecimento do diálogo entre escola, família e profissionais externos, impactando positivamente o processo de escolarização dos alunos com TEA. As análises comparativas entre os contextos investigados revelaram que a efetividade do Programa de FAS esteve diretamente relacionada às condições institucionais, às concepções de inclusão escolar e às formas de organização do trabalho pedagógico em cada escola, evidenciando que a formação situada e colaborativa constitui um elemento central para a construção de práticas inclusivas. Conclui-se que a FAS configura-se como uma estratégia potente de formação continuada, capaz de qualificar o planejamento pedagógico, fortalecer a atuação colaborativa e contribuir de modo significativo para a inclusão escolar de alunos com TEA, reafirmando a escola como espaço privilegiado de formação docente e de produção de práticas inclusivas contextualizadas.

Palavras-chave: Educação Especial; Formação Assistida em Serviço; Inclusão Escolar; Transtorno do Espectro do Autismo; Práticas Colaborativas.

RESUMEN

La escolarización de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la escuela común, especialmente en el período de transición de la Educación Infantil a la Educación Primaria (primeros años), demanda prácticas pedagógicas colaborativas, planificación sistematizada y procesos formativos contextualizados. En este escenario, la presente tesis tuvo como objetivo elaborar, implementar y evaluar un Programa de Formación Asistida en Servicio (FAS) orientado a la escolarización de estudiantes con TEA

matriculados en el primer año de la Educación Primaria. Se trata de una investigación de naturaleza cualitativa, fundamentada en la investigación-acción y desarrollada a partir de un enfoque colaborativo, realizada en dos instituciones escolares del municipio de Dourados, Mato Grosso do Sul, Brasil, una perteneciente a la red pública y otra a la red privada, organizadas en dos Grupos de Trabajo (GT-A y GT-B). Participaron en el estudio profesoras de enseñanza común, profesoras de Educación Especial, profesionales de apoyo pedagógico, psicólogas y familiares de estudiantes con TEA. El investigador actuó como profesor especialista en Educación Especial, asumiendo un papel activo en la construcción, implementación y seguimiento del Programa de FAS en el contexto escolar. La recolección de datos se llevó a cabo en tres etapas: (1) identificación de demandas y necesidades relacionadas con el proceso de escolarización de los estudiantes con TEA; (2) planificación e implementación del Programa de Formación Asistida en Servicio; y (3) evaluación del programa a partir de la opinión de las participantes. Se utilizaron como técnicas: entrevistas semiestructuradas, diario de campo, análisis de documentos escolares, registros de las acciones desarrolladas, planes pedagógicos y cuestionarios de evaluación. Los datos fueron analizados mediante análisis temático. Los resultados evidenciaron que el Programa de FAS favoreció el fortalecimiento de las relaciones colaborativas entre los profesionales de la escuela, amplió la comprensión sobre el TEA y contribuyó a la cualificación de las prácticas pedagógicas en el contexto escolar. Se destacan, como principales contribuciones, la construcción colectiva del Plan Educativo Individualizado (PEI) y del Plan de Atención Educativa Especializada (Plan de AEE), orientados por las necesidades educativas específicas de los estudiantes, así como la reorganización de la planificación pedagógica, la ampliación de las adaptaciones curriculares y el perfeccionamiento de la articulación entre la enseñanza común y la Educación Especial. Asimismo, se observó un aumento en la seguridad en la práctica pedagógica de las profesoras, mayor reflexión sobre la práctica docente y el fortalecimiento del diálogo entre escuela, familia y profesionales externos, impactando positivamente el proceso de escolarización de los estudiantes con TEA. Los análisis comparativos entre los contextos investigados revelaron que la efectividad del Programa de FAS estuvo directamente relacionada con las condiciones institucionales, las concepciones de inclusión escolar y las formas de organización del trabajo pedagógico en cada escuela, evidenciando que la formación situada y colaborativa constituye un elemento central para la construcción de prácticas inclusivas. Se concluye que la FAS se configura como una estrategia potente de formación continua, capaz de cualificar la planificación pedagógica, fortalecer la actuación colaborativa y contribuir de manera significativa a la inclusión escolar de estudiantes con TEA, reafirmando la escuela como un espacio privilegiado de formación docente y de producción de prácticas inclusivas contextualizadas.

Palabras clave: Educación Especial; Formación Asistida en Servicio; Inclusión Escolar; Trastorno del Espectro Autista; Prácticas Colaborativas.

ABSTRACT

The schooling of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in mainstream schools, particularly during the transition from Early Childhood Education to the first years of Elementary School, requires collaborative pedagogical practices, systematized planning, and contextualized professional development processes. In this context, this doctoral thesis aimed to design, implement, and evaluate an In-Service Assisted Training Program (FAS) focused on the schooling of students with ASD enrolled in the first year of Elementary School. This study is qualitative in nature, grounded in action research and developed through a collaborative approach. It was conducted in two schools in the municipality of Dourados, Mato Grosso do Sul, Brazil—one public and one private—organized into two Working Groups (WG-A and WG-B). Participants included mainstream classroom teachers, Special Education teachers, pedagogical support professionals, psychologists, and family members of students with ASD. The researcher acted as a specialist teacher in Special Education, assuming an active role in the design, implementation, and monitoring of the FAS Program within the school context. Data collection occurred in three stages: (1) identification of demands and needs related to the schooling process of students with ASD; (2) planning and implementation of the In-Service Assisted Training Program; and (3) evaluation of the program based on participants'

perceptions. The following techniques were employed: semi-structured interviews, field diary, analysis of school documents, records of implemented actions, pedagogical plans, and evaluation questionnaires. Data were analyzed using thematic analysis. The findings revealed that the FAS Program strengthened collaborative relationships among school professionals, expanded understanding of ASD, and contributed to the improvement of pedagogical practices within the school context. The main contributions include the collective development of the Individualized Education Plan (IEP) and the Specialized Educational Service Plan (SES Plan), guided by the students' specific educational needs, as well as the reorganization of pedagogical planning, the expansion of curricular adaptations, and the enhancement of coordination between mainstream education and Special Education. Furthermore, increased confidence in teachers' pedagogical practice was observed, along with greater reflection on teaching practices and strengthened dialogue among school, family, and external professionals, positively impacting the schooling process of students with ASD. Comparative analyses between the investigated contexts indicated that the effectiveness of the FAS Program was directly related to institutional conditions, conceptions of school inclusion, and the organization of pedagogical work in each school, highlighting that situated and collaborative professional development is a central element in the construction of inclusive practices. It is concluded that FAS constitutes a powerful continuing professional development strategy, capable of improving pedagogical planning, strengthening collaborative practice, and significantly contributing to the school inclusion of students with ASD, reaffirming the school as a privileged space for teacher education and for the development of contextualized inclusive practices.

Keywords: Special Education; Assisted In-Service Training; School Inclusion; Autism Spectrum Disorder; Collaborative Practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Sistematização e Operacionalização da Revisão de Literatura.....	56
Figura 2. Delineamento da Pesquisa.....	75
Figura 3. Etapas do Programa de Formação Assistida em Serviço.....	88
Figura 4. Rede de apoio e suporte do aluno – GT-A.....	99
Figura 5. Rede de apoio e suporte da aluna – GT – B.....	101
Figura 6. Atividades de vogais.....	147
Figura 7. Atividade de História – tipos de moradia.....	148
Figura 8. Atividade de Língua Portuguesa.....	150
Figura 9. Atividade de Matemática.....	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Levantamento de teses e dissertações.....	55
Quadro 2. Trabalhos selecionados para compor a revisão de literatura.....	58
Quadro 3. Aspectos metodológicos das pesquisas.....	64
Quadro 4. Caracterização dos professores e profissionais - GT-A.....	80
Quadro 5. Caracterização dos professores e profissionais - GT-B.....	81
Quadro 6. Síntese das ações desenvolvidas no GT-A.....	89
Quadro 7. Síntese das ações desenvolvidas no GT-B.....	92
Quadro 8. Intervenções clínicas realizadas pelo aluno do GT-B.....	99
Quadro 9. Relato das professoras sobre inclusão escolar GT - A e GT- B.....	103
Quadro 10. Informações sobre o PEI GT-A.....	106
Quadro 11. Informações sobre o Plano do AEE GT-B.....	109
Quadro 12. Relações colaborativas entre escola e profissionais técnicos GT-A e GT-B.....	116
Quadro 13. Contribuições das relações entre escola e profissionais técnicos GT-A e B.....	118
Quadro 14. Atividades desenvolvidas pelo aluno do GT-A.....	125
Quadro 15. Atividades desenvolvidas pela aluna do GT-B.....	127
Quadro 16. Exemplo de PEI na área de Língua Portuguesa GT-A.....	137
Quadro 17. Exemplo de PEI na área de Matemática GT-A.....	138
Quadro 18. Informações iniciais para a elaboração do Plano do AEE aluna do GT-B.....	141
Quadro 19. Plano do AEE da aluna do GT-B.....	142
Quadro 20. Opinião dos participantes do GT-A sobre o programa de FAS.....	155
Quadro 21. Opinião dos participantes do GT-B sobre o programa de FAZ.....	156
Quadro 22. Contribuições do programa de FAS no processo de inclusão escolar do aluno do GT-A.....	157
Quadro 23. Contribuições do programa de FAS para a atuação profissional GT-B.....	158
Quadro 24. Opinião sobre as relações estabelecidas GT-A.....	159
Quadro 25. Opinião sobre as relações estabelecidas GT-B.....	160
Quadro 26. Contribuições do programa de FAS para atuação profissional - GT-A.....	161
Quadro 27. Contribuições do programa de FAS para atuação Profissional - GT-A.....	162

Quadro 28. Pontos positivos e negativos do programa de FAS na visão dos participantes do GT-A e do GT B.....	163
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA – *Applied Behavior Analysis*

ABLLS-R – *Assessment of Basic Language and Learning Skills - Revised*

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAEE – Centros de Atendimento Educacional Especializado

CAEE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FAS – Formação Assistida em Serviço

GEPES – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial

GT – Grupo de Trabalho

IFRN – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

NE – Necessidades Educacionais

PEE – Público da Educação Especial

Plano do AEE – Plano do Atendimento Educacional Especializado

PECS – *Picture Exchange Communication System*

PEI – Plano Educacional Individualizado

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPCs – Projetos Pedagógicos de Curso

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

SUS – Sistema Único de Saúde

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA – Transtorno do Espectro do Autismo

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

VB-MAPP – *Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program*

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	20
1.1 Justificativa	26
1.2 Problemática	26
1.3 Tese	27
1.4 Objetivos	27
2 CAPÍTULO I – AÇÕES E RELAÇÕES COLABORATIVAS NO AMBIENTE ESCOLAR.....	29
2.1 Inclusão Escolar e Serviços de Suporte da Educação Especial	32
2.2 A relação Família e Escola	43
2.3 Os profissionais da saúde e a relação com a escola.....	49
3 CAPÍTULO II – A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE FORMAÇÃO EM SERVIÇO ENVOLVENDO ALUNOS COM TEA.....	54
3.1 Objetivos em destaque	61
3.2 A metodologia em pauta.....	63
3.3 Ênfase nos resultados.....	67
3.4 Algumas considerações.....	72
4 MÉTODO.....	74
4.1 Procedimentos éticos.....	75
4.2 Lócus da pesquisa.....	75
4.3 Participantes.....	78
4.4 Instrumentos.....	82
4.5 Técnicas de coleta de dados.....	83
4.6 Procedimento de coleta de dados.....	84
4.7 Procedimento de análise de dados.....	85
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	182
REFERÊNCIAS.....	190
ANEXOS.....	204
APÊNDICES.....	217

1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial no Brasil tem passado por grandes mudanças ao longo dos anos, principalmente por causa dos movimentos sociais e da implementação de políticas públicas. Foi reconhecida como uma modalidade de ensino transversal que abrange todas as etapas do ensino, desde a Educação Básica até o Ensino Superior (Brasil, 1996). A partir desse reconhecimento, foram definidos objetivos e planos para garantir que os alunos identificados como Público da Educação Especial (PEE) sejam atendidos na escola comum.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008) é um documento orientador que visa garantir que os alunos com deficiência (intelectual, física, auditiva, visual e múltipla), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação tenham acesso, participação e aprendizagem garantidos ao longo da vida.

Mais recentemente, o Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, ao alterar o Decreto nº 12.686/2025, reafirma o compromisso com o sistema educacional inclusivo, determinando que a garantia da inclusão ocorra por meio da organização do sistema educacional geral, assegurando ao público da Educação Especial o direito de estar matriculado em classes e escolas comuns, com o apoio necessário à sua participação, permanência e aprendizagem. O decreto reforça a oferta da Educação Especial preferencialmente na rede regular de ensino, a articulação intersetorial, a garantia de acessibilidade, o desenvolvimento de tecnologias assistivas e a obrigatoriedade da elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do Plano Educacional Individualizado (PEI), os quais passam a integrar formalmente o projeto político-pedagógico das instituições. Além disso, estabelece critérios mínimos de formação para professores do AEE e profissionais de apoio escolar, bem como assegura mecanismos de financiamento por meio do Fundeb, fortalecendo a institucionalização da política no âmbito dos sistemas de ensino (Brasil, 2025).

A Educação Especial norteia os sistemas de ensino sobre um trabalho de qualidade, garantias de acesso, permanência, participação e aprendizagem, facilitando a continuidade do processo de escolarização. Assim, vale destacar que os alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) são considerados pessoas com deficiência para fins legais de acordo com a Política

Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (Brasil, 2012) e fazem parte do PEE da PNEEPEI.

O TEA é uma condição do neurodesenvolvimento que acomete o funcionamento individual, principalmente, na chamada tríade do transtorno: socialização/comunicação e restrição de interesses e comportamentos repetitivos (Martins; Acosta; Barcelos, 2022). Assim, os comprometimentos oriundos do TEA podem acarretar prejuízos em diversas áreas do desenvolvimento, inclusive na área acadêmica. Considerando as dificuldades comportamentais, de comunicação e socialização, alguns alunos podem apresentar dificuldades no processo de escolarização necessitando de suportes que favoreçam o processo de aprendizagem e suas Necessidades Educacionais (NE). Dessa forma, a escolarização será entendida nessa pesquisa como “[...] a ação ou efeito de sujeitar-se ao ensino escolar [...]” (Macedo, 2006).

Partindo do pressuposto que a colaboração tem sido uma ferramenta que parece favorecer esse processo, a literatura científica tem apontado benefícios de práticas colaborativas no ambiente escolar (Araújo; Almeida, 2014; Benitez; Domeniconi, 2016; Mendes; Almeida; Toyoda, 2011, Rosin-pinola; Del Prette, 2014; Silva; Mendes, 2012; Canabarro; Teixeira; Schmidt, 2018; Pereira, 2009; Donati; Capellini, 2018).

Como destacado por Mendes (2023):

Duas ou mais cabeças sempre pensam melhor do que uma única, e se as políticas de inclusão escolar já vinham obrigando os/as professores/as a deixarem de realizar um trabalho solitário para buscar ações mais compartilhadas, essa demanda por colaboração se intensificou consideravelmente em decorrência do impacto da pandemia. Assim, estratégia de ‘planejamento coletivo, o compartilhamento de experiências, a entrada de novos/as atores/atrizes para apoiar estudantes na escola e na sala de aula têm sido aspectos importantes quando se busca, na colaboração, um ensino que seja mais responsivo à diversidade dos alunos (Mendes, 2023, p.30).

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que a colaboração tem uma capacidade enriquecedora na escolarização por meio de troca de saberes e da construção conjunta de soluções. Além de promover um diálogo contínuo entre os envolvidos, permitindo maior integração de diferentes perspectivas e experiências, fatores essenciais para compreender as nuances das práticas pedagógicas e das demandas educacionais em contextos diversos. Ademais, a inclusão de múltiplos agentes, como professores, especialistas e gestores escolares, assegura uma abordagem mais

abrangente, capaz de capturar as complexidades inerentes ao processo de escolarização de alunos com TEA.

Assim, propostas de Formação em Serviço, por meio de práticas colaborativas, configuram-se, segundo Gama e Terrazzan (2018), como um modelo centrado nos espaços escolares, que considera as constantes transformações e se mostra “aberto e flexível às demandas sociais emergentes” (p. 127). Para Carneiro (2006), a Formação em Serviço é um processo que ocorre simultaneamente ao exercício da profissão, sendo esse exercício parte integrante da própria formação. A autora ressalta que esse modelo cria um espaço de diálogo entre a prática pedagógica, o ensino teórico e a prática reflexiva, o que beneficia significativamente a formação dos professores. Tal perspectiva permite que os docentes ajustem suas práticas pedagógicas, contribuindo para a garantia de um ensino de qualidade para todos.

Nesta pesquisa, nos propomos a realizar um programa de Formação Assistida em Serviço (FAS), que aqui será entendido como um modelo de formação voltado para profissionais, que integra a expertise de um Professor Especialista em Educação Especial exclusivamente no contexto escolar em conjunto com os demais agentes envolvidos no processo de escolarização. Nesse modelo, o profissional não apenas elabora um programa de formação, mas também colabora em processos teóricos e práticos nos espaços escolares, cotidianamente.

Baseado na ideia de que a combinação de teoria e prática, facilitada pela presença de especialistas no ambiente escolar, é essencial para aumentar a eficácia das intervenções educacionais, o programa de FAS proposto permite realizar ajustes contextualizados, garantindo que as ações pedagógicas sejam adaptadas às necessidades emergentes da escola e dos alunos, e promovendo um ciclo contínuo de análise e avaliação que ajuda a melhorar os métodos de ensino e favorecer a inclusão escolar. Assim, esse modelo pode ser visto como uma estratégia educacional dinâmica e interativa que vai além da formação teórica convencional e se concentra na aplicação prática, na colaboração na reflexão e na construção de conhecimento pedagógico contextualizado.

A escola é lugar de todos! É sempre o lugar mais importante. Esse local é um ambiente de trabalho em grupo que oferece uma variedade de oportunidades de desenvolvimento, principalmente para crianças com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento. Martins e Barcelos (2024) destacam que:

É o lugar mais importante para todas as crianças. Em um país de dimensões continentais e desigualdades brutais, ainda nos resta lutar pelos espaços escolares

como promovedores aprendizagens que garantam desenvolvimento, autonomia e sucesso para elas. Este ambiente proporciona oportunidades variadas de desenvolvimento, especialmente para crianças com deficiências e/ou atrasos no desenvolvimento (Martins; Barcelos, 2024, p.1394).

Conforme destacado por Neto *et al.* (2018), a escola é o centro principal de transformação contínua, onde as pessoas podem interagir, absorver conteúdo e construir conhecimento. Nesse mesmo sentido, Martins e Sipes (2015) destacam que:

A escola tem papel fundamental para a aprendizagem e práticas da inclusão escolar ao prover materiais didáticos adequados de acordo com as necessidades dos alunos, proporcionarem formação aos educadores com o intuito de construir novas práticas de ensino e adaptações no currículo escolar (Martins; Sipes, 2015, p.39).

Dessa forma, torna-se imprescindível que o ambiente escolar esteja estruturado para atender às necessidades específicas de todos os estudantes, assegurando condições que favoreçam, de maneira efetiva, tanto o processo de aprendizagem quanto as interações sociais no contexto da sala de aula e nas relações estabelecidas entre os colegas.

A presente pesquisa foi realizada no contexto do primeiro ano do Ensino Fundamental I (anos iniciais). Essa opção foi escolhida por considerarmos uma etapa importante de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, que de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018), é a etapa mais longa da educação básica com duração de nove anos, divididas em duas fases: anos iniciais e anos finais. Sobre esse processo de transição vale destacar que:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (Brasil, 2017).

Considerando a diversidade de alunos presentes nas salas de aula comuns, sejam ou não PEE, torna-se necessária uma atenção permanente, bem como a constante atualização e otimização

dos processos de escolarização. Nesse contexto, a implementação de estratégias de formação continuada configura-se como um recurso fundamental para qualificar esse processo. Essa necessidade torna-se ainda mais evidente no período de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. De acordo com Barcelos, Carbone e Martins (2022, p. 371) “Essa diversidade traz complexidade ao processo de ensino e aprendizagem, no qual novas abordagens e metodologias se tornam cada vez mais importantes para satisfazer toda heterogeneidade de uma sala de aula”.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, observa-se, em muitos contextos, a valorização de práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem de forma lúdica, embora essa perspectiva não deva se restringir a essa etapa, sendo desejável que se estenda ao longo de todo o percurso formativo. Para além disso, faz-se necessária a articulação com as vivências e experiências adquiridas na Educação Infantil, de maneira gradual e planejada, possibilitando aos alunos novas formas de aprender e de se desenvolver. Nesse sentido, torna-se fundamental proporcionar experiências diversificadas, que promovam o conhecimento e estimulem o desenvolvimento das potencialidades, considerando as capacidades e as aprendizagens prévias que as crianças trazem da Educação Infantil.

Com essa transição na Educação Infantil para o Ensino Fundamental, reconhecemos que o nível de exigência aumenta exponencialmente, com o aumento das disciplinas, a aplicação de “provas”, avaliações específicas do conteúdo, e com isto, novos desafios podem emergir no processo de escolarização dos alunos com TEA. Essa fase é marcada pelo processo de alfabetização dos alunos, compreendido pela BNCC (Brasil, 2018), como a apropriação da escrita alfabética e do processo simultâneo para as práticas sociais de leitura e escrita. Essa diretriz indica que os alunos devem ser alfabetizados entre o primeiro e o segundo ano do Ensino Fundamental, enfatizando o foco da ação pedagógica neste período.

Considerando as NE dos alunos com TEA e refletindo sobre estratégias e abordagens que possam favorecer o desenvolvimento desses estudantes ao longo desse processo, buscando também promover mudanças de atitude entre os profissionais da escola, a prática docente deve estar fundamentada na colaboração. É fundamental que sejam consideradas as NE dos alunos, bem como as estratégias e abordagens capazes de apoiar efetivamente o seu desenvolvimento. Nesse sentido, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) enfatizam que:

A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais dos educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014, p.65).

À vista disso, torna-se necessário refletir sobre estratégias capazes de minimizar ou superar as dificuldades encontradas ao longo desse percurso. Nesse contexto, adota-se a compreensão de que o processo de Formação Assistida em Serviço (FAS) envolve trajetórias a serem construídas e percorridas, não se restringindo a um único direcionamento ou à busca pelo 'melhor' percurso. Pelo contrário, considera-se a existência de múltiplas possibilidades, que devem ser exploradas e definidas a partir das escolhas e necessidades dos participantes da pesquisa, os quais assumem papel ativo na definição dos rumos a serem seguidos e dos objetivos a serem alcançados.

Ao utilizar a metáfora de uma corrida, reconhece-se que alguns alunos, especialmente aqueles que apresentam dificuldades ou atrasos no desenvolvimento, podem demandar suporte adicional para alcançar as metas estabelecidas nessa jornada. Assim, é fundamental elaborar estratégias que favoreçam o desenvolvimento de todos, compreendendo que cada estudante avança em seu próprio ritmo — alguns em menos tempo, outros dentro do período considerado esperado e, ainda, aqueles que necessitam de um tempo maior, respeitando suas singularidades.

Nesse sentido, a partir da reflexão expressa na frase “Se você quer fazer muito trabalho bem feito, por muito tempo, você precisa de muita gente” (informação verbal)¹, diversas reflexões emergiram em meio ao emaranhado de conflitos que se perdiam dentro de uma mente inquieta e hiperativa, abrindo caminhos para uma proposta de um programa de FAS pautado no cerne dessa ideia, buscando a partir de um Professor Especialista em Educação Especial (pesquisador) provocar inquietações colaborativas junto aos participantes do programa para favorecer o processo de escolarização de alunos com TEA no primeiro ano do Ensino Fundamental.

O referencial teórico dessa pesquisa está pautado na contribuição de autores nacionais e internacionais, que discutem as questões relacionadas ao processo de escolarização de crianças com TEA a partir de programas de Formação em Serviço e práticas colaborativas no ambiente escolar.

¹ Fala da Professora Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins, em uma palestra para professores da rede municipal de ensino de um município localizado ao sul de Mato Grosso do Sul, em 18 de outubro de 2022.

1.1 Justificativa

Tendo em vista a crescente demanda de crianças com TEA nas escolas é importante pensarmos em estratégias e ações que colaborem com o processo de escolarização desses alunos, buscando formas que possam além de viabilizar, otimizar e facilitar esse processo, propondo práticas educativas mais eficientes, por meio da atuação de diferentes mentes pensantes envolvidas nessa caminhada, incluindo a família da criança, perpassando por toda comunidade escolar aos profissionais técnicos externos a escola. Considerando o aumento exponencial no diagnóstico de TEA, como apresentado no último estudo do *Centers for Disease Control and Prevention*² (Maenner *et al.*, 2023), onde a prevalência diagnóstica é de uma a cada 36 crianças de oito anos de idade, é notório que o número de alunos com TEA também aumente nas escolas de forma considerável.

Destaca-se que o Grupo de Pesquisas em Educação Especial (GEPES) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) liderado pela Professora Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins, tem se dedicado desde 2012 às pesquisas na área da Educação Especial, mais especificamente à escolarização de alunos com TEA, na interface Educação e Saúde. As pesquisas relacionadas com a temática, até então, tiveram o foco nas pessoas com TEA (Schimitz, 2015; Pietrobon, 2016; Garcia, 2018), no Ensino Superior (Jesus, 2020), nos familiares (Bouffleur, 2021; Santos, 2022; Machado Brasil, 2022), na formação de professores (Caetano, 2012; Souza, 2013; Fontana, 2013; Melo, 2014; Machado, 2017; Acosta, 2017; França, 2018; Pereira, 2019; Nunes, 2019; Acosta, 2023; Betone, 2024) e profissionais técnicos que atuam com essa população (Benevides, 2019; Barcelos, 2021).

Ao longo dos anos, o grupo tem priorizado a realização de pesquisas no ambiente escolar, em diferentes frentes. Dessa forma, a presente pesquisa pretende destacar a proposta de um modelo de FAS, buscando verificar as contribuições de um Professor Especialista em Educação Especial atuando em conjunto com a escola e a família de alunos com TEA.

1.2 Problematização

Levando em consideração a trajetória educacional como uma caminhada com etapas a serem percorridas é crucial que os responsáveis por facilitar essa jornada demonstrem engajamento

² Destaca-se que no Brasil não há estudos sobre a prevalência de pessoas com TEA, e que em suma, os pesquisadores utilizam os dados do CDC (EUA).

e comprometimento com o sucesso de todos os envolvidos. Nesse sentido, defendemos que uma abordagem colaborativa, envolvendo a escola, a família, profissionais técnicos externos e a participação de um Professor Especialista em Educação Especial, pode otimizar significativamente esse processo, resultando em melhorias abrangentes no desenvolvimento dos alunos com TEA.

O problema de pesquisa centraliza-se na compreensão das demandas específicas das unidades escolares selecionadas, dos alunos, suas famílias, professores e profissionais envolvidos no processo de escolarização dos alunos com TEA, bem como na avaliação das contribuições e o impacto do modelo de formação proposto, como suporte à Educação Especial no ensino comum.

Assim, buscou-se elucidar o que se pretendeu nesta pesquisa com o seguinte questionamento: Entre os múltiplos caminhos frente ao processo de escolarização de alunos com TEA, como poderia acontecer no ambiente escolar? quais as contribuições de um modelo de Formação Assistida em Serviço?

1.3 Tese

O Programa de Formação Assistida em Serviço (FAS), pode ser implementado exclusivamente no contexto escolar e constitui uma estratégia eficaz para qualificar a escolarização de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no primeiro ano do Ensino Fundamental, favorecendo práticas colaborativas, adaptações curriculares, fortalecimento da relação escola-família e maior segurança na prática pedagógica dos professores.

1.4 Objetivos

O objetivo geral deste trabalho consistiu em elaborar, implementar e avaliar um Programa de FAS para a escolarização de alunos com TEA matriculados no primeiro ano do Ensino Fundamental I. Já os objetivos específicos foram:

- 1- Levantar demandas e necessidades em relação ao processo de escolarização de alunos com TEA matriculados no primeiro ano do Ensino Fundamental I;
- 2- Descrever o papel do professor especialista em Educação Especial no processo de escolarização de alunos com TEA, a partir das observações e relatos das participantes;
- 3- Construir e ofertar o Programa de Formação Assistida em Serviço nas duas turmas;

- 4- Avaliar o programa de FAS implementado nas escolas a partir da versão das professoras participantes e observação do professor especialista.

Dessa forma, destaca-se que o presente trabalho está dividido em quatro capítulos, distribuídos da seguinte forma: o capítulo I intitulado “Ações e Relações Colaborativas no Ambiente Escolar” é dedicado a apresentar reflexões teóricas sobre práticas colaborativas no ambiente escolar para a escolarização de alunos PEE, envolvendo escola, família e profissionais técnicos. O capítulo II traz uma revisão temática da literatura sobre Formação em Serviço e TEA, buscando evidenciar o que já foi produzido na literatura nacional em trabalhos de teses e dissertações. Já o capítulo III traz o método dessa pesquisa. O capítulo IV que apresenta os resultados e discussões, seguido das conclusões e considerações finais.

2 CAPÍTULO I – AÇÕES E RELAÇÕES COLABORATIVAS NO AMBIENTE ESCOLAR

“Se quer ir rápido, vá sozinho.
Se quer ir longe, vá acompanhado”
(Provérbio Africano)

Para iniciarmos as discussões sobre colaboração nos propomos a uma reflexão oriunda de um provérbio africano que ilustra a notável organização colaborativa de aves durante seus períodos migratórios, alternando-se e oferecendo apoio mútuo. Esta analogia sugere uma valiosa lição sobre a eficácia do trabalho em equipe, ressaltando que, ao longo do tempo, essas aves compreenderam que individualmente, enfrentavam fragilidades que limitavam suas jornadas, ao passo que coletivamente, conseguiam atingir voos mais longos.

Pensando na colaboração no contexto educacional, partimos do princípio da colaboração proposto por Ibiapina (2008) que se baseia na ideia de um processo essencial para a construção do conhecimento e para aprendizagem, além de considerar a colaboração um processo de interação social que permite a troca de experiências e ideias entre os indivíduos, promovendo uma construção coletiva do conhecimento.

Segundo a autora, a colaboração não pode ser limitada apenas à cooperação, mas sim englobar uma ação conjunta e interdependente, em que cada participante contribui com suas habilidades e conhecimentos para um objetivo comum, destacando ainda a importância da diversidade e heterogeneidade dos participantes, que possam oferecer perspectivas complementares e diferentes para o processo colaborativo, e que esse processo seja dinâmico e contínuo.

O modelo de colaboração escolar proposto por Ibiapina (2008) objetiva promover melhorias na qualidade da educação por meio da colaboração entre os diversos indivíduos envolvidos no processo educacional. A autora destaca uma visão da escola como uma comunidade de aprendizagem, onde, professores, gestores, alunos, famílias e outros parceiros trabalham juntos de forma colaborativa para alcançar objetivos comuns.

Para que isso ocorra, faz-se necessário que, além a participação dos envolvidos de forma ativa e engajada, a criação de espaços e processos para diálogos e reflexões coletivas. A colaboração escolar é uma forma de ampliar as oportunidades de aprendizagem e de

desenvolvimento dos alunos, assim como de promover a inclusão escolar e a equidade na educação de todos os alunos (Ibiapina, 2008).

Mendes (2023) destaca que “[...] o conceito de colaboração compreende três princípios básicos: a) um objetivo comum; b) voluntarismo; c) paridade.” E ressalta que:

Trabalhar junto pode ser uma ação frequente nas escolas, mas há que se ter objetivos comuns, para configurar a colaboração. O voluntarismo implica na vontade de compartilhar, de somar, de aprender junto, porque quando não há vontade, não há colaboração. A paridade implica na ausência de hierarquia, numa relação em que não há quem oriente ou mande e alguém que obedeça ou siga passivamente alguma sugestão. Nessa relação, as expertises são somadas, as sugestões são fornecidas e aquelas consideradas viáveis são testadas (Mendes, 2023, p.30).

Na atual conjuntura, diante das discussões que permeiam o processo de inclusão escolar no Brasil, é extremamente necessário pensarmos sobre a importância das práticas colaborativas no ambiente escolar. Consideramos ultrapassada a ideia de que o aluno com deficiência é de responsabilidade de um único professor e/ou cuidador, e devemos assumir a responsabilidade enquanto escola de cada aluno que ali está matriculado, buscando formas de favorecer o processo de ensino e aprendizagem que atendam as NE de cada um e de todos eles. Assim como, devemos pensar em estratégias e possibilidades para que os professores tenham os subsídios necessários para a sua prática docente com a diversidade de alunos encontradas em sala de aula, além das questões sociais e culturais que atravessam todo esse processo.

Para isso, a colaboração tem se mostrado uma prática promissora, no tocante da possibilidade de compartilhar as responsabilidades, mas principalmente de compartilhar e trocar experiências, tendo em vista a variedade de possibilidades de implementar essas práticas, pensando sempre na melhoria e na qualidade do ensino ofertado a todos os alunos.

Segundo West e Idol (1987) as práticas colaborativas proporcionam diferentes soluções do que qualquer pessoa produziria sozinha. Para Bauwens, Hourcade e Friend (1989), o trabalho colaborativo no contexto escolar envolve a participação de professores e profissionais especialistas, com vistas a atender uma demanda curricular específica, necessidades e características dos alunos atendidos, por meio de arranjos e estratégias em períodos fixos.

Corroborando com os autores supracitados, Friend e Cook (1990) definem a colaboração como uma forma de interação, entre duas pessoas ou mais, que estejam engajadas conjuntamente

no processo de tomada de decisão, direcionados a um objetivo comum. Os autores também apontam algumas condições necessárias para que ocorra o processo de colaboração: objetivos em comum, equivalência entre os participantes, participação efetiva de todos, compartilhamento das responsabilidades, compartilhamento de recursos e voluntarismo.

Na busca por melhorias da qualidade do ensino nas escolas a colaboração se tornou uma estratégia que busca inovar e implementar programas efetivos que possam ser sustentados, e replicados com o passar do tempo (Little, 1981; Walther-Thomas, 1999). De acordo com Wood (1998), os modelos de colaboração entre professores, familiares e outros profissionais, que visem atender à diversidade dos alunos, são reconhecidos como estratégias potentes para obtenção de melhorias no ambiente escolar.

Argüeles, Huges e Shumm (2000) apontam que a colaboração pode ter dois efeitos: diminuir as distinções dos papéis desempenhados pelos participantes ou defini-los, contribuindo assim para um bom funcionamento da equipe envolvida. Assim, a colaboração exige um compromisso dos professores/profissionais, dos gestores escolares, do próprio sistema educacional e da sociedade.

Capellini (2004), destaca algumas características do trabalho colaborativo:

O trabalho colaborativo efetivo requer compromisso, apoio mútuo, respeito, flexibilidade e uma partilha dos saberes. Nenhum profissional deveria considerar-se melhor que outros. Cada profissional envolvido pode aprender e pode beneficiar-se dos saberes dos demais e, com isso, o beneficiário maior será sempre o aluno (Capellini, 2004, p. 89).

A autora ainda ressalta que a colaboração deve proporcionar a oportunidade de ampliar o conhecimento especializado dos participantes envolvidos, além da necessidade de mudanças estruturais e organizacionais nas escolas, e os papéis e responsabilidades de cada participante, favorecendo assim que o processo colaborativo promova uma evolução de comportamentos e pensamentos de todos.

Nesse sentido, é possível compreendermos a escola como um ambiente rico em professores e profissionais que são especialistas nas mais diversas áreas, como por exemplo, na alfabetização, no ensino de ciências, história, geografia, e os professores da Educação Especial que, direcionam seu trabalho a uma parcela específica de alunos. Se pensarmos na atuação desses professores de forma colaborativa, unindo seus saberes e expertises, é evidente que as possibilidades de propor

estratégias e metodologias mais assertivas aumentam, impactando diretamente no processo de escolarização dos alunos PEE.

Mendes, Almeida e Toyoda (2011) destacam que:

O poder das equipes colaborativas está na capacidade de encontrar educadores com talento e habilidades únicos para promover sentimento positivo interdependente para desenvolver as habilidades criativas de solução de problemas, bem como para promover apoio mútuo e responsabilidade compartilhada (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011, p. 84).

Deste modo, a colaboração emerge como um elemento crucial em várias esferas, especialmente na educação, onde desempenha um papel fundamental na construção coletiva do conhecimento e na melhoria do ensino. A metáfora das aves migratórias ressalta a importância do trabalho em equipe para alcançar objetivos em comum com foco no aluno. A literatura tem destacado que a colaboração vai além da mera cooperação, implicando em uma interação dinâmica e interdependente entre os participantes. Esse processo demanda comprometimento, respeito, flexibilidade e a disposição para compartilhar conhecimentos e realizar as ações.

2.1 Inclusão Escolar e Serviços de Apoio e Suporte da Educação Especial

É consenso que conceber e implementar a inclusão escolar transcende a mera inserção de uma diversidade de alunos na sala de aula, ou apenas a garantia de matrícula dos alunos PEE. Requer uma estruturação pedagógica de maior complexidade e natureza coletiva na escola, envolvendo a elaboração e adaptação contínua de metodologias e estratégias de trabalho que catalisem transformações tanto pessoais quanto profissionais, com foco no aluno, buscando garantir não só o acesso e a permanência como também o sucesso escolar.

No contexto atual, caracterizado pela ampla disseminação de informações por meio de diversas modalidades de comunicação e pelo fortalecimento incansável de grupos sociais que advogam pelos direitos das pessoas com deficiência, o desafio da inclusão escolar, especialmente para crianças com TEA, torna-se ainda mais premente. O debate acerca desse tema tem crescido substancialmente no Brasil, impulsionado pelo acesso às informações através de mídias, redes sociais e das pesquisas científicas. Contudo, essa exposição intensiva também conduz à necessidade de lidar com desinformação disseminada e práticas não embasadas cientificamente, incluindo a propagação de "verdades" infundadas e promessas de "cura" do TEA.

Neste sentido, voltamos nossa atenção ao processo de inclusão escolar dos alunos com TEA, com o intuito de explorar os percursos, desafios e possibilidades que caracterizam esse complexo contexto. Importante salientar que esta análise se fundamenta na concepção de inclusão escolar baseada na proposição de Mendes (2017), entendida como um processo que demanda ações efetivas da escola. Ações que visam garantir transformações tanto estruturais quanto atitudinais, a fim de assegurar o acesso e a permanência dos alunos PEE no ambiente escolar.

Mendes e Malheiros (2012) destacam a necessidade de investir em suportes especializados em sala de aula comum, buscando evitar a retirada do aluno da classe e estimular o trabalho colaborativo entre os profissionais da educação de forma geral com os profissionais da Educação Especial, propondo ações que favoreçam o processo de inclusão escolar dos alunos PEE.

Em relação à legislação que assegura o processo de inclusão escolar, além do previsto na Constituição Federal de 1998, vale destacar a Lei nº. 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dispõe que todas as escolas devem assegurar um atendimento adequado às necessidades dos alunos PEE. Para conferir:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

[...]

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, Art. 56).

Posteriormente, a PNEEPEI (Brasil, 2008) apresenta como objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p.14).

Dentre os documentos legais que falam sobre o serviço da Educação Especial nas escolas da rede regular de ensino, vale destacar a Resolução nº 4/2009 que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, que destaca como função, a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que visem eliminar as barreiras que dificultam a participação dos alunos, considerando suas NE. O AEE deveria funcionar como um atendimento complementar e/ou suplementar na formação dos alunos PEE, buscando proporcionar maior autonomia e independência na escola e fora dela.

De Acordo com as Diretrizes consideram-se serviços e recursos da Educação Especial:

[...] àqueles que asseguram condições de acesso ao currículo por meio da promoção da acessibilidade aos materiais didáticos, aos espaços e equipamentos, aos sistemas de comunicação e informação e ao conjunto das atividades escolares (Brasil, 2009, p.1).

O atendimento do AEE de acordo com a política deve ser oferecido, preferencialmente, na SRM da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno oposto ao das aulas. Ele também pode ser realizado em Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), sejam públicos ou privados sem fins lucrativos, desde que conveniados com a Secretaria de Educação.

O AEE constitui-se como uma estratégia fundamental para garantir o direito à educação dos alunos PEE, assegurando condições adequadas para o seu pleno desenvolvimento. Para a efetivação desse serviço, as Diretrizes Operacionais do AEE estabelecem parâmetros que orientam sua organização e funcionamento. Inicialmente, destaca-se a necessidade de uma sala de recursos multifuncional, que deve ser equipada com mobiliário adequado, materiais didáticos diversificados, recursos pedagógicos e de acessibilidade, além de equipamentos específicos que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem. A matrícula do aluno no AEE está condicionada à sua matrícula no ensino regular, seja na própria unidade escolar ou em outra escola da rede.

Outro aspecto essencial é a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado, o qual contempla a identificação das necessidades educacionais específicas dos estudantes, a definição dos recursos necessários, as atividades a serem desenvolvidas e o cronograma de atendimento. Para o exercício das atividades do AEE, é imprescindível a presença de um professor qualificado para essa função, além de outros profissionais de apoio, como

tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras), guias-intérpretes e profissionais que auxiliam em atividades de alimentação, higiene e locomoção, quando necessário.

A elaboração de planos individualizados para atender às NE de alunos PEE é uma prática que potencializa o desenvolvimento acadêmico e social. Por meio desse plano, é possível definir objetivos e estratégias personalizadas, promovendo a socialização e melhorando comportamentos que possam dificultar tanto a aprendizagem quanto a inclusão social. Ao considerar as necessidades de cada aluno de forma individualizada, é possível construir um ambiente de apoio que favoreça o crescimento integral e a plena participação no contexto escolar.

Ressalta-se que, nesta pesquisa, o PEI é entendido como um documento norteador de ações, por meio da definição de objetivos, estratégias e metas construídos a partir das capacidades e necessidades de cada estudante, buscando reduzir e/ou extinguir barreiras que dificultam seu processo de aprendizagem. Sua construção coletiva possibilita ampliar estratégias de ensino, flexibilizar práticas pedagógicas e realizar adaptações sempre que necessárias.

Já o Plano do AEE, previsto institucionalmente para orientar o trabalho do Professor do AEE na Sala de Recursos Multifuncionais, tem foco na organização do atendimento especializado, no entanto, foi ampliado a possibilidade de estender ações, metas e objetivos para a sala de aula regular.

A articulação entre os professores do AEE e os docentes do ensino comum é considerada indispensável, uma vez que possibilita o planejamento conjunto e a implementação de práticas inclusivas que favoreçam a participação dos alunos nas atividades escolares. Além disso, o trabalho intersetorial, por meio das redes de apoio, é fundamental para ampliar o acesso a recursos, serviços e equipamentos que contribuam para a efetividade do AEE.

No que se refere às atribuições do professor do AEE, cabe a esse profissional identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias que atendam às necessidades específicas dos alunos. Também é de sua responsabilidade elaborar e executar o plano de AEE, avaliando continuamente a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos utilizados. O professor do AEE deve ainda organizar o tipo e o número de atendimentos realizados na sala de recursos multifuncional e acompanhar o uso desses recursos tanto na sala de aula comum quanto em outros ambientes escolares (Brasil, 2009).

Adicionalmente, compete a esse profissional estabelecer parcerias com áreas intersetoriais, visando à elaboração de estratégias e à oferta de recursos de acessibilidade. O professor do AEE

também orienta os docentes do ensino comum e as famílias sobre o uso de recursos pedagógicos e de acessibilidade, bem como ensina e aplica recursos de Tecnologia Assistiva, incluindo tecnologias da informação e comunicação, comunicação alternativa e aumentativa, informática acessível, o soroban, recursos ópticos e não ópticos, softwares específicos, códigos e linguagens, além de atividades de orientação e mobilidade. Essas ações visam ampliar as habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia, participação ativa e inclusão escolar. Por fim, ressalta-se a importância do fortalecimento do vínculo com as famílias e da articulação com os serviços das áreas da saúde, assistência social e demais setores, de modo a assegurar uma rede de suporte que favoreça o processo de escolarização e inclusão desses alunos (Brasil, 2009).

Outro aspecto que tem sido discutido na literatura, e que merece destaque, refere-se ao serviço prestado pelo profissional de apoio escolar na sala de aula comum (Brasil, 2008; Brasil, 2015). Tal função tem sido alvo de debates, sobretudo no que diz respeito às suas atribuições e à formação profissional necessária para o adequado desempenho dessa atividade.

Agrelos (2021), destaca que:

[...] é importante atentar-se às configurações surgidas desses serviços, a partir dos processos criativos de interpretação política atuados nas redes de ensino. A ausência de regulamentação dos serviços de apoio em sala de aula comum tem cooperado para uma diversidade de configurações desse suporte, quer seja pelos diferentes perfis de profissionais neles atuantes, quer seja pelas funções por eles desempenhadas, ou ainda pelos alunos eleitos para esse tipo de atendimento especializado (Agrelos, 2021, p.20).

Ressalta-se que não há no Brasil, uma legislação que aponte esse profissional como “Professor”. A PNEEPEI traz a presença de um profissional caracterizado como “monitor ou cuidador aos alunos com necessidades de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exigem auxílio constante no cotidiano escolar” (Brasil, 2008, p.17). A nomenclatura “profissional de apoio” também aparece na Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010 onde dispõe que:

Dentre os serviços da educação especial que os sistemas de ensino devem prover estão os profissionais de apoio, tais como aqueles necessários para a promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção (Brasil, 2010, p. 01).

Neste documento também estão previstos o cuidado e o monitoramento realizado por estes profissionais juntos aos alunos PEE como “auxílio individualizado aos alunos que não realizam as atividades de alimentação, higiene e locomoção com independência” (Brasil, 2010, p.1). Vale ressaltar, que em nenhuma parte do texto é mencionado sobre a atuação desse profissional nas questões pedagógicas, nem são enfatizadas as questões relacionadas a formação e atribuições desses profissionais.

A lei nº 12.764 de 2012 que “Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista” conhecida como Lei Berenice Piana (Brasil, 2012), apresenta que “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comum de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (Brasil, 2012, p.01). Nesta lei, a nomenclatura utilizada é “acompanhante especializado”, o que sugere a ideia de ser algum profissional que seja habilitado para tal função. No entanto, é mais um documento que não esclarece as atribuições em relação aos aspectos pedagógicos, bem como a formação necessária para a atuação desse profissional. A ausência de clareza em relação as funções desses profissionais, bem como da formação necessária para essa atuação, tornam ainda mais difícil ampliar as discussões acerca desse assunto, seguindo o respaldo legal.

A Nota Técnica nº 24 (MEC/SECADI/DPEE) (Brasil, 2013) é um documento orientador dos sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764/12, e garante que o serviço de apoio educacional deve estar previsto pelos sistemas de ensino, destacando o direito do aluno em ter oportunidades de desenvolvimento social e pessoal, bem como a participação em todos os espaços escolares, e aborda o direito ao acompanhante especializado para os alunos com TEA, que:

O serviço do profissional de apoio, como uma medida a ser adotada pelos sistemas de ensino no contexto educacional deve ser disponibilizado sempre que identificada a necessidade individual do estudante, visando à acessibilidade às comunicações e à atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. Dentre os aspectos a serem observados na oferta desse serviço educacional, destaca-se que esse apoio: Destina-se aos estudantes que não realizam as atividades de alimentação, higiene, comunicação ou locomoção com autonomia e independência, possibilitando seu desenvolvimento pessoal e social; justifica-se quando a necessidade específica do estudante não for atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes (Brasil, 2012, p. 4).

Outro documento que corrobora com esses apontamentos é o Decreto nº 8.368 (Brasil, 2014), também referente a Lei n.º 12.764/12, prevendo em seu art. 4º, parágrafo 2º, que:

Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do art. 3º da Lei no 12.764, de 2012 (Brasil, 2012, p. 2).

Diante desse cenário, o Decreto nº 12.773/2025 representa um avanço normativo ao estabelecer parâmetros mais claros para a atuação do profissional de apoio escolar no âmbito da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025). O documento dispõe que a oferta desse profissional deverá ser fundamentada em estudo de caso e articulada ao Plano do AEE e ao PEI, desvinculando sua concessão da exigência exclusiva de laudos ou diagnósticos clínicos. Além disso, o decreto passa a definir requisitos mínimos de formação, exigindo escolaridade de nível médio e formação continuada específica, com carga horária mínima estabelecida em ato normativo do Ministério da Educação. Ao mesmo tempo, mantém a denominação de “profissional de apoio escolar”, sem caracterizá-lo como docente, reforçando que sua atuação deve ocorrer em consonância com os planos pedagógicos individualizados. Tal regulamentação contribui para reduzir a indefinição histórica acerca dessa função, ainda que permaneçam desafios relacionados à delimitação precisa de suas atribuições pedagógicas e à articulação efetiva com o professor da sala comum e o professor do AEE.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência LBI – Lei nº 13.146 de 2015 (Estatuto da pessoa com Deficiência) visa a inclusão social e a cidadania às pessoas com deficiência. Destaca no art. 28 incisos VII, X, XI, algumas informações importantes sobre a Educação Especial:

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva; [...] X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio; XVI -

acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino; XVII - oferta de profissionais de apoio escolar; XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (Brasil, 2015)

Lopes e Mendes (2023, p. 5) destacam que:

Concluindo a análise do panorama legal, os documentos oficiais indicam que há dispositivos que tornam obrigatória a presença de PAIE no contexto escolar quando as características dos estudantes demandarem suportes em atividades de locomoção, higiene, alimentação e, no caso de estudantes com autismo, se também houver necessidade de apoio na comunicação e interação social. Entretanto, a regulamentação dessa função ainda é vaga no sentido de definir quem deve ser esse profissional, como será contratado, com quais condições de trabalho e desempenhando quais funções (Lopes & Mendes, 2023, p.5).

As autoras utilizam a expressão PAIE – Profissional de Apoio à Inclusão Escolar e ressaltam que devido à falta de regulamentação no Brasil, os termos adotados variam, como por exemplo, “profissional de apoio pedagógico”, “auxiliar de vida escolar”, “profissional de apoio”, “agente de inclusão”, “cuidador escolar”, entre outros (Lopes e Mendes, 2023). A figura desse profissional aparece nas pesquisas com diferentes nomenclaturas e com uma gama de funções, hora de cuidador, hora de um profissional especialista que atua diretamente nas questões pedagógicas. Fato este que, necessita de maiores investigações, para uma melhor compreensão, e para de fato efetivar as ações desse profissional no ambiente escolar, considerando que a falta de objetividade nos documentos políticos normativos gera lacunas que, muitas vezes são utilizadas de forma irresponsável, e com objetivo de diminuir custos ao investimento que deveria ser feito para que esses profissionais atuassem nas unidades de ensino.

Pereira (2019) faz apontamentos importantes sobre a figura e atuação do Professor de Apoio Pedagógico, que se inscreve em um campo marcado por tensões conceituais, normativas e pedagógicas, revelando fragilidades na definição de seu perfil profissional, de seu papel no contexto escolar e de suas atribuições específicas. A pesquisa evidencia que a ausência de parâmetros legais claros e de orientações formativas sistematizadas produz um cenário de indefinição institucional, caracterizado por aquilo que a autora denomina “vazio legal”. Esse vazio se expressa na inexistência de uma definição única e consistente acerca da função do profissional de apoio, o que dificulta o alinhamento entre políticas educacionais, propostas curriculares dos

cursos de formação inicial e práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. Assim, a função do Professor de Apoio Pedagógico deixa de ser apenas uma questão operacional e passa a constituir um problema estrutural da política de formação docente e da própria organização da educação inclusiva.

Nesse contexto, o perfil do Professor de Apoio Pedagógico tende a ser construído de modo fragmentado, frequentemente associado a uma lógica individualizante e compensatória, na qual o atendimento ao aluno com deficiência, especialmente ao aluno com TEA, é deslocado para a atuação de um profissional específico. A falta de caracterização clara de suas atribuições contribui para a diluição da responsabilidade pedagógica do professor regente e da instituição escolar, reforçando a dicotomia entre ensino regular e educação especial. O estudo aponta que essa indefinição compromete a construção de parâmetros formativos consistentes e favorece práticas que isolam o professor de apoio, em vez de integrá-lo a processos pedagógicos coletivos (Pereira, 2019). Tal dinâmica tensiona os princípios da inclusão escolar e evidencia a necessidade de repensar a função desse profissional para além de uma atuação meramente assistencial ou técnica.

Ao aproximar essa discussão da proposta de Formação Assistida em Serviço, torna-se possível compreender o Professor de Apoio Pedagógico como parte de uma rede formativa e pedagógica que se constrói no interior da escola, e não como um agente isolado. Nessa perspectiva, suas atribuições ampliam-se para a participação em processos coletivos de planejamento, reflexão e avaliação das práticas pedagógicas, contribuindo para a ressignificação das concepções de ensino e aprendizagem. O “vazio legal” identificado por Pereira (2019), portanto, não pode ser enfrentado apenas por meio de prescrições normativas, mas exige a construção de processos formativos integrados, capazes de articular saberes docentes, práticas colaborativas e políticas inclusivas no cotidiano escolar. Assim, a atuação do Professor de Apoio Pedagógico passa a ser compreendida como um elemento estratégico de um modelo de formação continuada em serviço, no qual a inclusão se constitui como responsabilidade institucional e coletiva, em consonância com os pressupostos da Formação Assistida em Serviço investigada em sua pesquisa.

Na Rede Municipal de Dourados-MS, município onde a pesquisa foi desenvolvida, a atuação de professores da educação especial já é comum desde 2010 por meio de processos seletivos da secretaria de educação, tanto no AEE quanto os Professores de Apoio Pedagógico Educacional. A resolução da Secretaria Municipal de Educação de Dourados-MS nº 046, de 09 de junho de 2022 - “Dispõe sobre a Regulamentação dos Serviços de Professor de Apoio Pedagógico

Educacional /APE para Educação Especial nas Unidades de Ensino da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS e dá outras providências.” Constitui um documento orientador que regulamenta e organiza o serviço do Professor de Apoio Pedagógico Educacional que atua com alunos PEE na rede municipal. Vale destacar o disposto no Art. 9:

Os profissionais mencionados nos incisos I a V do art. 2º da presente Resolução desempenharão suas funções de forma conjunta com os professores dos diversos componentes curriculares do ensino regular em que o aluno público alvo encontra-se matriculado, considerando o grau de atenção, autonomia e dependência exigida pelo aluno, atuando como mediadores nas atividades escolares, na execução de atividades lúdicas, recreativas, de alimentação, higiene, locomoção e adaptações de materiais, atendendo, quando necessário, individualmente o educando com deficiência que não realiza essas atividades com independência (Dourados-MS, 2022).

A normativa, ao enfatizar o trabalho conjunto com os professores do ensino regular, reforça uma concepção de apoio centrada na corresponsabilidade pedagógica. Entretanto, o próprio texto da resolução evidencia uma gama extensa de atribuições, desde mediação pedagógica até apoio em atividades de alimentação, higiene e locomoção que, se não forem acompanhadas de condições estruturais adequadas, podem transformar o papel do Professor de Apoio em um serviço essencialmente operacional, distanciando-o de sua função pedagógica. Paralelamente à resolução, foi realizado em 2023 um concurso público sob o edital nº 01/2023 da Prefeitura Municipal de Dourados, publicado em Diário Oficial, no qual constam as informações referentes ao cargo de Professor de Apoio Pedagógico Educacional:

Atribuições: Atuar no ensino regular, onde estão matriculados os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação que apresentam dificuldades significativas no processo de interação, comunicação e de autonomia para a execução das atividades pedagógicas, nas Unidades de Ensino Municipais, nas etapas da Educação Básica e nas modalidades da Educação Indígena, Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos. Atuar na sala de aula comum em que se encontra matriculado aluno Público-alvo da Educação Especial que necessite de mediação, comprovada por laudo médico. Quando necessário, atuar como mediador nas atividades pedagógicas, na execução de adequações e adaptações de materiais, atividade lúdicas, recreativas, bem como na alimentação, higiene e locomoção, atendendo, individualmente o educando com deficiência que não realiza essas atividades com independência e autonomia (Dourados-MS, 2023).

No tocante ao perfil profissional necessário, exige-se graduação em Licenciatura Plena e especialização (Pós-Graduação) com carga horária mínima de 360 horas em Educação Especial ou

em uma de suas áreas. Contudo, evidencia-se uma contradição estrutural relevante: apesar de serem contratados como professores, esses profissionais não possuem hora-atividade, direito garantido aos demais docentes para planejamento, formação continuada e reuniões pedagógicas.

Esse aspecto configura uma fragilidade na política municipal, pois compromete diretamente a possibilidade de o Professor de Apoio Pedagógico Educacional desenvolver parte essencial de suas atribuições. Se a legislação determina que tais profissionais devem atuar de forma conjunta com os docentes da sala regular, mediando atividades, realizando adaptações e contribuindo para o processo de escolarização dos estudantes público da Educação Especial, pressupõe-se a existência de condições objetivas e institucionais que sustentem essa prática colaborativa.

No entanto, ao permanecerem integralmente em sala durante as cinco aulas diárias, sem tempo institucionalizado para diálogo pedagógico, planejamento conjunto, avaliação dos processos ou elaboração de materiais adaptados, torna-se inviável cumprir plenamente o que as normativas prescrevem. A ausência de hora-atividade específica para essa função revela uma incongruência entre o discurso inclusivo e as condições reais de trabalho.

Contudo, a problematização não pode se encerrar na reivindicação da hora-atividade como solução automática. Ainda que sua implementação seja condição necessária, é legítimo questionar: apenas a garantia formal de tempo resolveria os entraves estruturais da atuação do Professor de Apoio? A cultura escolar vigente favorece o trabalho colaborativo ou mantém práticas individualizadas e fragmentadas? Há clareza, por parte da equipe gestora e dos docentes regentes, sobre o caráter corresponsável da inclusão escolar?

Mesmo com hora destinada ao planejamento, permanecem desafios centrais:

- A definição de papéis e limites da atuação do Professor de Apoio Pedagógico Educacional;
- A construção de uma ética de corresponsabilidade, evitando a delegação exclusiva do estudante ao profissional de apoio;
- A articulação sistemática com o AEE;
- A formação continuada voltada à prática colaborativa e não apenas à dimensão técnica da adaptação curricular;
- O reconhecimento institucional do apoio como mediador pedagógico e não como “assistente individual” do estudante.

Sem esses elementos, corre-se o risco de transformar a hora-atividade em um dispositivo meramente burocrático, que não altera substancialmente a lógica de funcionamento da escola. A

inclusão escolar demanda mais que tempo: exige reorganização das práticas, revisão das concepções de ensino, fortalecimento da gestão pedagógica e institucionalização de espaços efetivos de diálogo interprofissional.

Assim, a ausência de hora-atividade revela uma lacuna evidente entre o prescrito e o praticado, mas sua eventual implementação, isoladamente, não garante a efetividade da política. O problema é sistêmico. O município estabelece atribuições amplas e complexas ao Professor de Apoio Pedagógico Educacional, mas ainda carece de mecanismos estruturantes que assegurem condições materiais, organizacionais e formativas para que o cargo seja exercido com profundidade teórico-metodológica e articulação colaborativa consistente.

Desse modo, a discussão desloca-se de uma demanda pontual para uma reflexão mais ampla sobre o modelo de inclusão escolar adotado: trata-se de uma política centrada no estudante individual ou de uma política que transforma a escola como coletivo? A resposta a essa questão é decisiva para compreender os limites e as possibilidades da atuação do Professor de Apoio no contexto municipal.

2.2 A relação Família e Escola

A participação ativa da família na escola desempenha papel crucial no processo de escolarização de todos os alunos. A família, geralmente, é detentora de um conhecimento mais aprofundado das necessidades específicas da criança, suas habilidades e desafios, podendo colaborar efetivamente com as ações dos professores em relação ao aluno. Pensando nos alunos PEE, principalmente nos anos iniciais da educação básica, as informações adquiridas com a família são extremamente importantes para se pensar em possibilidades de favorecer o processo de escolarização deles.

Iniciamos as discussões acerca da temática em questão, ressaltando o que foi apontado por Silva, Cabral e Martins (2016):

A família não é parte da escola. Ela ainda é tratada como convidada e é acionada quando há algo específico a ser resolvido, como reuniões bimestrais para entrega de notas, solicitações de autorizações e, quando há a necessidade de intervenções médicas, por exemplo para obtenção do laudo clínico. Também há a presença do vocativo clássico para a solução de problemas de comportamentos (Silva; Cabral; Martins, 2016, p. 200).

Há quase 10 anos, o discurso ainda se repete, e reforça a necessidade de (re)pensarmos como essa parceria deve ser realizada, bem como os benefícios oriundos dela, que vão além de “apagar os incêndios” dos problemas encontrados no processo de escolarização dos alunos PEE.

Tanto a escola quanto a família, como instituições essencialmente educativas, têm a responsabilidade de guiar as crianças do estado atual em que se encontram para um futuro que, em teoria, é mais confortável, promissor e aprimorado (Cunha, 2000). Ambas estão intrinsicamente envolvidas no processo de inclusão escolar e, como consequência, refletem os efeitos dos valores e práticas que os grupos sociais historicamente desenvolveram em relação às pessoas com deficiência (Sobrinho, 2009).

Enfatizando inicialmente a relação entre família e escola, a literatura consensualmente aponta melhorias no desenvolvimento global de alunos PEE quando existe uma parceria efetiva entre essas duas instâncias. Alguns autores ressaltam a necessidade de intensificação das trocas de informações acerca do processo de escolarização, necessidade de orientações para auxiliar nas atividades escolares em casa e o impulso por avanços nas políticas educacionais, visando maior clareza e efetiva implementação dessas práticas (Omote, 1980; Paniagua, 2004; Silva; Mendes, 2008; Silva; Mendes, 2012; Silva; Cabral; Martins, 2016; Gallegos, 2017; Perez, 2009).

Documentos políticos-normativos da legislação brasileira, destacam essa proposta de participação da família no ambiente escolar. A Constituição Federal (Brasil, 1998) enfatiza que a educação é direito de todas as pessoas e é dever do Estado e da família garantir isto. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que estabelece que “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais (Brasil, 1990, art. 53, Parágrafo único). Reforçado na LBI (Brasil, 2015) no art. 27 Parágrafo Único “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.” E a PNEEPEI (2008) que orienta os sistemas de ensino a garantirem a participação efetiva da família como uma das possibilidades para o atendimento das demandas dos alunos PEE. Dentre outros documentos que mencionam e enfatizam a importância da família nos mais diferentes âmbitos da sociedade.

Posto isto, vale destacar alguns aspectos sobre a relação com as famílias de crianças PEE. Dessa forma, nos atentemos as explicações de Paniagua (2004):

O trabalho com as famílias normalmente se desenvolve de forma intuitiva, seguindo modelos implícitos e aprendidos muitas vezes pela própria experiência como alunos, pacientes ou usuários. Dessa forma, muitos especialistas assumem o papel que lhes é atribuído socialmente sem questionar-se se é a melhor forma de aproximar-se das famílias. Além disso, esse é um terreno, o do trabalho com pais, em que se filtram com facilidade os preconceitos sobre o que é uma boa situação familiar ou sobre a capacidade de algumas pessoas para cuidar de seus filhos. A falta de formação no trabalho com famílias leva não só a conflitos desproporcionais, a atitudes defensivas e mal-estar entre os profissionais, como também à insatisfação dos pais pela forma como são tratados (Paniagua, 2004, p.337).

Ainda de acordo com a autora “as vivências dos pais e a relação da família com a escola variam significativamente em função da idade e da etapa educacional em que se encontre o filho.” (Paniagua, 2004, p. 341). Considerando o contexto histórico, Januzzi (2004) destaca que, a literatura sobre a história da Educação Especial e sobre a escolarização de crianças com deficiência, é amplamente reconhecida a participação significativa das famílias no avanço de seus direitos, bem como a superação de desafios e dificuldades enfrentados durante esse percurso.

A escola configura-se como um dos espaços em que as crianças permanecem grande parte do tempo, após o ambiente familiar. Nessa perspectiva, destaca-se a relevância da parceria entre a família e a escola, considerando que ambas exercem papéis fundamentais no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. De maneira geral, as famílias buscam garantir o acesso e o direito a condições adequadas de apoio e suporte para seus filhos, especialmente no que se refere à inclusão e à participação efetiva em diferentes contextos sociais. Diante disso, é imprescindível refletir, de forma abrangente, sobre estratégias que fortaleçam o vínculo entre família e escola, favorecendo um ambiente educacional que assegure o direito à aprendizagem, ao desenvolvimento social e à convivência.

Martins, Acosta e Machado (2016), destacam que:

Não há dúvida de que a presença de um transtorno modifica a vida de todos os que lhe são próximos e que o apoio dado à família minimiza as ansiedades frente ao filho e promove a busca de alternativas. A família e a escola são os principais contextos de promoção do desenvolvimento social e educacional das crianças. A compreensão da dinâmica das relações familiares é essencial para a compreensão do indivíduo especial, e, para que as propostas pedagógicas e clínicas tenham êxito, é primordial que haja um trabalho paralelo com os familiares, já que as intervenções promovem efeitos recíprocos em cada um dos membros (Martins; Acosta; Machado, 2016, p.67).

Vale destacar que o papel da família não pode ser o de suprir os serviços que a escola deveria oferecer. Ao longo da história, as famílias tiveram um papel fundamental na luta por políticas públicas mais inclusivas e na criação de instituições que atendessem às necessidades dos seus filhos. Muitas vezes, diante da falta de espaços adequados na sociedade para incluir, tratar e educar seus filhos, essas famílias foram impulsionadas a criar alternativas motivadas, visando a garantia de acesso à educação e a garantias de bem-estar e desenvolvimento dessas crianças, fato que observamos até os dias atuais.

Garcia, Cia e Capellini (2022, p.3) destacam que “família e escola são instituições que conjuntamente têm a responsabilidade de ensinar.”, as autoras destacam que a escola favorece nos processos transitórios entre as diferenças individuais e as necessidades coletivas, que consequentemente oferece aos indivíduos oportunidades de socialização. A preocupação da gestão e da comunidade escolar como um todo em relação à interação entre família e escola é de extrema importância, uma vez que essa colaboração se torna essencial para o desenvolvimento do aluno. Dentre as contribuições dessa participação mais ativa, vale destacar a capacidade da escola de acolher e considerar as demandas familiares, e que essa participação pode gerar impactos no desenvolvimento acadêmico, afetivo, psicológico e social do aluno (Costa; Silva; Souza, 2019).

Loureiro (2017) destaca que, o envolvimento da família com a escola pode trazer benefícios como a melhora e o sucesso no desenvolvimento acadêmico, aumento na frequência dos alunos nas aulas, melhora no comportamento, redução da desistência escolar e até mesmo das reprovações, justificando a necessidade de investir nessa construção colaborativa entre os agentes da educação e da família. Nesse sentido, Borges, Gualda e Cia (2015, p. 179) afirmam que “a escola necessita criar estratégias variadas e inovadoras de comunicação com os pais, para que a comunicação seja suficiente e efetiva ao transmitir informações relevantes sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança”.

A pesquisa de Arantes-Brero et al. (2019) apontou que a participação da família na escola, apesar de ser prevista por lei, ainda era algo visto com estranheza, possivelmente porque essa participação não está bem definida e clara o suficiente para ser efetivada. De acordo com os autores, as evidências indicaram que as famílias têm uma visão positiva da escola, no entanto não se sentem de fato participantes dela. Os resultados da pesquisa evidenciaram que embora os familiares percebam que os alunos PEE são bem acolhidos na escola, ainda existe uma carência de uma gestão mais participativa na comunidade escolar, um desafio a ser enfrentado. E que essa falta de

envolvimento efetivo das famílias pode representar uma barreira para a construção de uma escola inclusiva e colaborativa, destacando a necessidade ações que promovam essa interação.

Para Garcia, Cia e Capellini (2022), uma forma de ajudar a promover essa aproximação entre a família e a escola está associada ao preparo dos professores para lidar e estreitar essa relação. As autoras destacam que “uma forma de preparar os professores é através da formação continuada, que se revela de grande importância como forma de atualização para profissionais na educação, seja esta formação na modalidade online ou presencial” (Garcia; Cia e Capellini, 2022, p. 5). Corroborando com o que aponta Paniagua (2004, p. 346) “as equipes educacionais devem ter uma formação específica sobre a relação profissional com adultos e aprender procedimentos concretos de intervenção nos diferentes tipos de atuações”.

Bosa (2006) aponta que a família é um dos principais agentes facilitadores no processo de inclusão escolar. A autora ainda aponta que a participação da família é fundamental para compreender as necessidades específicas dos alunos com TEA, além também de fornecer informações importantíssimas para os professores e profissionais da escola. Essa parceria entre a família e escola contribui para a criação de um ambiente educacional mais acolhedor e adaptado às necessidades específicas dos alunos com TEA.

É fundamental promover um ambiente escolar acolhedor e inclusivo para alunos com TEA, no qual a família se sinta integrada. A participação familiar em eventos escolares, reuniões e atividades extracurriculares fortalece os laços com a escola, contribuindo para estabelecer uma relação de confiança e parceria. No entanto, é essencial que a colaboração da família não se restrinja apenas a esses momentos, nem seja limitada a situações de dificuldade relacionadas às características e condições específicas da criança com TEA.

Essa parceria entre família e escola pode ser uma ferramenta valiosa na superação dos desafios encontrados no processo de inclusão escolar. A família desempenha um papel importante ao compartilhar informações sobre estratégias e recursos que podem beneficiar o desenvolvimento da criança. Além disso, a colaboração ativa no processo de avaliação do progresso do aluno permite a identificação de áreas que necessitam de maior suporte e intervenção. Paralelamente, a escola pode criar espaços para a troca de experiências, compreender as necessidades dos familiares e oferecer apoio, especialmente em situações que dificultam o processo de escolarização.

O estudo de Silva e Mendes (2012) buscou avaliar os efeitos de um programa interventivo baseado no modelo de consultoria colaborativa voltado para prevenir problemas comportamentais

em crianças no ambiente escolar. Envolveu professores, alunos e familiares, tendo a família como foco principal. O programa foi realizado em uma escola de Ensino Fundamental, constituindo-se de três etapas: aplicação do Inventário de Estilos Parentais (IEP), programa de intervenção e avaliação do programa por meio da reaplicação do instrumento e reunião de grupo focal.

De acordo com os resultados, foi possível observar um aumento significativo nas práticas de monitoramento positivo e comportamento moral, além de uma diminuição também significativa na disciplina relaxada e na monitoria negativa. As autoras concluíram que a consultoria colaborativa poderia ser um modelo promissor para basear as intervenções comportamentais, melhorar práticas parentais e prevenção de problemas comportamentais em crianças (Silva; Mendes, 2012).

Silva, Cabral e Martins (2016) apontam os seguintes benefícios sobre a parceria colaborativa entre família e escola dos alunos PEE “os pais podem aprender maneiras novas e mais eficazes de disciplinar seus filhos, entender as intervenções realizadas na escola e contribuir com a realização das mesmas e diminuir a tensão sobre a criação dos filhos” (Silva; Cabral; Martins, 2016, p. 194). Em relação às dificuldades no processo de construção dessa relação colaborativa, Paniagua (2004, p.345), destaca que “são imprescindíveis sistemas de comunicação permanentes entre a família e a escola, mediante contatos diários ou informações frequentes por escrito”.

O estudo de Ooi et al. (2016) identificou que pais de crianças com TEA enfrentaram a estigmatização social, sendo julgados como “maus pais” devido aos comportamentos disruptivos de seus filhos. Muitos pais relataram que a falta de compreensão e conhecimento sobre o TEA contribui para a perpetuação desses estereótipos, enquanto outros acreditam que isso se deve ao fato de que o TEA não é visível fisicamente.

Segundo Cunha (2009) é essencial que a escola e a família atuem em sintonia, estabelecendo princípios que favoreçam uma colaboração harmoniosa na educação. Embora seja comum que qualquer aluno apresente comportamentos distintos em casa e na escola, essa diferença pode ser prejudicial para alunos com TEA. O autor destaca que, quando escola e família divergem na abordagem educacional, o aprendizado pode ser comprometido, pois uma diferença na postura de uma das partes, mesmo que bem-intencionada, pode afetar negativamente as práticas educativas.

A escola, enquanto instituição central no processo de escolarização, ainda tende a estabelecer com as famílias uma relação marcada pela distância e pela convocação apenas em situações pontuais, geralmente associadas a problemas ou demandas burocráticas. Essa postura

revela uma compreensão limitada do papel da família, especialmente quando se trata dos alunos PEE, cujas trajetórias exigem um diálogo constante e qualificado. Ao restringir a participação familiar a momentos de crise ou à entrega de informações formais, a escola perde a oportunidade de acessar conhecimentos essenciais sobre as necessidades, potencialidades e desafios desses estudantes.

Além disso, a ausência de preparo dos profissionais para lidar com as famílias contribui para práticas intuitivas e pouco estruturadas, muitas vezes permeadas por julgamentos e concepções equivocadas sobre o funcionamento familiar. Esse distanciamento impede a construção de uma relação efetiva e gera barreiras significativas para a inclusão, uma vez que a escola deixa de considerar a família como parceira legítima na tomada de decisões pedagógicas e no acompanhamento do percurso escolar da criança.

Para transformar esse cenário, é necessário que a escola amplie sua visão de parceria e assuma um compromisso institucional com a construção de uma relação contínua, acolhedora e horizontal com as famílias. Isso implica criar espaços permanentes de diálogo, fortalecer a comunicação cotidiana e reconhecer que a participação familiar é um direito e uma necessidade, não um favor ou um recurso emergencial.

Nos casos dos alunos PEE, essa aproximação torna-se ainda mais urgente, pois possibilita que a escola compreenda as especificidades do desenvolvimento da criança, alinhe práticas educativas e reduza conflitos entre expectativas familiares e orientações escolares. Uma relação mais efetiva também contribui para a superação do estigma e da sensação de isolamento vivenciada por muitas famílias, permitindo que elas se sintam pertencentes à comunidade escolar.

Para isso, a escola deve investir em formações continuadas, em práticas colaborativas e em ações de acolhimento que promovam corresponsabilidade, transparência e confiança mútua. Somente assim será possível consolidar uma cultura escolar inclusiva, capaz de integrar a família ao cotidiano pedagógico e fortalecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos PEE.

2.3 Os profissionais da saúde e a relação com a escola

Para muitas crianças a escola é o único ambiente possível de desenvolver habilidades pedagógicas, comportamentais e sociais. Em relação às intervenções clínicas, somadas ao trabalho realizado no ambiente escolar, pode favorecer o desenvolvimento das habilidades que se encontram em atraso, bem como possibilitar melhoria na qualidade de vida e consequente autonomia desses

indivíduos. Assim, destacamos a importância da parceria dos profissionais da saúde com a família e a escola.

Nesse ponto, considerando que a realização das “terapias” (tratamentos com profissionais técnicos), ainda é acessado apenas por uma parcela da sociedade, por ser um tratamento contínuo e de alto custo, realizado em sua maioria nas iniciativas privadas, seja por plano de saúde ou financiamento privado, ressalta-se a necessidade da ampliação de serviços que atendam essa população pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e a efetivação das propostas já previstas na legislação nacional. Como por exemplo, as Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2014) e a Linha de Cuidado para a Atenção às Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas Famílias na Rede Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde (Brasil, 2015).

É notório os avanços nas pesquisas sobre as contribuições das relações colaborativas estabelecidas entre família, escola e profissionais especializados, para um melhor desenvolvimento dos alunos com TEA (Scheeren; Geurts, 2015; Ooi et al., 2016; Lappé *et al.*, 2018; Woodgate *et al.*, 2008; Romeu; Rossit, 2022). Dessa forma, voltamos o olhar para as possibilidades da parceria entre os profissionais técnicos para o processo de escolarização desses alunos.

Embora os tratamentos clínicos sejam essenciais, temos discutido e destacado que o local que mais tem possibilidades de favorecer o desenvolvimento dessas crianças, e que consideramos o mais importante, é a escola. Considerando-a um local que fornece uma gama de estímulos pedagógicos e sociais, e sendo o local que a criança passa maior parte do seu tempo. Dessa forma, ressaltamos a importância de que os profissionais busquem a escola com o objetivo de estabelecer essas parcerias.

No que diz respeito às práticas colaborativas, vale destacar os apontamentos de Romeu e Rossit (2022):

Considerando a complexidade e os multideterminantes que afetam o desenvolvimento da pessoa com TEA e no sentido de atender às demandas presentes nos diferentes casos, o plano de intervenção com objetivos e metas comuns deve ocorrer de modo integrado entre profissionais da área da Saúde e da Educação, na perspectiva de alcançar melhores resultados. Nesse contexto, a família torna-se um elemento essencial na composição da equipe, podendo contribuir com informações e prioridades relacionadas ao desenvolvimento da pessoa com TEA (Romeu; Rossit, 2022, p.640).

O processo de triagem que mobiliza pais e responsáveis na busca por diagnóstico e tratamento frequentemente tem início na primeira infância, especialmente em programas de atenção primária e na área da educação especial. No entanto, a ausência de capacitação adequada, a falta de integração entre os profissionais e a gestão insuficiente em ambientes voltados à primeira infância acabam dificultando, atrasando e fragmentando o cuidado. Essas lacunas também geram estresse emocional para os responsáveis que buscam atendimento. Relatos de pais de crianças com autismo indicam sentimentos de sobrecarga, invisibilidade e isolamento durante grande parte do percurso de diagnóstico e intervenção (Lappé *et al.*, 2018; Woodgate *et al.*, 2008)

A elaboração de objetivos e metas facilita a orientação entre os agentes, direciona os esforços para ações mais específicas, além de estimular a persistência e o comprometimento em alcançar os objetivos propostos (Locke; Latham, 2002; Staples; Diliberto, 2010). Esse estabelecimento prévio de metas e objetivos realizados em parceria, também proporciona aos envolvidos um sentimento de pertencimento em relação ao trabalho e à equipe, favorecendo tanto o bom desempenho dos profissionais, quanto o desenvolvimento da criança envolvida no processo (Newman, 2012).

Alguns estudos sobre essa relação entre profissionais e a família especificamente, apontam algumas dificuldades em relação à comunicação entre a equipe e a família, destacando aspectos como a falta de troca de informações, dificuldades dos profissionais se relacionarem com profissionais de outras áreas o que muitas vezes acabam fazendo com os familiares sejam mediadores dessas trocas, tornando-os o meio de comunicação entre eles, e também a falta de cooperação entre os profissionais (Gulmans *et al.*, 2007; Miller *et al.*, 2009, Stille *et al.*, 2007).

Nesse sentido, a pesquisa de Gulmans *et al.* (2007) aponta alguns aspectos para se ter melhorias nessas relações, como a necessidade de estabelecer diretrizes interdisciplinares, focadas na cooperação e na troca de informação entre os profissionais, relatando também os fatores organizacionais, bem como a definição mais clara e objetiva de cada profissional que compõe essa rede colaborativa.

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (Brasil, 2012) determina que crianças com TEA e suas famílias tenham acesso a serviços de saúde, diagnóstico e atendimento multiprofissional. Essa política prevê ações para qualificar e articular as práticas e atuações dos profissionais de saúde, diagnóstico e atendimento multiprofissional. Também prevê

ações para qualificar e articular práticas e atuações dos profissionais de saúde, visando a oferta de atendimento adequado no âmbito da atenção primária, secundária e terciária.

No entanto, a complexidade e as necessidades do cuidado às crianças com TEA e suas famílias, exigem conhecimentos, habilidades e atitudes adequadas dos profissionais, assim como uma prática adaptada e integrada, que prioriza as necessidades dessa população (Morris; Greenblatt e Saini, 2019; Boshoff *et al.* 2019). Alguns desafios e barreiras em relação a atuação dos profissionais de saúde no atendimento de crianças com TEA, se relacionam com a falta de conhecimento e preparo específicos para atender as necessidades das crianças e da família, além da dificuldade de acesso aos serviços especializados de saúde pública (Myers *et al.*, 2021; Boshoff *et al.* 2019).

Embora reconheçamos e reforçamos a necessidade e a importância da participação de todos os profissionais que atendem a criança com TEA em ambiente clínico, com a família e a escola, nesta pesquisa iremos nos limitar à participação do profissional de psicologia nesse processo colaborativo. A escolha por esse profissional, foi por conveniência, e por considerarmos ser o profissional responsável pelo tratamento das questões comportamentais, que consequentemente influenciam nas habilidades que a criança com TEA precisa desenvolver junto à escola.

Além disso, destaca-se que a Lei n 13.935 de 2019 dispõe sobre o serviço de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. De acordo com a lei o psicólogo escolar é reconhecido como profissional essencial na promoção da saúde mental e do desenvolvimento socioeducacional dos alunos. A legislação estabelece a presença obrigatória desses profissionais nas escolas, com objetivo de contribuir para o fortalecimento do ambiente escolar, enfrentamento de problemas emocionais e comportamentais dos alunos, sendo sua atuação reconhecida como um importante suporte para o sucesso educacional e bem-estar dos alunos.

Nesse cenário, é imprescindível considerar que as desigualdades socioeconômicas aprofundam significativamente as diferenças no acesso aos serviços clínicos especializados necessários ao desenvolvimento das crianças. Como discutido anteriormente, o atendimento terapêutico permanece concentrado nos espaços privados e, portanto, disponível apenas às famílias que dispõem de condições financeiras para custeá-lo. Para muitas crianças, sobretudo aquelas em situação de vulnerabilidade social, a escola torna-se o único espaço possível para a estimulação pedagógica, comportamental e social, o que amplia a responsabilidade da instituição e, simultaneamente, evidencia os limites impostos pela falta de suporte clínico adequado.

Quando a criança não tem acesso a avaliações, intervenções e acompanhamento especializado, seu processo de escolarização tende a se fragilizar, já que demandas que extrapolam o campo educacional permanecem sem atendimento, afetando diretamente o desenvolvimento das habilidades necessárias à participação escolar.

Dessa forma, torna-se urgente reafirmar a responsabilidade do poder público na garantia de serviços multiprofissionais ofertados de maneira contínua pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Embora existam diretrizes e políticas que orientam a oferta de atendimento às crianças com TEA e suas famílias, a distância entre o previsto e o efetivamente implementado produz lacunas importantes no cuidado e compromete a articulação necessária entre saúde e educação.

A ausência desses serviços repercute diretamente na escola, que passa a assumir demandas clínicas que não lhe competem, além de enfrentar desafios para planejar intervenções pedagógicas adequadas diante de necessidades não diagnosticadas ou insuficientemente acompanhadas. Assim, assegurar o acesso universal aos serviços de saúde não se configura apenas como uma medida de equidade social, mas como condição essencial para que as práticas escolares e colaborativas possam ocorrer de forma integrada, favorecendo o desenvolvimento global dos alunos e fortalecendo o papel da escola como espaço de inclusão e aprendizagem.

Assim, acreditamos que é possível e necessário estabelecer relações colaborativas entre escola, família e profissionais, que visem o desenvolvimento e a estimulação adequada dos alunos com TEA, buscando favorecer o processo de escolarização dessas crianças, possibilitando a realização de práticas mais assertivas, e consequentemente melhorando o desempenho geral delas.

Ressaltamos que todas as interações e ações devem estar no ambiente escolar, na sala de aula. A prática de levar profissionais da escola para “observações” em situações clínicas, na relação *face to face*, só aumenta a crença de que as dificuldades estão na criança e de que a escola nunca será lugar para ela, uma vez que, na escola, o trabalho é realizado na proporção de um profissional para 20/30 alunos.

3 CAPÍTULO II - A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE FORMAÇÃO EM SERVIÇO ENVOLVENDO ALUNOS COM TEA

Com vistas a identificar o que tem sido produzido na literatura científica sobre Formação em Serviço envolvendo alunos com TEA, foi realizado uma revisão integrativa da literatura com foco nas teses e dissertações nacionais sobre a temática. De acordo com Mendes, Silveira e Galvão (2008), esse tipo de revisão tem como finalidade reunir e sintetizar resultados de pesquisas sobre um determinado tema, de forma sintetizada e ordenada.

A revisão foi realizada inicialmente a partir de um levantamento prévio dos trabalhos em janeiro de 2023, e após uma análise dos descritores, verificou-se que os resultados foram bem limitados, resultando em apenas dois trabalhos, o que instigou uma nova busca. Sendo necessário realizar algumas tentativas, para ampliar os resultados. Um novo levantamento foi realizado, utilizando duas bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, objetivando encontrar os trabalhos que tinham relação direta com o tema, após seguir algumas tentativas, foram realizadas buscas com os seguintes descritores: “Formação em Serviço”, “Formação de Professores”, “Formação Continuada”; “Autismo” *or* “Autista”; combinados com o operador booleano *AND* com buscas separadas.

Na tentativa de identificar um número maior de trabalhos relacionados com a temática, não foi utilizado nenhum recorte temporal. Ressalta-se que foram realizadas novas buscas em março de 2023, junho de 2024, e julho de 2025, verificando a possibilidade de ter algum trabalho recentemente publicado.

Os critérios para a inclusão dos trabalhos nesse levantamento foram: estar relacionado com a temática dessa pesquisa; conter os descritores ou similares no título, resumo ou sumário; e trabalhos com divulgação autorizada. Vale destacar que a presente revisão não representa a totalidade da produção sobre a temática em questão, reconhecendo as possíveis limitações dos procedimentos utilizados para as buscas.

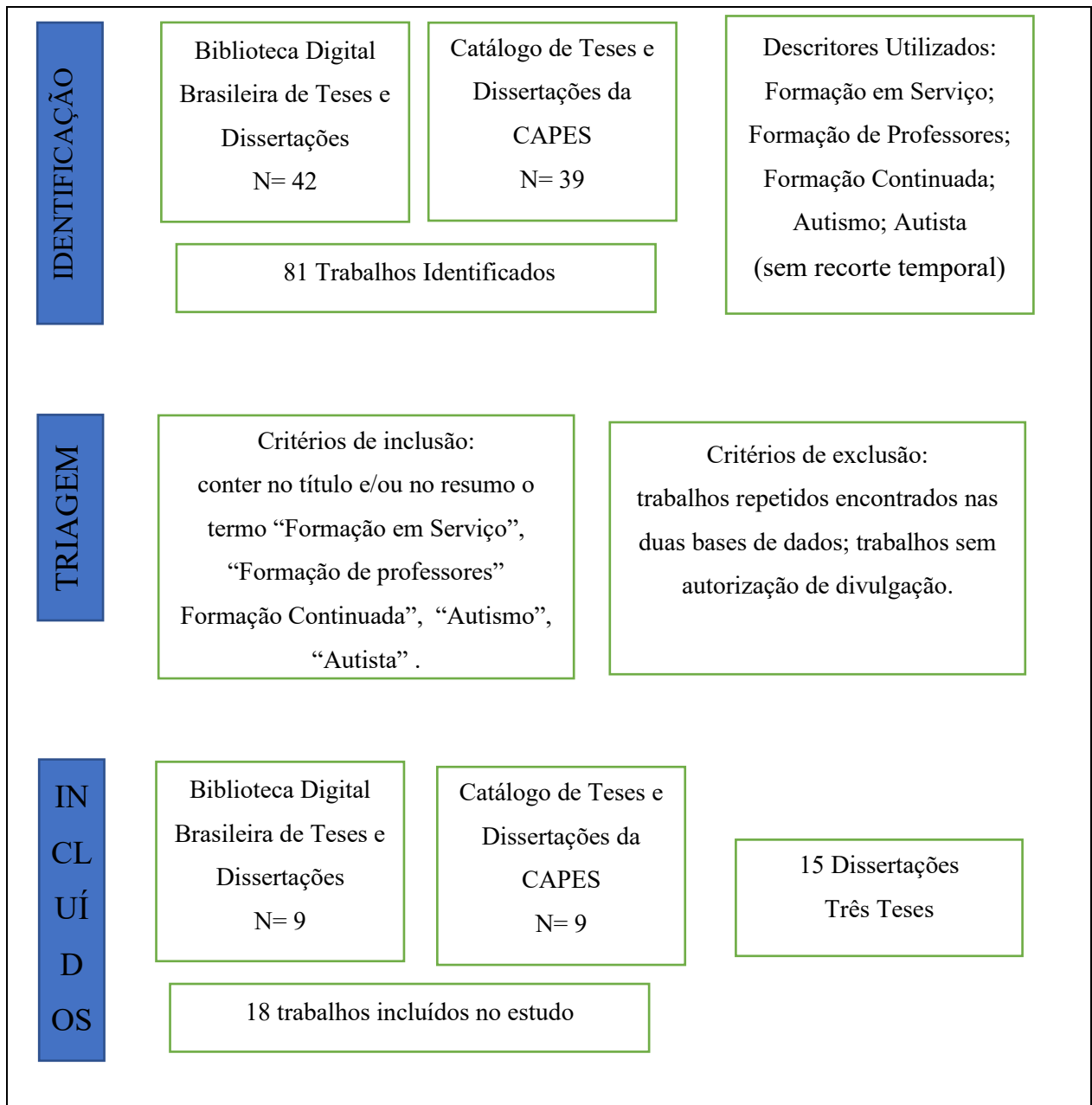
Quadro 1. Levantamento de Teses e Dissertações

Base De Dados	Descritores Utilizados	Trabalhos Encontrados	Repetidos	Excluídos	Trabalhos Selecionados
BDTD	“Formação em Serviço” And “Autismo” or “Autista”	2	0	0	2
BDTD	“Formação de Professores” And “Autismo” or “Autista”	25	2	19	4
BDTD	“Formação Continuada” And “Autismo” or “Autista”	15	4	8	3
CTD - CAPES	“Formação em Serviço” And “Autismo” or “Autista”	3	2	1	0
CTD - CAPES	“Formação de Professores” And “Autismo” or “Autista”	23	7	10	6
CTD - CAPES	“Formação Continuada” And “Autismo” or “Autista”	13	2	8	3
Total de Trabalhos Selecionados					18

Fonte: O autor (2026).

Na BDTD a busca inicial resultou em 42 trabalhos, com a leitura inicial apenas dos títulos dos trabalhos foram selecionados 33 trabalhos. Após a leitura dos resumos e sumários, foram selecionados um total de nove trabalhos que atendiam aos critérios de inclusão, sendo sete dissertações e duas teses. Já no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, seguindo os mesmos critérios de inclusão, acrescido do critério de exclusão (trabalhos repetidos), a busca inicial resultou em 39 trabalhos, com a leitura inicial apenas dos títulos dos trabalhos, foram identificados 30 trabalhos. Após a leitura dos resumos e sumários, foram selecionados nove trabalhos, (a maioria eram trabalhos que já estavam incluídos na seleção feita na outra base de dados), sendo oito dissertações e uma tese. Ao todo compuseram a presente revisão o total de 18 trabalhos, sendo 15 dissertações e três teses.

A Figura 1 apresenta a sistematização e operacionalização dos procedimentos metodológicos utilizados para a revisão de teses e dissertações.

Figura 1. Sistematização e Operacionalização da Revisão de Literatura

Fonte: O autor (2026).

Os trabalhos selecionados são dispostos de maneira organizada no Quadro 2, proporcionando uma visão pormenorizada das suas características fundamentais, tais como autor, ano de publicação, título da obra, classificação da natureza do trabalho (tese ou dissertação) e a respectiva instituição ao qual cada pesquisa foi desenvolvida. Essa apresentação permite uma

compreensão e a visualização dos elementos-chave associados a cada estudo selecionado, estabelecendo uma base para a análise e discussão subsequente.

Quadro 2. Trabalhos selecionados para compor a revisão de literatura

(Continua)

Autor/Ano	Título	Natureza/Local de Publicação/ Prof.(a) Orientador(a)
Caetano, 2012	Avaliação de um programa de formação em serviço para professores na área de inclusão e autismo na escola comum	Dissertação - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Orientadora: Morgana de Fátima Agostini Martins
Olmedo, 2015	Sem comunicação, há inclusão? Formação de educadores em Comunicação Alternativa para crianças com autismo	Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Orientadora: Catia Crivelenti de Figueiredo Walter.
Ferreira, 2017	Contribuições das neurociências para a formação continuada de professores visando a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista	Dissertação - Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Universidade Federal de Ouro Preto. Orientadora: Luciana Hoffert Castro Cruz.
Rorato, 2018	O ensino de professores de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) por meio do Basic Skill Training (BST) na aplicação de tentativas discretas	Dissertação – Programa de Pós-graduação em Psicologia Experimental da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientadora: Paula Suzana Gioia.
Frade, 2018	Formação do professor para inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista e seus efeitos na prática docente	Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Orientador: Luiz Renato Rodrigues Carreiro.
Macedo, 2019	Formação colaborativa de docentes em educação profissional e tecnológica inclusiva para o ensino de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)	Dissertação - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Orientadora: Débora Regina de Paula Nunes.
Nunes, 2019	Formação de professores de educação física para a educação inclusiva: práticas corporais para crianças autistas	Tese - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Orientadora: Morgana de Fátima Agostini Martins.
Pereira, 2019	Formação do profissional de apoio educacional para o atendimento de crianças com autismo no ensino regular	Dissertação - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Orientadora: Morgana de Fátima Agostini Martins.

(Continua)

Autor/Ano	Título	Natureza/Local de Publicação/ Prof.(a) Orientador(a)
Souza, 2019	Autismo e inclusão na educação infantil: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores	Dissertação - Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Orientadora: Débora Regina de Paula Nunes.
Emiliano, 2022	Comunicação e o desenvolvimento da linguagem de estudantes com transtorno do espectro autista	Dissertação - Pós-Graduação em Educação Inclusiva, da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Orientadora: Nelba Maria Teixeira Pisacco.
Togashi, 2020	Currículo funcional natural: propondo práticas pedagógicas no atendimento educacional especializado	Tese - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Orientadora: Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter
Cruz, 2022	Formação de professores da educação infantil acerca dos mitos e concepções sobre o ensino da criança com autismo	Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Orientadora: Gerusa Ferreira Lourenço.
Silveira, 2022	Práticas pedagógicas com alunos autistas durante o distanciamento social: um estudo com professores que trabalham nos anos iniciais do ensino fundamental	Dissertação – Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências, Matemáticas e Tecnologias da Universidade do Estado de Santa Catarina. Orientadora: Silvia Teresinha Frizzarini
Lima, 2022	Proposta de formação continuada de docentes em ambiente virtual de aprendizagem com foco na inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista	Dissertação – Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre. Orientador: Cledir de Araújo Amaral.
Novôa, 2023	Formação continuada para professores e tecnologias digitais: um olhar na ação pedagógica do atendimento educacional especializado com ênfase no autismo	Tese – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Orientadora: Gláucia da Silva Brito
Ramos, 2023	Formação continuada docente para inclusão escolar com estudantes TEA's dos anos iniciais do ensino fundamental do Distrito Federal	Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Orientadora: Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva.

(conclusão)

Autor/Ano	Título	Natureza/Local de Publicação
Ratuchne, 2023	Sinais do transtorno do espectro autista: formação de professores e rastreio precoce na educação infantil	Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste. Orientadora: Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby.
Macêdo, 2024	Inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (Tea): uma intervenção pedagógica e suas contribuições na formação docente	Dissertação - Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Federal de Pernambuco. Orientadora: Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima.

Fonte: O autor (2026)

Conforme evidenciado, foram identificadas publicações no período compreendido entre 2012 e 2024, distribuídas geograficamente, com um estudo localizado na região Norte (Lima, 2022), três na região Nordeste (Macêdo, 2024; Souza, 2019; Macedo, 2019), quatro na região Centro-Oeste (Ramos, 2023; Pereira, 2019; Nunes, 2019; Caetano, 2012), quatro na região Sul (Novôa, 2023; Ratuchne, 2023; Silveira, 2022; Emiliano, 2022) e seis na região Sudeste (Cruz, 2022; Togashi, 2020; Frade, 2018; Rorato, 2018; Ferreira, 2017; Olmedo, 2015). Diante desse panorama, optou-se por conduzir uma caracterização minuciosa das pesquisas selecionadas no escopo da revisão integrativa, abordando critérios específicos, como os objetivos delineados, a metodologia empregada e os principais resultados obtidos. Esse procedimento busca conferir maior solidez e rigor à análise das obras, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada e fundamentada do conjunto de estudos em questão.

3.1 Objetivos em destaque.

De forma geral, as pesquisas trataram da formação de professores e profissionais da educação para aprimorar as práticas pedagógicas e promover a inclusão escolar de alunos com TEA. Avaliaram o impacto de programas de formação (Caetano, 2012; Rorato, 2018; Frade, 2018; Macedo, 2019; Souza, 2019; Ratuchne, 2023), desenvolveram intervenções pedagógicas específicas e analisaram o uso de tecnologias e métodos educacionais inovadores (Olmedo, 2015; Ferreira, 2017; Nunes, 2019; Pereira, 2019; Togashi, 2020; Emiliano, 2022; Cruz, 2022; Silveira, 2022; Lima, 2022; Novôa, 2023; Ramos, 2023; Macêdo, 2024). Em sua maioria, o foco consistiu na capacitação docente para lidar com as NE de alunos com TEA, promovendo o desenvolvimento de suas habilidades acadêmicas e funcionais, bem como na melhoria da percepção e das práticas inclusivas dos professores. Dentre os principais pontos em comum entre os objetivos das pesquisas selecionadas são:

1. Formação Continuada de Professores: a maioria das pesquisas tem como objetivo geral ou específico a promoção, desenvolvimento e avaliação de programas de formação continuada para professores, visando a melhoria das práticas pedagógicas e a inclusão de alunos com TEA (Caetano, 2012; Ferreira, 2017; Nunes, 2019; Cruz, 2022; Novôa, 2023; Ramos, 2023);
2. Avaliação dos Programas de Formação: algumas das pesquisas se propuseram em avaliar o impacto, eficácia e contribuições dos programas de formação na prática docente e no

desenvolvimento dos alunos com TEA. Isso é visível nas pesquisas de Caetano (2012), Rorato (2018), Frade (2018), Macedo (2019) e Souza (2019);

3. Desenvolvimento de habilidades específicas dos alunos com TEA: com o objetivo de promover o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, funcionais e de comunicação das crianças com TEA, através de intervenções pedagógicas e programas específicos, destacam-se as pesquisas de Olmedo (2015), Emiliano (2022) e Silveira (2022);

4. Inclusão Escolar: a preocupação com o processo de inclusão escolar de alunos com TEA é um objetivo comum em todas as pesquisas. Algumas se dedicaram a discutir como esse processo ocorre e quais os desafios que envolvidos (Frade, 2018; Nunes, 2019; Pereira, 2019; Ramos, 2023;

5. Uso de Tecnologias e Metodologias Específicas: algumas pesquisas investigaram o uso de tecnologias digitais, métodos específicos como o PECS-Adaptado (Olmedo, 2015), e a Consultoria Colaborativa como suporte à inclusão escolar (Togashi, 2020; Macedo, 2019) para melhorar o processo de ensino-aprendizagem de alunos com TEA;

6. Impacto na Percepção e Prática Docente: verificar se os programas de formação alteram a percepção e prática dos professores em relação à inclusão escolar e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com TEA é um objetivo relevante, presente nas pesquisas de Ferreira (2017), Frade (2018), Macêdo (2024) e Ramos (2023).

Esses pontos em comum mostram uma convergência na preocupação com a Formação dos Professores e na busca pela inclusão efetiva dos alunos com TEA no ambiente escolar, utilizando abordagens práticas e teorias variadas para alcançar esses objetivos. As práticas formativas, permitem que os professores possam desenvolver e aplicar estratégias pedagógicas inclusivas, adaptando e/ou flexibilizando o currículo, utilizando serviços de apoio da Educação Especial, e adotando novas metodologias de ensino para garantir que todos os alunos tenham acesso ao aprendizado de forma equitativa.

Dessa forma, as pesquisas também apontam para a promoção da sensibilização e a mudança de atitudes em relação à inclusão escolar, ajudando os professores a superarem preconceitos e a criar um ambiente escolar mais acolhedor e respeitoso. Sobretudo, os programas de formação evidenciados nas pesquisas, buscaram fornecer suporte e atualizações constantes sobre as melhores práticas e avanços na área, garantindo que os professores estejam mais bem preparados para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades pertinentes ao processo.

Os impactos da formação docente refletem, em sua maioria, na melhoria das interações entre professores e alunos com TEA, no aumento da eficácia do ensino e na promoção do desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. Por meio de uma formação efetiva, os professores podem contribuir significativamente para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, comunicativas e funcionais dos alunos com TEA. Assim, vale destacar que os estudos selecionados apresentam convergências notáveis em seus objetivos de promover a inclusão escolar de alunos com TEA, utilizando a formação docente como uma estratégia-chave, considerando-a um componente essencial para melhorias no processo de inclusão escolar desses alunos.

3.2 A metodologia em pauta.

No Quadro 3 estão apresentados os aspectos metodológicos das pesquisas, agrupados por similitude. Foram destacados os seguintes aspectos: abordagem e delineamento da pesquisa; participantes; instrumentos de coleta de dados; local da pesquisa e etapa de ensino em que a pesquisa foi realizada.

Quadro 3. Aspectos Metodológicos das Pesquisas

(Continua)

Autor/Ano	Abordagem/ Delineamento da Pesquisa	Participantes	Instrumentos e Técnicas de Coleta de Dados	Local da Pesquisa/ Etapa de Ensino
Caetano, 2012	Abordagem Qualitativa – Pesquisa participativa do tipo Estudo de Caso	Duas professoras	Roteiro de entrevista; diário de campo; observação.	Escola Municipal, localizada em uma região periférica da cidade de médio porte do interior de Mato Grosso do Sul; Ensino Fundamental.
Olmedo (2015)	Abordagem Quanti-qualitativa. Delineamento quase experimental do tipo A-B-C.	Quatro alunos com TEA; Três professoras regentes; duas mediadoras; Pesquisadora (consultora).	Questionários; Protocolo de Avaliação da linguagem e aspectos cognitivos infantis (Zorzi e Hage, 2004); <i>Childhood Autism Rating Scale (CARS)</i> ; Folha de registro das intervenções; Diário de Campo; Ficha de Avaliação da Formação.	Creche municipal localizada em um bairro central de uma cidade de médio porte do sul do estado do Rio de Janeiro; Educação Infantil.
Ferreira, 2017	Abordagem Qualitativa;	Três Professoras; 55 alunos	Questionários (pré e pós teste); Jogo digital (produto).	Escola Estadual do município de Mirai-MG; Ensino Fundamental e Médio.
Rorato, 2018	Abordagem Qualitativa;	Uma professora; Duas estagiárias; uma criança com TEA	m folhas para registro do comportamento-alvo da criança; Avaliação de Habilidades Básicas de Aprendizagem – Revisado (ABLA-R); Teste de Preferência de Estímulos; Observação e filmagens.	Escola Privada de São Paulo; Educação Infantil
Frade, 2018	Abordagem Qualitativa; Estudo de Caso.	Uma professora.	Questionário; Entrevista semiestruturada; observação.	Escola Municipal de São Paulo-SP; Ensino Fundamental.
Macedo (2019)	Abordagem qualitativa; pesquisa-ação colaborativa	48 professores; Dois alunos com TEA.	Questionários; Roteiro de entrevista; Diário de campo.	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. (Ensino médio técnico).

(Continua)

Autor/Ano	Abordagem/ Delineamento da Pesquisa	Participantes	Instrumentos e Técnicas de Coleta de Dados	Local da Pesquisa/ Etapa de Ensino
Nunes, 2019	Abordagem Qualitativa; Pesquisa Colaborativa	Três professoras de Educação Física e uma Professora da SRM	Questionário; Roteiro de entrevista; Diário de campo e observação participante.	Escola da rede pública do município de Dourados-MS; Ensino Fundamental.
Pereira, 2019	Abordagem qualitativa; pesquisa documental	Não se Aplica.	Projetos Pedagógicos de cinco Universidades Federais da região Centro-Oeste	Não se Aplica.
Souza (2019)	Abordagem qualitativa; Delineamento quase experimental intrassujeito.	Um aluno com TEA; Professora regente; Cuidadora; Professora do AEE; Avó do aluno; Assistente da pesquisadora; Pesquisadora (consultora)	Dois roteiros de entrevista, um diário de campo – o Childhood Autism Rating Scale (CARS) (PEREIRA et al., 2007) – e a Escala de avaliação de Experiência Mediada, adaptada por Macêdo (2015).	Escola da rede pública do município de Tenente Laurentino Cruz/RN; Educação Infantil.
Togashi, 2020	Abordagem qualitativa; Delineamento experimental intrassujeito de retirada, do tipo A-B-A-B	Duas professoras do AEE e dois alunos com TEA.	Entrevistas; Relatórios das escolas.	Escola de uma rede municipal de ensino do Estado do Rio de Janeiro; Ensino fundamental
Emiliano, 2022	Abordagem Qualitativa; Pesquisa Translacional em ensino	20 professores	Dois questionários; instrumento de validação da avaliação.	Escolas da Rede de Ensino Municipal de Ponta Grossa; Ensino fundamental
Cruz, 2022	Abordagem Qualitativa; pesquisa de intervenção de cunho explicativo	25 professoras da Educação Infantil e uma agente escolar.	Questionário.	Duas unidades escolares de Educação Infantil de um município de médio porte do interior do estado de São Paulo.
Silveira, 2022	Abordagem Qualitativa; Pesquisa-ação; descritiva-explicativa e observacional-experimental	Três Professores.	Questionário pré e pós intervenção.	Escola Municipal de Itapoá-SC; Ensino Fundamental.

(Conclusão)

Autor/Ano	Abordagem/ Delineamento da Pesquisa	Participantes	Instrumentos e Técnicas de Coleta de Dados	Local da Pesquisa/ Etapa de Ensino
Lima, 2022	Abordagem qualitativa; Pesquisa aplicada; Pesquisa Documental Exploratória.	Coordenador do NAPNE do IFAC; 25 docentes do IFAC.	Questionário e entrevista	Instituto Federal do Acre- Campi Rio Branco; Ensino Médio Tecnológico.
Ratuchne, 2023	Abordagem qualitativa; enfoque analítico histórico-cultural. Pesquisa-ação, descritiva e exploratória.	35 professoras, quatro supervisoras e duas diretoras.	Questionários; o M-CHAT-R/F©	Sete Centros de Educação Infantil município de Guarapuava-PR; Educação Infantil
Novôa, 2023	Abordagem Qualitativa; Pesquisa do tipo exploratória participante	Três professores que atuavam no AEE.	Análise documental, observação participante e questionário.	Escolas da Rede Municipal de Araucária/PR; Educação Infantil e Ensino Fundamental
Ramos, 2023	Abordagem Quanti-Qualitativa; Pesquisa Documental.; Materialismo Histórico- Dialético e da Teoria Histórico- Cultural	Seis professores.	Questionários; semiestruturadas entrevistas	Duas escolas da rede Estadual do Distrito Federal.
Macêdo, 2024	Abordagem qualitativa; Pesquisa ação.	Seis professores	Entrevistas (pré e pós teste)	Escola Municipal de Ipojuca-PE

Fonte: O autor (2026)

A análise dos aspectos metodológicos das pesquisas apresentadas revela um esforço coletivo e diversificado na formação continuada de professores que atuam com alunos com TEA. A abordagem qualitativa predominante nestes estudos enfatiza a necessidade de uma compreensão aprofundada e contextualizada das práticas e desafios enfrentados pelos professores. A utilização de delineamentos quase experimentais e exploratórios sugere uma abordagem prática e interventiva, com o intuito de melhorar as estratégias de ensino e apoio para alunos com TEA.

A presença constante de alunos com TEA, professores, familiares, mediadores e outros profissionais educacionais como participantes nas pesquisas destaca a importância de uma abordagem colaborativa e multidisciplinar. A diversidade de atores envolvidos permite que múltiplas perspectivas sejam consideradas, enriquecendo o processo formativo e proporcionando um suporte mais abrangente e eficaz aos alunos com TEA, pautados nos princípios da colaboração.

Os instrumentos de coleta de dados, como questionários, roteiros de entrevista, diários de campo e observações participantes, indicam uma tendência de combinar métodos qualitativos e quantitativos. Essa abordagem multimétodos permite uma análise mais completa e detalhada, capturando tanto os aspectos subjetivos quanto objetivos da prática docente e das intervenções educacionais.

A distribuição das pesquisas por diferentes regiões e níveis de ensino – desde a Educação Infantil passando pelo Ensino Fundamental e Médio – demonstra a relevância e a necessidade de formação continuada em diversos contextos educacionais. A presença em escolas públicas municipais evidencia o compromisso de melhorar a prática educacional em ambientes frequentemente desafiadores e com recursos limitados (tanto materiais como recursos humanos).

De forma geral, a formação continuada de professores que atuam com alunos com TEA tem sido considerada essencial para garantir práticas pedagógicas inclusivas e eficazes. As pesquisas analisadas refletem um compromisso significativo com a investigação e a melhoria das práticas educacionais. Elas destacam a importância de uma formação colaborativa, prática e contextualizada, que considere as diversas necessidades dos alunos com TEA e as diferentes realidades dos ambientes escolares.

3.3 Ênfase nos resultados das pesquisas.

Nesta seção, são expostos, de maneira descritiva, os principais resultados derivados das pesquisas integrantes da presente revisão de literatura. O escopo desta exposição visa destacar as

eventuais lacunas, as oportunidades identificadas e os desafios intrínsecos que emergiram de maneira proeminente nas investigações. Com isso, objetiva-se fornecer uma análise mais robusta dos resultados, possibilitando uma compreensão mais abrangente e contextualizada das contribuições oferecidas pelos estudos considerados.

A pesquisa de Caetano (2012), destacou desafios significativos na implementação efetiva da legislação que garante os direitos educacionais das pessoas com TEA e/ou alguma deficiência. Embora a legislação seja clara e bem elaborada, as políticas educacionais enfrentam obstáculos na operacionalização dentro das escolas. A distância entre o que está previsto na legislação e a realidade enfrentada pelas escolas é vasta, evidenciando a necessidade urgente de capacitação e suporte especializado para professores e equipes escolares. O estudo focou em um programa de formação em serviço para professoras das séries iniciais, especificamente voltado para o atendimento de crianças com TEA.

Os resultados apontaram para a importância crucial de programas formativos que não apenas capacitam os professores em habilidades práticas, mas também promovem uma visão mais inclusiva e colaborativa dentro das escolas. A pesquisa sublinhou a necessidade de uma abordagem mais holística e integrada na formação de professores, reconhecendo que a inclusão escolar efetiva depende não apenas do professor, mas de todo o ambiente escolar, incluindo coordenadores, diretores e profissionais de Educação Especial (Caetano, 2012).

Olmedo (2015) implementou um programa de formação em Comunicação Alternativa para educadores da Educação Infantil, focado em crianças com TEA não verbais ou com fala não funcional. O estudo evidenciou que, apesar do crescente número de matrículas dessas crianças no ensino comum, há uma lacuna significativa em termos de conhecimento e formação dos educadores nesse contexto específico. A partir da implementação do programa PECS-Adaptado e da Consultoria Colaborativa Escolar, observou-se um engajamento dos educadores em melhorar a inclusão escolar dessas crianças na creche, refletido em mudanças positivas nas práticas educativas e na melhoria das interações comunicativas com os alunos com TEA. No entanto, os resultados também apontaram desafios, como a insuficiência de tempo para abordar todas as necessidades dos educadores e avaliar plenamente o desempenho das crianças ao longo das fases do programa. Esses achados sublinham a importância de investir continuamente em programas de formação especializada e colaborativa, envolvendo profissionais qualificados e promovendo uma rede de apoio robusta para garantir a eficácia da inclusão dessas crianças na educação infantil.

O estudo de Ferreira (2017) revelou que, apesar das reformas políticas para inclusão, o sistema educacional tem garantido apenas o acesso e a permanência de alunos com TEA, sem efetivar mudanças necessárias nas práticas pedagógicas e no ambiente escolar para assegurar a aprendizagem efetiva desses alunos. A formação continuada dos docentes se mostrou crucial para promover a inclusão escolar, fornecendo informações teóricas e práticas adaptadas que diminuem a segregação e fomentam uma cultura escolar inclusiva. A pesquisa destacou a necessidade de capacitação dos professores frente à inclusão escolar, devido à falta de conhecimento sobre as deficiências e à resistência à flexibilização curricular. O estudo agregou informações valiosas ao corpo docente da escola pesquisada e além, sugerindo que minicursos podem ser um caminho eficaz para a formação continuada e o aprimoramento docente, inspirando novas metodologias inclusivas.

A pesquisa de Frade (2018) destacou que a inclusão escolar de crianças com TEA enfrenta desafios significativos, especialmente devido à formação docente insuficiente para lidar com essa temática complexa. O programa de formação avaliado teve um impacto positivo na prática pedagógica de uma professora, capacitando-a no conhecimento das condições clínicas do transtorno e no manejo comportamental dos alunos com TEA. Isso permitiu à docente integrar teoria e prática de forma mais eficaz, melhorando a interação social e a participação do aluno em atividades acadêmicas. Os resultados sugerem que a formação contínua e a reflexão sobre a prática são fundamentais para uma inclusão escolar efetiva, garantindo que os professores possam não apenas adaptar suas estratégias de ensino, mas também compreender melhor as necessidades individuais dos alunos com TEA, conforme preconiza a legislação brasileira.

Rorato (2018) explorou diferentes métodos de ensino, focando no treinamento de pais, cuidadores e profissionais que lidam com crianças com TEA. Utilizando técnicas como instrução teórica, vídeo-modelação e prática com *feedback* no ambiente escolar, constatou-se que a instrução teórica, apesar de ser a mais adotada pela escola, mostrou-se menos eficaz no processo de ensino. Esses resultados ressaltam a fragilidade das premissas utilizadas pela escola para promover o sucesso na aprendizagem. Adicionalmente, a pesquisa revelou que no Brasil há uma escassez significativa de literatura embasada em evidências empíricas sobre o ensino voltado a pais e cuidadores de crianças com TEA, o que impacta diretamente na prática educacional. Apesar das limitações experimentais, como a falta de avaliações controladas após o ensino, a pesquisa destacou ganhos importantes na generalização do ensino em ambiente natural, evidenciando efeitos

positivos nos comportamentos da profissional de apoio e do aluno. O estudo sublinha o papel crucial do analista do comportamento em modificar contingências em contextos sociais relevantes, como o ambiente escolar, contribuindo para a compreensão e intervenção efetiva no ensino de crianças com TEA.

A pesquisa de Pereira (2019) investigou a formação inicial de professores no curso de Pedagogia, focando na preparação para atuação como Professor APE de crianças com TEA na rede municipal de Dourados-MS. Os principais resultados revelaram uma disparidade significativa entre os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das universidades estudadas da região Centro-Oeste, destacando-se a falta de ênfase na formação específica para a atuação como professor APE de alunos com TEA. Enquanto algumas instituições mencionaram a articulação entre sociedade e indivíduo em seus objetivos de curso, essa integração não se refletiu de maneira consistente em outros aspectos dos PPCs, sugerindo uma lacuna na formação teórico-metodológica necessária. Além disso, a ausência de referências explícitas à formação do professor APE, exceto para LIBRAS em uma universidade, indica uma necessidade urgente de revisão dos currículos para abordar de forma mais abrangente e eficaz as demandas da educação inclusiva, especialmente no contexto do TEA. A pesquisa também ressaltou a importância de uma legislação mais clara e precisa para orientar a formação e atuação desses profissionais, visando promover uma educação colaborativa e verdadeiramente inclusiva nas escolas brasileiras.

Souza (2019) avaliou a eficácia de uma proposta pedagógica colaborativa para a escolarização de uma criança com TEA, na Educação Infantil. Os principais resultados mostram que a Consultoria Colaborativa foi eficaz na formação da professora e cuidadora, melhorando suas práticas pedagógicas e a mediação em sala de aula. Inicialmente, as práticas eram descontextualizadas e não beneficiavam o desenvolvimento do aluno. Após 16 encontros formativos, houve melhorias significativas nas estratégias e recursos didáticos utilizados pela professora. No entanto, a falta de colaboração contínua com a professora de AEE e o retorno para *follow-up* foram limitações importantes. A pesquisa sugere a necessidade de maior investimento em capacitação contínua e propostas interdisciplinares de consultoria colaborativa.

Nunes (2019) investigou a formação de professores de Educação Física para a inclusão escolar de crianças com TEA na região da Grande Dourados-MS, revelando a complexidade enfrentada pelos professores diante das dificuldades específicas de interação social, linguagem e comportamentos estereotipados dos alunos com TEA. A necessidade urgente de estratégias

pedagógicas eficazes foi evidenciada, especialmente através das práticas corporais, que se mostraram um recurso valioso para promover não apenas o desenvolvimento físico, mas também a comunicação e a inclusão escolar desses alunos. A pesquisa colaborativa entre universidade e escola revelou-se essencial para a construção de novos saberes e práticas inclusivas, destacando a importância da formação continuada dos professores de Educação Física. As conclusões apontaram para a urgência de investimentos em políticas públicas que promovam uma educação inclusiva verdadeiramente transformadora, capaz de garantir acesso equitativo e efetivo à educação para todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas.

Macedo (2019) destacou a importância da capacitação colaborativa dos docentes do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) para melhorar o ensino de alunos com TEA. A pesquisa revelou que mais de um terço dos professores não sabiam descrever o TEA, e 93,8% reconheceram a necessidade de capacitação. Através de duas etapas de formação – uma expositiva e outra colaborativa – os docentes adquiriram conhecimentos e implementaram novas práticas pedagógicas. Na capacitação colaborativa, a Intervenção Mediada por Pares (IMP) foi fundamental, resultando em melhorias significativas na socialização, participação e autonomia de um aluno autista. Os resultados mostraram que a prática colaborativa é uma estratégia eficaz para a inclusão educacional de jovens com TEA, reforçando a necessidade de investimentos contínuos na formação de professores e na implementação de práticas baseadas em evidências.

Togashi (2020) destacou a importância da formação continuada de professores para a reinvenção da prática pedagógica, focando em estratégias de Comunicação Alternativa e Ampliada e no uso do Currículo Funcional Natural (CFN) para alunos sem comunicação oral. Embora a formação tenha sido limitada a apenas duas professoras devido a restrições metodológicas, os resultados foram significativos, indicando a necessidade de repensar o currículo escolar para promover autonomia e funcionalidade dos estudantes. A pesquisa também enfatizou a importância de recursos alternativos de comunicação para garantir a participação inclusiva de alunos não oralizados nas atividades escolares, sugerindo a necessidade de mais estudos baseados em evidências científicas para melhorar a qualidade da aprendizagem e permanência dos alunos com TEA e/ou alguma deficiência na educação formal.

A pesquisa de Silva (2020) examinou a formação continuada de professores na inclusão de alunos com TEA na rede municipal de Limeira-SP, evidenciando desafios significativos na transição das políticas públicas para a prática pedagógica. O estudo sublinhou a necessidade

urgente de formação contínua que capacite os professores com estratégias eficazes e adaptação curricular adequada às necessidades dos alunos com TEA. A pesquisa também destacou a importância de uma abordagem holística e integrada na formação de professores, envolvendo a comunidade escolar e promovendo uma rede de apoio robusta para garantir uma educação inclusiva e de qualidade.

De forma geral, os estudos refletem uma necessidade crítica de reformulação e aprimoramento dos programas de formação continuada, visando capacitar os professores a lidarem de maneira eficaz e inclusiva com alunos com TEA. A implementação de práticas pedagógicas baseadas em evidências, apoio contínuo e colaboração entre profissionais da educação, família e profissionais externos, são essenciais para assegurar que as crianças com TEA recebam uma educação que atenda às suas NE e promova seu pleno desenvolvimento.

3.4 Algumas Considerações

Os trabalhos revisados evidenciaram a importância de ações para a formação complementar de professores para contribuir com o processo de inclusão escolar de alunos com TEA. Os estudos analisados ressaltam benefícios em diferentes contextos educacionais, enfatizando resultados positivos tanto nas práticas profissionais quanto no desenvolvimento dos alunos, envolvendo diferentes agentes.

Além disso, forneceram *insights* importantes sobre as possibilidades de implementar programas de formações em diferentes aspectos do processo de inclusão escolar. Os estudos apontam para mudanças positivas nas atitudes dos professores e profissionais, nas práticas pedagógicas, no desenvolvimento dos alunos com TEA, e na promoção de parcerias entre escola, professores, famílias e outros profissionais. Além disso, a partir dos resultados foi possível evidenciar a importância de adaptações específicas, como o uso de recursos da Comunicação Alternativa Aumentativa (CAA), estratégias sensoriais, e a tradução de escalas de avaliação, indicando a necessidade de abordagens personalizadas e multifacetadas que atendam às NE dos alunos e das escolas.

A colaboração emerge como um elemento essencial para fortalecer a formação docente, promover mudanças atitudinais, e aprimorar a inclusão escolar de alunos com TEA. A utilização de práticas colaborativas no contexto formativo docente, quando aplicada e adaptada às

necessidades específicas de cada realidade, demonstra ser uma ferramenta de suporte importante que reflete na construção de processos de inclusão escolar mais eficientes para esses alunos.

A análise dos estudos e das experiências formativas evidência que a continuidade das ações instauradas nos processos de formação em serviço depende diretamente da capacidade da escola de institucionalizar essas práticas como parte de sua rotina pedagógica. Para que os avanços observados durante intervenções específicas, frequentemente conduzidas por pesquisadores ou profissionais externos, não se limitem ao período de acompanhamento, torna-se necessário que a equipe gestora compreenda a formação como eixo estruturante da política escolar.

Isso implica adotar uma postura proativa no planejamento, monitoramento e revisão das práticas desenvolvidas, garantindo que o conhecimento produzido, as estratégias testadas e as reflexões construídas coletivamente permaneçam como patrimônios pedagógicos da instituição. Sem essa intencionalidade, as mudanças tendem a se diluir diante das demandas cotidianas, da rotatividade de profissionais e da ausência de mecanismos formais que assegurem a continuidade das propostas.

Nesse contexto, a escola necessita desenvolver estratégias organizacionais que sustentem, de forma sistemática, a formação em serviço e as práticas colaborativas associadas à inclusão de alunos com TEA. Entre essas estratégias, destacam-se: a criação de momentos regulares de estudo e acompanhamento pedagógico; o registro formal das práticas e instrumentos utilizados durante os programas formativos; a constituição de grupos de trabalho internos dedicados ao acompanhamento das ações inclusivas; a articulação permanente entre professores da sala comum, profissionais do AEE e equipe gestora; e o fortalecimento de parcerias com universidades e serviços especializados.

Incorporar esses elementos ao calendário escolar permite que a formação deixe de ser episódica e se transforme em uma cultura institucional, na qual o desenvolvimento profissional contínuo é compreendido como condição essencial para qualificar as práticas pedagógicas e garantir a sustentabilidade das ações voltadas à inclusão escolar. Dessa forma, a escola consolida um ambiente no qual a formação permanente não apenas dá continuidade ao que foi implementado por pesquisadores, mas também se integra ao cotidiano como parte estrutural do compromisso coletivo com a educação inclusiva.

4 MÉTODO

Esta seção apresenta a trajetória da pesquisa que teve por objetivos elaborar, implementar e avaliar um Programa de Formação Assistida em Serviço (FAS) para a escolarização de alunos com TEA matriculados no primeiro ano do Ensino Fundamental I.

Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, cuja metodologia adotada foi a pesquisa-ação, entendida como o percurso ou o conjunto de procedimentos capaz de articular conhecimento e prática, bem como de gerar novos saberes a partir da própria ação.

A abordagem qualitativa da pesquisa é destacada por Minayo (2001, p.21-22):

[...] a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Já em relação a pesquisa-ação, Thiollent (2011, p.20) destaca que:

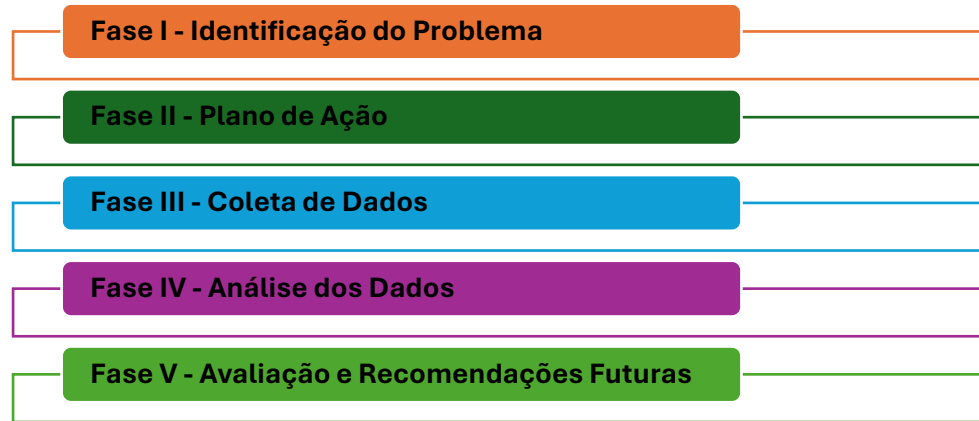
A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2011, p. 20).

Segundo o autor, para que uma investigação seja caracterizada como pesquisa-ação, é indispensável a efetiva participação de indivíduos ou grupos envolvidos na situação analisada (Thiollent, 2011). Ademais, essa ação deve apresentar complexidade, configurando-se como uma questão problemática que exige investigação para ser compreendida, planejada e conduzida. Esse tipo de abordagem tem se revelado mais apropriado em estudos nos quais, além da análise das causas do problema, busca-se também a intervenção prática do pesquisador, promovendo reflexão e propondo alternativas voltadas à superação dos obstáculos identificados.

Nesse modelo de investigação, o pesquisador assume uma postura ativa na identificação e resolução dos problemas, bem como no monitoramento e na avaliação das ações implementadas em decorrência dessas questões. Tal perspectiva demanda, necessariamente, uma relação de caráter participativo entre os pesquisadores e os sujeitos envolvidos na situação estudada (Thiollent, 2011).

As fases de desenvolvimento da pesquisa estão expostas na Figura 2.

Figura 2. Delineamento da Pesquisa



Fonte: O autor (2026)

4.1 Procedimentos Éticos

Por se tratar de uma pesquisa que envolve seres humanos, o estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 68373223.2.0000.5160. Todas as etapas da pesquisa seguiram as normativas e diretrizes do CEP, contemplando aspectos como a garantia do anonimato dos participantes, a participação voluntária e o direito de recusar-se ou de retirar-se do estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), bem como o Termo de Assentimento para as crianças (Apêndice B).

4.2 Lócus da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas do município de Dourados, situado ao sul do estado de Mato Grosso do Sul. Com população estimada em 243.367 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), o município é o mais populoso do interior do estado, sendo superado apenas pela capital, Campo Grande.

No âmbito educacional, a cidade abriga a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), o Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS) – Campus Dourados, a Universidade

Estadual de Mato Grosso do Sul – Campus Dourados, além de instituições de ensino superior privadas. De acordo com os dados da Plataforma QEdú (portal de dados educacionais do Brasil) o número de escolas da rede municipal de ensino em 2024 era de 85 unidades escolares, já na rede privada de ensino o número era de 35 unidades.

Conforme os dados do Censo Escolar (INEP, 2024), a distribuição das matrículas na Educação Básica em Mato Grosso do Sul apresenta-se da seguinte forma: menos de 5% na rede federal, 27,6% na rede estadual, 55,7% na rede municipal e 15,5% na rede privada. Nos anos iniciais do ensino fundamental (foco da presente pesquisa) os números apresentados são: 3,3% na rede estadual, 82,6% na rede municipal e 14,1% na rede privada.

Em relação a evolução das matrículas de alunos PEE no ensino fundamental, em Mato Grosso do Sul entre 2011 e 2024, o número de matrículas em classes especiais e escolas exclusivas em 2011 era de 124.129, enquanto em 2024 esse quantitativo reduziu-se para 85.972. Em contrapartida, no Brasil, as matrículas em classes comuns, com alunos incluídos, apresentaram crescimento expressivo, passando de 437.132 em 2011 para 1.199.803 em 2024. O percentual de alunos PEE incluídos nas classes comum no ensino fundamental em 2024 totalizam 87,6% (INEP, 2024).

De acordo com os dados apresentados em relação as matrículas por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação no Brasil no período entre 2023 e 2024, observa-se um crescimento significativo nas matrículas em praticamente todas as categorias analisadas (INEP, 2024).

Em 2023, o número de matrículas foi de: 693 (surdocegueira), 7.321 (cegueira), 20.008 (surdez), 38.019 (altas habilidades/superdotação), 41.491 (deficiência auditiva), 86.867 (baixa visão), 88.885 (deficiência múltipla), 163.790 (deficiência física), 636.202 (Transtorno do Espectro Autista – TEA) e 952.904 (deficiência intelectual). Já em 2024, esses números passaram para: 622 (surdocegueira), 6.857 (cegueira), 18.561 (surdez), 44.171 (altas habilidades/superdotação), 42.440 (deficiência auditiva), 86.793 (baixa visão), 90.057 (deficiência múltipla), 167.644 (deficiência física), 918.877 (TEA) e 1.008.009 (deficiência intelectual) (INEP, 2024).

A análise comparativa revela que, apesar de pequenas oscilações em categorias como surdocegueira, cegueira e surdez, houve crescimento em áreas de destaque como altas habilidades/superdotação (+6.152), deficiência múltipla (+1.172), deficiência intelectual (+55.105) e, principalmente, no TEA que saltou de 636.202 em 2023 para 918.877 em 2024 (+282.675).

Diante desses apontamentos, destaca-se que a pesquisa foi desenvolvida em duas instituições de ensino, sendo uma da rede privada e outra da rede municipal. A seleção das escolas e dos participantes baseou-se em critérios de conveniência (Gil, 2008; Guimarães, 2008), sendo composta por uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental I de uma escola da rede privada e de uma escola da rede municipal de ensino. A escolha justificou-se pelo fato de o pesquisador desenvolver um trabalho de suporte pedagógico em uma clínica particular da cidade, a qual mantinha um projeto de extensão em parceria com a Universidade Federal da Grande Dourados. E por critérios metodológicos previamente definidos, incluindo: a acessibilidade e viabilidade institucional para a realização da pesquisa; a existência de crianças com TEA matriculadas nas instituições que realizavam acompanhamento clínico no contraturno escolar; e a possibilidade de articulação entre os contextos escolar e clínico, condição necessária para a implementação e o acompanhamento das ações investigativas.

A seleção da escola da rede municipal de ensino ocorreu por indicação da coordenadora do Núcleo de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Dourados-MS, após a apresentação do projeto, ocasião em que foi sugerida a instituição na qual a pesquisa poderia ser realizada. A escola da rede privada, por sua vez, foi escolhida com base no conhecimento prévio do pesquisador, em razão de solicitações relacionadas a formações específicas na área do TEA, considerando que a instituição estava iniciando ações voltadas à inclusão escolar de alunos com TEA.

A escola da rede privada de ensino, tipo confessional, foi fundada em 2008 atendendo as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I e II. No momento da coleta dos dados atendia um total de 584 alunos, destes, 11 alunos diagnosticados com TEA. Em relação aos recursos humanos, contava com uma diretora, uma funcionária do setor administrativo, sete profissionais dos serviços gerais, uma professora coordenadora pedagógica, e o quadro de professores era composto por 32 professores (regentes e de áreas específicas), e 15 estagiários de apoio pedagógico (que acompanhavam os alunos com TEA e/ou alguma deficiência).

Já em relação a infraestrutura da escola, era composta por 14 salas de aula, uma sala da direção escolar, uma sala da coordenação pedagógica, uma secretaria, uma sala dos professores, oito banheiros, uma quadra esportiva, um parque infantil e uma biblioteca. Vale destacar que nesta escola não havia professores de Educação Especial (Professor Especialista em Educação Especial e Professor do Atendimento Educacional Especializado).

A turma selecionada para fazer parte da pesquisa foi definida pela direção da escola, que apontou a necessidade e viabilidade para a sua realização, envolvendo um aluno com TEA, matriculado no 1º ano do Ensino Fundamental I.

A escola municipal da rede pública de ensino foi fundada em 1947 atendendo as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. No momento da coleta dos dados, atendia um total de 413 alunos, dentre estes, 25 alunos diagnosticados com TEA. Em relação aos recursos humanos, contava com uma diretora e uma diretora adjunta, 22 profissionais no setor administrativo incluindo os serviços gerais, duas professoras na coordenação pedagógica, 32 professores (regentes e de áreas específicas), 14 professores de apoio pedagógico educacional (que acompanhavam os alunos PEE), e uma professora do AEE que atuava na SRM.

Já em relação a infraestrutura da escola, era composta por oito salas de aula, 11 banheiros, uma cozinha, um refeitório, uma quadra esportiva, dois parquinhos infantis, uma sala de tecnologia, uma SRM, secretaria, uma sala que era utilizada para recuperação da aprendizagem, sala da direção escolar, sala da coordenação pedagógica, sala dos professores e um depósito.

A seleção da turma feita mediante a solicitação da profissional responsável pela unidade de ensino, considerando-a viável para a proposta, e o estudo envolveu uma aluna diagnosticada com TEA com sete anos de idade matriculada em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental I. Esses dados reforçam o aumento expressivo da demanda por inclusão escolar de estudantes com TEA e deficiência intelectual, ao mesmo tempo em que indicam maior reconhecimento e identificação de alunos com altas habilidades/superdotação no sistema educacional brasileiro.

4.3 Participantes da Pesquisa

Foram convidados a participar da pesquisa os seguintes profissionais e sujeitos: professores (regentes, de áreas específicas e da Educação Especial) que atuavam no 1º ano do Ensino Fundamental I; dois alunos com diagnóstico de TEA; mães e/ou principais responsáveis desses alunos matriculados nas turmas selecionadas; além de profissionais da área de Psicologia que realizavam atendimentos clínicos para esses estudantes em contexto extraescolar. A participação dos profissionais técnicos ocorreu exclusivamente no ambiente escolar.

Com o objetivo de diferenciar os grupos de participantes por unidade escolar, adotaram-se as seguintes nomenclaturas: Grupo de Trabalho A (GT-A), correspondente à escola da rede privada de ensino, e Grupo de Trabalho B (GT-B), referente à escola da rede pública municipal.

Dessa forma, após o convite e a apresentação do projeto, a recomendação dos participantes do GT-A foi feita pela coordenação pedagógica da unidade, considerando a necessidade de que todos os agentes que atuavam com o aluno com TEA participassem. Ainda que não represente a totalidade, o grupo contou com a participação efetiva dos seguintes colaboradores: professora regente, profissional de apoio³, professora de Educação Física, coordenadora pedagógica, duas psicólogas responsáveis pelo atendimento clínico, um aluno com TEA e a mãe desse aluno.

Já no GT-B, adotando o mesmo procedimento, a direção escolar autorizou o convite a todos os professores envolvidos com a aluna com TEA. No entanto, o grupo foi constituído pelos seguintes colaboradores: professora do AEE, professora coordenadora, duas psicólogas responsáveis pelo atendimento clínico, uma aluna com TEA e a mãe da aluna.

E o pesquisador que atuou como participante em ambos os grupos. Licenciado em Educação Física e Pedagogia, especialista em Educação Especial e Dificuldade de Aprendizagem, especialista em Análise do Comportamento Aplicada para indivíduos com TEA, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Mestre em Educação. O Pesquisador atuava profissionalmente em uma clínica⁴ fruto de uma parceria público-privada entre a cooperativa de trabalho médico Unimed de Dourados e a UFGD.

A seguir é apresentado uma caracterização dos participantes dos dois grupos, categorizados por: aluno(a), mãe do aluno(a), escola e profissionais.

- **Participantes do GT-A**

O aluno participante do GT-A tinha seis anos de idade e recebeu o diagnóstico de TEA aos dois anos, e posteriormente recebeu diagnóstico de Deficiência Intelectual – CID-F70. A mãe do aluno tinha 35 anos, casada, relatou que o aluno tinha um irmão de quatro anos de idade e que moravam na mesma casa junto com o pai das crianças.

O Quadro 4 apresenta a caracterização das professoras e psicólogas do GT-A.

³ A profissional de apoio auxiliava o aluno nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, bem como fazia uma mediação nas atividades pedagógicas desenvolvidas pelo aluno.

⁴ O Serviço Especializado de Atenção Multiprofissional ao Autista (SEAMA) foi criado a partir de uma parceria público-privada entre a Universidade Federal da Grande Dourados e a Cooperativa de Trabalho Médico Unimed de Dourados, onde era desenvolvido o projeto de extensão, intitulado “Orientação Técnica para serviço de atendimento multidisciplinar de pessoas com autismo” coordenado pela Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins, atendendo Dourados e região, com formações de professores, capacitação de profissionais, treinamento parental e o atendimento multidisciplinar de crianças e adolescentes com TEA.

Quadro 4. Caracterização dos professores e profissionais - GT-A

Informações Gerais		Formação Inicial e continuada		Experiência	
<i>Participante</i>	<i>Idade</i>	<i>Formação Inicial</i>	<i>Pós-graduação</i>	<i>Tempo de atuação</i>	<i>Tempo de atuação com pessoas com TEA</i>
Professora Coordenadora	31 anos	Pedagogia e Letras	Esp. Gestão, orientação e supervisão escolar	5 anos	5 anos
Professora Regente	39 anos	Pedagogia	Esp. Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica; Alfabetização e Letramento	10 anos	2 anos
Profissional de Apoio	26 anos	Pedagogia	Não possuía pós-graduação	5 anos	7 meses
Professora de Educação Física	34 anos	Educação Física	Não possuía pós-graduação	5 anos	5 anos
Psicóloga Supervisora ABA ⁵	31 anos	Psicologia	Mestrado e Doutorado em Educação; Esp. Em ABA.	6 anos	6 anos
Psicóloga Coordenadora ABA	26 anos	Psicologia	Esp. em ABA; Saúde Mental	1 ano e 6 meses	1 ano

Fonte: O autor (2026)

• Participantes do GT-B

A aluna participante do GT-B tinha seis anos de idade e recebeu o diagnóstico de TEA aos três anos, apresentando também diagnóstico de Paralisia Cerebral (CID- G80), e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (CID F90.0) A mãe da aluna tinha 28 anos e era viúva, relatou que a aluna tinha uma irmã de nove meses, e que a criança morava com a mãe a irmã e o padrasto (pai da irmã). Também foi relatado que a aluna ficava sob os cuidados da avó, algumas vezes, que era uma das cuidadoras da criança.

⁵ De acordo com a Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental (ABPMC) as intervenções comportamentais baseada em ABA deve ser organizado seguindo uma estrutura de profissionais, incluindo: Supervisor, Coordenador/Assistente e Aplicador técnico. Circular ABPM – Disponível em: <https://abpmc.org.br/wp-content/uploads/2021/11/1573747918c4a1d8066715.pdf>

O Quadro 5 apresenta a caracterização das professoras e profissionais do GT-B.

Quadro 5. Caracterização dos professores e profissionais - GT-B

Informações Gerais		Formação Inicial e continuada		Experiência	
<i>Participante</i>	<i>Idade</i>	<i>Formação Inicial</i>	<i>Pós-graduação</i>	<i>Tempo de atuação</i>	<i>Tempo de atuação com pessoas com TEA</i>
Professora Coordenadora	58 anos	Pedagogia	Esp. em Metodologia do Ensino Superior; Educação Básica e Psicopedagogia	23 anos	4 anos
Professora do AEE	33 anos	Educação Física	x	4	3
Psicóloga Supervisora ABA	32	Psicologia	Mestrado em Educação; Esp. Em ABA.	10 anos	10 anos
Psicóloga Coordenadora ABA	30	Psicologia	Esp. em ABA	4 anos	4 anos

Fonte: O autor (2025)

A não participação dos professores da sala de aula comum e da professora de Apoio Pedagógico Educacional justifica-se pela ausência de hora-atividade e pelas dificuldades em conciliar os horários com os demais participantes. Embora a participação ativa e formal não tenha ocorrido, durante o período de observação em sala de aula houve cooperação por parte das professoras que estavam em exercício. Essa questão configura-se como um entrave para a pesquisa, uma vez que se considera que a participação das professoras que atuavam em sala de aula com a criança seria fundamental para assegurar maior efetividade do programa.

No entanto, ressalta-se que a professora do AEE atuava de forma colaborativa com os professores da sala de aula comum e com a professora de Apoio Pedagógico Educacional, por meio de orientações, elaboração de materiais, mediações com a família da aluna e atendimento direto à estudante na SRM, no contraturno escolar. Essa atuação configurava-se, na prática, como um papel de coordenação da educação especial na unidade, uma vez que a profissional assumia a responsabilidade por auxiliar em praticamente todas as demandas relacionadas à aluna. Dessa

forma, a professora do AEE faria o repasse para os demais professores que atuavam na sala de aula, durante o andamento das atividades do programa de FAS.

4.4 Instrumentos

Os instrumentos elaborados pelo autor passaram por um processo de avaliação semântica prévio, conduzido por juízes integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPES), composto por mestres e doutores da área da Educação. Essa etapa foi fundamental para assegurar clareza, objetividade e adequação da linguagem, garantindo que os itens fossem compreensíveis e pertinentes aos objetivos da pesquisa. Ressalta-se, ainda, que a construção dos instrumentos teve como referência alguns modelos já utilizados por outros autores, os quais serviram de base para a elaboração e adaptação, reforçando a validade e a consistência metodológica do processo.

1. Ficha de Caracterização da Unidade Escolar (Apêndice C): elaborada pelo pesquisador com o objetivo de levantar informações referentes a unidade escolar, como por exemplo, dados de identificação da unidade, infraestrutura, recursos humanos, etapas e modalidades de ensino atendidas, quantidade de alunos atendidos, quantidade de alunos PEE e serviços de apoio no ensino regular. A ficha de caracterização foi preenchida pela direção escolar de cada unidade.

2. Questionários: elaborados para identificar o conhecimento prévio sobre inclusão escolar e práticas colaborativas, junto aos professores regentes e de áreas, professores de Educação Especial, coordenadores, profissionais técnicos e familiares, buscando identificar as necessidades específicas para o processo de escolarização dos alunos com TEA.

Apêndice D – Questionário para Professores: composto por dados de identificação e formação dos participantes, 19 questões de múltipla escolha e abertas sobre TEA, inclusão escolar, práticas colaborativas, planos de ensino e formação docente.

Apêndice E – Questionário para Profissionais Técnicos: composto por dados de identificação e formação dos participantes, 12 questões de múltipla escolha e abertas sobre TEA, inclusão escolar, específicas da área de psicologia e práticas colaborativas entre profissionais técnicos e a escola.

Apêndice F – Questionário para Familiares: composto por dados de identificação dos responsáveis pela criança, nível de escolaridade, questões socioeconômicas, questões relacionadas a escola em que a criança estuda, e as áreas de atendimento clínico (quando houver), com questões abertas e de múltipla escolha.

Apêndice H – Questionário de Avaliação do Programa de Formação Assistida em Serviço: composto por 11 questões abertas e de múltipla escolha, versando sobre a opinião das participantes quanto a implementação e participação no programa de FAS.

3. Instrumento de Avaliação de Repertório básico para a Alfabetização (IAR) de Leite (2013): que é uma ferramenta utilizada para avaliar o repertório comportamental de crianças da fase Pré-Escolar ao primeiro ano do Ensino Fundamental, e avalia as habilidades relacionadas a 13 áreas consideradas pré-requisitos para o desenvolvimento da leitura e escrita.

4.5 Técnicas de Coleta de Dados

1. Diário de Campo: de acordo com Neto (2004, p.63) é “[...] um “amigo silencioso” que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas.”

O caderno e/ou diário de campo foi utilizado pelo pesquisador nas sessões de observação participante e durante todo o processo de realização do programa de FAS. Por meio dessa técnica, foram registradas as interações entre os participantes, as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, os avanços observados nos alunos com TEA, as estratégias pedagógicas adotadas pelos professores, bem como as reações e percepções dos profissionais diante das formações e intervenções propostas. Esses registros possibilitaram compreender nuances do processo que dificilmente seriam captadas por questionários ou entrevistas, contribuindo para uma análise mais profunda e contextualizada da realidade investigada.

2. Observação Participante: Na observação participante, o pesquisador, enquanto observador, envolve-se com o grupo, tornando-se parte deste e, conseqüentemente, do próprio objeto de pesquisa (Marconi; Lakatos, 1999). Foram realizadas observações em sala de aula, com o intuito de promover maior aproximação com o processo de escolarização dos alunos com TEA, bem como durante algumas ações desenvolvidas ao longo da execução do programa. Além disso,

realizaram-se observações no ambiente clínico, durante atendimentos psicológicos, a fim de compreender de forma mais ampla os diferentes contextos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

Essa técnica permitiu registrar aspectos do cotidiano escolar, como as interações sociais dos estudantes, as estratégias de ensino utilizadas, as respostas comportamentais e acadêmicas dos alunos, além da dinâmica de colaboração entre professores. No contexto clínico, a observação possibilitou captar elementos relacionados à comunicação, ao engajamento e às intervenções terapêuticas, permitindo uma análise comparativa entre os dois ambientes e enriquecendo a compreensão sobre os fatores que influenciam o desenvolvimento dos alunos em diferentes contextos.

4.6 Procedimento de coleta de dados

A pesquisa foi realizada em quatro etapas interdependentes, que possibilitaram o levantamento, a organização e a análise sistemática das informações necessárias ao desenvolvimento do programa de FAS. Previamente à Etapa 1, foram realizadas reuniões destinadas à apresentação e ao esclarecimento dos objetivos, procedimentos e implicações do projeto de pesquisa, bem como à obtenção do TCLE.

- **Etapa I – Identificação das Demandas:** Nesta fase inicial, os questionários foram aplicados junto aos participantes, com o objetivo de levantar informações acerca de suas percepções, necessidades formativas e práticas pedagógicas já utilizadas no contexto da escolarização de alunos com TEA. Também foi feita a observação dos estudantes em sala de aula. Os dados coletados forneceram subsídios para compreender o ponto de partida da investigação e mapear os principais desafios enfrentados no cotidiano escolar.
- **Etapa II – Realização dos primeiros encontros do Grupo de Trabalho (GT):** Nesta etapa, ocorreram reuniões presenciais com os membros do GT, compostos por professores, profissionais de apoio, psicólogos e familiares, a fim de delimitar as ações prioritárias e estabelecer de forma colaborativa os objetivos do programa de FAS. Esse momento também possibilitou a construção de um espaço de diálogo entre os diferentes atores envolvidos, favorecendo a corresponsabilidade e o engajamento coletivo no processo formativo.

- **Etapa III – Implementação do programa de FAS:** Esta etapa correspondeu ao desenvolvimento efetivo do programa, no qual foram realizadas as ações definidas nos encontros do GT, abrangendo intervenções pedagógicas, orientações aos profissionais, articulação entre escola e família e acompanhamento dos alunos. As recomendações foram implementadas gradualmente, de acordo com as demandas identificadas, e avaliadas de forma contínua, por meio de observações, registros no diário de campo e devolutivas dos participantes. Essa fase final permitiu verificar os impactos das ações propostas e refletir sobre a efetividade do programa.
- **Etapa IV – Avaliação do Programa de FAS:** A avaliação do Programa de FAS foi realizada a partir da aplicação de questionário, considerando a opinião das participantes e envolvendo aspectos como: eficiência, benefícios do programa para a prática profissional, benefício do programa para a escolarização dos alunos com TEA, entre outras questões.

4.7 Procedimento de Análise de dados

Os dados foram analisados por meio da Análise Temática que de acordo com Braun e Clarke (2006) é um método qualitativo utilizado para identificar, interpretar, analisar e relatar os padrões, ou seja, as temáticas encontradas nos dados. Assim, esse procedimento busca sistematizar e descrever em detalhes um conjunto de dados, além de permitir que o pesquisador possa interpretar diferentes aspectos das temáticas envolvidas na pesquisa.

Para assegurar maior rigor metodológico, o processo seguiu as etapas propostas pelas autoras: leitura dos registros para familiarização com os dados; geração de códigos iniciais; busca por temas recorrentes; revisão e refinamento das temáticas; definição e nomeação dos temas; e, por fim, a elaboração do relatório para direcionar a implementação do programa.

A organização temática permitiu estruturar os achados em três eixos centrais: (1) Barreiras para inclusão escolar, que envolveram desde limitações estruturais da escola até dificuldades de formação docente; (2) Estratégias pedagógicas e práticas inclusivas, relacionadas às ações desenvolvidas pelos professores, equipe de apoio e familiares no cotidiano escolar; (3) e percepções e experiências dos participantes, que englobaram sentimentos, expectativas e reflexões dos professores, familiares e profissionais da saúde sobre o processo de escolarização de alunos com TEA.

Essa sistematização favoreceu não apenas a descrição detalhada dos resultados, mas também a interpretação crítica dos sentidos atribuídos pelos diferentes atores envolvidos, evidenciando tanto as convergências quanto as divergências em relação ao desenvolvimento do programa de FAS.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A apresentação dos resultados e discussões desta pesquisa tem como objetivo evidenciar os principais achados decorrentes da implementação do programa de Formação Assistida em Serviço (FAS). Nesta seção, os dados obtidos por meio das diferentes técnicas de coleta – observação participante, diário de campo, questionários e registros institucionais – são sistematizados e analisados à luz da literatura recente, permitindo compreender tanto os avanços quanto os entraves observados na escolarização dos alunos com TEA. A discussão se orienta pela análise temática, que possibilitou organizar os resultados em eixos significativos, favorecendo uma reflexão crítica acerca das práticas pedagógicas, da atuação dos profissionais envolvidos e das percepções das famílias. Assim, busca-se não apenas descrever os fenômenos observados, mas também interpretar suas implicações para a efetivação de práticas inclusivas no contexto educacional.

O Programa de Formação Assistida em Serviço

A primeira etapa do programa consistiu na aplicação dos questionários (Apêndices, B, C, D e E), buscando coletar as informações sobre as participantes, bem como, do conhecimento prévio sobre inclusão escolar de crianças com TEA e práticas colaborativas na escola comum. Na segunda etapa, foram realizados encontros com os grupos de trabalho, para a definição dos objetivos e metas do Programa de FAS. Já a terceira etapa, foi a implementação das ações práticas do programa.

Também foi realizado um encontro introdutório sobre a proposta, no qual foram apresentados os conceitos fundamentais e as principais características da Formação Assistida em Serviço (FAS). O objetivo foi situar os participantes em relação à proposta, garantindo uma compreensão inicial do tema. Além disso, foram indicados materiais de apoio relacionados à temática, a fim de ampliar o conhecimento e favorecer o aprofundamento das discussões.

Com base no que foi apresentado na literatura e baseado na legislação vigente, foi criado o seguinte modelo de FAS, onde na primeira etapa houve o estabelecimento de vínculo entre o pesquisador e os participantes, assim como, a aplicação dos questionários. Na segunda etapa foram estipulados os objetivos e as metas de trabalho, que envolveram avaliação da aprendizagem, elaboração do plano de ensino, adaptação de atividades e adequações curriculares. Na terceira etapa foram implementadas as ações definidas por cada grupo de trabalho, distribuídas entre os

participantes. E por fim a última etapa consistiu na avaliação de desenvolvimento das crianças e do Programa de FAS. As etapas foram ilustradas na Figura 3.

Figura 3. Etapas do Programa de Formação Assistida em Serviço



Fonte: O autor (2026)

Partimos da ideia de que um programa de FAS favoreceria a atuação dos professores, nas contribuições das psicólogas da clínica externa a escola, principalmente nas questões relacionadas aos aspectos comportamentais da criança com TEA e na participação mais efetiva da família nas questões educacionais, consequentemente promovendo melhora no desenvolvimento do aluno em sala de aula. Embora o atendimento clínico especializado não seja a realidade da maioria das crianças brasileiras, as participantes do GT-A e do GT-B contavam com esse acompanhamento em carga horária ampliada, motivo pelo qual foram incluídas as psicólogas das clínicas como parte do estudo.

O modelo proposto foi apresentado para as duas escolas e ambas aceitaram. Na escola da rede privada GT-A houve o aceite de todos os participantes convidados: coordenadora pedagógica, professora regente, profissional de apoio, professor de educação física, mãe do aluno (que assentiu

a participação da criança), e duas psicólogas que acompanhavam a criança no ambiente clínico (extraclasse).

No GT-B (escola pública), houve solicitações específicas, e os profissionais que aceitaram participar da pesquisa foram: professora coordenadora, professora do AEE, mãe da aluna (que assentiu a participação da aluna), duas psicólogas que atendiam a criança no ambiente clínico (extraclasse).

O Quadro 6 apresenta uma síntese detalhada das ações e encontros realizados no GT-A, considerando as etapas do programa.

Quadro 6. Síntese das Ações Desenvolvidas GT-A

(continua)

Etapas	Data	Síntese das Ações
ETAPA 1	09/02/2023	- Apresentação da Proposta de Pesquisa; Entrega e assinatura do Termo de Anuência para coleta de dados. Duração: 2h00
	22 e 23/03/2023	- Palestra de conscientização e sensibilização sobre TEA para pais e professores (solicitado pela direção escolar, com participação da Professora Orientadora do Projeto de Pesquisa). Duração: 2h30 em cada dia. Carga horária total: 5h00.
	10/05/2025	Entrega e assinatura do Termo de Anuência para coleta de dados. Duração: 1h30
	25/05/2023	Encontro realizado na escola: - Entrevista e Aplicação da Ficha de Caracterização da Unidade Escolar com a Direção; - Entrevista e Aplicação do Questionário com a Coordenadora Pedagógica. Duração: 2h30.
	26/05/2023	Encontro realizado na escola: - Entrevista e Aplicação dos Questionários com as Professoras da turma; Duração: 3h00.
	29/05/2023	Encontro realizado na escola: - Entrevista e Aplicação do Questionário com a Mãe do aluno; - Entrevista e Aplicação do Questionário com as Psicólogas da clínica. Duração: 3h00.
ETAPA 2	17/07/2023	Encontro realizado de forma remota (para conseguir assegurar a participação de todos, conforme disponibilidade de agenda): Primeiro encontro com todos os participantes do Grupo de Trabalho, para definições dos objetivos e metas do Programa de FAS. Foi definido o que cada participante iria realizar, bem com discutido os prazos para os encaminhamentos de cada participante. Duração: 2h30.

(continua)

Etapas	Data	Síntese das Ações
	27/07/2023	Encontro realizado na escola para Alinhamento do Grupo de Trabalho; Compartilhamento das Ações realizadas no período e encaminhamento das ações futuras, com a participação da Professora Regente, profissional de apoio, coordenadora pedagógica, psicóloga supervisora, mãe do aluno e o pesquisador. Duração: 2h00.
	31/07/2023	Encontro realizado na escola com a participação da Professora Regente, a profissional de apoio, a Psicóloga supervisora ABA e o pesquisador. Neste dia foi decidido que iria ser aplicado um instrumento de avaliação da aprendizagem para elaborar o PEI do aluno. O instrumento escolhido chama-se Instrumento de Avaliação de Repertório Básico para a Alfabetização (IAR) e foi feita uma orientação prévia de como a professora poderia aplicar o instrumento. Duração: 1h30.
	01/08/2023 a 07/08/2023	Encontros realizados na escola, para aplicação do Instrumento de Avaliação de Repertório Básico para a Alfabetização (IAR) realizado pela professora regente, psicóloga supervisora e pesquisador. Nestes encontros a aplicação do instrumento foi desenvolvida e já utilizada como momento formativo para a professora regente quanto ao uso do instrumento. Duração: 1h00 cada encontro, totalizando 7h00
	09/08/2023	-Encontro realizado na escola com a Professora Regente, a profissional de apoio, psicólogas e o pesquisador, para apresentação e discussão dos dados da avaliação do IAR. Início das reflexões para a elaboração do Plano de Ensino Individualizado. Duração: 1h30.
	14/08/2023	Encontro realizado na escola com a professora de educação física e o pesquisador, para observação participante em aula. O pesquisador fez orientações de como inserir o aluno nas atividades, bem como sugeriu atividades que pudessem favorecer a participação do aluno junto com os demais. Duração 1h30.
	15/08/2023	Encontro realizado na escola com a coordenação pedagógica, professora regente, profissional de apoio, professora de educação física, mãe do aluno, psicólogas e pesquisador para apresentação e definição de objetivos e metas do PEI do aluno. Duração: 2h00
	16/08/2023	Início da implementação do PEI para o aluno na escola. Ficou combinado que o pesquisador iria na escola a cada 15 dias para acompanhar o desenvolvimento das ações.
ETAPA 3	30/08/2023	Encontro realizado na escola com a professora regente a profissional de apoio e o pesquisador para acompanhamento do aluno em sala de aula. Duração: 2h30.
	13/09/2023	Encontro realizado na escola com a professora regente e o pesquisador para verificar como estava ocorrendo o desenvolvimento das atividades a partir da implementação do PEI. Duração: 2h30.
	03/10/2024	Encontro realizado na escola com a participação do pesquisador. Realização de observação participante em sala de aula para orientações de manejo comportamental e estratégias para aplicar as atividades. Duração: 2h30.
	23, 24 e 25/10/2023	Realização das Adaptações das avaliações do 4º bimestre, realizados pelo pesquisador e a professora regente. Duração: 2h00.
	Novembro de 2024	Nesse período o aluno teve muitas faltas por motivo de saúde. E as orientações foram feitas por WhatsApp. As psicólogas informaram que os atendimentos na clínica permaneceram normalmente.
	04/12/2023	Encontro realizado remotamente com a professora regente para combinar os procedimentos que seriam utilizados na noite de autógrafos realizadas pela escola. O pesquisador e a psicóloga supervisora ficaram de ir auxiliar no dia do evento. Duração: 1h00.

(conclusão)

Etapas	Data	Síntese das Ações
ETAPA 3	05/12/2023	Realização da Noite de Autógrafos na Escola. Equipe de apoio para conduzir o aluno no ambiente: pesquisador, psicóloga, profissional de apoio e família. Encerramento das atividades escolares do aluno no ano de 2023. Duração: 3h00.
	10/12/2023	Aplicação do questionário de avaliação com as Professoras participantes.
ETAPA 4	25/01/2024	Encontro realizado na escola com a participação da coordenadora, mãe do aluno, psicólogas e o pesquisador para apresentação da professora regente e a profissional de apoio que iria acompanhar o aluno em 2024. Foi falado sobre a continuidade do PEI implementado, e das ações colaborativas que foram realizadas na escola. Ficou combinado que a profissional de apoio que acompanhava o aluno em 2023 iria acompanhar a nova profissional nos primeiros dias de aula para fazer a transição. Duração 1h30.
	26/01/2024	Encontro realizado na escola, primeiro dia de aula do ano. A psicóloga coordenadora e o pesquisador foram acompanhar o primeiro dia de aula na escola. Duração 2h00.
	16/02/2024	Encontro realizado na escola com a participação da coordenadora pedagógica, a mãe do aluno, o professor de educação física, a psicóloga coordenadora e o pesquisador. O professor solicitou auxílio para manejar o Pedro nas aulas de educação física e melhorar a sua participação. As orientações foram feitas, e recomendou-se seguir o que foi estipulado no PEI do aluno. Duração: 1h00
	20/02/2024	Encontro realizado na escola com a participação da coordenadora pedagógica, o a psicóloga coordenadora e o pesquisador. Foi solicitado pela escola a presença dos profissionais para conversarem sobre as questões comportamentais do aluno. Duração: 1h30.
	28/03/2024	Encontro realizado na escola com a participação do pesquisador e a psicóloga coordenadora ABA para orientar as professoras em sala de aula, nas questões de manejo comportamental e na aplicação das atividades. Foi reforçado sobre a importância do uso das fichas de sinalização. Duração: 1h30.
	09/04/2024	Encontro geral realizado na escola com as duas coordenadoras pedagógicas a mãe do aluno, as duas psicólogas e o pesquisador para tratar sobre as questões relacionadas ao PEI e alinhamento das ações até julho de 2024. Duração: 2h00.
	16/04/2024	Encontro realizado na escola com a coordenadora pedagógica a professora regente, a psicóloga supervisora ABA e o pesquisador. Foi revisado os objetivos do PEI para o aluno de acordo com o conteúdo trabalhado com a turma. Foi combinado que a nova revisão do PEI e estabelecimento de novos objetivos deve ser feita no início do 3º bimestre, após as férias do meio do ano de forma colaborativa com iniciativa da escola. Duração: 1h30.

Fonte: O Autor (2026)

A seguir, apresenta-se o Quadro 7, referente as ações do GT-B, permitindo visualizar suas etapas e particularidades no desenvolvimento do FAS.

Quadro 7. Síntese das Ações Desenvolvidas - GT-B.

(continua)

Etapas	Data	Síntese das Ações
ETAPA 1	15/02/2023	- Apresentação da Proposta de Pesquisa para a responsável do Núcleo de Educação Especial da SEMED; Entrega e assinatura do Termo de Anuência para coleta de dados da Secretaria de Educação. Duração 1h30.
	23/03/2023	- Apresentação do Projeto de Pesquisa para a Direção e Coordenação Escolar. Duração: 2h00.
	27/03/2023	- Reunião do pesquisador com a direção escolar e coordenação pedagógica. Solicitado pela direção escolar para discutir sobre a realidade da escola e da turma indicada para a realização da pesquisa. Duração: 2h00.
	15/05/2023	- Palestra para os professores e familiares dos alunos PEE sobre TEA, medicação, intervenção, inclusão escolar e serviços de apoio na escola, realizada pela professora Orientadora. Duração: 3h00
	26/05/2023	- Entrevista e Aplicação da Ficha de Caracterização da Unidade Escolar com a Direção; - Entrevista e Aplicação do Questionário com a Coordenadora Pedagógica. Duração: 2h30
	01/06/2023	- Encontro realizado na escola com a Mãe da Aluna a avó e o pesquisador. Foi conversado sobre os objetivos e metas trabalhados com a aluna na clínica e sobre as possibilidades na escola. Duração 1h30
	14/06/2024	- Encontro realizado na escola com a participação da mãe e do pesquisador, para aplicação do questionário. Duração: 2h00
ETAPA 2	02/08/2023	- Encontro realizado na escola - Entrevista e Aplicação dos Questionários com as Professora do AEE; e professora coordenadora Identificação das demandas e definição dos objetivos do programa. Duração: 2h30.
	07/08/2023	Encontro realizado na escola com a Professora do AEE, professora coordenadora e o pesquisador; encaminhamentos das ações do Programa. Duração 3h00.
	16/08/2023	Encontro realizado na escola com a professora coordenadora, professora do AEE, a mãe da criança e o pesquisador. Nesse dia, ficou acordado com o programa seria implementado apenas com a professora do AEE, professora coordenadora e com as profissionais da clínica, e que os demais participantes atuariam apenas colaborando com informações necessárias sobre a aluna. A opção foi dada pela escola considerando as dificuldades de disponibilidade de tempo para participar e os objetivos estabelecidos como prioridades no momento. Duração 1h30.
	28/08/2023	Encontro realizado na escola com a professora do AEE, a coordenadora pedagógica e o pesquisador, para discussão sobre o Plano do AEE e sobre os instrumentos de avaliação utilizados com a aluna. Nesse encontro ficou definido que seria utilizado o IAR para avaliar a aluna e que a avaliação seria feita pela professora do AEE com auxílio do pesquisador. Duração: 2h00.

(continua)

Etapas	Data	Síntese das Ações
ETAPA 2		
	29/08/2023	Encontro realizado na escola com o pesquisador a professora regente e a professora de apoio, foi realizado observação participante em sala de aula, onde o pesquisador fez algumas orientações em relação ao manejo comportamental e aplicação das atividades com a aluna. Solicitado pela coordenação pedagógica. Duração: 3h00.
	30/08/2023	Encontro realizado na escola com o pesquisador e a professora de apoio para falar sobre o uso das fichas de sinalização com a aluna. Solicitado pela coordenação pedagógica. Duração: 1h00.
	05/09/2023	Encontro realizado na escola com a Professora do AEE e o pesquisador; orientação sobre a aplicação do IAR. Duração: 2h00.
	11/09/2023	1ª sessão de aplicação do IAR com a aluna – Professora do AEE
	18/09/2023	2ª sessão de aplicação do IAR com a aluna – Professora do AEE
	25/09/2023	3ª sessão de aplicação do IAR com a aluna – Professora do AEE e pesquisador (observação). Duração: 1h30.
	25/09/2023	Encontro realizado na escola com a professora do AEE, professora coordenadora e o pesquisador para iniciar as discussões sobre a elaboração e reavaliação do Plano do AEE da aluna. Duração: 2h00
ETAPA 3	26/09 a 09/10/2023	Período de reavaliação e elaboração do Plano do AEE de acordo com os resultados do IAR e em concordância com a família e profissionais clínicos. Foi realizado pela professora do AEE e o pesquisador em colaboração com os demais participantes. Ao longo do período as tratativas foram realizadas pelo Whatsapp e com 3 encontros presenciais com duração de 1h30 cada, totalizando 6h00 presenciais.
	16/10/2023	Início do uso do Plano do AEE na SRM e possíveis ajustes na sala de aula regular – Professora do AEE.
	06/11/2023	Encontro realizado na escola para verificar como estava ocorrendo o desenvolvimento das atividades a partir da implementação do Plano do AEE, participação da Professora do AEE, Professora Coordenadora e pesquisador. Duração: 1h30.
	11/11/2023	Observação participante em sala de aula- Professora de Apoio Pedagógico, Professora Regente e Pesquisador. Solicitado pela coordenação pedagógica. Duração: 3h00.
	21/11/2023	Observação participante em sala de aula- Professora de Apoio Pedagógico, Professora Regente e Pesquisador. Solicitado pela coordenação pedagógica. Duração: 3h00.
	25/11/2023	Observação participante na SRM- Professora do AEE e pesquisador. Duração: 1h00.

(conclusão)

Etapas	Data	Síntese das Ações
ETAPA 4	03/12/2023	Encontro realizado para discutir possíveis encaminhamentos para o ano letivo de 2024 – Professora do AEE, Professora Coordenadora e Pesquisador. Duração: 2h00.
	08/12/2023	Aplicação do questionário de avaliação com as Professoras participantes.
	25/01/2024	Encontro realizado na escola com a Coordenadora pedagógica, Professora do AEE e pesquisador para reflexões quanto ao novo ano letivo da aluna. Duração de 2h00.
	15/02/2025	Encontro realizado na escola. Pesquisador realizou observação em sala de aula e orientações gerais para os professores da turma da aluna. Duração 2h30.

Fonte: O Autor (2026).

Nesse sentido, os caminhos distintos observados em cada realidade não representam falhas de execução, mas expressam a natureza contextualizada da proposta, considerando que cada unidade escolar possui dinâmicas organizacionais próprias, atores com diferentes disponibilidades e culturas institucionais específicas. Assim, é possível evidenciar que a implementação do programa assumiu configurações distintas, condicionadas pelas características institucionais, e organizacionais de cada contexto escolar. Cabe destacar que o princípio estruturante do FAS consiste na centralidade da escola como locus privilegiado das ações formativas e interventivas, de modo que a atuação dos diferentes agentes envolvidos, professores, equipe gestora, profissionais de apoio, família e serviços especializados, se organize prioritariamente no interior do contexto escolar.

No contexto do GT-A, observou-se uma mobilização ampliada de atores externos à escola, especialmente profissionais da clínica, pesquisador e familiares, o que resultou em intervenções intensivas e personalizadas. Embora tais ações tenham contribuído para ampliar as condições de participação do aluno nas atividades escolares, elas também revelaram um deslocamento parcial do foco do FAS, na medida em que parte das estratégias e decisões passou a ser mediada por lógicas externas ao cotidiano escolar. Essa configuração evidencia uma tensão entre o princípio do FAS que pressupõe a escola como espaço central de intervenção e práticas que tendem a aproximar o processo educativo de uma lógica clínico-terapêutica.

Em contraste, no GT-B, a implementação do FAS ocorreu de forma mais alinhada ao seu objetivo central, com maior protagonismo da equipe escolar e com as ações concentradas no interior da instituição. As professoras do AEE e a coordenação pedagógica assumiram papel central

na condução das práticas, enquanto os profissionais clínicos e a família atuaram como instâncias de apoio e suporte. As limitações de tempo, carga de trabalho e recursos humanos próprias da escola pública exigiram ajustes no modelo, mas, paradoxalmente, contribuíram para manter a centralidade da escola como espaço privilegiado de formação e intervenção.

A comparação entre os dois contextos evidencia que o FAS não se configura apenas como um modelo técnico de formação continuada, mas como um dispositivo político-pedagógico que disputa o lugar legítimo de produção de saberes sobre a criança e seu processo de escolarização. No GT-A, a intensificação das intervenções externas tende a deslocar o eixo de responsabilidade da escola para o campo clínico, enfraquecendo o princípio da escolarização como processo coletivo e institucional. No GT-B, por sua vez, a centralidade da escola se mantém, ainda que tensionada pelas limitações estruturais, revelando um movimento de resistência à medicalização e à individualização do processo educativo.

Nesse sentido, os dados indicam que a efetividade do FAS depende menos da multiplicação de intervenções especializadas e mais da capacidade de fortalecer a escola como espaço legítimo de construção de práticas inclusivas. Quando as ações se concentram no interior da escola e são apropriadas pelos profissionais que nela atuam cotidianamente, o FAS tende a produzir efeitos mais consistentes e sustentáveis. Por outro lado, quando o modelo se apoia excessivamente em arranjos externos e intervenções extraordinárias, corre-se o risco de produzir práticas inclusivas pouco replicáveis e socialmente desiguais.

Por fim, a análise dos dois grupos revela que a Formação Assistida em Serviço, ao assumir a escola como eixo central das ações, tensiona modelos tradicionais de intervenção baseados na lógica clínica e individualizante. Ao deslocar o foco para o contexto escolar, o FAS reafirma a escola como espaço insubstituível de aprendizagem, socialização e produção de saberes pedagógicos, ao mesmo tempo em que evidencia os limites estruturais e políticos que condicionam a construção de práticas inclusivas no interior das instituições educacionais.

Tais diferenças, portanto, não configuram um problema metodológico ou formativo, mas revelam que programas colaborativos, quando inseridos em contextos reais, são diretamente influenciados pelas condições de funcionamento de cada escola, pela disponibilidade dos profissionais e pelas decisões institucionais. Logo, o FAS não pressupõe uniformidade processual, mas a garantia de sua estrutura, princípios e objetivos, respeitando a singularidade de cada território educativo e dos sujeitos que o compõem.

5.1 DISCUSSÃO DAS ETAPAS DESENVOLVIDAS

No GT-A, após a apresentação do projeto e coleta das informações sobre a escola, a diretora solicitou que fosse feito uma palestra para pais e professores sobre conscientização e sensibilização sobre o tema TEA. A justificativa era pela necessidade de maiores esclarecimentos sobre o TEA e sobre o processo de inclusão escolar, que se fazia necessário proporcionar um momento desse para os pais e professores. A palestra foi ministrada pela professora orientadora dessa pesquisa em dois dias, para todos os pais da unidade escolar.

Já no GT-B, a diretora da unidade escolar solicitou uma palestra para os familiares dos alunos PEE da escola, ressaltando a importância da colaboração da família, e destacando aspectos como terapias e uso de medicação. A palestra foi realizada pela professora orientadora dessa pesquisa, e contou com a participação de aproximadamente 30 familiares de alunos PEE, duas Professoras de Apoio Pedagógico Educacional, a Professora do AEE e a diretora escolar.

A comparação entre as ações formativas realizadas nos dois contextos evidencia diferenças na forma como as necessidades formativas foram compreendidas e direcionadas pelas instituições. No GT-A, a palestra solicitada pela direção escolar foi destinada a todos os pais da unidade escolar e aos profissionais da escola, configurando-se como uma ação de caráter coletivo e institucional. Ao ampliar o debate para toda a comunidade escolar, a escola privada parece atribuir ao TEA e à inclusão escolar um caráter mais amplo, sugerindo que essas questões não se restringem à criança ou à família, mas atravessam o conjunto da instituição, envolvendo práticas pedagógicas, cultura escolar e processos de sensibilização coletiva.

Em contrapartida, no GT-B, a palestra foi direcionada exclusivamente aos familiares dos alunos PEE, com ênfase em aspectos relacionados a terapias, uso de medicação e colaboração familiar. Tal direcionamento evidencia uma concepção mais restritiva da inclusão escolar, na qual o TEA e as necessidades educacionais são compreendidos como questões circunscritas a um grupo específico de alunos e suas famílias, e não como responsabilidade compartilhada por toda a comunidade escolar. Essa diferença pode ser o início da problematização sobre a forma como as escolas atribuem sentidos à inclusão escolar: enquanto no GT-A o debate assumiu caráter institucional e coletivo, no GT-B ele se aproximou de uma lógica segmentada e, em certa medida, medicalizante, na qual a centralidade do processo educativo tende a ser deslocada para o campo clínico e para a esfera familiar.

Sob a perspectiva do Programa de FAS, essas diferenças revelam concepções distintas de inclusão escolar e tensionam o próprio sentido do processo formativo. Ao assumir a escola como locus privilegiado das ações formativas e interventivas, o FAS compreende a inclusão não como responsabilidade individual da criança, da família ou dos serviços especializados, mas como um processo coletivo, institucional e pedagógico, construído no interior da escola e por meio da participação articulada de seus diferentes agentes. Tal contraste evidencia que a efetividade do FAS não reside apenas na oferta de ações formativas, mas na capacidade de produzir deslocamentos nas concepções de inclusão escolar, fortalecendo a escola como espaço central de produção de saberes pedagógicos e de construção de práticas inclusivas sustentáveis.

No GT-A, realizou-se uma reunião com o grupo para discutir as medidas iniciais. O encontro ocorreu de forma remota, por meio da plataforma *Google Meet*, devido à dificuldade de conciliar os horários e contou com a participação de todas as integrantes, sendo conduzido pelo pesquisador. O momento foi destinado à apresentação da equipe, à exposição das opiniões das participantes acerca da escolarização do aluno com TEA e às discussões relacionadas ao programa de formação. No GT-B a ideia inicial de realizar uma reunião em conjunto com todas as participantes da pesquisa, não foi possível devido a indisponibilidade de tempo pela alta demanda das professoras, e dificuldades para conciliar um horário em que todas pudessem participar. Assim, todas as questões referentes a pesquisa, foram explicadas individualmente.

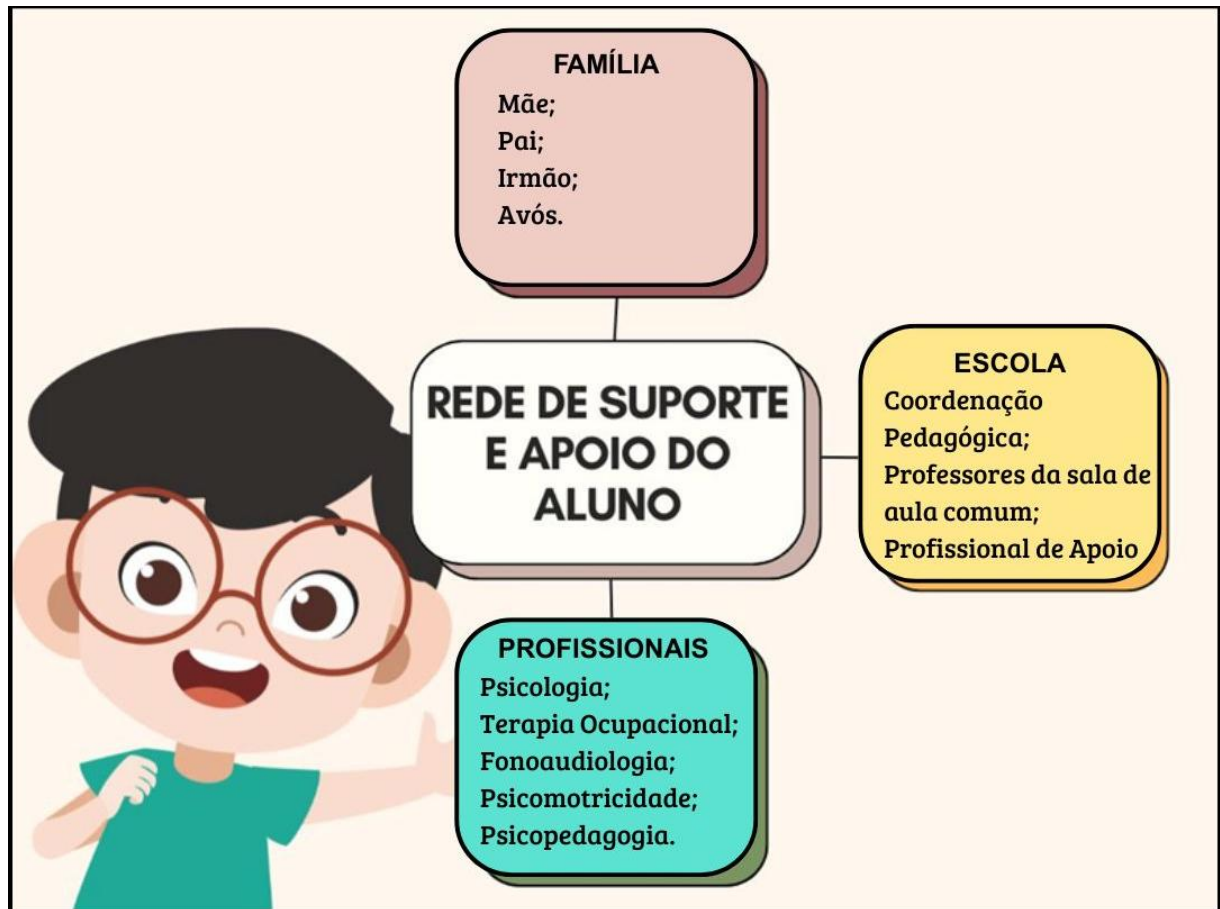
Após a fase de apresentação, observa-se que as duas escolas demonstraram necessidades específicas relacionadas à sensibilização e à formação dos diferentes grupos envolvidos. Tanto no GT-A quanto no GT-B, as palestras iniciais evidenciaram lacunas conceituais sobre o TEA e sobre o processo de inclusão, o que é corroborado pela literatura. Estudos como Cruz (2022), Ferreira (2017) e Ratuchne (2023) apontam que a compreensão teórica e prática dos professores sobre o transtorno, suas características e suas implicações pedagógicas é frequentemente limitada, cenário que se repete nos dados iniciais desta pesquisa. Bem como, destaca-se, ainda, a realização das reuniões com os diferentes participantes do programa, as quais assumiram configurações específicas em cada grupo, considerando as particularidades e condições de funcionamento de cada unidade escolar.

Esse alinhamento entre os achados na literatura e os presentes nos dois grupos reforça que a formação continuada é uma necessidade estrutural do sistema educacional brasileiro. A literatura revisada indica que, diante da ausência ou baixa oferta de formações específicas, os professores

tendem a desenvolver práticas intuitivas e fragmentadas, especialmente no trabalho com alunos com TEA. O momento inicial do FAS, portanto, além de cumprir sua função formativa, também atuou como diagnóstico situacional, permitindo identificar de forma precisa as necessidades dos grupos para orientar as etapas seguintes. Após a aplicação dos questionários, os resultados permitiram realizar algumas análises, identificando lacunas e vislumbrando possíveis caminhos a serem trilhados.

5.1.1 O aluno com TEA e a aluna com TEA

A criança do Grupo GT-A tinha seis anos de idade e estudava na escola desde os quatro anos. Tinha feito dois anos na Educação Infantil e no momento da pesquisa estava no 1º ano do Ensino Fundamental I. A escola relatou a dificuldade em relação a assiduidade do aluno nos anos anteriores, assim como dificuldades com as questões comportamentais de forma geral. A figura 4 apresenta uma ilustração da rede de apoio e suporte do aluno.

Figura 4. Rede de Apoio e Suporte do Aluno – GT-A

Fonte: O autor (2026).

O aluno do GT-A realizava intervenções clínicas nas áreas de: Psicologia, Terapia Ocupacional, Fonoaudiologia, Psicopedagogia e Psicomotricidade. Ao todo contabilizavam 14 horas e 20 minutos de intervenção por semana no contraturno escolar, conforme o Quadro 8.

Quadro 8. Intervenções clínicas realizadas pelo aluno do GT-A

Área de Intervenção	Carga Horária Semanal
Psicologia ABA	Cinco vezes na semana com duração de duas horas por dia
Terapia Ocupacional	Duas vezes na semana com duração de 45 minutos cada sessão
Fonoaudiologia	duas vezes na semana com duração de 50 minutos cada sessão
Psicopedagogia	Duas vezes por semana com duração de 50 minutos cada sessão
Psicomotricidade	Duas vezes na semana com duração de 45 minutos cada sessão

Fonte: O Autor (2026)

Em sala de aula, a criança tinha um acompanhamento de uma profissional de apoio, que fazia a mediação das questões de higiene, alimentação e locomoção, além de auxiliar nas questões pedagógicas. A criança precisava de muito suporte para realizar as atividades pedagógicas, em sua maioria necessitando de ajuda física, assim como para as atividades de higiene pessoal, fazia uso de fraldas e a profissional auxiliava também no momento da alimentação.

O aluno não recebia atendimento do AEE, pois a escola não contava com esse serviço, não tinha SRM, e parceria com algum CAEE. Assim como, foi constatado que na escola não havia nenhum profissional especialista em Educação Especial, que atuasse nessa área. Em suma, todas as questões relacionadas aos alunos PEE, eram tratadas com a Coordenação Pedagógica e a Professora Regente da turma. A coordenação pedagógica informou que era elaborado o PEI para uso com o aluno em sala de aula e que era entregue uma via para a mãe. No entanto, constatou-se a existência de algumas dificuldades, tanto no processo de elaboração, quanto na execução do que estava previsto no plano.

As psicólogas da clínica também informaram que utilizavam um Plano de Intervenção Terapêutico, que este era elaborado com base na avaliação do repertório comportamental da criança, e os objetivos eram traçados de acordo com os déficits existentes.

A aluna do GT-B tinha sete anos de idade e estudava na escola há dois anos, perpassando pelo Pré II e matriculada no período no 1º do Ensino Fundamental I no período vespertino. Conforme informações das professoras da escola e da mãe da criança, a aluna não tinha muitas faltas, frequentava a escola regularmente, e o serviço do AEE na SRM no contraturno escolar.

A seguir é ilustrado na figura 6 a rede apoio e suporte da aluna.

Figura 5. Rede de apoio e suporte da Aluna – GT-B



Fonte: O autor (2026).

A aluna do GT-B no início da pesquisa não realizava nenhuma intervenção clínica e a partir de maio de 2023 passou a realizar intervenção em psicologia ABA duas vezes na semana com duração de uma hora cada sessão; AEE na SRM da escola (contraturno) duas vezes na semana com duração de 50 minutos cada atendimento, e as 20 horas semanais na escola. As atividades realizadas fora da sala de aula regular totalizavam três horas e 40 minutos por semana. Vale ressaltar que no início da pesquisa, a mãe da aluna informou que ela estava sem acompanhamento psicológico por motivos de dificuldades em organizar a agenda da criança com as terapias e o trabalho da mãe da avó, que eram as pessoas responsáveis por levá-la nas intervenções. No entanto, a mãe relatou que iria retomar com os atendimentos de psicologia, então posteriormente, foi possível convidar as psicólogas da clínica para participarem da pesquisa.

Em sala de aula a criança era acompanhada por uma Professora de Apoio Pedagógico, que fazia a mediação pedagógica, e auxiliava nas demais questões, como higiene e alimentação.

Segundo relato da Professora de Apoio Pedagógico, a criança realizava as atividades de higiene e alimentação apenas com supervisão, precisando, às vezes, de orientação verbal para realizar as demandas. Já em relação a parte acadêmica, a professora informou que fazia algumas adaptações de atividades, pois a criança não conseguia acompanhar o conteúdo da sala, ainda não era alfabetizada e tinha dificuldades no processo de aprendizagem.

No entanto, foi possível observar que não havia um Plano de Ensino para ser utilizado em sala de aula, e que as adaptações que a Professora de Apoio Pedagógico Educacional realizava, era com base no que a criança conseguia realizar. Algumas atividades que as professoras regentes e de áreas aplicavam com outros alunos, também eram utilizadas, onde a aluna realizava com apoio total da Professora de Apoio Pedagógico Educacional.

Em relação a elaboração do Plano do AEE, a Professora do AEE informou que era elaborado a partir de um modelo disponibilizado pela Rede Municipal de Ensino, mas que era voltado para o AEE realizado na SRM. A Professora do AEE relatou que a Professora de Apoio Pedagógico fazia relatórios a cada semestre informando sobre o desenvolvimento da criança, e que nesse relatório constava a observação dos demais professores da sala, e que ainda, este relatório auxiliava na elaboração do plano utilizado no AEE.

A partir das informações levantadas, deu-se prosseguimento com o processo de identificação das demandas e elaboração das metas e objetivos a serem desenvolvidos por meio do Programa de FAS em cada GT.

5.1.2 Levantamento das informações iniciais (Etapa 1)

Foi aplicado um questionário em situação de entrevista (Apêndice C - Professores) com os participantes de cada unidade escolar, e para os profissionais técnicos (Apêndice D – Profissionais) buscando levantar informações a respeito do conhecimento sobre o processo de escolarização dos alunos com TEA e sobre práticas colaborativas no ambiente escolar, para subsidiar a construção do programa. Ressalta-se que essas informações fizeram parte do processo de identificação das demandas a partir do conhecimento prévio das participantes de cada grupo.

Os dados coletados inicialmente foram organizados em temáticas centrais que emergiram das respostas das participantes, a saber: concepção de inclusão escolar; colaboração e interdisciplinaridade; elaboração do plano de ensino individualizado e formação continuada.

Inclusão Escolar

A inclusão escolar é percebida de forma diversa pelos participantes. Para alguns, ela se limita à presença do aluno com TEA na sala de aula (inclusão física), enquanto para outros, ela envolve a adaptação do ensino e a interação efetiva entre o aluno e seus pares (inclusão pedagógica e social). Essa variação sugere a necessidade de uma visão mais unificada e informada sobre o que realmente significa inclusão escolar, que nesta pesquisa, é compreendida como um processo dinâmico e contínuo, que envolve a participação de múltiplos agentes, engajados em reduzir e/ou extinguir as barreiras que envolvem os processos de ensino e aprendizagem, utilizando diversos recursos e estratégias planejadas a partir das particularidades de cada criança. Objetivando não apenas à inserção na escola, mas à construção coletiva que esse contexto possibilita nos âmbitos acadêmicos, sociais e comportamentais.

Na tentativa de compreender o que as professoras versaram por inclusão escolar, essa foi a primeira pergunta do questionário. As respostas estão dispostas no Quadro 9.

Quadro 9. Relato das professoras sobre inclusão escolar – GT-A e GT-B

Participante	Resposta
Professora Coordenadora GT-A	“se dá pela inserção de alunos com necessidades especiais no ambiente regular de uma sala de aula, adaptando planejamentos e atividades conforme a necessidade de cada aluno.”
Professora Regente GT-A	“Aluno com necessidades especiais em sala de aula.”
Profissional de apoio GT-A	“Inclusão é o ato de incluir e acrescentar, nesse caso, crianças em grupos escolares que antes não faziam parte. Tendo como principal objetivo acolher e dar a possibilidade de direitos iguais a todos.”
Professora de Educação Física GT-A	“Toda criança deve ter as mesmas experiências e condições de aprendizagem dos demais alunos.”
Professora Coordenadora GT-B	“Uma visão mais ampla, além das deficiências, mas nas necessidades individuais de cada sujeito no espaço escolar”.
Professora do AEE GT-B	“Acesso e permanência de todas na escola, respeitando suas diferenças e especificidades”.

Fonte: O autor (2026).

A análise das versões das professoras do GT-A, revela que suas concepções, embora convergentes em alguns pontos, destacam aspectos diferentes desse processo. Isso reflete a complexidade do tema, que é amplamente abordado na literatura, especialmente em estudos que enfatizam a necessidade de práticas pedagógicas adaptadas, equidade de direitos e o fortalecimento

do ambiente escolar inclusivo. A opinião das professoras do GT-B revela uma visão ampla sobre a inclusão, enfatizando a necessidade de universalizar o acesso e adaptar as práticas escolares às necessidades individuais dos alunos. Essa perspectiva reflete tanto a valorização da diversidade quanto a responsabilidade da escola em garantir um ambiente educacional acessível a todos, em conformidade com a legislação brasileira.

A definição de inclusão escolar dada pela Professora Coordenadora (GT-A), que considera a "inserção de alunos com necessidades especiais no ambiente regular de uma sala de aula, adaptando planejamentos e atividades conforme a necessidade de cada aluno," traz uma visão que está em consonância com a ideia de que a inclusão escolar só adquire significado pleno quando as práticas escolares são transformadas de modo a contemplar as NE dos alunos PEE.

Enquanto a Professora Coordenadora (GT-B) menciona que a inclusão escolar envolve “uma visão mais ampla, além das deficiências, mas nas necessidades individuais de cada sujeito no espaço escolar,” o que reforça a importância da personalização no atendimento aos alunos PEE. Essa visão é respaldada pela LBI (Brasil, 2015) que assegura o direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva em todos os níveis. De acordo com a LBI, a escola deve oferecer condições que possibilitem a plena participação e desenvolvimento dos alunos com deficiência, ajustando as práticas pedagógicas e curriculares de acordo com as necessidades específicas de cada estudante (Brasil, 2015).

A percepção da Professora Regente (GT-A), que menciona inclusão escolar como "aluno com necessidades especiais em sala de aula," parece trazer uma visão mais simplista do processo, concentrando-se na presença do aluno no ambiente escolar regular que está ancorada pela obrigatoriedade legal. Já a profissional de apoio (GT-A) traz uma abordagem mais ampla, tratando a inclusão escolar como um "ato de incluir e acrescentar," focando na igualdade de direitos, no acolhimento e tomando para o professor a ação de incluir.

A Professora de Educação Física (GT-A), ao destacar que "toda criança deve ter as mesmas experiências e condições de aprendizagem dos demais alunos," reforça o princípio de equidade, essencial para a inclusão escolar e parece falar a partir das práticas coletivas mais presentes nas aulas de Educação Física. Esse entendimento da inclusão escolar enfatiza que a equidade não se limita a tratar todos de maneira uniforme, mas sim a adaptar os processos para garantir que todos possam usufruir das mesmas oportunidades. Bem como os apontamentos da Professora do AEE (GT-B) que, afirma a importância do “acesso e permanência de todos na escola, respeitando suas

diferenças, particularidades e especificidades,” destacando que o processo de inclusão escolar é algo complexo que vai além da matrícula dos alunos. A LDBEN (Brasil, 1996), estabelece que a educação deve promover o desenvolvimento integral do aluno, respeitando sua diversidade e garantindo a permanência escolar.

Cunha (2014) enfatiza que o processo de inclusão escolar está diretamente ligado ao papel do professor, sendo fundamental que este disponha de condições adequadas para desenvolver práticas inclusivas, especialmente no atendimento a estudantes com TEA. O autor salienta que a inclusão começa pelo trabalho docente, reconhecendo, contudo, que nem sempre existem oportunidades efetivas de formação e preparação para os profissionais da educação.

Essa perspectiva evidencia a urgência de políticas públicas que invistam em processos de formação inicial e continuada, capazes de fornecer subsídios teóricos e práticos para que os professores possam atuar de maneira segura, crítica e reflexiva diante dos desafios impostos pela diversidade em sala de aula. Dessa forma, a valorização e a preparação docente tornam-se elementos centrais não apenas para a efetivação da inclusão, mas também para a construção de uma escola que assegure a equidade e o direito à aprendizagem a todos os alunos.

Rocha (2017) aponta que a inclusão escolar somente se concretiza quando os profissionais reconhecem as especificidades dos alunos e utilizam recursos que favoreçam efetivamente sua aprendizagem. Esse processo exige a oferta de formação continuada aos professores, de modo a garantir não apenas a permanência dos alunos PEE na escola, mas, sobretudo, assegurar condições que viabilizem um ensino de qualidade. Essa perspectiva reforça a necessidade de superar práticas meramente integrativas e avançar para propostas pedagógicas que promovam, de fato, a aprendizagem significativa, respeitando as diferenças e possibilitando o desenvolvimento de cada aluno.

Os dados também demonstraram que a inclusão escolar é compreendida de forma heterogênea, variando entre uma perspectiva restrita, centrada na presença física do aluno em sala e concepções mais amplas, que envolvem a adaptação da prática pedagógica e a participação social do aluno. Essa diversidade conceitual é mencionada em pesquisas como Frade (2018), Ramos (2023) e Cruz (2022), que identificam que os professores frequentemente associam a inclusão à acessibilidade física ou à adaptação de materiais, sem integrar dimensões como interação, aprendizagem e desenvolvimento.

Essa aproximação com a literatura reforça que a compreensão limitada da inclusão escolar não é um fenômeno isolado. Pelo contrário, trata-se de uma lacuna formativa que repercute diretamente nas práticas pedagógicas e destaca a relevância do FAS como estratégia de ampliação conceitual e prática. A valorização das diferenças, o compromisso com o acesso universal e a permanência de todos os alunos refletem princípios fundamentais garantidos pela legislação, e por meio de práticas colaborativas, com a participação dos diversos agentes que permeiam esse processo, é possível melhorar as condições de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA e de toda a comunidade escolar.

Plano de Ensino Individualizado

Outro ponto levantado inicialmente foi sobre a elaboração de um Plano de Ensino Individualizado para a criança. As perguntas eram relacionadas ao processo de elaboração, aos profissionais responsáveis pela construção desse documento e ao uso de instrumentos para avaliar os alunos. As respostas estão dispostas nos Quadros 10 (GT-A) e 11 (GT-B).

Quadro 10. Informações sobre o PEI – GT-A

(Continua)

Participante	É elaborado o PEI?	Quem é responsável pela elaboração?	É utilizado algum instrumento de avaliação?	A família participa da elaboração dos objetivos?	Os profissionais técnicos participam da elaboração dos objetivos?
Professora Coordenadora	Sim	Prof. Regente e Coordenadora	Sim. Avaliação Diagnóstica (Documento elaborado pela Escola)	Sim. Trazendo a documentação que ateste as necessidades especiais do filho	Não.
Professora Regente	Sim	Prof. Regente	Não	Não	Não
Profissional de apoio	Não sei	Não sei	Não sei	Não sei	Não sei
Professora de Educação Física	Sim	Professores	Não sei	Não sei	Não sei

(Continua)

Participante	É elaborado o PEI?	Quem é responsável pela elaboração?	É utilizado algum instrumento de avaliação?	A família participa da elaboração dos objetivos?	Os profissionais técnicos participam da elaboração dos objetivos?
Psicóloga Supervisora ABA	Sim (Plano de Intervenção Terapêutico)	A Psicóloga Supervisora do caso em conjunto com a Psicóloga Coordenadora	VB-MAPP ⁶ ; Inventário Portage Operacionalizado (IPO) ⁷ e ABLLS-R ⁸ .	Sim. Tanto por meio da anamnese quanto a partir da avaliação comportamental, é demonstrado a família o resultado e sugere-se novos objetivos de ensino. Esses, são discutidos, reelaborados e estruturados em discussão pontuada com a família da criança.	Não se aplica.
Psicóloga Coordenadora ABA	Sim (Plano de Intervenção Terapêutico)	A Psicóloga Supervisora do caso em conjunto com a Psicóloga Coordenadora	VB-MAPP e Portage.	Sim. Por meio da coleta de dados realizada na anamnese.	Não se aplica.

⁶ O VB-MAPP (Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program) é um protocolo de avaliação de habilidades verbais e sociais de pessoas com atraso no desenvolvimento, como TEA (Sundberg, 2008).

⁷ O Inventário Operacionalizado Portage é um instrumento para avaliação e acompanhamento do desenvolvimento infantil em crianças de 0 a 6 anos de idade. Podendo ser aplicado para identificar DI, TEA, e/ou outros atrasos no desenvolvimento (Willians & Aiello, 2018).

⁸ ABLLSR *Assessment of Basic Language and Learning Skills* (Avaliação de Linguagem Básica e Habilidades de Aprendizagem). É um instrumento de avaliação da linguagem básica e habilidades de aprendizagem-revisada que analisa áreas como interação social, autoajuda, habilidades motoras e outras.

(Conclusão)

Participante	É elaborado o PEI?	Quem é responsável pela elaboração?	É utilizado algum instrumento de avaliação?	A família participa da elaboração dos objetivos?	Os profissionais técnicos participam da elaboração dos objetivos?
Psicóloga Supervisora ABA	Sim (Plano de Intervenção Terapêutico)	A Psicóloga Supervisora do caso em conjunto com a Psicóloga Coordenadora	VB-MAPP ⁹ ; Inventário Portage Operacionaliza do (IPO) ¹⁰ e ABLLS-R ¹¹ .	Sim. Tanto por meio da anamnese quanto a partir da avaliação comportamental, é demonstrado a família o resultado e sugere-se novos objetivos de ensino. Esses, são discutidos, reelaborados e estruturados conforme a discussão pontuada com a família da criança.	Não se aplica.
Psicóloga Coordenadora ABA	Sim (Plano de Intervenção Terapêutico)	A Psicóloga Supervisora do caso em conjunto com a Psicóloga Coordenadora	VB-MAPP e Portage.	Sim. Por meio da coleta de dados realizada na anamnese.	Não se aplica.

Fonte: O autor (2026).

⁹ O VB-MAPP (Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program) é um protocolo de avaliação de habilidades verbais e sociais de pessoas com atraso no desenvolvimento, como TEA (Sundberg, 2008).

¹⁰ O Inventário Operacionalizado Portage é um instrumento para avaliação e acompanhamento do desenvolvimento infantil em crianças de 0 a 6 anos de idade. Podendo ser aplicado para identificar DI, TEA, e/ou outros atrasos no desenvolvimento (Willians & Aiello, 2018).

¹¹ ABLLSR *Assessment of Basic Language and Learning Skills* (Avaliação de Linguagem Básica e Habilidades de Aprendizagem). É um instrumento de avaliação da linguagem básica e habilidades de aprendizagem-revisada que analisa áreas como interação social, autoajuda, habilidades motoras e outras.

Quadro 11. Informações sobre o Plano do AEE – GT-B

Participante	É elaborado um Plano de Ensino Individualizado?	Quem é responsável pela elaboração?	É utilizado algum instrumento de avaliação?	A família participa da elaboração dos objetivos?	Os profissionais técnicos participam da elaboração dos objetivos?
Professora Coordenadora	Sim	Professora da Sala de Recurso Multifuncional (AEE).	Sim. Diálogos e avaliações constantes dos alunos.	Sim. Em constante diálogo com a professora da SRM, ficam sabendo o que é trabalhado.	Não
Professora do AEE	Sim	O Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Sim. O Inventário de habilidades disponibilizado pela secretaria de educação do município.	Não	Não

Fonte: O autor (2026).

Os dados obtidos fornecem *insights* sobre o entendimento das professoras sobre planos de ensino individualizados, revelando práticas e lacunas na elaboração e implementação, bem como do plano de intervenção realizado pelas psicólogas na clínica. A análise desses dados destaca a importância de uma estrutura colaborativa e sistemática na construção de um plano eficaz e significativo e que atenda às necessidades do aluno. Em cada unidade escolar era utilizado um documento específico, na escola do GT-A o documento era denominado PEI, já na escola do GT-B era utilizado o Plano do AEE baseado no PDI de Poker *et al.*, 2013.

Análise do GT-A- PEI

No GT-A a fala da Professora Coordenadora, que cita a elaboração do PEI com a participação da professora regente, reflete um modelo colaborativo essencial para a efetividade do PEI, ainda que limitado a duas figuras. Por outro lado, o dado de que a participação dos profissionais técnicos no PEI é pouco efetiva ou inexistente, como mencionado pelas professoras, levanta mais uma questão relevante para o processo de elaboração do documento.

A participação limitada da família, relatada por algumas professoras, aponta para outra dimensão essencial do PEI, pois a família é uma ponte entre o ambiente escolar e as demandas da vida cotidiana do aluno. A inclusão da família não apenas fortalece o PEI, mas também oferece à família um papel ativo na educação e desenvolvimento do aluno, aumentando a eficácia das intervenções. Além de ser imprescindível o pacto de aceitação do plano. De que todos os agentes envolvidos são responsáveis pelo sucesso da criança.

A ausência de instrumentos de avaliação mencionada pelas professoras, sugere uma limitação na elaboração de um PEI baseado em evidências. A avaliação inicial e contínua do aluno é um componente central do PEI. Uma avaliação estruturada permite que o PEI seja ajustado conforme o progresso do aluno, tornando o plano um documento vivo e adaptável.

Esses dados ressaltam a importância de uma abordagem estruturada, colaborativa e interdisciplinar para o desenvolvimento do PEI. A integração de práticas baseadas em avaliações objetivas, o envolvimento da família e a participação de profissionais técnicos são componentes essenciais para que o PEI atenda plenamente as necessidades dos alunos com TEA, promovendo a implementação de práticas pedagógicas mais eficientes, metodologias de ensino diferenciadas, de adaptações de materiais e atividades e flexibilização curricular, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA podendo se estender à todos os alunos da turma, beneficiando a todos.

Para que o processo de inclusão escolar dos alunos com TEA seja mais efetivo, é essencial que as famílias sejam ativamente envolvidas na construção do PEI e em outras decisões pedagógicas relevantes. A família pode contribuir significativamente para o alinhamento das práticas educacionais com as NE dos alunos.

Costa, Schmidt e Camargo (2023) destacam que o PEI pode ser entendido como um recurso pedagógico que orienta o processo de ensino, atendendo de maneira documentada às necessidades específicas do aluno PEE. Sua estrutura contempla a descrição do nível atual de desempenho do aluno, a definição de metas, a indicação de serviços de apoio, bem como as adaptações e modificações necessárias, todas organizadas a partir de uma avaliação detalhada do desenvolvimento acadêmico e funcional do educando. Nesse sentido, o PEI não apenas favorece avanços em áreas essenciais, mas também registra as condições educativas e os serviços oferecidos, ultrapassando a lógica de um simples cumprimento de exigências legais.

Os autores reforçam que, o que distingue o PEI dos demais tipos de planejamento escolar é o fato de sua construção envolver a atuação conjunta de diferentes profissionais desde a etapa de elaboração, e não apenas no momento de sua aplicação de forma mecânica ou cooperativa (Costa, Schmidt; Camargo, 2023).

A partir dos dados relatados é possível identificar lacunas que precisam ser abordadas para melhorar o processo de inclusão escolar dos alunos com TEA. Embora a elaboração do PEI e a adaptação e materiais não sejam sinônimos de inclusão escolar, foram aspectos marcantes durante a pesquisa, apontados como maiores dificultadores pelas participantes, e por isso, há um destaque para essas questões.

A elaboração do PEI é uma área importante, onde se observa uma falta de integração entre as diversas fontes de conhecimento sobre o aluno, como família e profissionais técnicos. O uso limitado de avaliações diagnósticas e a baixa participação dos profissionais técnicos no desenvolvimento do PEI indicam uma necessidade de processos mais robustos e colaborativos.

Costa, Schmidt e Camargo (2023) destacam que o PEI pode ser entendido como um recurso pedagógico que orienta o processo de ensino, atendendo de maneira documentada às necessidades específicas do aluno PEE. Sua estrutura contempla a descrição do nível atual de desempenho do aluno, a definição de metas, a indicação de serviços de apoio, bem como as adaptações e modificações necessárias, todas organizadas a partir de uma avaliação detalhada do desenvolvimento acadêmico e funcional do educando. Nesse sentido, o PEI não apenas favorece avanços em áreas essenciais, mas também registra as condições educativas e os serviços oferecidos, ultrapassando a lógica de um simples cumprimento de exigências legais.

Essas respostas revelam uma prática que busca a inclusão escolar, mas que também demanda suporte técnico e formação continuada. Tais práticas exigem que os professores tenham acesso a recursos e formação adequados, o que muitas vezes ainda se apresenta como um desafio.

Análise do GT-B – Plano do AEE

A professora do AEE informou durante a aplicação do questionário que, realizava a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) de Poker *et al.*, (2013) e que este documento era voltado para o atendimento na SRM. Poker *et al.* (2013), destaca que a elaboração do PDI é uma responsabilidade da professora do AEE contando com o suporte da coordenação pedagógica da escola. O objetivo principal é documentar os dados obtidos durante a avaliação do

aluno, além de detalhar o plano de intervenção pedagógica especializada que será desenvolvido pela professora na SRM. Esse plano é estruturado em duas partes principais: a primeira aborda informações e avaliações, enquanto a segunda se concentra na proposta de intervenção.

Betone (2024) destaca que:

Com os dados obtidos na avaliação, o Professor Especializado poderá identificar as áreas em que o aluno possui dificuldades e as como as habilidades que podem ser desenvolvidas e aprimoradas. Além disso, a análise desses dados pode fornecer informações para orientar o professor da sala regular, os gestores da escola e a família, visando proporcionar ao aluno as melhores condições possíveis para acessar os conteúdos curriculares (Betone, 2024, p.66).

Assim, destaca-se que, conforme previsto na legislação, o documento em questão configura-se como o Plano do AEE possuindo natureza e finalidade distintas do PEI descrito na literatura científica. Nesse contexto, e tendo em vista que tal plano constituía o único instrumento formal de planejamento pedagógico utilizado pela escola, optou-se por ampliar seu escopo e aplicabilidade, de modo a contemplar de forma mais abrangente as NE da aluna também no contexto da sala de aula regular, favorecendo a articulação entre o AEE e o ensino regular e a coerência das práticas pedagógicas inclusivas.

A elaboração e implementação de um plano de ensino voltado para as NE da aluna surgem como um aspecto importante, com desafios significativos sendo evidenciados nas respostas das participantes. Há uma falta de clareza sobre quem é responsável pela elaboração e quais instrumentos de avaliação são utilizados. Além disso, a participação da família e dos profissionais técnicos na construção e implementação desse plano é limitada, o que pode comprometer a adequação e a eficácia das estratégias pedagógicas adotada, considerando a utilização voltada apenas para o uso na SRM. Este tema sublinha a necessidade de uma abordagem mais estruturada e colaborativa na criação e aplicação do Plano do AEE e da possibilidade de ampliar a sua aplicação para a sala de aula regular.

Os dados destacam as opiniões das professoras sobre o processo de elaboração e implementação do Plano do AEE, incluindo a colaboração entre profissionais, o uso de avaliações e a participação de diferentes agentes no desenvolvimento do aluno com TEA. A análise dessas respostas evidencia aspectos positivos e limitações que impactam a construção de um instrumento que realmente responda às necessidades dos alunos.

A Professora Coordenadora menciona que o Plano do AEE é desenvolvido pela professora do AEE com “diálogos da família com a professora do AEE e avaliações constantes dos alunos.” Já a professora do AEE destaca que não há a participação da família. Esse processo reflete a importância da comunicação e das avaliações contínuas, componentes fundamentais para a eficácia do instrumento. As avaliações frequentes permitem que o plano permaneça relevante e atualizado, oferecendo suporte real às necessidades educacionais da aluna.

A desconexão entre a resposta da Professora Coordenadora e a da Professora do AEE (que é quem elabora o documento) quanto a participação da família, indica um alerta não somente sobre o processo de elaboração, mas também sobre o conhecimento e o processo de implementação desse plano.

Outro ponto abordado pelas professoras é a falta de participação dos profissionais técnicos no processo de elaboração do plano. Essa integração favorece o desenvolvimento de estratégias conjuntas, ajustando as práticas pedagógicas de acordo com as intervenções clínicas e, assim, garantindo que o Plano do AEE responda de maneira mais completa às necessidades do aluno.

Em suma, as respostas das professoras do GT-B sobre o Plano do AEE indicam uma compreensão dos elementos fundamentais do instrumento, mas também evidenciam áreas que necessitam de fortalecimento. A implementação efetiva exige um compromisso coletivo e uma compreensão compartilhada das responsabilidades, promovendo uma prática centrada nas NEE dos alunos, e ainda que essas ações sejam implementadas em todos os ambientes da escola. Estudos como Poker et al. (2013), Togashi (2020) e Macêdo (2024) evidenciam que, quando o Plano do AEE é utilizado de forma isolada, sem integração com a sala regular, perde sua função articuladora no processo de inclusão.

Os dados indicam que há uma prática estabelecida na elaboração do Plano do AEE, com a professora do AEE assumindo papel central, e com a restrição desse documento aos atendimentos realizados na SRM. Entretanto, as respostas indicam incertezas sobre o processo e a participação de outros profissionais, como a família e os técnicos, evidenciando a necessidade de maior clareza e colaboração entre os envolvidos. A falta de conhecimento sobre os instrumentos de avaliação utilizados também aponta para uma possível falha na comunicação entre os setores responsáveis.

Em relação as questões sobre adaptação/adequação de materiais para o aluno. “As adaptações/adequações de materiais para os alunos que precisam são realizadas? Quem é o profissional responsável por fazer essas adaptações/adequações? As respostas foram:

- Professora coordenadora: “Sim. Professores de apoio especializado fazem as devidas adequações, após diálogo com as professoras regentes de acordo com o planejamento.”
- Professora do AEE: “Sim. Os professores de Apoio Pedagógico.”

Sobre esse aspecto, vale destacar que a referida escola contava com uma Professora de Apoio Pedagógico Educacional, que era especialista em Educação Especial, e fazia a mediação pedagógica em sala de aula, além do auxílio nas questões de higiene, alimentação e locomoção. Ressalta-se ainda que a figura desse profissional é característica do município em questão, onde todos os alunos PEE tem esse acompanhamento em sala de aula de um Professor Especialista em Educação Especial, e que dentro das atribuições, estão as questões pedagógicas, assim como as funções desempenhadas pelo Profissional de Apoio Escolar previstas na legislação.

Diante das análises realizadas, evidencia-se que a elaboração de um plano de ensino individualizado constitui um eixo estruturante para a efetivação de práticas inclusivas, na medida em que possibilita a articulação entre avaliação, planejamento pedagógico e intervenção educativa no contexto escolar. Contudo, as respostas dos participantes dos dois grupos revelam modos distintos de compreensão e operacionalização desse instrumento.

No GT-A, observa-se uma tendência à construção do planejamento a partir de uma lógica mais integrada entre escola, família e profissionais externos, ainda que marcada por arranjos personalizados e dependentes de recursos adicionais. Já no GT-B, o plano de ensino aparece fortemente vinculado ao Plano do AEE e restrito, em grande medida, ao atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais, com indefinições quanto às responsabilidades, aos instrumentos utilizados e à participação efetiva de outros atores, como família e profissionais técnicos.

Essas diferenças evidenciam que, embora ambos os contextos reconheçam a relevância do planejamento individualizado, sua concretização ocorre de forma desigual e tensionada, revelando limites na articulação entre AEE e sala regular e na construção de práticas colaborativas. Nesse sentido, é possível afirmar a necessidade de compreender esses documentos não como um algo isolado ou técnico, mas como um dispositivo pedagógico coletivo, capaz de integrar os diferentes agentes envolvidos e de orientar ações sistemáticas no interior da escola, condição fundamental para que a inclusão escolar se efetive como prática institucional e não como resposta fragmentada às necessidades dos alunos.

Colaboração e Interdisciplinaridade

Em relação a Colaboração e Interdisciplinaridade, os dados destacam a importância das práticas colaborativas, mas também revelam desafios significativos na sua implementação. Embora exista uma conscientização sobre a necessidade de colaboração entre professores, família e profissionais técnicos, a prática efetiva dessa colaboração ainda é fragmentada, com comunicação limitada entre as partes. Esses apontamentos sugerem a importância de se discutir sobre as relações e práticas colaborativas no processo de escolarização de alunos com TEA.

Esse cenário é discutido em estudos como Souza (2019), Macedo (2019) e Togashi (2020), que indicam que a falta de comunicação estruturada entre os ambientes clínico e escolar compromete a continuidade das intervenções e limita o desenvolvimento dos alunos com TEA.

Quando perguntado sobre a opinião em relação a escola atuar em parceria com a família e os profissionais técnicos (externos), todas as professoras dos dois grupos (GT A e B) responderam que SIM, que consideram importante essa parceria. Já na pergunta “você tem alguma interação com os profissionais técnicos que atendem a criança fora da escola” a única participante que respondeu “Não” foi a professora de educação física do GT-A, que relatou até o momento não ter estabelecido nenhuma relação com esses profissionais.

Em relação à interação com a família do aluno, todos os participantes consideram importante e em uma questão que falava sobre qual a forma de comunicação que eles tinham com a família, as respostas foram: exceto a profissional de apoio pedagógico (GT-A) que respondeu que esse contato era feito “através da equipe administrativa da escola”, os demais participantes informaram que ocorre comunicação sobre as questões relacionadas aos alunos, como por exemplo: “informação sobre tarefas, atividades escolares, reuniões, etc.”, mas que também haviam reuniões presenciais quando necessário.

As professoras ressaltam a importância da comunicação com a família, embora apontem que esse contato, na maioria das vezes, ocorra em situações caracterizadas como “problemas”, geralmente relacionadas a desafios cotidianos vivenciados pela criança na escola, como episódios de comportamentos inadequados, momentos de desregulação emocional, entre outras dificuldades.

Sobre às relações colaborativas, quando perguntado “Na sua opinião, você acha que encontros com a participação da escola, família e profissionais técnicos que atendem os alunos com TEA, contribuiriam para a sua prática pedagógica, e se sim, como?” as respostas foram todas

afirmativas, com exceção da professora de educação física que respondeu “não sei”, conforme pode ser observado no Quadro 12.

Quadro 12. Relações colaborativas entre escola e profissionais técnicos GT- A e B

Participante	Resposta
Professora Coordenadora GT-A	“Sim. Contribuiriam para que o acompanhamento do aluno se dê de forma unânime, em que todos estejam integrados e com objetivos focados no desenvolvimento integral do aluno/filho/paciente”.
Professora Regente GT-A	“Sim. Ajuda no desenvolvimento do trabalho do professor”.
Profissional de apoio GT-A	“Sim. Ajuda a entender melhor como lidar, entender e trabalhar com o aluno”.
Professora de Educação Física GT-A	“Não sei”.
Professora Coordenadora	“Sim. Sempre aprendemos quando estamos abertos a aprendizagem e com um ser mais experiente no assunto.”
Professora do AEE	“Sim. Principal contribuição: manejo comportamental, informações a respeito de comportamentos disruptivos, generalização de comportamentos adequados.”

Fonte: O Autor (2026)

As falas das participantes dos dois grupos indicam um reconhecimento quase consensual da relevância das relações colaborativas de profissionais técnicos. Com exceção da professora de Educação Física do GT-A, as demais participantes manifestaram posicionamento favorável à realização de espaços de diálogo interinstitucional, associando-os à melhoria da prática pedagógica, ao alinhamento de objetivos e à ampliação da compreensão sobre as necessidades dos alunos.

No GT-A, as respostas das participantes enfatizam a colaboração de profissionais técnicos como estratégia para a construção de uma intervenção mais integrada e coerente. A professora coordenadora destaca a importância de um acompanhamento “unânime”, no qual escola, família e profissionais técnicos atuem de forma articulada em torno de objetivos comuns. A professora regente e a profissional de apoio, por sua vez, associam a colaboração à ampliação das possibilidades de intervenção pedagógica e à compreensão mais aprofundada do aluno, evidenciando que o diálogo com outros profissionais é percebido como recurso formativo e suporte para o trabalho docente.

A resposta da professora de Educação Física, ao expressar incerteza, pode ser compreendida à luz das condições concretas de participação do aluno nas aulas dessa área. Conforme relato da

própria docente, o aluno não participava das aulas de Educação Física, uma vez que não conseguia permanecer no espaço destinado às atividades. Esse dado sugere que a ausência de convivência pedagógica direta com o aluno pode ter limitado a percepção da professora acerca da relevância das relações colaborativas, evidenciando que nem todos os docentes se reconhecem, na prática, como partícipes do processo de inclusão escolar ou como destinatários diretos das ações formativas, especialmente quando a participação do aluno em determinados componentes curriculares é fragilizada ou interrompida.

No GT-B, as falas da professora coordenadora e da professora do AEE evidenciam uma compreensão sobre essa colaboração fortemente vinculada à dimensão técnica da intervenção. A professora coordenadora associa o trabalho colaborativo à aprendizagem mediada por sujeitos considerados mais experientes, sugerindo uma lógica hierarquizada de produção de saberes. Já a professora do AEE enfatiza contribuições relacionadas ao manejo comportamental, à compreensão de comportamentos disruptivos e à generalização de comportamentos adequados, o que indica uma aproximação com discursos de matriz clínica e comportamental. Embora essas perspectivas reconheçam a importância da colaboração de profissionais técnicos, elas tendem a circunscrever sua finalidade à resolução de problemas individuais do aluno, em detrimento de uma reflexão mais ampla sobre as práticas pedagógicas e as condições institucionais da inclusão escolar.

Para as psicólogas a pergunta foi a seguinte “Na sua opinião, você acha que encontros com professores que acompanham a criança no ambiente escolar contribuiria para a sua prática com a criança no ambiente clínico, e se sim, como?”. E as respostas podem ser visualizadas no Quadro 13.

Quadro 13. Contribuições das relações entre escola e profissionais técnicos

Participante	Resposta
Psicóloga Coordenadora GT-A	“Sim. Os encontros possibilitam trocas sobre o aluno, seja sobre as dificuldades ou potencialidades, possibilitando traçar caminhos em conjunto.”
Psicóloga Supervisora GT-A	“Sim. A partir de troca de experiências. O conhecimento pedagógico do professor enriqueceria a intervenção proposta. Da mesma forma que o conhecimento clínico contribuiria com a atuação junto ao aluno na escola”.
Psicóloga Coordenadora GT-B	Sim. Observar comportamentos/dificuldades em outro ambiente que não é totalmente “estruturado” como na clínica e podendo alinhar metas e estratégias com os professores.
Psicóloga Supervisora GT-B	“Sim. Pois as trocas de informação podem ajudar tanto a escola quanto a clínica com novas estratégias de ensino e mudanças no plano de intervenção.”

Fonte: O autor (2026)

As falas das psicólogas dos dois grupos evidenciam o reconhecimento da importância da articulação entre escola e profissionais técnicos no acompanhamento do aluno com TEA, contudo revelam nuances distintas na forma como essa relação é compreendida e valorizada em cada contexto. No GT-A, as psicólogas enfatizam a dimensão colaborativa da relação entre os campos clínico e pedagógico, destacando a troca de experiências como elemento central para a construção conjunta de estratégias de intervenção. Ao afirmar que o conhecimento pedagógico do professor pode enriquecer a intervenção clínica, assim como o conhecimento clínico pode contribuir para a atuação escolar, as participantes expressam uma concepção mais integrada do processo educativo, na qual escola e clínica são compreendidas como espaços complementares de produção de saberes sobre o aluno.

No GT-B, por sua vez, as falas das psicólogas evidenciam uma compreensão da escola sobretudo como espaço de observação e validação das intervenções clínicas. Ao destacarem a possibilidade de observar o aluno em um ambiente “menos estruturado” e de alinhar metas e estratégias com os professores, as participantes indicam uma relação na qual o contexto escolar aparece, predominantemente, como fonte de informações para o ajuste do plano de intervenção clínica. Embora também reconheçam a importância das trocas de informações para a definição de novas estratégias, suas falas sugerem uma lógica mais instrumental da escola, em que o espaço escolar é acionado prioritariamente para subsidiar o trabalho clínico, e não necessariamente como locus central do processo educativo.

Tal distinção evidencia que, embora ambos os contextos reconheçam a relevância do diálogo interprofissional, a efetivação de práticas colaborativas depende das concepções de inclusão e de escolarização que orientam as relações entre os diferentes agentes envolvidos. Em muitos casos, essas concepções tendem a deslocar as intervenções para campos isolados, ora mais individualizados e clínicos, ora restritos ao espaço escolar, desconsiderando a integralidade do processo de desenvolvimento da criança. No âmbito desta pesquisa, parte-se do pressuposto de que as dimensões pedagógica e clínica não devem se constituir como esferas dissociadas, mas como campos articulados que convergem para um objetivo comum: a escolarização da criança, compreendida como um processo contínuo, coletivo e institucionalmente situado.

De acordo com Cabral et al., (2014) o trabalho colaborativo é construído a partir do diálogo constante, da elaboração conjunta de adequações pedagógicas, das adaptações curriculares, da escolha de recursos acessíveis e da realização de avaliações individualizadas, de modo a assegurar a aprendizagem dos alunos PEE na sala de aula comum.

Nessa mesma direção, Almeida, Vail e Machado (2015) ressaltam que é essencial que o professor de Educação Especial investigue, em parceria com o professor da sala de aula regular, os processos de aprendizagem dos estudantes PEE. Nesse cenário, a atuação colaborativa redefine os papéis de ambos os profissionais, promovendo um pensar coletivo que favorece não apenas o desenvolvimento dos alunos, mas também o crescimento profissional e pessoal dos professores envolvidos (Martinelli, 2016).

A colaboração entre a escola e os profissionais técnicos, por sua vez, é percebida como importante, mas na prática essa relação é pouco desenvolvida. Adotar uma cultura colaborativa entre professores, familiares e profissionais técnicos é fundamental para garantir que o aluno receba suporte adequado a partir de múltiplos olhares. No entanto, os dados indicam que, apesar da consciência sobre a importância da colaboração, sua implementação efetiva ainda enfrenta desafios significativos que devem ser trabalhados.

Nessa perspectiva de inclusão escolar, a parceria entre família, educadores e profissionais especializados assume papel central, constituindo-se como elemento fundamental para o sucesso do processo. Essa colaboração favorece tanto a resolução de problemas enfrentados pelos alunos quanto o desenvolvimento profissional dos envolvidos (Mendes, 2006). O compartilhamento de responsabilidades, que abrange desde o planejamento até a avaliação das práticas, é apontado como

um dos elementos fundamentais para garantir uma escolarização de qualidade aos alunos PEE (Araújo; Almeida, 2014).

Segundo Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), a garantia do direito à educação dos alunos PEE depende da atuação conjunta entre os profissionais, da divisão de responsabilidades e da construção colaborativa de práticas pedagógicas e estratégias. Nesse mesmo sentido, Costa (2021) ressalta que a efetivação do direito à educação e da inclusão escolar exige o engajamento de todos os profissionais que compõem o espaço escolar, reconhecendo a relevância de cada função, desde os setores de limpeza, portaria, alimentação, administração e vigilância. A autora também destaca a importância da atuação dos profissionais da saúde e da assistência social, que integram a equipe multiprofissional responsável pelo atendimento desses alunos.

Capellini e Zerbato (2019) ressaltam que assegurar a permanência desses alunos, assim como o acesso ao currículo e a efetiva aprendizagem, depende da construção de práticas inclusivas realizadas de forma colaborativa por toda a equipe escolar. Nesse sentido, Costa (2021) enfatiza que a atuação coletiva e colaborativa se configura como uma estratégia essencial para aprimorar o trabalho dos profissionais, reduzir sobrecargas e, assim, favorecer o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Para que isso seja efetivo, contudo, é imprescindível que haja uma definição clara dos papéis de cada participante.

Em algumas situações, as professoras e as profissionais clínicas não compartilham informações suficientes, resultando em expectativas terapêuticas e objetivos pedagógicos desarticulados. Esta fragmentação contrasta com os aspectos da interdisciplinaridade, que preconizam a integração dos conhecimentos e práticas dos diferentes profissionais envolvidos para o benefício do aluno na escola.

A ausência de uma interação efetiva entre as professoras da escola e as profissionais clínicas, evidenciada na fala da Professora de Educação Física que relatou ainda não ter estabelecido qualquer vínculo com profissionais externos e corroborada pelas limitações mencionadas pelas demais docentes, revela um desafio significativo que demanda análise mais aprofundada.

Entretanto, é necessário considerar as especificidades da organização do trabalho docente na disciplina de Educação Física. Diferentemente da professora regente, essa profissional atende múltiplas turmas e um número elevado de estudantes, o que restringe as possibilidades de contato

mais sistemático com as famílias e, conseqüentemente, dificulta tanto a articulação com profissionais externos quanto o diálogo pedagógico contínuo com os demais docentes da escola.

Assim, a fragilidade na interlocução não pode ser interpretada apenas como ausência de iniciativa individual, mas deve ser compreendida à luz das condições estruturais de trabalho que limitam a construção de redes colaborativas. Tal cenário evidencia a necessidade de dispositivos institucionais que favoreçam a comunicação interprofissional e a corresponsabilidade nas ações voltadas à escolarização dos estudantes PEE.

As relações entre as professoras e a família do aluno com TEA são fundamentais, mas ainda são insuficientemente exploradas. Embora a participação da família seja valorizada, os dados apontam que sua integração no processo pedagógico permanece superficial, muitas vezes limitada ao fornecimento de informações sobre o comportamento da criança fora da escola, sem uma participação ativa na construção do PEI.

Faz-se necessário estabelecer práticas colaborativas mais estruturadas entre escola e família e profissionais, podendo incluir a criação de canais de comunicação mais eficazes, reuniões regulares para o alinhamento de objetivos e práticas escolares, a partir da construção conjunta do PEI. A utilização de instrumentos mais detalhados e específicos pode melhorar o planejamento pedagógico e as ações específicas, o que requer tanto capacitação para as professoras quanto a inclusão ativa de profissionais especializados e a família do aluno.

Formação Continuada

A formação continuada configura-se como um eixo fundamental para o aprimoramento profissional, na medida em que amplia saberes, atualiza práticas pedagógicas e oferece subsídios teóricos e metodológicos que fortalecem a atuação docente. Ao promover esse processo de desenvolvimento, possibilita que os educadores estejam mais bem preparados para enfrentar os desafios cotidianos da sala de aula, assumindo uma postura reflexiva, crítica e comprometida com a formação dos alunos. Rosa e Schnetzler (2003, p. 27) apontam três razões à formação continuada de professores, a saber:

[...] a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador

de sua própria prática; em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas (Rosa; Schnetzler, 2023, p.27).

Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) ressaltam que a efetivação da inclusão escolar dos alunos PEE requer tanto investimento quanto implementação de políticas públicas, além do compromisso de diferentes segmentos em assumir suas responsabilidades para a consolidação dos princípios inclusivos. No entanto, as autoras reforçam que grande parte dos desafios da educação inclusiva recai sobre o professor da sala regular, que historicamente se habituou a trabalhar de forma isolada em sua prática docente. Assim, quando recebe um estudante que necessita de um atendimento diferenciado, esse profissional muitas vezes “não encontra o suporte, apoio, segurança e condições de trabalho para escolarizar com qualidade seus alunos” (Rabelo, 2012, p. 46).

Quando perguntado se a escola oferecia formações nessa área para os professores, apenas a profissional de apoio respondeu que “Não”. Todos os participantes consideraram importante a realização de formação continuada, e em relação à (a) qual frequência elas deveriam ocorrer, (b) qual a opinião sobre essas formações, e (c) quais professores deveriam participar, as respostas foram:

- Professora Coordenadora GT-A: “(a) Mensalmente. (b) Essas formações auxiliam a reforçar a condição e importância da inclusão destes alunos; (c) Todos os profissionais que tenham contato com estes alunos com necessidades especiais”.
- Professora Regente GT-A: “(a) Uma vez ao mês. (b) É essencial, pois amplia a oportunidade de melhorias para uma educação relevante. (c) Todos”.
- Profissional de apoio GT-A: “(a) Pelo menos uma vez ao ano”. (b) não respondeu. (c) Todos.
- Professora de Educação Física GT-A: “(a) Trimestralmente. (b) Importante para nossas aulas. (c) Todos”.
- Professora Coordenadora GT-B: “Sempre. São ótimas.”
- Professora do AEE GT-B: “Sim. É de extrema importância que os temas pertencentes à inclusão escolar estejam presentes nas formações continuadas dos professores e administrativos, pois o aluno é da escola e somos todos responsáveis por ele.”

No que se refere à formação docente, as participantes da pesquisa tanto do GT-A quanto do GT-B, a consideraram essencial para o exercício de suas práticas, porém demonstram preocupação quanto à oferta e à qualidade dessas formações. Evidencia-se uma demanda específica por capacitação voltada ao TEA e às estratégias de ensino relacionadas, revelando uma lacuna entre as

necessidades formativas das professoras e as oportunidades efetivamente disponibilizadas pela unidade escolar. Pesquisas como Caetano (2012), Nunes (2019), Novôa (2023) e Ramos (2023) demonstram que a formação continuada é condição essencial para ampliar a segurança didática, promover mudanças de práticas e favorecer o desenvolvimento de estratégias mais eficazes.

A frequência e a participação de todos os profissionais (não apenas os professores de educação especial) da escola nessas formações são apontadas como cruciais para garantir uma educação de qualidade. As sugestões variam desde formações trimestrais até formações mais frequentes, de acordo com as necessidades emergentes, o que demonstra um reconhecimento da complexidade e dinamicidade do trabalho com alunos com TEA.

Na pergunta sobre o programa de FAS, foi levantado a opinião das participantes sobre a implementação de um programa de FAS com a participação de todos os agentes envolvidos no processo de escolarização do aluno com TEA, junto com o pesquisador, tendo como respostas: Necessário; Facultativo; Não Sei. Todas as participantes do GT-A e GT-B responderam que era necessário a implementação, justificando assim, as próximas etapas realizadas.

Vale desatacar a importância de formação específica para professores em relação ao TEA, com foco em práticas pedagógicas e estratégias de ensino. Sugere-se que, essas formações ocorram de forma regular e adaptadas às necessidades identificadas pelos próprios professores de acordo com a realidade local. Rabelo (2012) aponta que, em pesquisas realizadas no Brasil sobre parceria colaborativa, o pesquisador tem atuado como um parceiro direto nas intervenções. Nesse mesmo sentido, Vilaronga e Mendes (2017) ressaltam que a universidade desempenha um papel fundamental na formação continuada de professores para esses modelos de colaboração.

As opiniões das professoras consideram a formação continuada essencial, mas também indicam uma lacuna entre a teoria e a prática. A formação continuada deve, portanto, ser adaptada às necessidades reais dos professores, incorporando práticas colaborativas e interdisciplinares que envolvam todos os agentes educacionais. A inclusão escolar de alunos com TEA exige não apenas adaptações físicas e curriculares, mas também uma reestruturação das práticas pedagógicas e das relações interpessoais dentro da escola.

Os novos paradigmas relacionados à formação docente evidenciam a necessidade de uma educação que contemple a todos, incluindo os alunos PEE. Nesse contexto, a formação continuada e em serviço assume papel central, pois, como ressaltam Santos (2020, p. 75), “[...] envolve a escuta atenta às dúvidas e às indagações dos docentes, não como forma de saná-las ou dar uma única

resposta fechada, mas como forma de constituir um espaço coletivo de reflexão-ação-reflexão capaz de qualificar a prática pedagógica”. Além disso, é fundamental que o professor tenha acesso a diferentes áreas do conhecimento científico, as quais devem ser constantemente enriquecidas no processo de interação entre professor e criança (Martins, 2012).

5.1.3 Identificação das demandas (Etapa 2)

Nesta etapa foi realizada a definição do problema central que norteou as ações dos grupos de trabalho. Após a aplicação dos questionários com as professoras, também foram realizadas sessões de observação em sala de aula, com o objetivo de verificar as práticas voltadas para o desenvolvimento dos alunos, e levantar demandas para serem discutidas com os grupos.

O pesquisador realizou observações em sala de aula, nas aulas de educação física, em outras atividades realizadas em outros ambientes das escolas, e contou com a participação das psicólogas da clínica em algumas sessões de observação. Durante o período, o pesquisador já foi realizando algumas orientações relacionadas a manejo comportamental das crianças participantes, e dando algumas dicas sobre possibilidades de adequações tanto de material quanto de estratégias de ensino na sala de aula.

No GT-A, foram feitas algumas discussões na tentativa de elencar as prioridades levando em consideração as NE do aluno. Para as professoras, as principais queixas foram relacionadas à dificuldade de aprendizagem, as questões comportamentais e às faltas recorrentes que o aluno tinha nas aulas. Já para as psicólogas, para além das dificuldades comportamentais, foi destacado a importância de fazer uma avaliação de repertório e a partir disso elaborar um PEI que atenda, de fato, as necessidades da criança. A mãe do aluno destacou pontos como: falta de adaptação das atividades; dificuldades de fazer a tarefa em casa com a criança; e necessidade de criar uma rotina na escola mais estruturada como ocorre nos ambientes clínicos.

O pesquisador ressaltou a importância de o trabalho ser feito em parceria com todos os agentes envolvidos, para que as ações tivessem maior eficiência. E em comum acordo, alguns caminhos foram definidos. Assim, ficou estabelecido as seguintes etapas para o GT-A: 1 avaliação de repertório da criança; 2 elaboração do PEI; 3 suporte pedagógico para elaboração de estratégias e de adaptações de materiais e conteúdo; 4 avaliação das ações.

No GT-B o problema central que norteou as ações dos participantes da equipe, foi estabelecido após diálogos entre os participantes. Também ficou acordado que seria interessante

focar na avaliação de habilidades e na elaboração do Plano do AEE da aluna, para que de fato pudessem pensar em estratégias e metodologias que favorecessem o processo de inclusão escolar dela, assim como, também foi combinado que as psicólogas que acompanhavam a criança na clínica poderiam auxiliar nas demandas relacionadas as questões de avaliação e comportamentais.

A participação da mãe da aluna também se restringiu apenas aos momentos de decisões sobre as condutas a serem tomadas. Ela informou que não teria disponibilidade de ir à escola para participar dos momentos com o Grupo devido as demandas de trabalho e de sua outra filha. Assim, ficou combinado que as ações realizadas seriam previamente comunicadas a mãe, e que a escola estaria aberta, caso ela quisesse em algum momento participar das ações.

A partir dessas questões, foi estabelecido as seguintes etapas para o GT-B: avaliação de repertório acadêmico da aluna; análise e revisão do Plano do AEE; elaboração de estratégias de ensino e de acessibilidade curricular; adequação e adaptações de materiais e recursos para as aulas na sala de aula regular.

5.1.4 Intervenções (Etapa 3)

Nesta etapa foi realizada a delimitação de estratégias para serem utilizadas em cada grupo.

Quadro 14. Atividades Desenvolvidas no GT-A (Continua)

AÇÕES	AGENTES ENVOLVIDOS	PROCEDIMENTOS
Avaliação de repertório acadêmico do aluno	Professora regente, psicólogas e pesquisador.	A avaliação foi realizada na escola, com a utilização do Instrumento de Avaliação de Repertório de Habilidades Acadêmicas (IAR). Esse material foi sugerido pelo pesquisador, e é utilizado para levantar as habilidades que são consideradas pré-requisitos para a alfabetização, considerando que a escola não utilizava nenhum instrumento.
Devolutiva sobre a Avaliação	Psicólogas, professoras, pesquisador e mãe.	Reunião com a equipe do GT-A para dar um feedback sobre os resultados da avaliação, e planejar os próximos passos.
Análise do PEI elaborado pela professora regente e coordenadora pedagógica	Professoras, Psicóloga Supervisora e Pesquisador	Análise e discussão dos objetivos e metas elencados no PEI elaborado pelas professoras. Identificação das dificuldades, limitadores e sugestões para a reelaboração.
Reelaboração do PEI – Fase 1.	Professoras, Psicóloga	Divisão do conteúdo curricular e estabelecimento de novos objetivos e metas com base na avaliação realizada com o aluno.

	Supervisora e Pesquisador	
Reelaboração do PEI – Fase 2.	Professoras, Psicóloga Supervisora, Pesquisador e Mãe do aluno.	Apresentação do PEI para todos os participantes do GT-A e discussão sobre os objetivos e metas. Nesse dia foram discutidos os objetivos e metas e alinhados de acordo com a opinião de todos os participantes.
Implementação do PEI na escola	Professoras.	Início das atividades com base no PEI do aluno, elaborado pelo grupo.
Suporte pedagógico	Pesquisador e professoras.	O pesquisador realizou orientações e apresentou materiais e estratégias para o ensino do aluno na escola. Foram elaborados materiais adaptados, avaliações adequadas de acordo com as NE do aluno. Assim como, foi ensinado a professora regente (responsável pelas adequações) a utilizar algumas ferramentas para fazer as adaptações das atividades.

(Conclusão)

AÇÕES	AGENTES ENVOLVIDOS	PROCEDIMENTOS
Avaliação das Ações do GT-A	Todos os integrantes.	Foi realizado a aplicação de um questionário, buscando avaliar a efetividade do Programa de FAS.
Manutenção/Prosseguimento	Todos os integrantes	Foi realizado no início do ano letivo de 2024, uma reunião com os participantes do grupo, buscando verificar o que poderia ser dado continuidade e o que poderia ser implementado para este novo ano.

Fonte: O autor (2026)

Os dados presentes no Quadro 14 destacam as ações desenvolvidas pelos integrantes do GT-A, distribuindo as tarefas de acordo com os objetivos e metas elaborados na etapa anterior. Já o Quadro 15 apresenta as ações desenvolvidas pelos integrantes do GT-B.

Quadro 15. Atividades Desenvolvidas no GT-B

AÇÕES	AGENTES ENVOLVIDOS	PROCEDIMENTOS
Avaliação de repertório acadêmico da aluna	Professora do AEE e Pesquisador.	A avaliação foi realizada na escola, no horário do AEE da aluna, também com a aplicação do IAR, utilizado para levantar as habilidades que são consideradas pré-requisitos para a alfabetização.
Análise do Plano do AEE elaborado pela professora do AEE	Professora do AEE e Pesquisador.	Análise e discussão dos objetivos e metas elencados no Plano do AEE elaborado pela professora. Identificação das dificuldades, limitadores e sugestões para a reelaboração.
Reelaboração do Plano do AEE – Fase 1.	Professora do AEE, Coordenadora Pedagógica e Pesquisador	Divisão do conteúdo curricular e estabelecimento de novos objetivos e metas com base na avaliação realizada com o aluno.
Reelaboração do Plano do AEE – Fase 2.	Professora do AEE e Pesquisador	Apresentação do Plano do AEE para a professora Regente e para a Professora de Apoio, e discussão sobre os objetivos e metas. Nesse dia foram discutidos os objetivos e metas e alinhados de acordo com a opinião de todos os participantes.
Implementação do Plano do AEE na escola	Professora do AEE e Professora de Apoio Pedagógico	Início das atividades com base no Plano do AEE da aluna.
Suporte pedagógico	Pesquisador, Professora do AEE e Professora de Apoio Pedagógico.	O pesquisador realizou orientações e apresentou materiais e estratégias para o ensino da aluna na escola. Foram elaborados materiais adaptados, avaliações adequadas de acordo com as NE da aluna,
Avaliação das Ações do GT-B	Professora do AEE, Professora Coordenadora Pedagógica, e Pesquisador.	Foi realizado a aplicação de um questionário, buscando avaliar a efetividade do Programa de FAS.
Manutenção	Professora do AEE.	Foi realizado no início do ano letivo de 2024, uma reunião com a Professora do AEE, buscando verificar o que poderia ser dado continuidade e o que poderia ser implementado para o ano letivo de 2024.

Fonte: O autor (2026).

5.1.5 Avaliação de Repertório Acadêmico dos Alunos

Para avaliar o repertório acadêmico dos alunos foi utilizado o IAR (Leite, 2013), que é um instrumento no qual o aluno realiza uma série de tarefas que avaliam habilidades relacionadas a 13 áreas consideradas pré-requisitos para o desenvolvimento da leitura e escrita. Essas áreas incluem: esquema corporal, lateralidade, posição, direção, espaço, tamanho, quantidade, forma,

discriminação visual, discriminação auditiva, verbalização de palavras, análise-síntese e coordenação motora fina.

Dentre os objetivos, destacam-se: avaliar o repertório comportamental no que tange os pré-requisitos considerados fundamentais para o processo de aprendizagem da leitura e escrita; possibilitar informações sobre as condições da criança para iniciar o processo de alfabetização propriamente dita; e fornecer informações mais precisas para os professores sobre quais habilidades podem ser estimuladas caso a criança apresente algum atraso nesse processo. Ressalta-se que o instrumento não é voltado especificamente para avaliar crianças com TEA, no entanto, foi considerado de fácil aplicação e entendimento, e por isso selecionado.

Lima (2020) destaca que, entre as características do IAR que podem estar relacionadas aos erros apresentados pelos participantes, destacam-se alguns aspectos importantes. O caderno de respostas reúne diversas tarefas por página, o que pode sobrecarregar a criança. Grande parte das respostas exige que o aluno pinte ou escreva, aumentando o custo da resposta, já que essas são habilidades motoras complexas para muitos alunos com TEA. Além disso, as instruções são transmitidas verbalmente, variam conforme a atividade (pintar, circular com uma bola, marcar um X em determinado item) e, em alguns casos, apresentam maior complexidade, pois demandam mais de uma ação ou o domínio de conceitos adicionais, como escolher uma cor específica antes de pintar.

Esses fatores podem dificultar a compreensão da proposta pelos alunos. Outro ponto é que alguns desenhos contêm muitos detalhes, o que pode funcionar como elemento de distração. Por fim, o manual não explicita estratégias para reduzir a ocorrência de comportamentos disruptivos durante a realização das tarefas, nem orienta o professor sobre como agir caso esses comportamentos se manifestem (Lima, 2020).

Lima e Hora (2020) realizaram um estudo com o objetivo de verificar se o IAR poderia ser aplicado em crianças com TEA, e fizeram apontamentos importantes, destacando a facilidade de utilizar o instrumento em um curto período, sem precisar de conhecimentos prévios de abordagens teóricas específicas e/ou das NE dos alunos. As autoras ressaltam que apesar disso, o instrumento foi elaborado para crianças típicas e a forma de aplicação pode não contemplar particularidades de desenvolvimento de crianças com TEA. No entanto, sugerem que se faça adaptações na aplicação para atender tais necessidades.

Na reunião do GT-A ficou acordado que a aplicação do instrumento seria realizada pela professora regente com as contribuições do pesquisador e das psicólogas. Dessa forma, considerando ser um instrumento que iria auxiliar a elaboração do PEI, a aplicação foi feita na escola na hora atividade da professora regente, com duração de aproximadamente três horas/aulas conforme a disponibilidade da professora.

A aluna do GT-B também foi avaliada com o mesmo instrumento, que foi aplicado pela Professora do AEE durante os atendimentos na SRM. Conforme relatado pela professora, foram necessárias três sessões de 50 minutos para concluir a aplicação do instrumento. Na terceira sessão de aplicação o pesquisador participou, realizando observação da aplicação.

De acordo com Skinner (1972), o desenvolvimento de programas de ensino eficazes exige a realização de uma avaliação abrangente e eficiente do repertório básico do aluno. Esse tipo de avaliação possibilita ao professor compreender o repertório inicial do aluno e determinar o ponto de partida para a elaboração do planejamento pedagógico, favorecendo uma prática de ensino mais direcionada e eficaz (Rose, 2004).

De Rose (2005) destaca que é essencial que os procedimentos de ensino sejam planejados para atender aos repertórios individuais dos alunos, considerando suas particularidades. Independentemente das dificuldades enfrentadas durante a aquisição de um determinado repertório, todos os alunos têm a capacidade de aprender, desde que lhes sejam oferecidas condições de ensino apropriadas.

Os resultados da aplicação do IAR, apontam que o aluno do GT-A teve um bom desempenho nas seguintes áreas: posição, tamanho, forma e verbalização de palavras. E um resultado abaixo do esperado nas áreas de lateralização e análise/síntese. O aluno não teve nenhum aproveitamento nas áreas de: lateralidade, direção e análise/síntese. A professora destacou que as atividades das áreas de Lateralidade e Análise-Síntese não foram realizadas, pois a criança não compreendia o que era solicitado, não apresentando repertório suficiente para respondê-las, mesmo com ajuda.

A criança apresentava pouca vocalização, emitia algumas palavras e formava frases simples quando solicitado, dessa forma, a aplicação foi conduzida fazendo a nomeação dos itens e conceitos e posteriormente solicitando que a criança respondesse a demanda. Para a realização de todas as tarefas, a professora informou que a criança precisou de dica gestual para identificar os itens, e em

algumas de ajuda física leve para registrar as respostas. A professora ainda relatou que, a criança apresenta um déficit de atenção muito grande para realizar as atividades, mesmo com ajuda, não demonstrou muito interesse e nem compreensão do que estava sendo feito.

A identificação precisa das dificuldades e potencialidades do aluno do GT-A, é fundamental para traçar objetivos específicos a serem utilizados no PEI. Os resultados revelam não só as áreas onde o aluno já desenvolveu competência, mas também aquelas que precisam de atenção e suporte direcionado. A compreensão das habilidades desenvolvidas, como em "posição," onde o aluno alcançou 100% de acertos, e áreas próximas da proficiência, como "tamanho" e "forma," permite que seja reforçado esses aspectos para criar uma base sólida de aprendizado. Esse fortalecimento de competências já adquiridas pode contribuir para a construção de novas aprendizagens e dar ao aluno uma sensação de conquista, promovendo engajamento e motivação no processo educacional.

Por outro lado, as áreas de baixa performance, como lateralidade (25%), coordenação motora (20%), e análise/síntese (0%), oferecem subsídios importantes para intervenções específicas. Essas dificuldades, se não atendidas adequadamente, podem se tornar barreiras significativas para o desenvolvimento de habilidades mais complexas e para a adaptação ao ambiente escolar. A lateralidade, por exemplo, é fundamental para a compreensão espacial e a execução de atividades que exigem a distinção entre lados, como escrever e desenhar. A coordenação motora é outra habilidade essencial, pois impacta diretamente na capacidade do aluno de manusear materiais escolares, participar de atividades e até mesmo se comunicar.

A elaboração de um PEI com base nas evidências fortalece a abordagem pedagógica, pois promove uma estrutura curricular ajustada às necessidades reais da criança. Além disso, a equipe escolar e os profissionais de apoio podem trabalhar de forma integrada, acompanhando o progresso do aluno e ajustando o PEI conforme as mudanças no desenvolvimento da criança. Dessa forma, o PEI se torna um documento vivo e dinâmico, que permite adaptações contínuas, sempre visando o desenvolvimento integral do aluno e sua inclusão efetiva no contexto educacional.

O PEI, como instrumento de planejamento educacional, tem como objetivo principal viabilizar a participação ativa do aluno com TEA nas atividades escolares, reduzindo barreiras de acessibilidade e de aprendizado. Um PEI eficiente inclui metas e objetivos realistas e mensuráveis, adaptados de maneira a promover a autonomia do aluno e favorecer o desenvolvimento progressivo de habilidades que impactam diretamente em sua qualidade de vida e em sua inserção social (Martins, Acosta & Machado, 2016). Essas metas podem, por exemplo, focar em desenvolver

habilidades de comunicação e interação social, duas áreas frequentemente afetadas em alunos com TEA, e nas quais a intervenção escolar pode ter um papel transformador.

Outro aspecto importante a ser destacado é em relação a flexibilidade do PEI. Para Garcia, Cia e Capellini (2022), o PEI deve ser um documento dinâmico, revisado periodicamente, que se ajuste ao progresso do aluno e que seja capaz de incorporar novas estratégias conforme necessário. Essa flexibilidade permite que as intervenções sejam aprimoradas e adaptadas de acordo com os avanços ou desafios que surgirem no desenvolvimento do aluno com TEA. Além disso, o PEI também é uma ferramenta para orientar os professores em sala de aula, auxiliando-os a desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas e diferenciadas.

Dessa forma, ao identificar e registrar as necessidades específicas do aluno, o PEI permite intervenções que apoiem tanto o desenvolvimento acadêmico quanto social e emocional da criança com TEA. Isso transforma o PEI em uma ferramenta central para garantir o direito à inclusão escolar, conforme assegurado desde a Constituição Federal (Brasil, 1988) até a Lei LBI (Brasil, 2015), que preveem um ensino adequado para todos os alunos, incluindo aqueles com TEA, de forma a promover o acesso, a participação e a aprendizagem efetiva de cada aluno na escola.

Os resultados da aluna do GT-B obtidos com a aplicação do IAR, apontam as áreas com maiores déficits em: lateralidade e análise/síntese. Nas demais áreas a aluna apresentou um bom desempenho, obtendo 100% de acerto nas áreas de: esquema corporal, direção, espaço e verbalização de palavras. Na área de tamanho teve apenas um erro, e em um exercício acertou parcialmente (81,25% de acerto). Em discriminação visual teve apenas um erro (87,5%). Obteve 75% de acertos nas áreas de posição e quantidade. Na área de coordenação motora obteve 62,5% de acertos. E nas áreas de forma e discriminação auditiva acertou 50% dos exercícios de cada área.

As áreas com desempenho elevado podem ser usadas como base para incentivar a aluna, enquanto o foco do Plano do AEE deve incluir intervenções nas áreas de dificuldade, especialmente lateralidade e análise/síntese, com atividades que estimulem essas habilidades de forma gradativa e acessível.

Roveda e Schmidt (2025) destacam que a inexistência de instrumentos específicos de avaliação pedagógica para estudantes com TEA pode gerar diferentes implicações. Entre elas, destaca-se a possibilidade de subavaliação de suas competências, o que tende a reduzir as expectativas dos educadores e, consequentemente, limitar o potencial de desenvolvimento desses alunos. Soma-se a isso o fato de que a ausência de uma identificação precisa das áreas de maior

difficuldade compromete a elaboração de programas de apoio adequados, que seriam fundamentais para favorecer seu progresso acadêmico e social.

Ressalta-se que embora o IAR não seja um instrumento voltado especificamente para alunos com TEA, com os resultados obtidos foi possível identificar as potencialidades e fragilidades da aluna, permitindo assim pensar em objetivos que possam sanar as dificuldades existentes. Nesse sentido, destaca-se o Protocolo de Avaliação de Repertório Comportamental (PARC) para crianças com Transtorno do Espectro do Autismo, proposto por Acosta e Martins (2024) que foi publicado posteriormente à realização da avaliação das crianças desta pesquisa. Embora não seja um instrumento com foco específico na alfabetização, o protocolo é composto por: (1) um instrumento para o levantamento do repertório comportamental de crianças com TEA; (2) uma folha de registro de respostas; e (3) um instrumento que sugere estratégias de ensino para os comportamentos identificados como em atraso.

As autoras destacam que o instrumento foi criado “visando colaborar com a inclusão escolar de alunos com TEA e/ou outras condições, considerando a importância da elaboração de PEIs para esse público e a carência de instrumentos com essa finalidade e que possam nortear profissionais da Educação[...]” Acosta e Martins (2024, p.12).

Considerando que a literatura evidencia a relevância de os professores avaliarem as habilidades dos estudantes (Belisário; Mata; Cunha, 2008) e elaborarem propostas pedagógicas ajustadas ao estilo de aprendizagem do aluno com TEA (Camargo; Bosa, 2009), torna-se indispensável que os instrumentos de avaliação também levem em conta os padrões de comportamento frequentemente observados nesse público. Entre eles, podem ser citadas as dificuldades em processar informações verbais extensas, a tendência de responder sob controle restrito de estímulos (Callou; De Assis, 2018; Da Hora; Benvenuti, 2012), sobretudo em situações em que há excesso de estímulos visuais, bem como respostas marcadas por rigidez e restrição, que podem gerar um controle não intencional a partir da sequência de apresentação das atividades.

A partir dos resultados obtidos com a aplicação do IAR foi possível identificar as maiores dificuldades das crianças e assim pensar em objetivos mais específicos para a elaboração dos planos de cada uma delas.

5.1.6 Planejamento Individualizado

Na ausência de um plano individualizado que articule objetivos pedagógicos comuns e especializados, as adaptações acabam sendo mais pontuais e, muitas vezes, reativas às demandas do cotidiano, em vez de planejadas e sistemáticas.

Ostetto (2000, p.177) destaca que:

Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas, e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é a atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso, não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador pensar, revisando, buscando novos significados para a sua prática docente (Ostetto, 2000, p. 177).

Nesse sentido a literatura tem ressaltado a importância de um planejamento individualizado, que atenda as NE dos alunos PEE. Para Smith (2008), o PEI é um recurso pedagógico, que define objetivos acadêmicos e funcionais direcionados para esse público. Quando construído de forma colaborativa, a partir de uma diversidade de olhares, incluindo a participação da família e de profissionais externos, aumenta a possibilidade de sucesso na intervenção. Esse trabalho conjunto busca reunir o máximo de informações sobre a criança, permitindo que o instrumento contemple metas claras para apoiar o progresso do aluno no processo de aprendizagem.

Martins, Betone e Barcelos (2024) destacam que:

Ao elaborar o PEI para o aluno com deficiência, o professor passa a ter uma ferramenta que lhe auxiliará na sua atuação pedagógica, no processo de inclusão do aluno PAEE no ambiente escolar, pois, quando essa criança é inserida na escola surge a necessidade de promover a ela as melhores condições de ensino. A equipe escolar, ao avaliar o aluno, identificarão suas necessidades e poderão proporcionar estratégias de ensino adequadas e que promovam a aprendizagem desse aluno (Martins; Betone; Barcelos, 2024, p. 112).

Destaca-se, portanto, a relevância e a efetividade de um plano de ensino orientado pelas necessidades educacionais de cada aluno, concebido como instrumento capaz de articular avaliação, planejamento e intervenção pedagógica em todos os espaços da escola. A implementação desse plano requer a participação colaborativa dos diferentes agentes envolvidos no processo de escolarização, professores, equipe gestora, profissionais técnicos e família, de modo

a garantir a coerência e a continuidade das ações educativas. Importa ressaltar que o caráter individualizado do plano não deve ser compreendido como sinônimo de isolamento ou de intervenção individualizante. Ao contrário, a escola constitui-se como espaço essencialmente coletivo, e as ações previstas no planejamento precisam considerar essa dimensão, articulando as singularidades dos alunos às dinâmicas, práticas e relações próprias do contexto escolar.

O PEI elaborado pela professora regente com o auxílio da coordenadora pedagógica, foi apresentado para os integrantes do GT-A, e a partir disso, cada um ficou de fazer uma leitura e verificar o que poderia ser feito para contribuir com a construção do documento. Dessa forma, posteriormente foi realizada uma reunião para discutir sobre o que seria mantido e/ou acrescentado no PEI.

O modelo do PEI utilizado pela escola pode ser conferido na íntegra no Anexo 2. Ressalta-se que nessa unidade escolar esse documento era utilizado para o aluno na sala de aula regular. Para tentar compreender como ele era organizado, destacamos os principais aspectos que contemplavam o plano, bem como a sua organização. Inicialmente, foi possível observar que se tratava de um documento extenso, e que possivelmente algumas informações poderiam estar dispostas em um outro documento, como por exemplo, uma ficha de anamnese.

Na primeira parte do plano, constavam as seguintes informações:

- Dados de identificação do aluno
- Questões Conceituais
- Questões Organizativas
- Questões Metodológicas e Didáticas
- Mediação do Professor para desenvolvimento de autonomia do aluno
- Questões de Contexto Escolar
- Habilidades Socioemocionais
- Questões Familiares

Todas essas áreas continham questões de marcar X, e um campo para observações.

A segunda parte era composta pela distribuição dos objetivos de acordo com as disciplinas que o aluno cursava e estava identificada como “Anexo 1”. Dispostas da seguinte forma:

- Dados de Identificação do aluno (simplificado)
- Acompanhamento com especialistas
- Bimestres do ano letivo

- Data do último laudo
- Necessidades Específicas
- Disciplina – Expectativas de Aprendizagem – Processo Avaliativo – Resultados Obtidos (dispostos em formato de quadro)

Ressalta-se que se trata de um único documento e que novamente continha algumas informações de identificação do aluno, além de informações como, acompanhamento de especialistas e data do último laudo da criança que poderiam estar na parte inicial do documento.

A parte do conteúdo relacionado às disciplinas, objetivos, avaliação e resultados obtidos estavam organizadas em formato de quadro e continham informações como o conteúdo que seria trabalhado em cada disciplina, as “expectativas de aprendizagem” que compreendemos como os objetivos estabelecidos, as formas de avaliação que seriam utilizadas e por fim, os resultados alcançados durante o período de vigência do plano.

A última parte do plano constava com um “Termo de Ciência” assim identificado, continha a seguinte informação:

“Eu, _____, responsável pelo (a) aluno (a) _____, turma _____, recebi as informações e orientações a respeito do Plano de Ensino Individualizado (PEI) - Bimestral para melhor atender as necessidades do (a) aluno (a) e assim promover o seu aprendizado. Como família comprometo-me a atualizar as informações médicas do (a) aluno (a), como dos especialistas que o (a) acompanham, e informar ao colégio as necessidades específicas deste (desta). É imprescindível a família acompanhar e promover o desenvolvimento do (a) aluno (a) em suas áreas cognitivas, emocionais e sociais, firmando assim parceria com o colégio.”

Seguido das assinaturas do responsável legal pela criança, da professora regente, professora coordenadora, orientadora pedagógica e da gestora escolar. Fato esse que aponta que vários agentes envolvidos da comunidade escolar tinham ciência sobre o PEI elaborado, bem como os objetivos e metas a serem alcançados com este aluno durante o período letivo.

Por meio de uma análise inicial das questões curriculares, bem como dos objetivos elaborados e formas de avaliação, foi possível observar que alguns itens não eram compatíveis com o desenvolvimento do aluno. Havia um campo indicado como “Necessidades Específicas”, antes dos conteúdos e objetivos que não estavam preenchidos. Outra questão é que havia conteúdo/objetivos/avaliação nas disciplinas de: Língua Portuguesa, Matemática, Arte, Ciências, Geografia, História, e nos campos das disciplinas de Língua Inglesa e Educação Física não havia

nada preenchido. A coordenadora pedagógica informou que o PEI ainda estava incompleto e que não tinham conseguido finalizar a elaboração.

Vale ressaltar que nesta etapa da pesquisa já havia sido encerrado o 1º semestre de atividades e o plano ainda não havia sido finalizado, assim como, as intervenções no ambiente escolar estavam sendo realizadas sem a sua utilização. Um outro ponto importante é que de acordo com o modelo apresentado e as informações coletadas, o PEI seria aplicado bimestralmente. Dessa forma, foi proposto uma reorganização do PEI contando com a colaboração de todos os participantes para a sua elaboração, com o auxílio do pesquisador.

Como a escola já utilizava um modelo de PEI que era específico para as atividades do aluno em sala de aula, não foi proposto modificações na sua estrutura, apenas nas questões relacionadas aos objetivos, metas e avaliação. Pensando em atender as NE do aluno, foi utilizado como base os resultados do IAR.

Os Quadros 16 e 17, ilustram as alterações propostas no campo que contém as expectativas de aprendizagem e processo avaliativo (conforme o modelo utilizado na unidade escolar), nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. O documento completo elaborado, pode ser conferido no Anexo II.

Quadro 16. Exemplo do PEI na área de Língua Portuguesa

Expectativas de Aprendizagem (Pré - Intervenção)	Processo Avaliativo (Pré -Intervenção)	Expectativas de Aprendizagem (Pós - Intervenção)	Processo Avaliativo (Pós - Intervenção)
- Reconhecer as vogais; - Reconhecer consoantes; - Separar sílabas de palavras simples; - Fazer junções de sílabas; - Construção de palavras; - Escrita do nome sem apoio; - Identificar palavras que rimam; - Fazer leitura de imagens; - Relatar acontecimentos de forma oral.	O aluno será avaliado através de atividades de pareamento elaboradas pela professora, as atividades serão em xerox e utilizando materiais concretos, como: blocos, letras em E.V.A, jogos pedagógicos, massinha, livros paradidáticos, livro didático, diferentes materiais de leitura, etc. Será avaliado também por provas adaptadas que será em folha ou de forma oral.	- Identificar as vogais; - Identificar consoantes; - Fazer junções de sílabas; - Escrita do nome sem ajuda; - Associar imagem à letra inicial; - Seguir cópias gráficas (traços, formas, letras) - Desenhar letras ditadas (iniciar com as vogais e ir ampliando) - Parear imagem com a palavra (palavras de uma ou duas sílabas) - Completar letras em palavras incompletas (iniciar com vogal e ir ampliando para as consoantes e variações); - Identificar palavras que começam com a mesma letra; - Identificar palavras que começam com a mesma sílaba; - Verbalizar Palavras (repetir palavras solicitadas; ampliar a quantidade de palavras para formar frases).	A avaliação do aluno seguirá os critérios utilizados na avaliação inicial com base no repertório que a criança apresentava na primeira avaliação do instrumento IAR e avaliação de desenvolvimento realizada pela professora regente e dos professores de outras áreas com a participação da profissional de apoio que é quem está diretamente auxiliando na aplicação das atividades com o aluno. Por meio das avaliações bimestrais que devem ser adaptadas de acordo com as suas necessidades e os conteúdos que foram trabalhados no período, e por fim, na reaplicação do instrumento no final do ano letivo visando verificar o desenvolvimento global do aluno, possibilitando pensar em objetivos que devem ser traçados para o próximo ano.

Fonte: Retirado do PEI do Aluno do GT-A (2026).

Quadro 17. Exemplo do PEI na área de Matemática

Expectativas de Aprendizagem (Pré - Intervenção)	Processo Avaliativo (Pré -Intervenção)	Expectativas de Aprendizagem (Pós - Intervenção)	Processo Avaliativo (Pós - Intervenção)
- Identificar números de 0 a 10; - Identificar o número que representa sua idade; - Identificar números que vem antes e depois; - Conseguir identificar o dia da semana pelo calendário; - Quantificar números; - Entender o que é unidade e dezena; - Identificar dúzia; - Identificar formas geométricas; - Realizar pequenas contas de adição e subtração.	O aluno será avaliado através de atividades de pareamento elaboradas pela professora, as atividades serão em xerox e utilizando materiais concretos, como: blocos, números em E.V.A, jogos pedagógicos, massinha, material dourado, livro didático etc. Será avaliado também por provas adaptadas que será em folha ou de forma oral.	- Identificar números de 0 a 10; - Identificar o número que representa sua idade; - Quantificar itens; - Completar sequências numéricas. - Escrever números de 0 a 10 (ditados); - Contar (verbalizando) de 0 a 10;	A avaliação do aluno seguirá os critérios utilizados na avaliação inicial com base no repertório que a criança apresentava na primeira avaliação do instrumento IAR e avaliação de desenvolvimento realizada pela professora regente e dos professores de outras áreas com a participação da profissional apoio que é quem está diretamente auxiliando na aplicação das atividades com o aluno. Por meio das avaliações bimestrais que devem ser adaptadas de acordo com as suas necessidades e os conteúdos que foram trabalhados no período, e por fim, na reaplicação do instrumento no final do ano letivo visando verificar o desenvolvimento global do aluno, possibilitando pensar em objetivos que devem ser traçados para o próximo ano.

Fonte: Retirado do PEI do Aluno do GT-A (2026).

De forma geral, as expectativas de aprendizagem foram repensadas com base na avaliação do que a criança era capaz de fazer, buscando assim, estimular as questões que o aluno apresentava atraso e/ou dificuldade, promovendo acessibilidade curricular e realizando as adaptações de materiais necessárias. Já em relação à avaliação, foi combinado entre os participantes da equipe de trabalho, que além das avaliações bimestrais que a turma toda realizava (adaptadas para o aluno), o aluno também seria avaliado com base no desenvolvimento das habilidades elencadas nas “expectativas de aprendizagem” do PEI.

A etapa correspondente a aluna do GT-B, levou em consideração as informações trazidas pela professora do AEE. Ela relatou que no período em que a pesquisa foi iniciada o Plano do AEE que seria utilizado como base para os atendimentos realizados na SRM, ainda estava em fase de elaboração. Justificado pela troca da Professora do AEE no fim do 1º Semestre de 2023, que não havia elaborado o documento. Dessa forma, o documento estava em fase de início de elaboração. Nesse sentido, foi possível aproveitar as ações realizadas pelo grupo de trabalho, para a elaboração de um plano que fosse possível ser implementado também na sala de aula regular.

Com os resultados da avaliação do IAR, foi possível pensar em objetivos mais específicos de acordo com as NE da aluna. A partir da análise e discussão dos resultados da avaliação, e das informações das professoras da sala de aula regular sobre o desempenho acadêmico da aluna nas aulas, foi possível elaborar um novo Plano do AEE.

O Plano do AEE utilizado pela professora era dividido por etapas, onde na etapa 1 continha informações relacionadas as questões pessoais da aluna e da família, identificado como “Estudo de caso”, e a etapa 2 continha as informações relacionadas as habilidades da criança, conforme pode ser observado na íntegra no Anexo 3 desse trabalho. Embora em resposta ao questionário sobre o plano a professora do AEE tenha respondido que não havia a participação da família, na fase da intervenção é possível notar a participação da família em relação a coleta de dados iniciais da aluna. A professora do AEE realizou uma anamnese com a mãe e a avó da aluna, coletando informações referentes a gestação, diagnóstico, e situação familiar, bem como, sobre atividades extraescolares que a criança realizava.

Na etapa dois, constava o Inventário de Habilidades, que segundo a Professora do AEE foi elaborado pela equipe do Núcleo de Educação Especial da Secretaria de Educação do Município. Cada área avaliada no instrumento estava disposta em formato de quadro e buscava avaliar uma

série de habilidades. As respostas eram de marcar X e as opções eram: Sim, Parcial e Não. A professora do AEE informou que algumas informações desse inventário eram coletadas com a Professora de Apoio Pedagógico Educacional referente ao que a aluna apresentava em sala de aula.

Na terceira etapa estão dispostas as ações necessárias para atender às necessidades específicas da aluna, com os seguintes itens: “âmbitos” que se refere aos espaços escolares em que deveriam ser realizadas as ações; “ações necessárias já existentes” que diz respeito aos serviços de apoio e suporte para a aluna, a participação da família e atuação dos professores da sala de aula; “ações necessárias que ainda precisam ser desenvolvidas” que aborda questões relacionadas as adaptações de materiais, adequação curricular, relação família e escola, entre outros; e um último item que indica quem são os responsáveis pelas ações.

A quarta etapa era sobre a “organização do AEE” com as seguintes informações: “tipo de atendimento” se o atendimento era realizado no contraturno ou no mesmo turno em que a aluna estudava (neste caso exigindo uma justificativa); “composição do atendimento” se era individual ou coletivo; “frequência semanal do AEE” quantas atendimentos eram realizados por semana; “tempo do atendimento” carga horária; “tipo de profissional de apoio que acompanha o aluno” em sala de aula (professor de apoio; interprete; etc.); “outros profissionais envolvidos colaborativamente” onde poderia sinalizar as opções de intervenções clínicas que a criança realizava;

Na quinta etapa do instrumento tinha as “orientações a serem realizadas pelo professor do AEE”, onde destacavam-se os tipos de orientações e a quem eram destinadas, envolvendo professores, professores de apoio, direção, coordenação, administrativo e família da criança.

E a sexta e última etapa do instrumento onde constava o “plano de atendimento na sala de recursos multifuncionais” com os seguintes itens: áreas a serem trabalhadas na SRM, objetivos, atividades diferenciadas, metodologia de trabalho, recursos materiais e equipamentos, critérios de avaliação e avaliação do período (relatório final). Especificamente era essa parte do instrumento que norteava as ações da intervenção da professora do AEE na SRM.

A partir desse Plano, a professora do AEE realizava as intervenções na SRM com a aluna, que realizava dois atendimentos por semana com duração de 50 minutos cada, no contraturno escolar. Vale ressaltar que durante esse período da coleta de dados a criança já estava fazendo

atendimento na SRM da escola, no entanto, ainda não havia objetivos traçados para serem trabalhado com ela tanto na SRM quanto na sala de aula regular.

A partir da análise do que já havia sido levantado por meio do inventário de habilidades com as professoras da sala de aula, juntamente com os dados da avaliação do IAR foi possível elaborar um plano buscando atender as demandas da criança tanto na SRM quanto na sala de aula regular. As informações iniciais coletadas pela professora do AEE em relação ao desenvolvimento da aluna, por meio do Inventário de Habilidades podem ser observadas no Quadro 18.

Quadro 18. Informações iniciais para a elaboração do Plano do AEE da aluna GT-B

Habilidades	Desenvolvimento da Aluna
Linguagem e Comunicação	A aluna faz uso funcional da fala, com algumas dificuldades na articulação de palavras e emissão de fonemas. Faz solicitações ou rejeita demandas ou coisas que não deseja. Relata fatos e experiências cotidianas de forma parcial, sempre a partir de questionamento da outra pessoa, e não de forma espontânea.
Estruturação espaço temporal e medidas	Possui noções parciais de lateralidade (direita, esquerda, dentro, fora, em cima, em baixo, antecessor e sucessor); domina parcialmente noções de tempo (manhã, tarde, noite, hoje, ontem, amanhã). Reconhece os dias da semana, mas não em sequência. Não reconhece os meses do ano. Possui noções parciais de tamanhos e espessuras (pequeno, médio e grande, curto, comprido); demonstra capacidade parcial de organização de história em sequência, através de gravuras.
Atenção e concentração	Apresenta dificuldades de concentração ao realizar algumas das atividades escolares, dispersa-se com facilidade. Quando em pequeno grupo e sem muitos estímulos concorrentes, a aluna se concentra melhor. É vagarosa, necessita de muito estímulo e reforço positivo. Quando as tarefas de sala contemplam suas áreas de interesse, se engaja de forma muito significativa. Em atividades em que há mais liberdade e movimentação, demonstra melhor desenvoltura.
Níveis conceituais de leitura e escrita	Está em processo de alfabetização. Realiza escrita de sílabas e pequenas palavras monossílabas e dissílabas. (Pê, bola, bala, casa). Tem um prejuízo cognitivo significativo, sendo necessário maior tempo para assimilação e repetições. Está em processo de associar imagem com as sílabas iniciais. Escreve e reconhece o próprio nome, utiliza letra caixa alta.
Raciocínio lógico	Domina a sequência numérica do 0 ao 15. Na escrita destes números, algumas vezes confunde-se com alguns semelhantes ou esquece um ou outro, porém com instrução verbal consegue prosseguir. Faz seriações e classificações de objetos com suporte. Conhece e nomeia formas geométricas com ajuda. Identifica valores de dinheiro, cédulas e moedas. Tem noções parciais de dobro, metade, dúzia, centena, necessitando de mediação. Identifica e nomeia cores. Necessita de recursos manipuláveis ou adequados para complementação e associação dos conteúdos.

Fonte: Retirado do Plano do AEE da Aluna do GT-B.

O Quadro 19, demonstra o Plano do AEE elaborado a partir das ações do GT-B pela professora do AEE e o Pesquisador, com anuência da Professora Coordenadora. Ressalta-se que

não foi feita nenhuma alteração em relação a estrutura do documento, visto que a professora do AEE relatou que o modelo era utilizado por toda a Rede Municipal de Ensino de forma padronizada. No entanto, o conteúdo foi desenvolvido de acordo com a identificação das demandas e ações do grupo de trabalho.

Quadro 19. Plano do AEE da Aluna do GT-B

PLANO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	
Áreas a serem trabalhadas na SRM	Cognitiva; Motora; Social.
Objetivos	Área Cognitiva: Desenvolver a atenção e concentração durante atividades pedagógicas, aumentando gradualmente o tempo de engajamento. Favorecer o desenvolvimento de habilidades de rastreamento e percepção visual. Resolver problemas simples utilizando estratégias visuais, como sequências ou associações. Ampliar a capacidade de seguir instruções em etapas simples e posteriormente mais complexas. Promover a compreensão de causa e efeito por meio de atividades interativas. Estimular habilidades que são pré-requisitos para a aquisição da leitura, escrita e raciocínio lógico. Área Motora: Melhorar a coordenação motora fina por meio de atividades como recorte, pintura, encaixe de peças ou manuseio de objetos pequenos. Desenvolver a coordenação motora grossa por meio de atividades físicas, como pular, correr, subir escadas ou realizar circuitos simples. Estimular o desenvolvimento da escrita, com exercícios adaptados. Área Social/afetiva: Promover o reconhecimento e a expressão de emoções básicas (alegria, tristeza, raiva etc.) por meio de histórias, imagens ou brincadeiras. Estimular a participação em atividades coletivas, respeitando os limites e a autonomia da aluna. Desenvolver habilidades de autocuidado emocional, como identificar quando precisa de ajuda ou solicitar apoio de forma adequada. Ampliar a tolerância à frustração em situações do cotidiano, como esperar por algo desejado. Incentivar interações sociais com colegas e adultos, como cumprimentar, compartilhar brinquedos ou esperar a vez.
Atividades Diferenciadas	Adequação de material (x)
Metodologia de Trabalho	Utilização de brincadeiras e jogos estruturados para ensinar conceitos acadêmicos, promover habilidades sociais e incentivar a interação com colegas; Ensino estruturado baseado em rotinas e organização do ambiente de aprendizagem para aumentar a independência e a previsibilidade da aluna, com a criação de espaços específicos para diferentes tipos de atividades; Intervenção mediada por pares envolvendo colegas para interagir e ajudar no desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas; Programas que ajudam a aluna a aprender a interagir com outras pessoas, a identificar emoções e a desenvolver comportamentos socialmente apropriados.

(Conclusão)

PLANO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	
Critérios de avaliação	A avaliação será realizada continuamente de forma qualitativa, considerando o progresso da aluna nas áreas estabelecidas, conforme os objetivos propostos. Ocorrerá por meio da observação sistemática das atividades realizadas, registros descritivos do comportamento e do desempenho, além de relatórios.
Avaliação do Período	Elaboração de um relatório contendo os objetivos alcançados com a intervenção, destacando os dificultadores e facilitadores encontrados, identificando lacunas e sugerindo ações futuras.

Fonte: Retirado do Plano do AEE da Aluna do GT-B.

A elaboração do plano foi conduzida pela professora do AEE em parceria com o pesquisador, em um processo de discussão e definição dos objetivos e metas a serem alcançados, considerando as NE da aluna e os resultados obtidos na avaliação do IAR. Esse trabalho conjunto possibilitou a definição de metas mais claras e adequadas ao processo de escolarização da criança. Além disso, recomendou-se que a professora do AEE realizasse o compartilhamento do documento com os professores da sala de aula regular e com a professora de apoio pedagógico educacional, a fim de articular objetivos, estratégias, metodologias e formas de avaliação no acompanhamento da estudante, buscando reduzir barreiras que dificultavam sua aprendizagem e participação em todos os ambientes da escola.

De acordo com o relato da professora do AEE, o documento foi entregue às professoras da sala de aula regular e que ficou em aberto para sugestões e dicas para a melhoria do documento, considerando as questões pertinentes a sala de aula regular. Posteriormente, foram realizadas orientações que contemplaram tanto a adequação de atividades e formas de avaliação quanto estratégias metodológicas que favorecessem o envolvimento da aluna, destacando a importância de práticas pedagógicas diferenciadas, colaborativas e flexíveis, que pudessem assegurar a continuidade e efetividade do trabalho proposto no plano.

Nesse sentido, Costa (2016), destaca que:

[...] o PEI poderá contribuir significativamente com a instrumentalização dos professores de forma bastante objetiva e prática. A despeito de alguns posicionamentos sugerirem que a inclusão requer uma reconfiguração e/ou elaboração de um novo currículo, o PEI orienta que sejam feitas apenas

adaptações curriculares, dando indicações de como fazer e avaliar o processo de aprendizagem do aluno (Costa, 2016, p.12).

Em síntese, é fundamental ressaltar a relevância de uma construção colaborativa para esse instrumento, conforme vem sendo destacado na literatura (Pacheto; Eggertsdóttir; Marinósson, 2007; Tannus-Valadão, 2011, 2012; Rublo *et al.*, 2010; Smith, 2008). Os estudos destacam que o PEI deve envolver, no mínimo, uma equipe composta por um professor do ensino regular, um professor de Educação Especial ou outro profissional de serviços correlatos, um representante da escola, os responsáveis, o próprio aluno (quando apropriado), e outras pessoas convidadas pela escola ou pelos responsáveis.

De acordo com Betone (2024), a avaliação inicial pode ser realizada com a participação de outros agentes, além da professora da SRM, e que são consideradas informações como, entrevista com os responsáveis pela criança, relatórios de profissionais técnicos que atendem a criança em atividades extraclasse, entre outros.

Segundo a autora:

Com os dados obtidos na avaliação, o professor poderá identificar as áreas em que o aluno possui dificuldades e como as habilidades podem ser desenvolvidas e aprimoradas. Além disso, a análise desses dados pode fornecer informações para orientar o professor da sala regular, os gestores da escola e a família, visando proporcionar ao aluno as melhores condições possíveis para acessar os conteúdos curriculares. (Betone, 2024, p.65).

Corroborando com esses apontamentos, ressalta-se a premissa do programa de FAS em buscar envolver todos os agentes que participavam do processo de escolarização dos alunos com TEA.

5.1.7 Adaptações de Materiais e Adequações Curriculares

Conforme a LDB Art. 59: os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação “[...]: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades” (Brasil, 1996).

As adequações curriculares representam alternativas educacionais para lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos (Brasil, 1996). Não se trata de criar um currículo novo

ou paralelo, mas de garantir que ele seja dinâmico, flexível e passível de adaptações, de modo a atender às necessidades de todos os alunos. Para que alunos com TEA participem plenamente em um ambiente rico em oportunidades de aprendizado e obtenham resultados positivos, é necessário considerar alguns aspectos importantes, como por exemplo, formação da equipe escolar e professores, suporte adequado e disponibilização de recursos especializados (quando necessário), flexibilização curricular e adaptações de materiais para os alunos que precisam desse tipo de suporte.

As respostas às necessidades dos alunos devem estar previstas e amparadas no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Isso não implica a criação de um currículo novo, mas sim na adaptação progressiva do currículo regular, de forma a assegurar que todos os alunos possam participar de uma programação tão próxima quanto possível do padrão considerado regular, respeitando, ao mesmo tempo, as particularidades e necessidades de suas demandas. Nesse contexto, o nível de acomodação curricular, com as devidas adaptações no âmbito do PPP, é essencial.

As adaptações voltadas ao currículo da turma têm como objetivo ajustar a programação das atividades realizadas pelo professor em sala de aula, de modo a favorecer a participação ativa e a aprendizagem eficiente dos alunos no ambiente escolar. Também incluem ações para incorporar atividades voltadas ao AEE, e são essenciais para atender às necessidades dos alunos. Nesse contexto, as adaptações se concentram no papel do professor, especialmente na avaliação e no atendimento às demandas específicas dos alunos, permitindo a inclusão escolar e a aprendizagem significativa (Brasil, 2001).

De acordo com Coll, Palacios e Marchesi (2004), a escola, como uma instituição que possui uma base teórica e prática voltada para a formação cidadã e social, deve se dedicar à criação de estratégias que garantam a inclusão de todos os alunos em um ensino de qualidade, independentemente de suas condições individuais. Nesse contexto, a inclusão escolar se fortalece não apenas como um projeto institucional, mas também como um compromisso social, ao demonstrar à sociedade que é possível construir um ambiente de igualdade no acesso aos direitos e de superação tanto dos desafios individuais quanto coletivos.

As adaptações curriculares tornam-se necessárias quando as necessidades educacionais dos alunos não são plenamente atendidas. Nesses casos, é fundamental realizar ajustes nos objetivos,

conteúdos e metodologias, de modo a contemplar as especificidades do estudante e favorecer seu desenvolvimento pessoal e social (Blanco, 2004).

No caso do aluno do GT-A, foi proposta a adequação de atividades de acordo com os objetivos estipulados no PEI e em concordância com o currículo da turma. Ressalta-se que o aluno em questão apresentava um atraso significativo e não acompanhava o currículo do primeiro ano, dessa forma, foram realizadas atividades adaptadas com base no conteúdo que estava sendo trabalhado com a turma, mas considerando a capacidade da criança.

As professoras relataram que a criança não conseguia acompanhar o conteúdo que era desenvolvido com a turma, onde eram utilizadas apostilas e livros. O aluno só realizava as atividades que tinham desenhos para colorir, ou por exemplo, atividades de ligar um item ao outro, que eram feitas com ajuda da profissional de apoio. Quando a criança não conseguia realizar as atividades do livro, normalmente, eram dispostos alguns materiais educativos para que ela realizasse, como por exemplo, blocos de encaixe, pranchas de MDF de encaixes, massinha de modelar, letras e números móveis, entre outros. No entanto, essas atividades não eram pensadas e/ou planejadas de forma que fizesse sentido com o conteúdo que estava sendo trabalhado na turma, e a partir desses apontamentos foi que se iniciou um processo de reorganização das atividades adaptadas.

Com base no primeiro objetivo de Língua Portuguesa delimitado no PEI “identificar vogais”, que era uma habilidade em que o aluno estava aprendendo, e embora não fosse compatível com o conteúdo da turma, era o que era possível de ser trabalhado com ele no momento nessa disciplina, foi proposto a realização de atividades adaptadas que tentassem se aproximar do conteúdo que estava sendo trabalhada com a turma, sempre buscando inserir o aluno nos conteúdos que estavam sendo trabalhados com os demais.

A Figura 6, ilustra algumas das atividades que foram desenvolvidas para trabalhar com a criança a habilidade de identificar vogais.

Figura 6. Atividades de Vogais (GT-A)



Fonte: Arquivo da Professora Regente.

As atividades foram estruturadas, considerando as NE do aluno. Vale destacar que, o conteúdo trabalhado com a turma não eram especificamente identificar vogais, no entanto, essas atividades foram realizadas nas aulas de Língua Portuguesa, estabelecendo uma relação com o conteúdo ministrado. Outras atividades foram realizadas de acordo com o conteúdo, por exemplo, nas aulas de História, a professora estava trabalhando os tipos de moradias, explicando sobre as moradias rurais e urbanas, de povos e tradições diferentes, algo que o aluno não tinha capacidade de compreender, e como ilustrado na Figura 7, foi possível realizar uma aproximação de acordo com as habilidades que a criança apresentava.

Figura 7. Atividade de História – Tipos de Moradias (GT-A)

CIRCULE O LOCAL QUE VOCÊ MORA  Apartamento (Residencial)  Casa (Residencial)	RECORTE A FOTO DO LOCAL ONDE VOCÊ MORA  COLE A FOTO AQUI  ESSA É A MINHA RESIDÊNCIA
--	---

Fonte: Arquivo da Professora Regente.

Esses são alguns modelos das adaptações que foram realizadas pelo pesquisador, em colaboração com a professora regente, pensando em adequar às atividades, avaliações, para atender as NE do aluno. Ressalta-se que as adaptações de atividades foram realizadas pelo pesquisador em parceria com a professora regente. Foram realizados encontros na hora atividade da professora, onde eram pensadas e desenvolvidas as atividades. O pesquisador também apresentou algumas ferramentas que poderiam ser utilizadas para elaborar atividades, como por exemplo, o “Canva” que é uma plataforma online de design, e o próprio “Word” que é um programa de processamento de texto, com recursos que poderiam auxiliar nesse processo.

A experiência descrita no caso evidencia como as adaptações de atividades podem atender às NE do aluno com TEA, respeitando as especificidades do seu desenvolvimento. Um planejamento que conecta os objetivos estipulados no PEI às metas gerais do currículo da turma

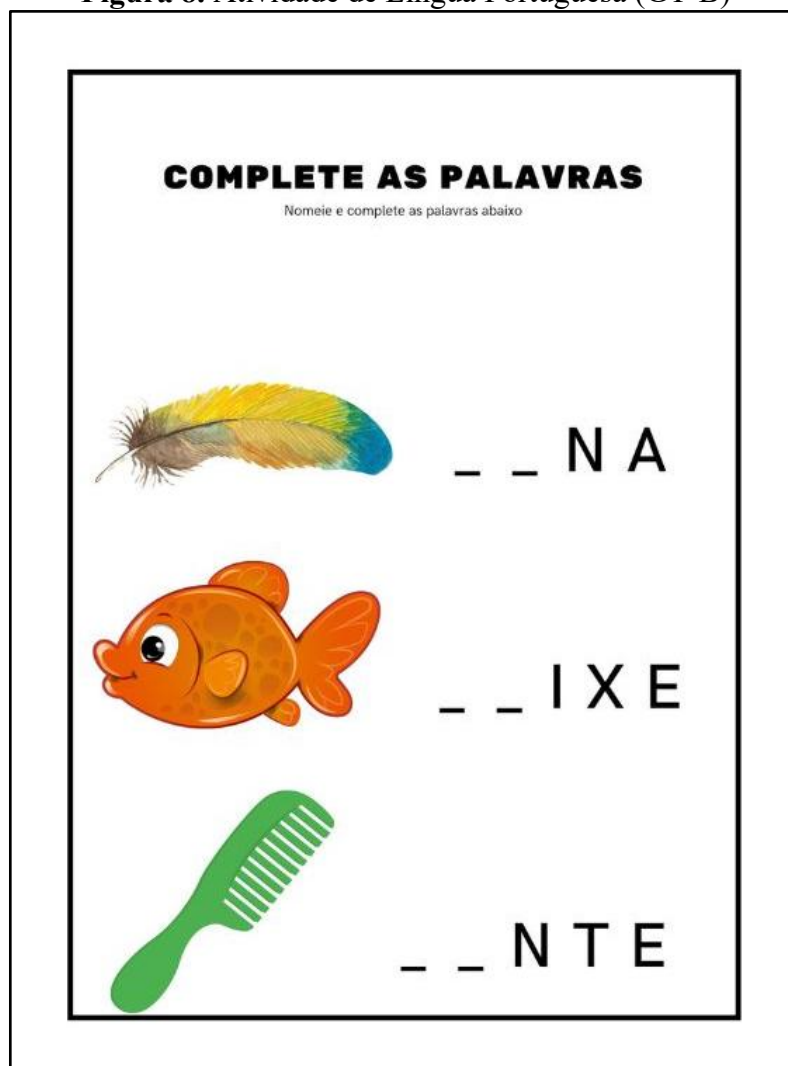
é essencial para garantir que o processo educativo seja significativo e promova o engajamento do aluno. Isso corrobora com os apontamentos de Cunha (2014) que destaca que as adaptações, bem como, outros ajustes necessários e as modificações promovidas com as exigências curriculares diferentes, tendem a responder às necessidades de cada aluno, favorecendo então, as condições que lhe são necessárias para que se tenha uma aprendizagem expressiva.

O trabalho colaborativo entre o pesquisador e a professora regente, possibilitou a reorganização das atividades e a adequação das práticas pedagógicas às NE do aluno, reforçando a importância de ações colaborativas, que devem ser contínuas durante todo o processo.

É importante destacar que as atividades adaptadas foram direcionadas exclusivamente ao aluno com TEA, não sendo estendidas aos demais estudantes da turma. Essa decisão partiu do entendimento das professoras de que apenas esse aluno necessitava de adequações pedagógicas específicas, enquanto os outros conseguiam acompanhar os conteúdos propostos no planejamento regular sem maiores dificuldades.

No caso da aluna do GT-B, as adaptações de atividades foram elaboradas principalmente pela professora de Apoio Pedagógico Educacional, em articulação com a professora do AEE, sempre que havia demanda específica. A professora do AEE ressaltou, entretanto, que as adequações eram pontuais e em número reduzido. Destacou ainda que, como havia outras crianças na turma que também necessitavam de diferenciações pedagógicas, algumas dessas atividades acabavam sendo estendidas a elas. Tal prática evidencia uma perspectiva mais ampliada, em que os recursos e estratégias adaptativas não se restringiam apenas à aluna com TEA, mas contemplavam, ainda que de forma limitada, outros estudantes que se beneficiavam das atividades.

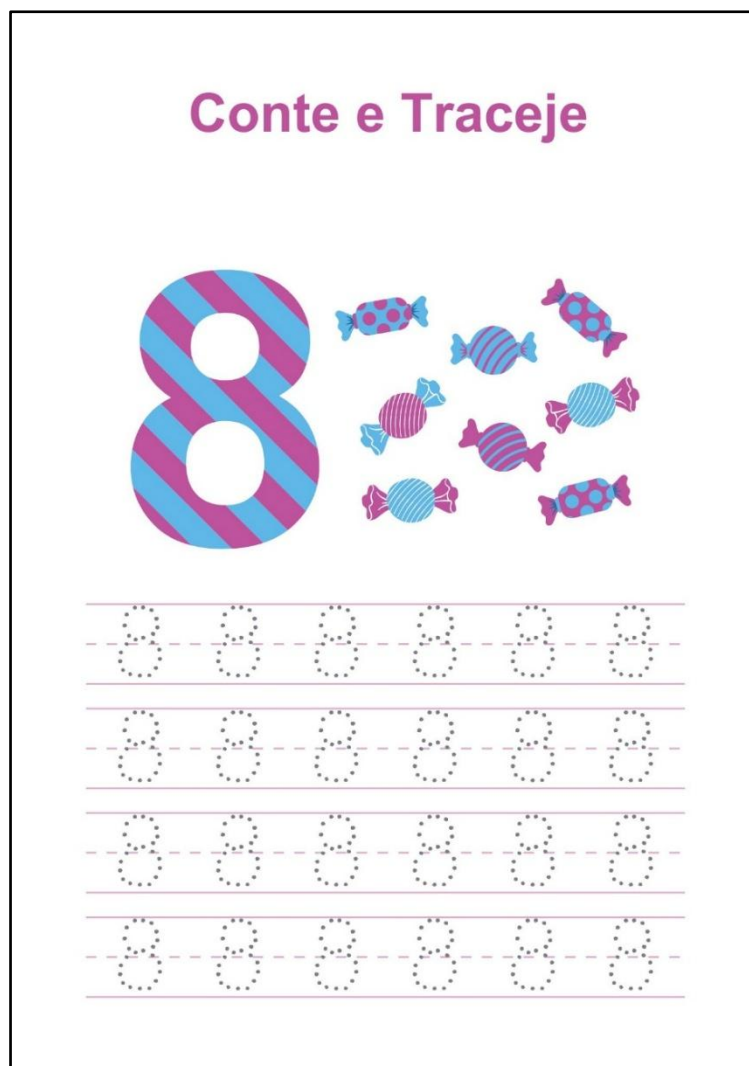
A figura 8 ilustra algumas das atividades que foram desenvolvidas para trabalhar com a criança habilidades para estimular a leitura e escrita por meio de reconhecimento de imagens associadas às palavras correspondentes.

Figura 8. Atividade de Língua Portuguesa (GT-B)

Fonte: Arquivo da professora do AEE.

Além disso, a proposta favorece a atenção, a memória visual e a capacidade de observação, habilidades essenciais para o processo de alfabetização. A utilização de figuras coloridas e familiares torna a atividade mais atrativa e significativa, contribuindo para a aprendizagem de forma lúdica e contextualizada.

A Figura 9 apresenta uma atividade de matemática e teve como objetivo trabalhar o reconhecimento a associação do número à quantidade correspondente.

Figura 9. Atividade de Matemática (GT-B)

Fonte: arquivo da professora do AEE.

A atividade também possibilita o desenvolvimento da coordenação motora fina, da atenção e da percepção visual. Além disso, a proposta pode contribuir para o fortalecimento da relação entre número e quantidade, favorecendo o processo de construção do conceito numérico de forma lúdica e diferenciada.

No estudo de caso realizado pela professora do AEE, constavam orientações para os professores da sala regular sobre a necessidade de adequar as atividades às especificidades da estudante, considerando sua forma de aprender. Entre as estratégias sugeridas estavam o uso de imagens coloridas, comandos simples, materiais em tamanho adequado para o conforto visual e explicações individuais. Também destacou a importância de adaptar atividades e avaliações, além de disponibilizar recursos pedagógicos da SRM para uso em sala de aula, no trabalho da professora de Apoio Pedagógico Educacional.

As experiências analisadas evidenciam a relevância das adaptações de materiais e adequações curriculares como recursos para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos. Tais medidas não devem ser entendidas como práticas restritas apenas aos alunos PEE, mas como estratégias pedagógicas que favorecem a aprendizagem de todos os alunos, sempre que identificada a necessidade de flexibilização ou diferenciação. Possibilitar que outras crianças também tenham acesso a atividades diferenciadas, quando pertinente, amplia a perspectiva inclusiva da escola, reconhecendo a diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem presentes em sala de aula.

Rodrigues (2022, p. 15) relata que compete à escola

[...] prover o acesso a materiais e recursos de acessibilidade, realizar as adaptações necessárias para que as diferenças e particularidades sejam respeitadas, além de ampliar as possibilidades de reflexão e ação frente às tradicionais estruturas escolares, reorganizando não apenas espaços físicos, mas posturas e práticas pedagógicas.

No GT-A, observou-se que as adaptações estavam centradas no aluno com TEA e foram fundamentais para aproximar seus objetivos individuais ao currículo da turma, ainda que, inicialmente, as atividades propostas nem sempre estivessem diretamente relacionadas ao conteúdo trabalhado coletivamente. O trabalho colaborativo entre pesquisador e professora regente foi decisivo para reorganizar as práticas e alinhar as propostas pedagógicas às necessidades do estudante. Já no GT-B, embora as adequações tenham sido pontuais e em número reduzido, houve uma abertura maior para que outros alunos participassem de atividades diferenciadas. Dessa forma, os dois contextos demonstram que, apesar das diferenças na implementação, as adaptações curriculares se configuram eficazes para atender as necessidades específicas dos alunos envolvidos.

As adaptações curriculares podem se tornar um desafio para muitos professores, uma vez que nem sempre possuem clareza sobre como realizá-las. De acordo com Oliveira e Machado (2007) essas adaptações devem ocorrer em três dimensões: no projeto político-pedagógico da escola, no currículo ou plano de ensino e nas mudanças de atitudes individuais. Nesse processo, pode ser necessário suprimir, acrescentar ou modificar objetivos, conteúdos e atividades, priorizando determinados conhecimentos e ajustando o tempo destinado para que sejam alcançados.

É importante compreender que os conteúdos trabalhados em sala de aula não devem ser vistos como um fim em si mesmos, mas como instrumentos para promover o desenvolvimento das dimensões afetivas e cognitivas dos alunos. Do mesmo modo, a avaliação não pode ser

reduzida a um mecanismo de classificação entre “melhores” e “piores” estudantes (Oliveira; Machado, 2007).

A elaboração de adaptações de atividades e de adequações curriculares constitui um dos desafios mais complexos do trabalho pedagógico na perspectiva inclusiva. Esse desafio se intensifica quando os professores não conseguem definir objetivos claros e progressivos no Plano do AEE e no PEI, capazes de dialogar com as possibilidades reais de aprendizagem dos estudantes. A ausência de metas bem estruturadas compromete a organização do ensino, pois dificulta a construção de percursos formativos que considerem o ponto de partida do aluno e as possibilidades de avanço ao longo do tempo. Nesse contexto, o planejamento pedagógico tende a perder sua função orientadora e passa a ser guiado por decisões pontuais, muitas vezes desconectadas de um projeto educativo mais amplo.

Outro aspecto que agrava essa problemática é a carência de instrumentos sistematizados que permitam identificar, com maior precisão, os repertórios de aprendizagem, as dificuldades e as potencialidades das crianças. Sem referenciais avaliativos consistentes, torna-se difícil estabelecer objetivos graduais e mensuráveis, bem como acompanhar o desenvolvimento dos alunos de forma contínua. Como consequência, as adaptações de atividades frequentemente são elaboradas sem uma compreensão aprofundada do que o estudante já é capaz de realizar e do que pode vir a aprender, o que limita a possibilidade de organizar intervenções pedagógicas progressivas e intencionalmente orientadas para o desenvolvimento.

Essa fragilidade no planejamento e na avaliação evidencia, ainda, as dificuldades de construir práticas avaliativas coerentes com as especificidades dos alunos PEE. Quando os critérios de avaliação não estão claramente definidos e articulados aos objetivos educacionais, as adaptações curriculares tendem a assumir um caráter meramente compensatório, restringindo-se à simplificação de tarefas ou à oferta de atividades paralelas, sem vínculo efetivo com o currículo escolar. Assim, as adaptações deixam de cumprir sua função formativa e passam a revelar os limites da organização pedagógica em responder às demandas da inclusão, indicando a necessidade de fortalecer processos formativos, instrumentos de avaliação e práticas colaborativas que sustentem a construção de propostas pedagógicas mais consistentes e significativas.

Apesar dos desafios identificados, as adaptações realizadas nas duas escolas foram planejadas em articulação com os conteúdos desenvolvidos com a turma, considerando simultaneamente o nível de desempenho e as possibilidades de aprendizagem de cada criança. Essa perspectiva evidencia a preocupação em não dissociar as propostas pedagógicas

individuais do currículo coletivo, buscando garantir que o aluno participe das atividades em condições mais próximas às vivenciadas pelos demais estudantes.

Além disso, tal abordagem reforça a possibilidade de participação da criança em situações de aprendizagem compartilhadas com seus pares, especialmente por meio do uso de livros didáticos e apostilas adotados pela turma. As adaptações foram elaboradas a partir de imagens, temas e estruturas de atividades semelhantes às propostas no material pedagógico utilizado pelos demais alunos, o que contribuiu para aproximar o percurso individual do estudante ao fluxo regular do ensino, sem descaracterizar suas necessidades específicas.

Em uma perspectiva geral, as adaptações de materiais e as adequações curriculares configuram-se como elementos centrais para a efetivação da inclusão escolar, na medida em que possibilitam a articulação entre as NE das crianças e os objetivos do currículo escolar. Contudo, as experiências analisadas evidenciam que tais processos não se reduzem à simples modificação de atividades, mas exigem planejamento intencional, definição de objetivos claros no PEI e no Plano do AEE, utilização de instrumentos avaliativos consistentes e práticas pedagógicas colaborativas.

A ausência desses elementos tende a fragilizar as adaptações, transformando-as em ações pontuais e pouco articuladas ao desenvolvimento da criança. Por outro lado, quando concebidas como parte de um processo formativo contínuo, as adequações curriculares e as adaptações de materiais contribuem para a construção de percursos de aprendizagem mais significativos, favorecendo a participação dos estudantes no contexto coletivo da sala de aula e evidenciando que a inclusão escolar depende não apenas de recursos pedagógicos, mas de uma reorganização das concepções, práticas e relações que sustentam o trabalho educativo.

5.1.9 Avaliação do Programa na Versão das Participantes (Etapa 4)

Buscando avaliar implementação e funcionalidade do programa de FAS, foi realizado a aplicação de um questionário com o objetivo de verificar os benefícios, entraves e possibilidades, tanto do programa implementado, como da ação conjunta do Professor de Educação Especial (pesquisador) no processo de escolarização do aluno com TEA.

O questionário foi aplicado através de um formulário do *Google Forms* com questões abertas e fechadas. O Quadro 20 evidencia as respostas das participantes do GT-A quando questionadas sobre a avaliação do Programa de FAS.

Quadro 20. Opinião das Participantes do GT-A sobre o Programa de FAS

Participante	Resposta
Professora Regente	O programa foi excelente
Professora de Educação Física	Foi algo novo para mim, como docente, e vivenciando realmente vi a importância do acompanhamento.
Profissional de Apoio	O programa foi bom.
Psicóloga Coordenadora ABA	A FAS é um programa extremamente eficaz para o desenvolvimento escolar, pois auxilia de forma individualizada a criança no ambiente escolar.
Psicóloga Supervisora ABA	O programa colaborou de forma ampla. Para a formação da equipe escolar (formação para elaboração de PEIs, adaptação de materiais, adequação curricular, formação em serviço para manejo de comportamento, entre outras questões) e clínica (que teve a oportunidade de conhecer um pouco sobre os processos pedagógicos, rotina escolar, organização curricular, entre outros). O programa foi crucial para a adaptação e sucesso escolar do aluno.
Mãe do Aluno	Excelente, fundamental e necessário.

Fonte: O autor (2026)

De modo geral, as opiniões expressas destacam o impacto positivo do programa tanto na formação da equipe escolar quanto no desenvolvimento do aluno com necessidades educacionais especiais. A professora regente considerou a experiência muito positiva, ressaltando a qualidade do programa. Já a professora de educação física enfatizou o caráter inovador da iniciativa em sua trajetória docente, destacando a importância do acompanhamento prático para compreender melhor os processos de inclusão escolar em suas aulas. A profissional de apoio também avaliou o programa de forma satisfatória, embora sem entrar em muitos detalhes.

As psicólogas envolvidas no programa ofereceram uma visão mais ampla sobre os benefícios observados. A coordenadora ABA destacou a eficácia do FAS no suporte individualizado à criança dentro do ambiente escolar, facilitando seu processo de aprendizagem. Já a supervisora ABA ressaltou a relevância do programa tanto para a formação da equipe escolar, ao abordar aspectos como adaptação curricular e manejo comportamental, quanto para a equipe clínica, que pôde compreender melhor os processos pedagógicos e a organização escolar. Essa troca de conhecimentos entre os profissionais da educação e da saúde se mostrou um dos pontos relevantes da iniciativa.

Por fim, a mãe do aluno reforçou a importância do programa, destacando seu caráter essencial para a adaptação e o sucesso escolar do aluno. A percepção positiva da mãe demonstra o impacto direto do FAS não apenas na formação dos profissionais envolvidos, mas também na experiência do aluno e na confiança da família no processo de escolarização.

O quadro 21 apresenta a opinião das participantes do GT-B, sobre a avaliação geral do Programa de FAS.

Quadro 21. Opinião das Participantes do GT-B sobre o Programa de FAS

Participante	Resposta
Professora do AEE	Gosto muito da ideia! A formação auxiliou bastante no processo de escolarização da estudante e contribuiu na prática e experiência docente.
Professora Coordenadora	A ideia é excelente, a participação de todos os agentes envolvidos no processo educacional dos alunos com deficiência é de extrema importância.
Psicóloga Coordenadora ABA	Um atendimento de suma importância para com o auxílio no desenvolvimento da aluna.
Psicóloga Supervisora ABA	O programa foi importante, pois favoreceu a prática entre a parceria da clínica com a Escola.
Mãe da aluna	Achei bom, teve mais participação.

Fonte: O autor (2026)

De modo geral, as opiniões das participantes sobre o Programa de FAS evidenciam sua relevância tanto para o processo de escolarização da aluna quanto para o aprimoramento das práticas profissionais dos agentes envolvidos. A professora do AEE destacou que a formação proporcionada pelo programa contribuiu para o processo de escolarização da estudante e para o fortalecimento de sua prática docente, evidenciando o potencial formativo do FAS como estratégia de qualificação do trabalho pedagógico. A professora coordenadora ressaltou a importância do trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais, reforçando a ideia de que a inclusão escolar demanda ações articuladas e corresponsáveis entre os diversos sujeitos do processo educativo. Tal percepção evidencia a centralidade da formação continuada como condição para a construção de práticas pedagógicas mais consistentes e responsivas às demandas da Educação Especial.

No âmbito da atuação clínica, a psicóloga coordenadora ABA enfatizou a relevância do atendimento realizado no contexto do FAS para o desenvolvimento da aluna, destacando os impactos positivos do suporte oferecido. Essa compreensão reforça a necessidade de intervenções especializadas, sistemáticas e articuladas ao contexto escolar como possibilidade de potencializar o processo de aprendizagem na escola. De modo complementar, a psicóloga supervisora ABA apontou que o programa contribuiu para o fortalecimento da parceria entre a clínica e a escola, evidenciando a importância da articulação entre os campos da educação e da saúde. A integração entre essas áreas constitui um dos pilares do FAS, ao permitir a construção de um suporte mais amplo, coerente e contínuo à estudante no ambiente escolar.

A resposta da mãe da aluna, embora positiva, apresenta-se de forma breve e pouco elaborada, o que pode ser interpretado como indicativo de uma participação ainda incipiente da família no processo de escolarização. Ao afirmar que “achou bom, teve mais participação”, a mãe reconhece avanços proporcionados pelo programa, especialmente no que se refere ao maior envolvimento da aluna nas atividades escolares. Contudo, a simplicidade da resposta também

revela limites na relação estabelecida entre a família e a escola, evidenciando que, apesar dos efeitos positivos do FAS, a participação familiar ainda se configura como um aspecto frágil e pouco consolidado. Esse dado aponta para a necessidade de ampliar e aprofundar as estratégias de aproximação entre escola e família, compreendendo-a não apenas como destinatária das ações pedagógicas, mas como sujeito ativo na construção do processo inclusivo.

Nesse sentido, os resultados indicam que, embora o FAS tenha produzido impactos relevantes na prática pedagógica, na articulação interprofissional e no desenvolvimento da aluna, ainda persistem desafios relacionados ao fortalecimento do vínculo entre família e escola. Tal constatação evidencia que a efetivação de processos inclusivos demanda não apenas intervenções pedagógicas articuladas, mas também o investimento em ações que promovam a participação crítica e contínua das famílias.

No Quadro 22 estão dispostas as opiniões das participantes do GT-A em relação às contribuições do programa no processo de inclusão escolar do aluno.

Quadro 22. Contribuições do Programa de FAS no Processo de Inclusão Escolar do Aluno GT-A

Participante	Resposta
Professora Regente	Sim.
Professora de Educação Física	Creio que obtivemos uma melhora em nosso aluno, em um todo.
Profissional de Apoio	Sim.
Psicóloga Coordenadora ABA	Sim, após o início do acompanhamento a criança passou despertar maior interesse escolar, tendo melhor responsividade.
Psicóloga Supervisora ABA	Sim, sem dúvidas, o Programa beneficiou a inclusão do aluno em questão.
Mãe do Aluno	Sim.

Fonte: O autor (2026)

As respostas das participantes indicam que o Programa de FAS trouxe contribuições significativas para o processo de inclusão escolar do aluno. De maneira geral, todos concordaram que o programa teve um impacto positivo na adaptação e no desenvolvimento da criança no ambiente escolar.

A professora regente e a profissional de apoio afirmaram de forma objetiva que o programa contribuiu para a inclusão escolar do aluno, demonstrando uma percepção favorável sobre os resultados alcançados. A professora de educação física destacou que observou uma melhora geral.

A psicóloga coordenadora ABA enfatizou que, após o início do acompanhamento, a criança demonstrou maior interesse pela escola e uma melhor responsividade. A psicóloga

supervisora ABA reforçou essa perspectiva ao afirmar que o programa beneficiou diretamente a inclusão escolar do aluno, ressaltando a importância do suporte oferecido para sua adaptação ao ambiente escolar.

Por fim, a fala da mãe do aluno também indica a efetividade do Programa de FAS no processo de inclusão escolar, ao reconhecer mudanças percebidas no desenvolvimento e na participação da criança no contexto educacional. Contudo, assim como observado no GT-B, a resposta materna apresenta-se de forma breve e pouco aprofundada, o que pode ser interpretado como indicativo de uma participação ainda limitada da família no acompanhamento sistemático do processo de escolarização.

No Quadro 23 estão dispostas as opiniões das participantes do GT-B quanto as contribuições do Programa de FAS para a atuação profissional.

Quadro 23. Contribuições do Programa de FAS para a Atuação Profissional GT-B

Participante	Resposta
Professora do AEE	A troca e partilha de experiências, materiais, documentos e demais materiais para pesquisa e leitura.
Professora Coordenadora	Com mais pessoas envolvidas no processo de planejamento e execução das demandas, ampliam-se as possibilidades de sucesso da aluna.
Psicóloga Coordenadora ABA	Poder alinhar metas e objetivos, de forma clara e eficiente, com profissionais que acompanham e colaboram com o desenvolvimento da criança.
Psicóloga Supervisora ABA	O programa me auxiliou a entender as demandas da Escola e dos professores. E a avaliar a criança em um ambiente diferente do que estou acostumada atendê-la.

Fonte: O autor (2026)

As opiniões das participantes sobre o Programa de FAS demonstram a percepção sobre sua relevância para o processo de escolarização e desenvolvimento da aluna. A professora do AEE afirmou que a formação oferecida auxiliou no processo de escolarização da aluna e contribuiu para sua prática e experiência docente. A psicóloga coordenadora ABA classificou o programa como sendo de grande importância para o auxílio no desenvolvimento da aluna. A psicóloga supervisora ABA destacou que o programa favoreceu a prática da parceria entre a clínica e a escola, evidenciando a colaboração entre essas instituições.

Ao serem questionadas sobre a possibilidade de utilizar o Programa de FAS com outros alunos, em outras experiências, todas as respostas foram afirmativas. Utilizando uma escala de satisfação com opções “ótimo; bom; regular e ruim” para avaliar questões mais pontuais do Programa de FAS, todas as respostas foram “ótimo” para os seguintes questionamentos:

- Avaliação Geral do Programa de FAS;
- Avaliação da participação do Professor de Educação Especial (Pesquisador);

- Avaliação da Dinâmica do Programa, como por exemplo, estratégias, metodologias e recursos utilizados.

O Quadro 24 traz a opinião das participantes do GT-A sobre as relações estabelecidas durante todo o processo.

Quadro 24. Opinião sobre as Relações estabelecidas GT-A

Participante	Resposta
Professora Regente	É muito bom ter esse contato.
Professora de Educação Física	Necessário, precisamos caminhar juntos, para que possamos nos apoiar.
Profissional de Apoio	Ótima parceria.
Psicóloga Coordenadora ABA	No início da inserção do programa a escola apresentou muita resistência para permitir a participação dos profissionais clínicos e família na construção de objetivos que tornassem o desenvolvimento do aprendiz mais eficaz, no entanto após compreenderem a função e importância do programa, notou-se que esta relação acrescenta de forma significativa no desenvolvimento escolar do aluno.
Psicóloga Supervisora ABA	Fundamental, o sucesso do aluno PEE na escola pode depender grande parte da relação entre essas partes que devem conjuntamente pensar em estratégias que contribuam para o sucesso escolar do aluno.
Mãe do Aluno	Método ideal para a evolução da criança.

Fonte: O autor (2026).

As opiniões expressas pelas participantes indicam que as relações colaborativas estabelecidas durante a pesquisa foram essenciais para o desenvolvimento do aluno e para o fortalecimento da equipe escolar. De forma geral, os depoimentos reforçam a necessidade de um trabalho conjunto entre os diferentes profissionais envolvidos e a família para garantir uma inclusão escolar mais efetiva.

As professoras regente e de educação física destacaram a importância desse contato, enfatizando que o apoio mútuo entre os profissionais é essencial para que o trabalho seja mais eficaz. A professora de educação física ressaltou que essa colaboração é necessária para que todos possam caminhar juntos e se apoiar o aluno nas suas NE. A profissional de apoio também valorizou essa parceria, descrevendo-a como positiva para a atuação na escola.

Por outro lado, a psicóloga coordenadora ABA trouxe uma reflexão sobre os desafios iniciais na implementação do programa. Segundo ela, houve resistência por parte da escola em permitir a participação ativa dos profissionais clínicos e da família na construção dos objetivos pedagógicos. No entanto, com o tempo, parece ter sido reconhecida a necessidade do trabalho colaborativo, e a relação entre os envolvidos passou a contribuir significativamente para o desenvolvimento escolar do aluno. A psicóloga supervisora ABA reforçou essa perspectiva ao

afirmar que essa colaboração é fundamental, pois o sucesso do aluno depende, em grande parte, da articulação entre os diferentes profissionais e da construção de estratégias conjuntas para favorecer a aprendizagem.

A mãe do aluno também expressou uma opinião positiva sobre essa abordagem colaborativa, considerando-a ideal para a evolução da criança. Sua visão demonstra que a participação da família na escola é necessária e que o envolvimento de todos os atores é essencial para o desenvolvimento do aluno.

Dessa forma, as opiniões aos participantes reforçam que o trabalho em equipe e o diálogo entre profissionais da educação, da saúde e a família é algo que contribui para o sucesso da inclusão escolar. A superação de resistências iniciais e a compreensão do papel de cada profissional na construção de um ambiente escolar mais inclusivo foram aspectos fundamentais para o avanço do programa.

O Quadro 25 traz a opinião das participantes do GT-B sobre as relações colaborativas estabelecidas durante todo o processo.

Quadro 25. Opinião sobre as Relações Colaborativas estabelecidas GT-B

Participante	Resposta
Professora do AEE	Quando os três seguimentos estão dispostos a construir uma parceria, a estudante tende a ter sucesso em seu processo de escolarização e aquisição de habilidades
Professora Coordenadora	Extremamente necessária. A escola e a família devem caminhar juntas, aliadas as profissionais das clínicas quando ocorre esse acompanhamento.
Psicóloga Coordenadora ABA	Três áreas que devem ser trabalhadas juntas em prol de poder proporcionar melhorias na qualidade de vida e no desenvolvimento da criança.
Psicóloga Supervisora ABA	Essa relação é de suma importância, pois se esses três agentes precisam estar sempre em contato para favorecer o desenvolvimento da criança.
Mãe da Aluna	Achei bom. Deu para perceber uma melhora.

Fonte: O autor (2026).

As opiniões expressas pelas participantes indicam um reconhecimento pela importância da parceria entre diferentes agentes no processo de escolarização da estudante. A professora do AEE mencionou que, quando os três segmentos envolvidos se dispõem a construir uma parceria, a aluna tende a obter sucesso tanto na escolarização quanto na aquisição de habilidades. A psicóloga coordenadora ABA ressaltou que essas três áreas devem trabalhar juntas para proporcionar melhorias na qualidade de vida e no desenvolvimento da criança.

A psicóloga supervisora ABA também destacou que essa relação é essencial, enfatizando a necessidade de um contato constante entre os três agentes para favorecer o desenvolvimento da estudante.

No Quadro 26 estão dispostas as opiniões das participantes do GT-A quanto às contribuições do Programa de FAS para a atuação profissional.

Quadro 26. Contribuições do Programa de FAS para a Atuação Profissional GT-A

Participante	Resposta
Professora Regente	Experiência.
Professora de Educação Física	Adaptar aulas, para que todos tenham um desempenho desejado.
Profissional de Apoio	Experiência profissional.
Psicóloga Coordenadora ABA	Com o programa tive a oportunidade de conhecer mais sobre a escola, sobre as adaptações e demanda escolares e sobre a construção do plano de ensino individualizado, podendo fazer parte da construção do mesmo, juntamente com a escola, tornando-o assim, mais eficaz.
Psicóloga Supervisora ABA	O Programa me oportunizou a conhecer mais sobre os aspectos pedagógicos, escolares e com isso pensar em estratégias diferenciadas de intervenção que pode contribuir com a inclusão de alunos PEE na escola. Pude participar pela primeira vez, da construção o PEI no qual participaram profissionais clínicos e professores, o que fez muita diferença na minha atuação.

Fonte: O autor (2026)

As respostas indicam que o programa proporcionou experiências enriquecedoras tanto para as professoras quanto para as psicólogas e a família do aluno. As professoras regente e de Educação Física enfatizaram que o programa agregou experiência profissional, sendo um momento de aprendizado e aprimoramento de práticas pedagógicas. A professora de educação física destacou que o FAS possibilitou a adaptação das aulas para que todos os alunos pudessem alcançar um bom desempenho, evidenciando a importância de promover práticas inclusivas. A profissional de apoio também ressaltou o ganho em experiência profissional.

A Psicóloga Coordenadora ABA destacou que, por meio do programa, pôde conhecer melhor o ambiente escolar, compreender as adaptações necessárias e participar ativamente da construção do PEI, tornando esse processo mais eficaz e alinhado às necessidades do aluno. A supervisora ABA complementou essa visão ao mencionar que a experiência proporcionada pelo FAS possibilitou um conhecimento mais profundo sobre os aspectos pedagógicos e escolares. Além disso, ressaltou a importância de ter participado, pela primeira vez, da construção de um PEI de maneira colaborativa, fator que fez diferença em sua atuação e na efetividade das estratégias de intervenção.

As respostas evidenciam que o Programa contribuiu para a qualificação dos profissionais envolvidos, aprimorando práticas pedagógicas e promovendo uma maior compreensão sobre as NE do aluno.

No Quadro 27 estão dispostas as opiniões das participantes quanto as contribuições do Programa de FAS para a atuação profissional.

Quadro 27. Contribuições do Programa de FAS para a Atuação Profissional GT-B

Participante	Resposta
Professora do AEE	A troca e partilha de experiências, materiais, documentos e demais materiais para pesquisa e leitura.
Professora Coordenadora	A atuação de forma colaborativa acaba auxiliando no trabalho de todos os professores envolvidos, tornando-o assim o trabalho mais eficiente.
Psicóloga Coordenadora ABA	Poder alinhar metas e objetivos, de forma clara e eficiente, com profissionais que acompanham e colaboram com o desenvolvimento da criança.
Psicóloga Supervisora ABA	O programa me auxiliou a entender as demandas da Escola e dos professores. E a avaliar a criança em um ambiente diferente do que estou acostumada atendê-la.

Fonte: O autor (2026)

As opiniões das participantes sobre o Programa de FAS demonstram a percepção sobre sua relevância para o processo de escolarização e desenvolvimento da aluna. A professora do AEE afirmou que a formação oferecida auxiliou no processo de escolarização da aluna e contribuiu para sua prática e experiência docente. A psicóloga coordenadora ABA classificou o programa como sendo de grande importância para o auxílio no desenvolvimento da aluna. A psicóloga supervisora ABA destacou que o programa favoreceu a prática da parceria entre a clínica e a escola, evidenciando a colaboração entre essas instituições.

Ao serem questionadas sobre a possibilidade de utilizar o Programa de FAS com outros alunos, em outras experiências, todas as respostas foram afirmativas. Utilizando uma escala de satisfação com opções “ótimo; bom; regular e ruim” para avaliar questões mais pontuais do Programa de FAS, todas as respostas foram “ótimo”, em ambos os grupos, para os seguintes questionamentos:

- Avaliação Geral do Programa de FAS;
- Avaliação da participação do Professor de Educação Especial (Pesquisador);
- Avaliação da Dinâmica do Programa, como por exemplo, estratégias, metodologias e recursos utilizados.

Ao serem questionadas sobre a possibilidade de utilizar o Programa de FAS com outros alunos, em outras experiências, todas as respostas das participantes do GT-A e do GT-B foram afirmativas. Com destaque para a psicóloga supervisora ABA do GT-A que informou que já estava utilizando algumas estratégias aprendidas no programa com outras crianças na clínica.

No Quadro 28 foram destacados os pontos positivos e negativos do Programa de FAS na opinião das participantes do GT-A e do GT-B respectivamente.

Quadro 28. Pontos Positivos e Negativos do Programa de FAS na Visão das Participantes GT-A e B

GT-A	GT-B
Positivos: - Aproximação da equipe da clínica e da família, sempre prontos para ajudar e tirar as dúvidas. - Dúvidas tiradas; Ideias de trabalho; Aulas inclusivas. - A melhora significativa do aluno no ambiente escolar. - Conhecimento sobre adaptação de material; parceria escolas, família e equipe, evolução da criança. - Parceria entre escola-família-clínica; formação em serviço e sucesso escolar do aluno - Proposta de engajamento entre escola, profissionais e família visando o desenvolvimento integral da criança. - Formulação de materiais relacionados ao conteúdo programático da turma de forma adaptada e não apenas jogos e atividades adaptadas livres. - Cobrança dos itens programas no PEI e reuniões colaborativas para que se faça cumprir todas as etapas.	Positivos: - Partilha, sugestões, conhecimento; - Inclusão, Ampliação de conhecimento, intervenção direcionada; - Envolvimento do Professor de Educação Especial (pesquisador), possibilitou melhor conhecimento sobre as necessidades do aluno na Escola, pois os professores estavam mais "abertos", engajamento da família.
Negativos: - Poderia acontecer mais vezes. - Dificuldade para conseguir horário para reunir as equipes multiprofissionais e resistência escolar; - Dificuldade em conciliar horários para reuniões; - Resistência dos professores em aceitar propostas novas e dificuldade relacionada a questões burocráticas da escola (mostrar PEI, ajustar horários, disponibilidade de conversar com os professores); - Falta de horário determinando na agenda da escola para que os professores façam a organização da vida escolar da criança. - Falta de local e materiais (Sala de Recursos) para desenvolvimento de atividades e meios necessários. - Burocracia da rede escolar em relação à entrada de profissionais no ambiente escolar.	Negativos: - Dificuldade em reunir professores no mesmo horário, baixa disponibilidade de alguns docentes devido a demanda alta de trabalho. - Baixa participação da família e de outros professores da turma.

Fonte: O autor (2026)

A análise dos dados evidencia que os principais desafios enfrentados na implementação do Programa de FAS não estão diretamente relacionados às características dos alunos ou a

barreiras de aprendizagem associadas às suas condições, mas às formas de organização do trabalho docente e às condições institucionais que atravessam o exercício da docência. As dificuldades relatadas pelas participantes dizem respeito, sobretudo, à ausência de tempo institucionalizado para o planejamento e para a formação, à sobrecarga de funções atribuídas aos professores e à burocratização das práticas escolares, elementos que tensionam a continuidade de propostas colaborativas e formativas no cotidiano da escola.

No conjunto dos aspectos positivos, houve um destaque para o envolvimento do professor de Educação Especial, que atuou como pesquisador no âmbito do FAS. Sua presença possibilitou uma compreensão mais aprofundada das necessidades educacionais dos alunos e favoreceu a mediação entre os diferentes profissionais envolvidos. A fala de uma das participantes indica que, nesse contexto, os professores se mostraram mais abertos ao diálogo e às propostas do programa, assim como se observou maior engajamento da família no acompanhamento do processo de escolarização. Esse dado sugere que a atuação do pesquisador funcionou como elemento catalisador de práticas colaborativas, contribuindo para a aproximação entre escola, família e equipe técnica.

Entretanto, esse dado também suscita questionamentos importantes acerca da sustentabilidade do modelo implementado. Se a efetividade do FAS esteve, em certo ponto, associada à presença do pesquisador, coloca-se o desafio de compreender em que medida as práticas colaborativas e formativas poderão ser mantidas na ausência dessa figura. É possível dar continuidade ao modelo proposto sem a mediação de um sujeito que ocupa um lugar estratégico de articulação entre os diferentes agentes? Até que ponto a abertura dos professores e o engajamento da família dependem da presença de um mediador externo à dinâmica escolar? Essas indagações revelam que o FAS, embora potente, ainda se estrutura em torno de iniciativas fortemente personalizadas, o que evidencia a necessidade de sua institucionalização como prática permanente da escola, e não como ação vinculada à atuação de um sujeito específico.

No que se refere à participação da família, os dados evidenciam avanços pontuais, mas também revelam uma participação ainda limitada e pouco sistemática. Apesar do reconhecimento, por parte das mães, de melhorias na participação e no interesse dos alunos pelo ambiente escolar, suas falas se apresentaram de forma breve e pouco elaborada, o que sugere que o engajamento familiar no processo de escolarização permanece frágil. Esse aspecto suscita uma problematização mais ampla: por que, historicamente, a escola encontra dificuldades em incluir a família de forma efetiva no processo educativo? Em que medida as práticas escolares têm concebido a família como parceira na construção do projeto pedagógico, e não apenas como destinatária de orientações ou como instância convocada em situações problemáticas?

A análise dos dados indica que a participação da família não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva dos sujeitos familiares, mas como resultado de relações institucionais historicamente construídas entre escola e comunidade. A inclusão da família no processo de escolarização exige a construção de espaços de diálogo contínuo, de estratégias de corresponsabilização e de práticas pedagógicas que reconheçam os saberes familiares como parte constitutiva do processo educativo. Nesse sentido, a baixa participação familiar observada no contexto do FAS revela não apenas um limite do programa, mas uma problemática estrutural da própria escola, que ainda encontra dificuldades em romper com modelos tradicionais de relação com as famílias.

Dessa forma, os dados da avaliação indicam que, embora o FAS tenha produzido efeitos positivos no plano pedagógico e relacional, sua consolidação depende do enfrentamento de desafios que extrapolam o âmbito do programa. A continuidade das práticas colaborativas requer a superação de modelos de formação dependentes de sujeitos específicos, bem como a construção de estratégias institucionais que garantam a participação efetiva da família e a reorganização do trabalho docente, de modo a sustentar, de forma contínua, processos formativos e inclusivos no contexto escolar.

5.1.10 Seguimento - Follow-up.

No início do ano letivo de 2024, foi realizada uma reunião na escola do GT-A, com a participação do pesquisador, das duas psicólogas, a mãe do aluno, a professora regente do ano anterior, a professora regente que iria acompanhar o aluno na turma do 2º ano, e a professora coordenadora. Na ocasião, foi discutido sobre quais os procedimentos seriam adotados no ano em questão.

Um dos encaminhamentos definidos foi a continuidade dos objetivos estabelecidos no PEI da criança, considerando que algumas metas ainda não haviam sido alcançadas. Assim, tais objetivos seriam revisados e adaptados à nova realidade escolar na qual o aluno passaria a estar inserido, de modo a garantir a continuidade do processo de escolarização.

A coordenadora pedagógica informou, ainda, que houve a substituição da professora de Educação Física. Diante dessa mudança, foi agendado um novo momento de diálogo com o professor que assumiria as aulas, com o objetivo de apresentar o caso do aluno e alinhar as estratégias pedagógicas a serem desenvolvidas no contexto das atividades de Educação Física.

O pesquisador esclareceu que o PEI é um documento norteador, dinâmico, e que a escola poderia reorganizá-lo de acordo com as necessidades da criança, considerando que seria uma

nova etapa. No entanto, ficou combinado que seriam mantidos os objetivos delimitados anteriormente e que não haviam sido atingidos.

Por fim, ressalta-se que tanto o pesquisador, quanto as psicólogas que são profissionais externos à escola, se colocaram à disposição para auxiliar nas demandas que fossem surgindo ao longo do ano, destacando a importância do trabalho colaborativo com os profissionais, bem como com a família do aluno.

No mesmo período, foi realizada uma reunião com a professora do AEE e a professora Coordenadora do GT-B, com o objetivo de alinhar as ações que poderiam ser continuadas, bem como de novas implementações com base no trabalho realizado anteriormente.

A professora do AEE relatou que com a mudança da turma (2º ano) e com a mudança da Professora de Apoio Pedagógico Educacional precisou retomar várias questões e principalmente fazer orientações que fossem implementadas na sala de aula comum.

Entre as principais orientações, reforçou-se a necessidade de manter estratégias visuais e estruturadas, fundamentais para proporcionar um ambiente previsível e seguro, favorecendo o processo de aprendizagem. Também foi salientada a importância da exploração de atividades sensoriais, capazes de promover experiências práticas que despertam o interesse e incentivam a construção do conhecimento. Outro ponto enfatizado foi o uso constante do reforço positivo, valorizando elogios e incentivos como forma de consolidar comportamentos adequados e atitudes desejadas.

Por fim, destacou-se a relevância da adaptação de conteúdos e atividades conforme as necessidades específicas da aluna, garantindo condições de acessibilidade ao currículo e a efetiva participação no processo educativo. Ficou combinado que o pesquisador estaria a disposição para fazer as orientações, bem como auxiliar nas ações necessárias durante o início do ano letivo de 2024.

Síntese descritiva comparativa entre os grupos

Neste item, apresenta-se uma análise comparativa entre os dois grupos de trabalho investigados (GT-A e GT-B), considerando as diferentes etapas do Programa de Formação Assistida em Serviço. Visando destacar as experiências vivenciadas em contextos institucionais distintos, destacando pontos de convergência e divergência, bem como os entraves enfrentados, as possibilidades de avanço identificadas e os principais resultados alcançados. Dessa forma, busca-se sintetizar os achados, evidenciando as potencialidades e limitações do programa quando aplicado em diferentes realidades escolares.

5.2.1 Estrutura do programa de FAS

A análise comparativa entre os dois grupos evidencia, que a implementação do Programa de FAS não opera de modo linear ou uniforme, mas se constrói como um processo marcado pelas condições institucionais, pelas relações colaborativas estabelecidas e pelo modo como cada escola compreende e operacionaliza a escolarização de alunos com TEA. Ao revisitar cada eixo da síntese comparativa, parece evidente que os achados empíricos desta pesquisa dialogam com a literatura nacional sobre formação docente, inclusão escolar e práticas colaborativas, consolidando a tese de que a efetividade de processos formativos situados depende da intersecção entre estrutura, cultura e participação.

No que se refere à estrutura do Programa de FAS, embora ambos os grupos tenham seguido as mesmas etapas metodológicas, os percursos formativos assumiram configurações distintas, evidenciando deslocamentos produzidos pelas condições concretas de cada contexto escolar. Tal constatação confirma a proposição de Gama e Terrazzan (2018), segundo a qual a formação em serviço se constitui como um processo dinâmico, marcado por análises permanentes da prática pedagógica e por ajustes contínuos às realidades institucionais. A afirmação de Mendes (2023), de que “não há colaboração possível sem condições objetivas que a sustentem” (p. 31), permite compreender com maior profundidade as diferenças observadas entre os dois grupos.

No contexto do GT-A, a escola demonstrou abertura significativa às possibilidades de flexibilização dos encaminhamentos construídos pelo grupo de trabalho ao longo do programa. Essa disposição institucional favoreceu a adaptação das propostas formativas às demandas emergentes do processo de escolarização do aluno. Entretanto, tal flexibilidade coexistiu com fragilidades estruturais e organizacionais importantes, como a ausência de institucionalização de procedimentos voltados à escolarização de alunos com TEA, a inexistência de professor de Educação Especial, de professor do AEE e de Sala de SRM. Essas lacunas revelam um distanciamento em relação ao que é preconizado pela legislação brasileira no campo da Educação Especial, evidenciando que a abertura ao diálogo e à inovação pedagógica não se traduz, necessariamente, em condições institucionais consolidadas para a efetivação da inclusão escolar.

Por sua vez, no GT-B, observou-se uma organização institucional mais estruturada, alinhada às normativas brasileiras sobre o AEE e a Educação Especial. Nesse contexto, a professora do AEE assumia a responsabilidade pela maior parte das ações relacionadas ao processo de escolarização da aluna, articulando o trabalho com a SRM e com a Professora de

Apoio Pedagógico Educacional. Essa configuração favoreceu maior aderência à estrutura formal do AEE e conferiu maior estabilidade às práticas pedagógicas desenvolvidas. Contudo, a centralização das ações na figura da professora do AEE também evidencia limites da lógica institucional, na medida em que a responsabilidade pelo processo de inclusão escolar tende a ser atribuída a um único profissional, reduzindo a corresponsabilização do coletivo docente.

Em ambos os contextos, os principais desafios identificados não estiveram diretamente relacionados às características dos alunos, mas às condições de trabalho e às formas de organização da atuação docente. As diferenças entre GT-A e GT-B revelam que o FAS não se configura como uma metodologia aplicada de forma homogênea, mas como um dispositivo formativo que se reinscreve nas condições concretas de cada escola, tensionado pelas possibilidades e limites de seus contextos institucionais. Assim, enquanto no GT-A o programa se desenvolveu em um cenário de maior flexibilidade, porém com fragilidades na institucionalização da Educação Especial, no GT-B ele se consolidou em uma estrutura mais formalizada, porém marcada pela concentração de responsabilidades e pela reprodução de modelos já instituídos.

Essa análise permite problematizar a ideia de que a efetividade de programas formativos depende exclusivamente de sua proposta metodológica. Ao contrário, os dados indicam que a dinâmica do FAS foi profundamente atravessada pelas realidades institucionais de cada escola, revelando que a formação em serviço se constrói no entrelaçamento entre projeto formativo, cultura escolar e condições de trabalho docente. Desse modo, o FAS mostrou-se capaz de produzir movimentos formativos relevantes em ambos os contextos, mas sua implementação evidenciou que os processos de inclusão escolar são condicionados menos pelas especificidades dos alunos e mais pelas formas como as escolas organizam o trabalho pedagógico e distribuem responsabilidades no interior de suas práticas.

5.2.3 Equipes envolvidas

A composição das equipes revelou-se uma característica importante para o desenvolvimento do Programa de FAS, evidenciando não apenas diferentes formas de colaboração, mas, sobretudo, distintos modos de organização escolar. No GT-A, a equipe contou com um número mais amplo de participantes, incluindo coordenadora pedagógica, professora regente, professora de Educação Física, profissional de apoio, mãe do aluno, duas psicólogas clínicas e o pesquisador. Essa configuração, marcada pela disponibilidade de horários e pela presença de múltiplos profissionais, permitiu a construção de olhares diversos sobre o processo de inclusão escolar. Contudo, tal composição também expressa uma

característica específica do contexto da escola privada, que, embora aberta ao diálogo e à participação de profissionais externos, não dispunha dos serviços de Educação Especial previstos na legislação brasileira, como professor de Educação Especial, AEE e Sala de Recursos Multifuncionais.

Nesse sentido, a ampla participação observada no GT-A pode ser compreendida não apenas como resultado de uma cultura colaborativa, mas também como efeito da presença de um pesquisador especialista em Educação Especial e de profissionais clínicos que se encontravam disponíveis para colaborar com a escola. Tal configuração aproximou o funcionamento do programa de uma lógica mais clínica do que propriamente escolar, na medida em que as intervenções e os encaminhamentos foram fortemente atravessados por agendas, horários e racionalidades típicas do campo clínico. Esse dado problematiza a ideia de que a diversidade de profissionais, por si só, garante a consolidação de práticas inclusivas no contexto escolar, evidenciando que a colaboração pode assumir contornos distintos conforme o modelo de escola em que se insere.

Por sua vez, no GT-B, a equipe apresentou uma composição mais restrita, formada pela coordenadora pedagógica, professora do AEE, mãe da aluna, duas psicólogas clínicas e o pesquisador. Apesar da menor diversidade de participantes, o grupo contava com o suporte institucional do AEE e com trâmites articulados às políticas públicas municipais e federais, o que favoreceu maior alinhamento às normativas da Educação Especial. Nesse contexto, a escola pública demonstrou maior aderência ao modelo institucional previsto na legislação brasileira, evidenciando a relevância do papel do sistema público de ensino na garantia de direitos educacionais aos estudantes com TEA.

A análise comparativa entre os dois contextos permite problematizar não apenas os modelos de colaboração, mas, sobretudo, os próprios modelos de escola. Os dados indicam que a inclusão escolar não pode ser compreendida como um processo homogêneo, aplicável de forma indistinta a diferentes realidades institucionais. Ao contrário, a pesquisa evidencia que escolas distintas produzem formas distintas do modelo de inclusão escolar, ainda que situadas no mesmo município, submetidas às mesmas políticas públicas e atendendo alunos com perfis semelhantes em termos de rendimento, necessidades educacionais e suportes recebidos.

Essa constatação suscita indagações mais amplas: é possível pensar a inclusão escolar como a inserção de todos os alunos em uma mesma escola, organizada a partir de um modelo único? Ou a própria diversidade de contextos escolares exige a problematização da ideia de uma escola universalmente inclusiva? A inclusão escolar remete à presença de todos os alunos na escola, mas necessariamente na mesma escola? Ou ela se constrói a partir de múltiplos

modelos institucionais, tensionados por diferentes condições de funcionamento, culturas organizacionais e arranjos pedagógicos?

Os achados desta pesquisa indicam que a comparação entre duas crianças com características semelhantes, inseridas em contextos escolares distintos, uma em escola pública e outra em escola privada, já é suficiente para evidenciar a coexistência de realidades educacionais profundamente diferentes no interior de um mesmo sistema educacional. Tal constatação reforça a necessidade de ampliar investigações que problematizem não apenas as práticas inclusivas, mas os próprios modelos de escola que sustentam essas práticas. Assim, os resultados apontam que a inclusão escolar de estudantes com TEA não pode ser compreendida apenas como uma questão de metodologia ou de colaboração entre profissionais, mas como uma problemática estrutural e epistemológica que interpela a própria concepção de escola e os modos pelos quais ela se organiza para responder à diversidade.

5.2.4 Participação das Mães

Um aspecto que merece destaque refere-se à participação das mães nos dois grupos investigados. No GT-A, embora a mãe tenha contribuído em momentos pontuais, ao apontar dificuldades na adaptação das atividades, na realização das tarefas em casa e na necessidade de rotinas mais estruturadas, sua atuação não se configurou como colaborativa, mas predominantemente cooperativa, limitada a intervenções isoladas e sem continuidade efetiva no processo de construção conjunta das estratégias pedagógicas.

No GT-B, a participação materna mostrou-se ainda mais restrita, circunscrevendo-se a decisões pontuais sobre condutas e encaminhamentos. A mãe informou não ter disponibilidade para participar dos encontros em razão das demandas de trabalho e dos cuidados familiares, o que limitou sua presença nos momentos formativos e decisórios do grupo. Sua atuação caracterizou-se, assim, por uma cooperação passiva, na qual recebia informações previamente definidas pelos profissionais, sem envolvimento direto nos debates e na definição das estratégias educativas.

Entretanto, a análise comparativa entre os dois contextos exige uma problematização que ultrapasse a leitura simplista de maior ou menor participação. Embora a mãe do GT-A aparente ter tido maior envolvimento em relação à mãe do GT-B, tal diferença expressa realidades sociais distintas. Enquanto a mãe do GT-A apresentava maior disponibilidade para atender às demandas do grupo, a mãe do GT-B precisava conciliar sua participação com exigências do trabalho e da vida familiar, realidade que se aproxima da experiência vivida pela maioria das mães.

Além disso, os dados revelam que, de modo geral, as mães não têm clareza sobre o que é possível e esperado em sua relação com a escola. Tal indefinição não se restringe às famílias, mas também às próprias instituições escolares, que frequentemente não explicitam quais são os papéis, responsabilidades e possibilidades de atuação das famílias no processo de inclusão escolar. Como consequência, as interações entre escola e família tendem a assumir um caráter pontual, reativo e minimamente cooperativo, em vez de se constituírem como práticas sistemáticas de colaboração. Esse achado tensiona o que a literatura aponta sobre a centralidade da parceria entre família e escola no desenvolvimento de alunos com TEA (Pereira, 2009; Boufleur, 2021; Santos, 2022).

Esse cenário evidencia que a participação familiar não se instala espontaneamente, mas requer a construção intencional de uma cultura de empoderamento das famílias. Tal processo demanda a criação de espaços formativos que possibilitem às mães compreender, de forma prática e acessível, seu papel no processo de inclusão escolar, sem que isso implique transformá-las em especialistas em Educação Especial. Trata-se, antes, de garantir que as famílias compreendam seus direitos, deveres e possibilidades de atuação, reconhecendo-se como sujeitos ativos na construção do percurso educativo de seus filhos.

Nessa perspectiva, os resultados da pesquisa indicam que propostas formativas, como o FAS, precisam incorporar, de modo mais sistemático, ações voltadas à formação e ao acompanhamento das famílias. Um programa que se propõe a fortalecer práticas inclusivas não pode restringir-se à formação de professores e profissionais da escola, mas deve considerar a família como parte constitutiva do processo formativo. Isso implica desenvolver estratégias viáveis, sensíveis às condições concretas das mães, respeitando seus tempos, trajetórias e contextos de vida.

Ao mesmo tempo, torna-se necessário empoderar as próprias escolas para o trabalho com as famílias. Isso significa superar a lógica de convocação dos pais apenas em momentos de dificuldade ou crise, avançando para uma concepção de parceria pedagógica contínua. De acordo com a lógica do FAS, cabe à escola também assumir um papel formativo em relação às famílias, orientando-as quanto aos direitos das crianças e das famílias, aos deveres institucionais e às formas possíveis de participação no processo de escolarização.

Nesse sentido, os dados mostram que, em ambos os grupos, prevaleceu um caráter mais cooperativo do que colaborativo na participação familiar, conforme a distinção proposta por Ibiapina (2008). Enquanto a cooperação se limita ao apoio eventual às decisões tomadas, a colaboração pressupõe envolvimento ativo, construção conjunta de metas e corresponsabilização no processo educativo. A ausência dessa corresponsabilização revela

tanto barreiras contextuais quanto institucionais, indicando que, embora o FAS criou espaços de aproximação, a colaboração familiar exige estratégias específicas e não se estabelece de forma automática.

A pesquisa desenvolvida permite, ainda, deslocar a compreensão da família de um lugar secundário, como mera auxiliar da escola, para um lugar de protagonismo informado. Não se trata de atribuir às famílias responsabilidades que são da escola, mas de possibilitar que elas compreendam seu papel e saibam como atuar de forma crítica e consciente no processo de inclusão escolar. Os dados evidenciam lacunas importantes nessa relação, mas também apontam caminhos para futuras implementações do modelo de FAS, indicando a necessidade de ampliar e qualificar as ações formativas destinadas às famílias.

Assim, a análise das experiências dos dois grupos revela que a participação das mães constitui um dos pontos mais sensíveis e desafiadores do processo de inclusão escolar. Ao mesmo tempo, evidencia que o avanço de propostas inclusivas exige não apenas a formação de professores, mas a construção de políticas e práticas formativas que integrem, de modo efetivo, escola e família, considerando as condições reais de vida das mães e reconhecendo-as como sujeitos fundamentais no processo educativo.

5.2.4 Primeiros Passos e Demandas

Nos dois contextos, o início do programa foi marcado por ações de sensibilização e conscientização, realizadas por meio de palestras dirigidas à comunidade escolar. No GT-A, a iniciativa partiu da diretora da escola e foi direcionada a familiares e professores de modo mais amplo, com o objetivo de ampliar a compreensão sobre o TEA e sobre os princípios da inclusão escolar. No GT-B, por sua vez, a palestra solicitada pela direção escolar, foi direcionada especificamente aos familiares de estudantes PEE, com o objetivo de enfatizar a importância das terapias e do acompanhamento medicamentoso.

A análise desses primeiros movimentos revela diferenças significativas no modo como cada escola compreende o lugar da família no processo educativo. Enquanto no GT-A a formação inicial foi concebida como um espaço de diálogo com a comunidade escolar de forma mais ampla, no GT-B a proposta assumiu um caráter mais segmentado, voltado exclusivamente às famílias de estudantes com deficiência. Tal distinção suscita uma problematização relevante: até que ponto a formação específica para familiares de alunos PEE contribui para o fortalecimento da inclusão escolar e, ao mesmo tempo, pode reforçar a ideia de que a deficiência é uma questão restrita a determinados grupos, e não uma responsabilidade coletiva da escola?

Nesse sentido, a opção por uma formação dirigida a todos os familiares, como observado no GT-A, tende a produzir uma compreensão mais ampliada da inclusão escolar como princípio pedagógico que atravessa o conjunto da comunidade escolar. Por outro lado, a formação focalizada, como no GT-B, pode favorecer o aprofundamento de questões específicas relacionadas às necessidades educacionais dos estudantes PEE, mas também corre o risco de deslocar o debate da inclusão para um campo especializado e, em certa medida, separado da dinâmica escolar cotidiana. Essa tensão evidencia que os processos formativos não são neutros: eles expressam concepções distintas sobre inclusão, diversidade e sobre o papel da escola na construção de práticas educativas mais equitativas.

Além disso, as diferenças observadas entre os dois grupos revelam que o ponto de partida dos processos formativos reflete não apenas escolhas pedagógicas, mas também concepções institucionais mais profundas sobre o desenvolvimento dos alunos e sobre o modelo de inclusão escolar. Enquanto no GT-A predominou uma abordagem voltada à ampliação do entendimento pedagógico sobre o TEA e a inclusão escolar, no GT-B observou-se maior ênfase em aspectos clínicos e biomédicos, fenômeno já apontado por Mendes (2017) ao analisar tendências das redes públicas de ensino. Assim, os dados indicam que o início das ações formativas constitui um indicador privilegiado das concepções de inclusão escolar que orientam cada contexto escolar.

Dessa forma, a comparação entre os dois grupos evidencia que a escolha do público-alvo das ações formativas, se restrita a famílias de estudantes PEE ou ampliada a toda a comunidade escolar, não se configura como uma decisão meramente operacional, mas como um posicionamento político-pedagógico. Essa constatação reforça a necessidade de pensar a formação de familiares não apenas como estratégia de apoio a casos específicos, mas como parte de um projeto institucional mais amplo de inclusão escolar, cuja efetividade depende da capacidade da escola de articular formação específica e formação universal, sem hierarquizar ou fragmentar o debate sobre a diversidade.

5.2.5 Plano Educacional Individualizado (PEI) e Plano do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Em ambos os grupos, o plano foi identificado como ferramenta essencial, mas apresentou fragilidades. No GT-A, a elaboração do documento era responsabilidade da professora regente e da coordenadora pedagógica, com ausência da participação da família e dos profissionais técnicos. A reelaboração contou com apoio das psicólogas clínicas, mas não havia o uso sistemático de instrumentos diagnósticos. No GT-B, não havia um PEI e o Plano

do AEE tinha a responsabilidade centrada na professora do AEE, a partir de um modelo fornecido pela rede municipal de ensino, voltado para o atendimento no contraturno na SRM. A participação da família foi pontual e a dos técnicos, inexistente. Dessa forma, enquanto o GT-A buscava alinhar práticas escolares e clínicas, o GT-B priorizava a formalização do Plano do AEE de acordo com as diretrizes institucionais, mas sem grande articulação com a sala de aula regular.

As discussões sobre PEI e Plano do AEE revelam um dos pontos de maior densidade analítica desta pesquisa. A literatura é enfática ao afirmar que o PEI deve funcionar como um instrumento pedagógico que articula objetivos, estratégias e avaliações (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014; Nunes, 2019). No GT-A, apesar das limitações, houve um movimento mais integrado de reelaboração do documento, envolvendo profissionais diversos. No GT-B, por sua vez, observou-se a persistência de uma lógica paralela em que o Plano do AEE orienta apenas o contraturno, reafirmando críticas já feitas por Lopes e Mendes (2023) e Brasil (2009): sem integração entre sala regular e AEE, o plano individualizado perde seu caráter formativo e se reduz a um procedimento burocrático.

Durante o período em que esta pesquisa foi desenvolvida, encontrava-se em vigor a PNEEPEI (Brasil, 2008), cujos fundamentos orientavam a organização dos sistemas de ensino e a oferta do AEE. À luz dessa política e das diretrizes nacionais, tornava-se evidente a necessidade de as escolas disporem de SRM, professor do AEE e Plano do Atendimento Educacional Especializado, além de outros dispositivos previstos na legislação, como a figura do Profissional de Apoio, instituída pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (Brasil, 2015), responsável pelo suporte às atividades de alimentação, higiene e locomoção.

Entretanto, paralelamente ao arcabouço normativo que institucionalizava o AEE, intensificava-se, no campo acadêmico/científico e nos espaços de circulação da internet, o debate sobre o uso do PEI, culminando em sua implementação em alguns espaços escolares, mesmo na ausência de uma política pública que o institucionalizasse de forma explícita, sem definição de modelos, diretrizes ou da atribuição profissional responsável por sua condução. Nesse cenário, observou-se que, na escola do GT-A, o PEI era utilizado como instrumento de organização do trabalho pedagógico, enquanto, no GT-B, prevalecia o uso do Plano do AEE, em consonância com as normativas vigentes.

Esse dado revela que, mesmo inseridas em um mesmo sistema educacional e submetidas às mesmas políticas públicas, as escolas constroem respostas distintas às demandas da

Educação Especial, evidenciando a coexistência de diferentes arranjos institucionais. Tal diferenciação reforça a compreensão de que as práticas inclusivas são produzidas na intersecção entre políticas públicas, culturas escolares e interpretações locais das normativas.

Recentemente, a publicação do Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, posteriormente alterado pelo Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, instituiu a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. O referido decreto reafirma a obrigatoriedade da elaboração do Plano do AEE e, pela primeira vez, insere o PEI em um documento normativo nacional. Contudo, sua menção ocorre de forma ainda incipiente, sem a definição clara de responsabilidades, modelos ou diretrizes operacionais para sua implementação. Tal lacuna normativa evidencia fragilidades na institucionalização do PEI e aponta para a necessidade de análises mais aprofundadas sobre suas condições de implementação no contexto escolar.

Dessa forma, os achados desta pesquisa indicam que a coexistência entre Plano do AEE e PEI, observada nos contextos do GT-A e do GT-B, não é apenas uma questão técnica, mas expressa tensões entre políticas públicas, discursos acadêmicos e práticas escolares. Esse cenário evidencia que, embora o PEI e o Plano do AEE sejam reconhecidos como instrumentos fundamentais no discurso pedagógico e nas políticas educacionais, sua efetividade depende de condições institucionais, culturais e profissionais que extrapolam a existência formal do documento. Os dados indicam que a fragilidade não reside apenas na ausência ou presença de determinados planos, mas na forma como esses instrumentos são apropriados pelas escolas e articulados ao trabalho pedagógico cotidiano. As diferenças nos pontos de partida dos processos formativos revelam que o FAS se desenvolve em diálogo com essas tensões, sendo continuamente ressignificado pelas condições institucionais e pelas interpretações locais das normativas educacionais.

5.2.6 Intervenções e Estratégias

No GT-A, a avaliação do repertório acadêmico foi realizada por meio do IAR (Leite, 2013), constituindo-se como base para a reelaboração do PEI. Esse processo ocorreu em fases, envolvendo reuniões com professores, pesquisador, mãe e psicólogas clínicas, o que favoreceu a construção de um documento mais sensível às demandas pedagógicas e às especificidades do aluno. Foram desenvolvidas, ainda, ações de suporte pedagógico, como orientações sistemáticas, elaboração de materiais adaptados e capacitação da professora regente para o uso de estratégias de adaptação curricular e de instrumentos de avaliação.

Entretanto, a dinâmica observada no GT-A evidencia uma particularidade relevante: a ausência, no quadro institucional da escola privada, de profissionais especialistas em Educação Especial, como professor do AEE ou professor de Apoio Pedagógico Educacional. Nesse contexto, o pesquisador especialista em Educação Especial assumiu, de forma provisória, um papel de mediação entre os saberes pedagógicos e as demandas específicas do processo de escolarização do aluno. Embora essa atuação tenha contribuído para qualificar o processo formativo, trata-se de uma presença circunstancial, vinculada ao contexto da pesquisa, e não de uma função institucionalizada no cotidiano escolar.

No GT-B, por sua vez, a avaliação também foi conduzida com utilização do IAR, sob responsabilidade da professora do AEE. A reelaboração do Plano do AEE ocorreu em duas fases e contou com a atuação articulada da professora do AEE e da professora de Apoio Pedagógico Educacional, ambas especialistas em Educação Especial. Diferentemente do GT-A, a escola pública dispunha de profissionais especializados que assumiam, de forma institucional, a responsabilidade pelo acompanhamento do processo de escolarização da aluna.

A comparação entre os dois contextos evidencia que, enquanto no GT-A a mediação do pesquisador e a colaboração dos profissionais clínicos funcionaram como estratégias compensatórias frente à ausência de especialistas em Educação Especial, no GT-B essa função estava, ao menos formalmente, integrada à estrutura escolar. Contudo, os dados também revelam que a presença de especialistas, por si só, não garante a consolidação de práticas colaborativas nem a integração entre AEE e sala de aula regular, indicando que o desafio da inclusão escolar ultrapassa a existência de cargos ou funções específicas.

Nesse sentido, a participação do pesquisador no GT-A permite problematizar a sustentabilidade do modelo implementado. Se, durante o período da pesquisa, a mediação de um especialista externo possibilitou avanços no planejamento e na articulação das práticas pedagógicas, coloca-se a questão de como tais processos podem ser mantidos na ausência dessa figura. Tal indagação aponta para a necessidade de que as escolas, especialmente as privadas, assumam institucionalmente a responsabilidade pela Educação Especial, garantindo a presença de profissionais qualificados capazes de dar continuidade às ações formativas e colaborativas.

Assim, os resultados da pesquisa indicam que a efetividade do FAS não depende exclusivamente da atuação de profissionais clínicos ou da presença eventual de pesquisadores, mas da construção de uma cultura institucional que reconheça a Educação Especial como dimensão constitutiva do trabalho pedagógico. A continuidade de práticas colaborativas exige que a expertise em Educação Especial seja incorporada ao cotidiano escolar, de modo a

assegurar que os avanços observados não se restrinjam ao tempo da pesquisa, mas se consolidem como práticas permanentes da escola.

Dessa forma, o FAS evidencia que a articulação entre escola, profissionais clínicos e especialistas em Educação Especial deve ser compreendida como um processo coletivo e institucional, e não como resultado de iniciativas individuais. A problematização dos dados revela que a inclusão escolar de alunos com TEA depende menos da presença pontual de especialistas externos e mais da capacidade das escolas de internalizar e sustentar, em sua estrutura e em suas práticas, os princípios da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

5.2.7 Entraves encontrados

Um aspecto que merece problematização refere-se às faltas recorrentes do aluno no contexto escolar, especialmente no GT-A. Tal fenômeno não pode ser interpretado apenas como uma questão individual ou familiar, mas como indicador de tensões mais amplas relacionadas ao valor atribuído à escola no processo de desenvolvimento da criança. A recorrência de ausências no espaço escolar, contrastando com a assiduidade nas atividades clínicas, sugere a existência de uma percepção diferenciada sobre a eficácia dos dois contextos: enquanto a clínica tende a oferecer respostas mais imediatas, visíveis e personalizadas às necessidades da criança, a escola, por sua própria natureza coletiva e processual, apresenta resultados menos imediatos e mais difusos.

Essa diferença pode sustentar, ainda que de forma implícita, a crença de que o espaço clínico é mais efetivo do que o espaço escolar no desenvolvimento da criança com TEA. Na clínica, a família estabelece uma relação mais direta com o profissional, recebe devolutivas frequentes e observa, de maneira mais concreta, os efeitos das intervenções. Na escola, por outro lado, a comunicação tende a ser menos sistemática, e os avanços do aluno nem sempre são explicitados de forma clara às famílias. Tal constatação aponta para a necessidade de repensar as formas de comunicação entre escola e família, incorporando práticas como devolutivas periódicas, trocas mais diretas e estratégias de visibilização do desenvolvimento do aluno no contexto escolar, como alternativas para fortalecer a confiança das famílias na escola e ressignificar o lugar da escolarização no processo de desenvolvimento.

No GT-B, destacaram-se a centralidade das responsabilidades sob a professora do AEE, a sobrecarga da professora de Apoio Pedagógico Educacional, que atendia simultaneamente outros alunos em sala de aula, a baixa participação da família e a fragmentação entre ações escolares e clínicas. Em ambos os casos, os entraves refletem desafios estruturais e de comunicação entre os diversos agentes envolvidos.

Os entraves encontrados reafirmaram elementos já descritos por décadas na literatura: ausência de formação continuada sistemática, sobrecarga docente, fragmentação entre setores e falta de tempo institucional para o planejamento (Capellini, 2004; Silva; Mendes, 2012). Os desafios observados nesta pesquisa não são, portanto, exceções; constituem expressões locais de problemas estruturais amplos, que atravessam a educação brasileira e afetam diretamente a operacionalização da inclusão escolar. Essa convergência reforça a densidade dos achados empíricos, demonstrando que a FAS não opera no vazio, mas em um sistema que, simultaneamente, oferece suportes e produz barreiras.

Nesse sentido, os dados indicam que a consolidação de práticas inclusivas exige não apenas intervenções pedagógicas e clínicas articuladas, mas também o fortalecimento do papel da escola como espaço legítimo de desenvolvimento. Avançar nessa direção implica repensar as formas de comunicação, de acompanhamento e de reconhecimento dos avanços dos alunos, de modo que a escola possa ser percebida pelas famílias não como um espaço secundário em relação à clínica, mas como um locus fundamental de produção de aprendizagens, vínculos e desenvolvimento.

5.2.8 Possibilidades de avanços

O GT-A evidenciou potencial de avanço a partir da diversidade de agentes envolvidos, o que enriqueceu a discussão interdisciplinar e possibilitou maior integração com os serviços clínicos. Já o GT-B apresentou como possibilidade a consolidação das práticas do AEE em colaboração com as professoras da sala de aula regular, favorecendo a construção de metodologias pedagógicas mais sistemáticas. Esses achados revelam que os avanços não se configuram de forma homogênea, mas se constroem em estreita relação com as condições institucionais, os arranjos profissionais e as concepções de inclusão presentes em cada contexto escolar.

As possibilidades de avanços identificadas nos grupos evidenciam que, apesar das limitações, o FAS instaurou um movimento formativo consistente. A literatura sobre formação situada (Carneiro, 2006; Gama; Terrazzan, 2018) aponta que programas contínuos são capazes de reconfigurar a cultura escolar ao fomentar reflexão, diálogo e corresponsabilidade, elementos que emergiram, ainda que de modo incipiente, nos contextos investigados. No GT-A, a pluralidade de agentes permitiu debates mais amplos e integrados, embora marcados por uma forte aproximação com a lógica clínica; no GT-B, o AEE se configurou como ponto de apoio para a continuidade das ações, ainda que com limites na articulação com a sala de aula regular.

A análise dos dados indica que os deslocamentos produzidos pelo FAS não se restringem a mudanças pontuais nas práticas pedagógicas, mas sinalizam a emergência de novas formas de compreender a escolarização de alunos com TEA. Em ambos os grupos, observou-se a ampliação da consciência pedagógica acerca das NE dos alunos, a valorização do planejamento intencional e o reconhecimento da importância da colaboração interprofissional. Tais movimentos, ainda que iniciais, apontam para a possibilidade de superação de práticas fragmentadas e de modelos centrados em intervenções isoladas.

Entretanto, os resultados também revelam que a consolidação de uma cultura colaborativa depende de processos mais amplos de institucionalização das práticas formativas. No GT-A, a continuidade das ações mostrou-se fortemente condicionada à presença de profissionais externos e do pesquisador, o que evidencia a fragilidade de modelos baseados em iniciativas pontuais. No GT-B, embora o AEE tenha funcionado como eixo organizador das ações, a centralização das responsabilidades nesse serviço limita a corresponsabilização do coletivo docente. Assim, os dados sugerem que a efetividade do FAS está menos associada à diversidade de agentes ou à existência de estruturas formais e mais à capacidade das escolas de incorporar a colaboração como princípio estruturante de sua organização pedagógica.

Nesse sentido, os achados desta pesquisa permitem inferir que o FAS operou como um dispositivo formativo capaz de tensionar práticas instituídas e de inaugurar novas possibilidades de ação pedagógica. Contudo, tais possibilidades não se consolidam automaticamente; elas exigem a construção de políticas institucionais de formação em serviço, a redefinição dos papéis dos diferentes profissionais e o fortalecimento das relações entre escola, família e serviços especializados. Assim, os deslocamentos observados nos dois grupos não devem ser compreendidos como resultados finais, mas como indícios de um processo em curso, cuja continuidade depende de investimentos sistemáticos na formação docente e na reorganização do trabalho pedagógico.

Dessa forma, a análise comparativa entre GT-A e GT-B evidencia que a implementação do FAS não produziu modelos homogêneos de colaboração, mas revelou múltiplas formas de articulação entre escola, clínica e família. Tal constatação reforça a ideia de que a inclusão escolar de alunos com TEA não pode ser pensada a partir de modelos únicos, mas como um processo situado, atravessado por condições institucionais, culturais e políticas específicas. Os resultados da pesquisa, portanto, não apenas confirmam a relevância do FAS como proposta formativa, mas também apontam para a necessidade de aprofundar investigações sobre os modos de institucionalização da colaboração no contexto da Educação Especial.

5.2.9 Principais resultados

Entre os resultados alcançados no GT-A, destacam-se: a reelaboração colaborativa do PEI, a ampliação da articulação entre escola e clínica, o desenvolvimento de práticas pedagógicas adaptadas e o fortalecimento de uma compreensão interdisciplinar sobre o processo de inclusão escolar. Esses avanços evidenciam a possibilidade de construção de práticas mais integradas, ainda que marcadas por limites na institucionalização das ações no cotidiano escolar.

Tais limites manifestam-se, sobretudo, no fato de que as práticas desenvolvidas dependeram, em grande medida, da iniciativa e da disponibilidade dos profissionais envolvidos, bem como da presença do pesquisador e da colaboração dos serviços clínicos externos. Embora o processo formativo tenha promovido deslocamentos importantes na compreensão e na atuação pedagógica, esses movimentos não se consolidaram como políticas internas da escola, permanecendo vinculados a ações pontuais e a arranjos circunstanciais.

Nesse sentido, os dados indicam que, no GT-A, a integração entre escola e clínica, embora potente, assumiu um caráter mais contingente do que estrutural. A ausência de profissionais especialistas em Educação Especial no quadro institucional da escola privada e a inexistência de dispositivos formais de acompanhamento do PEI evidenciam que os avanços observados não foram plenamente incorporados à cultura organizacional da escola. Assim, as práticas inclusivas, ainda que inovadoras, permaneceram vulneráveis à descontinuidade, especialmente diante de mudanças no corpo docente ou da ausência de mediadores especializados.

No GT-B, um dos avanços mais significativos foi a institucionalização de objetivos e metas voltados à sala de aula regular no âmbito do Plano do AEE. Esse movimento representa um deslocamento importante em relação à lógica tradicional que restringe o AEE ao contraturno e à SRM, ao inserir, de forma sistemática, o planejamento pedagógico da sala comum no documento do AEE. Ao incorporar objetivos e metas para a sala regular, o Plano do AEE passou a assumir uma função articuladora entre os diferentes espaços pedagógicos, contribuindo para reduzir a fragmentação entre o ensino regular e o atendimento especializado.

Além disso, no GT-B, observaram-se avanços relacionados à sensibilização da equipe escolar quanto à importância da colaboração, à implementação de estratégias adaptativas e à atuação do pesquisador como mediador de práticas pedagógicas. Ainda que em níveis distintos, os dois grupos evidenciaram que a FAS constitui uma estratégia potente para aproximar teoria e prática, estimular a reflexão docente e promover a inclusão escolar de alunos com TEA.

Nesse sentido, a institucionalização de objetivos e metas para a sala de aula regular no Plano do AEE pode ser compreendida como um dos achados mais relevantes desta pesquisa, pois sinaliza a possibilidade de ressignificação do papel do AEE no contexto escolar. Ao ultrapassar a função complementar e paralela, o AEE passa a operar como eixo estruturante do planejamento pedagógico, reforçando a perspectiva de que a inclusão escolar não se realiza em espaços segregados, mas na articulação entre os diferentes contextos de ensino.

A análise comparativa evidencia que a implementação do Programa de FAS, tanto em contextos privados quanto públicos, apresenta especificidades, mas converge na necessidade de fortalecer a colaboração entre escola, família e profissionais técnicos. Enquanto o GT-A se beneficiou da diversidade de agentes envolvidos, embora sem especialistas em Educação Especial, o GT-B apresentou maior formalização pedagógica via AEE, mas com menor integração entre os atores. Os achados gerais dos dois grupos dialogam fortemente com os 18 estudos analisados na revisão integrativa. As principais convergências incluem: falta de formação específica sobre TEA, dificuldades na elaboração e uso de instrumentos avaliativos, práticas pedagógicas pouco sistematizadas, colaboração intersetorial incipiente e necessidade de reorganização das práticas escolares.

Por fim, os principais resultados alcançados nos dois grupos não apenas confirmam, mas fortalecem as evidências da literatura. A definição de metas específicas, a ampliação da segurança na prática pedagógica das professoras e a implementação de estratégias adaptativas constituem resultados amplamente defendidos por pesquisas anteriores (Pereira, 2019; Betone, 2024). O movimento de reflexão crítica e de reconfiguração da prática docente observado nos grupos materializa, na prática, que programas formativos constituem espaços potencializadores para repensar a prática, transformar a cultura escolar e o emponderamento de professores, profissionais e famílias.

Assim, vale destacar que, embora a FAS seja atravessada pelas limitações estruturais das redes escolares, ela também possui força formativa suficiente para instaurar processos de mudança, provocar deslocamentos reflexivos e promover práticas pedagógicas mais ajustadas às necessidades dos alunos com TEA. O conjunto dos achados evidencia uma perspectiva transformadora que articula teoria e prática, conhecimento pedagógico e conhecimento especializado, reflexão docente e ação colaborativa, realizada na escola, considerando a realidade da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo elaborar, implementar e avaliar um Programa de Formação Assistida em Serviço (FAS) voltado à escolarização de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) matriculados no primeiro ano do Ensino Fundamental I. O desenvolvimento do estudo possibilitou levantar demandas e necessidades relacionadas ao processo de escolarização, construir e ofertar o programa em duas escolas de naturezas distintas, uma privada e outra pública, descrever o papel do professor especialista em Educação Especial a partir das observações e relatos das participantes, e avaliar a proposta a partir da percepção das participantes.

O percurso investigativo permitiu observar que, embora em contextos diferentes, a FAS configurou-se como uma estratégia eficaz para promover reflexões, ajustes pedagógicos e maior articulação entre os atores escolares e clínicos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA.

O programa foi estruturado em etapas que incluíram o levantamento inicial de informações, a definição de metas e objetivos, a implementação de ações pedagógicas, a reelaboração de planos de ensino e momentos de avaliação e manutenção. Tanto no GT-A quanto no GT-B, tais etapas possibilitaram avanços significativos, ainda que permeados por desafios.

No grupo da escola privada (GT-A), o maior número de profissionais envolvidos favoreceu múltiplos olhares sobre o processo, ainda que a ausência de especialistas em Educação Especial tenha se configurado como uma limitação. Já no grupo da escola pública (GT-B), a presença institucionalizada do AEE conferiu maior sistematização pedagógica, embora com menor diversidade de atores e com fragilidades na articulação entre sala regular, AEE e clínica.

Os resultados evidenciaram que, em ambos os grupos, o PEI e o Plano do AEE constituíram instrumentos centrais do processo de escolarização, embora tenham demandado reelaboração diante de fragilidades iniciais, seja pela ausência de participação sistemática da família e de profissionais técnicos, seja pelas limitações dos modelos institucionais adotados. As intervenções realizadas possibilitaram adaptações curriculares, elaboração de materiais diferenciados e construção de estratégias pedagógicas mais ajustadas às necessidades dos alunos, revelando que a implementação do programa favoreceu práticas pedagógicas mais conscientes, intencionais e fundamentadas.

A partir dos achados desta pesquisa, defende-se a ideia de que o Plano do AEE, por ser um dispositivo previsto na legislação brasileira, deveria estar implementado em ambas as escolas, independentemente de sua natureza pública ou privada. O Plano do AEE configura-se como instrumento estruturante da Educação Especial, orientando o AEE e articulando-o ao currículo da escola regular. Sua ausência, parcial ou total, evidencia não apenas fragilidades na organização pedagógica, mas também a insuficiente apropriação das normativas que regem a Educação Especial no contexto escolar.

Nesse sentido, o PEI pode e deve ser compreendido como um instrumento complementar ao Plano do AEE, e não como seu substituto. Enquanto o Plano do AEE possui caráter institucional e normativo, o PEI apresenta-se como um recurso pedagógico mais específico, voltado à individualização do ensino e à organização de objetivos, estratégias e avaliações ajustadas ao percurso singular do aluno. A pesquisa demonstra que, quando utilizado de forma articulada ao Plano do AEE, o PEI potencializa o planejamento pedagógico e amplia as possibilidades de acompanhamento do desenvolvimento do aluno; contudo, quando empregado de forma isolada, tende a assumir funções que não lhe cabem, ocultando lacunas na implementação das políticas públicas de Educação Especial.

A efetividade de propostas formativas como o FAS depende não apenas da reelaboração de instrumentos pedagógicos, mas da compreensão de seus lugares e funções no interior da política educacional. A articulação entre Plano do AEE e PEI revela-se, portanto, como condição fundamental para a consolidação de práticas mais consistentes, evitando tanto a burocratização dos documentos quanto sua utilização meramente formal. A pesquisa reforça, desse modo, a necessidade de que as escolas assumam, de forma institucional, o Plano do AEE como eixo estruturante da Educação Especial, ao mesmo tempo em que reconhecem o PEI como instrumento pedagógico complementar, capaz de qualificar o processo de escolarização de alunos com TEA.

Contudo, entraves como faltas recorrentes, sobrecarga de profissionais, dificuldades de comunicação entre escola e clínica e baixa participação da família revelaram barreiras que ainda precisam ser superadas.

A participação das mães nos dois grupos configurou-se como um ponto sensível do processo, não podendo ser interpretada como falta de interesse ou de compromisso com a escolarização dos filhos, mas como resultado de fatores previamente discutidos ao longo desta pesquisa, tais como as demandas do trabalho, as responsabilidades familiares, as condições sociais e as próprias formas de organização da escola. Em ambos os contextos, a atuação materna apresentou-se predominantemente no nível da cooperação, e não da colaboração,

caracterizando-se por intervenções pontuais e pouco sistemáticas, em vez de uma participação contínua e corresponsável no processo educativo.

Esse dado revela que a fragilidade da participação familiar não se encontra nas mães, mas nas condições objetivas e simbólicas que estruturam a relação entre família e escola. Nesse sentido, o Programa de FAS, embora potente na articulação entre profissionais, mostrou-se limitado no que se refere à construção de estratégias formativas voltadas às famílias. A pesquisa indica que o FAS privilegiou, sobretudo, a formação docente e a articulação interprofissional, deixando em segundo plano a dimensão formativa da relação família–escola.

Diante disso, defende-se que futuras replicações do FAS precisam incorporar, de modo mais sistemático, ações formativas destinadas às famílias, orientadas por uma perspectiva de empoderamento e corresponsabilização. Não se trata de atribuir às mães responsabilidades que são da escola, tampouco de transformá-las em especialistas, mas de criar condições para que compreendam seu papel no processo de inclusão escolar, reconheçam seus direitos e possibilidades de atuação e participem de forma crítica e informada das decisões pedagógicas.

A relação família–escola deve ser compreendida como um campo de formação mútua, no qual a escola também assume o papel de formadora das famílias, construindo espaços de diálogo, orientação e escuta. Os resultados desta pesquisa evidenciam que a colaboração familiar não se estabelece espontaneamente, mas demanda intencionalidade pedagógica, estratégias formativas e reconhecimento das condições reais de vida das mães. Nesse sentido, a fragilidade observada na participação familiar não constitui apenas um limite do contexto investigado, mas um indicativo de que propostas formativas como o FAS precisam avançar na incorporação da dimensão família–escola como eixo estruturante do processo inclusivo.

Outro elemento que merece destaque refere-se à atuação das psicólogas no interior do modelo proposto. Nos dois contextos investigados, as profissionais da Psicologia desempenharam papel relevante na oferta de subsídios técnicos acerca do TEA, contribuindo para a compreensão dos perfis comportamentais e das necessidades específicas dos alunos. Contudo, os dados evidenciaram que essa participação se configurou de maneira distinta entre os grupos: enquanto no GT-A a presença clínica esteve mais diretamente articulada ao cotidiano escolar, ainda que de forma externa à estrutura institucional da escola, no GT-B a interlocução revelou-se mais pontual e menos sistematizada.

Observou-se que, quando inseridas em um movimento colaborativo mediado pelo Programa de FAS, as psicólogas ampliaram sua contribuição para além do caráter avaliativo ou terapêutico, passando a dialogar com o planejamento pedagógico e com a construção do PEI e do Plano do AEE. Entretanto, a pesquisa também evidenciou que essa articulação não se

sustenta de maneira espontânea, dependendo de intencionalidade, mediação e definição clara de papéis, sob risco de manutenção de uma lógica fragmentada entre clínica e escola. Assim, o modelo proposto aponta para a necessidade de consolidar espaços institucionais permanentes de interlocução entre Psicologia e Educação, evitando tanto a hierarquização dos saberes quanto a sobreposição de funções, e fortalecendo uma atuação interprofissional orientada pela corresponsabilidade no processo de escolarização.

Em relação ao papel desempenhado pelo pesquisador, na condição de professor especialista em Educação Especial, sua atuação foi além da coordenação metodológica do programa, assumindo uma função mediadora entre escola, família e profissionais técnicos, promovendo diálogos, articulando demandas e oferecendo subsídios teórico-práticos para a reelaboração das estratégias pedagógicas. As observações e relatos das participantes evidenciaram que a presença do pesquisador conferiu maior segurança às professoras, que se sentiram apoiadas no processo de tomada de decisões e na adaptação de materiais e metodologias.

Entretanto, esse dado suscita uma questão central para a análise dos resultados: em que medida as ações implementadas se sustentam na ausência dessa figura mediadora? A presença do pesquisador, embora tenha potencializado os processos formativos, evidencia o risco de que as práticas colaborativas se tornem dependentes de sujeitos específicos, e não de estruturas institucionais consolidadas. Quando o especialista externo se retira de cena, permanece o desafio de compreender se as práticas construídas coletivamente se mantêm como parte da cultura pedagógica da escola ou se tendem a se fragilizar diante da ausência de um agente articulador.

Essa problematização revela que a efetividade do FAS não pode estar condicionada à presença eventual de um pesquisador ou especialista externo, mas à capacidade da escola de internalizar os princípios da formação colaborativa e da Educação Especial como dimensões constitutivas de seu projeto pedagógico. Nesse sentido, os dados da pesquisa indicam que a continuidade das ações exige a institucionalização de práticas formativas, a definição clara de responsabilidades entre os profissionais e a presença de especialistas em Educação Especial no cotidiano escolar, capazes de assumir, de forma permanente, a mediação entre os diferentes agentes envolvidos.

Nesse aspecto, a atuação do pesquisador deve ser compreendida menos como um modelo a ser reproduzido e mais como um indicativo das lacunas existentes na organização escolar. Ao evidenciar o potencial transformador da mediação especializada, a pesquisa também revela a necessidade de que as escolas, especialmente aquelas que não dispõem de

profissionais da Educação Especial, assumam, de modo institucional, a responsabilidade pela articulação entre saberes pedagógicos, clínicos e familiares. Desse modo, o FAS aponta não apenas para a potência da colaboração, mas para o desafio de construir modelos sustentáveis de formação em serviço que não dependam exclusivamente de sujeitos externos, mas de políticas e práticas escolares permanentes.

O programa favoreceu a construção de práticas colaborativas entre os profissionais, a reelaboração de planos de ensino mais consistentes, a elaboração de adaptações curriculares mais ajustadas às necessidades dos alunos e o fortalecimento da articulação entre escola e família. Além disso, contribuiu para o desenvolvimento de uma maior segurança da prática pedagógica por parte das professoras, compreendida não como a superação imediata de todas as fragilidades, mas como o empoderamento profissional decorrente da apropriação consciente de suas responsabilidades no processo de escolarização.

Nesse sentido, as professoras passaram a reconhecer-se como protagonistas das decisões pedagógicas, assumindo, o lugar que lhes cabe na condução das práticas educativas, mesmo diante de limites institucionais e formativos. Essa segurança da prática pedagógica expressa-se na capacidade de refletir sobre a própria prática, de tomar decisões fundamentadas e de compreender os profissionais técnicos, não como substitutos de sua atuação, mas como colaboradores qualificados. Assim, o FAS contribuiu para ampliar a compreensão acerca da importância da articulação entre diferentes saberes, reforçando a ideia de que a inclusão escolar se constrói na intersecção entre conhecimentos pedagógicos, clínicos e institucionais, sem a hierarquização de um campo sobre o outro.

Os resultados obtidos indicam que a FAS constitui uma via promissora para a formação docente em serviço e para o avanço de práticas inclusivas, ainda que desafios relacionados à colaboração familiar, à articulação interdisciplinar e às condições institucionais continuem a exigir atenção. Dessa forma, destaca a possibilidade de replicar o programa em outros contextos e realidades, realizando as adequações necessárias para a sua implementação.

Apesar dos avanços alcançados, a pesquisa também evidenciou lacunas que abrem espaço para futuras investigações. Questões como a fragilidade da participação das famílias, a sobrecarga dos profissionais e as dificuldades de comunicação entre os diferentes atores permanecem como desafios que precisam ser mais bem explorados. Além disso, a limitação observada quanto à colaboração efetiva das mães e a dependência do papel do pesquisador como mediador sugerem a necessidade de estudos que investiguem estratégias para fortalecer a corresponsabilidade familiar e a autonomia das escolas na implementação de programas inclusivos.

Também se coloca como perspectiva de pesquisa a análise de como diferentes contextos institucionais, públicos ou privados, podem influenciar a efetividade do Programa de Formação Assistida em Serviço, bem como o impacto de sua aplicação em etapas posteriores da escolarização. As diferenças entre a rede privada e a rede pública, especialmente no que se refere à estrutura, aos serviços de apoio e ao financiamento. Na rede privada, apesar de maior autonomia administrativa e, em alguns casos, melhor infraestrutura física, os serviços de apoio especializados tendem a ser pontuais, terceirizados ou condicionados à capacidade financeira das famílias, o que resulta em ações pouco sistematizadas e dependentes de iniciativas individuais. O financiamento da Educação Especial nesse contexto não integra, de modo geral, uma política institucional contínua, recaindo frequentemente sobre as famílias os custos com profissionais de apoio, avaliações especializadas e intervenções complementares. Em contraste, a rede pública, embora enfrente limitações estruturais, superlotação de salas e insuficiência de recursos materiais, conta com serviços de apoio formalmente previstos, como o Atendimento Educacional Especializado, equipes multiprofissionais e políticas de formação em serviço, financiados por recursos públicos e normativas legais. Ainda que esses serviços nem sempre se concretizem com a qualidade e abrangência necessárias, a rede pública apresenta maior potencial de garantir a inclusão como direito educacional, sustentada por mecanismos de financiamento e suporte institucional, enquanto a rede privada tende a operar a Educação Especial de forma fragmentada, seletiva e fortemente condicionada à lógica econômica.

Esses questionamentos apontam para a importância de ampliar o campo de estudos sobre a FAS, considerando não apenas sua replicação em outras realidades, mas também sua sustentabilidade a longo prazo e sua capacidade de transformar a cultura escolar em direção a práticas inclusivas mais consistentes.

Assim, a presente pesquisa evidencia que o fortalecimento das práticas inclusivas não depende apenas da implementação de programas formativos, mas, sobretudo, da consolidação de políticas públicas consistentes, do adequado financiamento governamental, valorização docente e da construção coletiva de uma cultura escolar capaz de integrar diferentes saberes, promover o diálogo entre os profissionais, valorizar a participação das famílias e assumir, de forma compartilhada, a corresponsabilidade pelo processo educativo dos estudantes com TEA.

Como desdobramento das análises realizadas, ressalta-se ainda que o fortalecimento da inclusão escolar pode ser potencializado por meio da incorporação sistemática de propostas já consolidadas na literatura, tais como o ensino colaborativo, a consultoria colaborativa, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e abordagens universalistas de ensino. O ensino colaborativo, ao promover a atuação conjunta entre professor da sala comum e

especialista, amplia as possibilidades de intervenção pedagógica no próprio contexto da classe regular. A consultoria colaborativa, por sua vez, favorece a construção compartilhada de soluções, mesmo quando o especialista não atua de forma permanente em sala. O DUA e as abordagens universalistas deslocam o foco da adaptação individual para a organização prévia de práticas pedagógicas flexíveis, planejadas desde o início para atender à diversidade. Tais propostas não se apresentam como modelos excludentes entre si, mas como estratégias complementares que podem fortalecer a sustentabilidade de programas como a FAS, contribuindo para a consolidação de uma cultura escolar mais responsiva à diversidade.

Diante dos achados, torna-se evidente que o avanço de propostas formativas e inclusivas, como a FAS, está ligado às condições da carreira docente, à definição clara dos papéis atribuídos à escola, à família e à clínica, à construção de objetivos pedagógicos concretos e à efetivação de mecanismos de acompanhamento e fiscalização das políticas públicas de Educação Especial. A análise comparativa entre os contextos investigados revelou que os modelos de inclusão escolar não se apresentam de forma homogênea: cada escola constrói, a partir de suas condições institucionais, culturais e organizacionais, modos próprios de responder às demandas dos alunos com TEA, o que evidencia a coexistência de diferentes formas de inclusão escolar no interior de um mesmo sistema educacional.

Nesse cenário, destaca-se que, no ano de 2025, a Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS passou a adotar um modelo integrado do Plano do AEE com a sala de aula regular, incorporando ao documento uma seção específica destinada aos objetivos pedagógicos da classe comum, construída de forma colaborativa entre professores do AEE, professores regentes e professores de Apoio Pedagógico Educacional. Tal iniciativa representa um avanço significativo no sentido de superar a fragmentação entre AEE e ensino regular, aproximando o planejamento especializado do cotidiano pedagógico da sala de aula. Contudo, a efetividade desse modelo depende de sua apropriação crítica pelas escolas e de sua consolidação como prática institucional.

Quanto à fiscalização das ações, ressalta-se o papel estratégico da própria Secretaria Municipal de Educação, do Conselho Municipal de Educação e demais organizações responsáveis no acompanhamento da implementação das políticas públicas no âmbito do município. A existência de dispositivos normativos e de modelos pedagógicos inovadores não garante, por si só, a transformação das práticas escolares. É necessário que haja mecanismos efetivos de monitoramento, avaliação e responsabilização, de modo que os direitos educacionais sejam assegurados não apenas no plano legal, mas também no cotidiano das escolas.

Cabe destacar que, embora esta pesquisa tenha sido desenvolvida sob a vigência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o cenário normativo foi recentemente atualizado com a publicação do Decreto nº 12.773, de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. O novo decreto reafirma o direito ao sistema educacional inclusivo, fortalece a obrigatoriedade do PAEE e do PEI como documentos pedagógicos institucionalizados, estabelece critérios mínimos de formação para professores do AEE e profissionais de apoio escolar e assegura mecanismos de financiamento por meio do Fundeb.

Ainda que tais dispositivos não tenham orientado diretamente a implementação do Programa de FAS investigado, dialogam de forma significativa com os achados desta pesquisa, especialmente no que se refere à institucionalização do planejamento individualizado, à articulação intersetorial e à necessidade de consolidação de práticas colaborativas sustentáveis no interior dos sistemas de ensino. Nesse sentido, os resultados aqui apresentados antecipam, em alguma medida, diretrizes que passam a ser formalmente consolidadas no novo marco normativo, evidenciando a pertinência e atualidade da proposta de FAS.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Priscila de Carvalho. **O uso da tecnologia assistiva para alunos com deficiências sensoriais em salas de recursos multifuncionais do município de Dourados-MS**. 2017. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.
- ACOSTA, Priscila de Carvalho. **Protocolo de Avaliação de Repertório Comportamental (PARC) para a Elaboração de Planos de Ensino Individualizados**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2023.
- AGRELOS, C. S. T. **Configurações dos serviços de apoio na classe comum nas redes municipais de ensino da região da Grande Dourados**. 2021. 241 f. (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos) – Programa de Pós-graduação em Fronteiras e Direitos Humanos: UFGD, Dourados.
- ARAÚJO, Sandra Lúcia Silva; ALMEIDA, Maria Amélia. Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 341-352, maio/ago. 2014. ISSN 1984-686X. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/8639>. Acesso em: 03 jan. 2023.
- ARANTES-BRERO, Denise Rocha; et al. Família e gestão democrática no contexto de uma educação especial inclusiva. **InFor, Inov. Form.**, Rev. NEaD-Unesp, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 102-118, 2019. ISSN 2525-3476.
- ARGÜELLES, Maria Elena; HUGHES, Marie Terejo; SCHUMM, Jeanne Sshay. Co-Teaching: A Different Approach to Inclusion. **Principal (Reston, Va.)**, v. 79, n. 4, p. 50-51, 2000.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA E MEDICINA COMPORTAMENTAL (ABPMC). **Comunicação à comunidade brasileira a respeito da intervenção baseada em ABA e profissionais que atendem neurodiversos**. São Paulo: ABPMC, 2019. Disponível em: <Comunicação à comunidade brasileira a respeito da intervenção baseada em ABA>. Acesso em: 26 jan. 2025.
- BAPTISTA, Makilim Nunes; SANCHEZ, Fátima Iara Abad. Avaliação familiar, sintomatologia depressiva e eventos estressantes em mães de crianças autistas e assintomáticas. **Contextos clínicos**, v.2, n.1, 2009.
- BARCELOS, Kaio da Silva. **O Profissional de Educação Física no Serviço Especializado de Atenção Multiprofissional ao Autista (SEAMA) em Dourados-MS**. 2021. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.
- BARCELOS, Kaio da Silva; CARBONE, Felipe José; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. Ensino Colaborativo e Desenho Universal para a Aprendizagem: o que dizem as pesquisas?. In: SILVEIRA, Éderson Luís; SANTANA, Wilder Kleber Fernandes. **Educação, múltiplas linguagens e estudos contemporâneos**. São Carlos, Pedro & João Editores, 2022. pp.371-382.

BAUWENS, Jeanne; HOURCADE, Jack Joseph; FRIEND, Marilyn. Cooperative teaching: a model for general and special Education. **Remedial And Special Education**, v. 10, n. 2, p.17-22, 1989.

BENITEZ, Priscila; DOMENICONI, Camila. Consultoria colaborativa: estratégias para o ensino de leitura e escrita. **Psicol. teor. prat.** 2016, vol.18, n.3, pp.141-15.

DOI: <https://doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v18n3p141-155>.

BENEVIDES, Jhony dos Santos. **Caracterização da atuação do professor de Educação Física nas equipes multiprofissionais que trabalham com pessoas com TEA em Dourados – MS**. 2019. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

BENTO, Thais Silva; CASTILHOS, Gabrielly Iasminy; SCHOELLER, Soraia Dornelles; ROCHA Patricia Kuerten; TOLL, Adriana Dutra; SOARES, Milena Zuchetto. Desafios para inclusão da criança com deficiência na escola. **Enferm Foco**, v.6, p.36-40, 2015.

BETONE, Gabriele Aparecida Barbosa. **Usabilidade do Protocolo de Avaliação de Repertório Comportamental (PARC) para elaboração de Plano Educacional Individualizado de Crianças com TEA na Educação Infantil**. 2024. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2024.

BORGES, Laura; GUALDA, Danielli Silva; CIA, Fabiana. Relação Família e Escola e Educação Especial: Opinião de Professores. Educação. **Teoria e Prática**, v. 25, n.48, p. 168-185, 2015.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Rev Bras Psiquiatr.**, v. 28, supl. I, p. 47- 53, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a07v28s1.pdf> . Acesso em: 13 maio 2023.

BOSHOFF, Kobie; GIBBS, Deanna; PHILLIPS, Rebecca L.; WILES, Luísa; PORTER, Lisa. A meta-synthesis of how parents of children with autism describe their experience of advocating for their children during the process of diagnosis. **Health Soc Care Community**. v.27, p. 143-157, 2019. <https://doi.org/10.1111/hsc.12691>

BOUFLEUR, Emne Mourad. **Famílias de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: implementação e avaliação de um programa de apoio para inclusão escolar**. 2021. 233f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo. Editora do Brasil, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares Nacionais – adaptações curriculares: estratégias de ensino para educação de aluno com necessidades educacionais especiais**. Brasília, MEC/SEF/SEESP, 1999.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação – PNE** (Lei nº. 10.172/2001 de 09 de janeiro de 2001).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 4 - Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília, 2009.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Nota Técnica nº 19, de 08 de setembro de 2010 destinado aos profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede públicas de ensino**. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em: novembro de 2022.

BRASIL. **LEI Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial SECADI/DPEE. **Nota Técnica Nº 24/2013, de 21 de março de 2013, que orienta os sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764/ 2012**. Brasília, 2013.

BRASIL. **DECRETO Nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014**. que regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2014

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. 86 p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Linha de Cuidado para a Atenção às Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015. 156 p.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Lei n.º 13.935, de 11 de dezembro de 2019.** Dispõe sobre a Prestação de Serviços de Psicologia e de Serviço Social nas Redes Públicas de Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113935.htm. Acesso em: janeiro de 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico.** Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/censo-escolar>. Acesso em: 17 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. **Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 10 de jan. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. **Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 dez. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12773.htm. Acesso em: 10 de jan. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. **Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ed. 234, p. 4, 9 dez. 2025.

BRAUN, Virgínia; CLARKE, Vitória. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2. p. 77-101. 2006. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

CAETANO, Natacy Munarini Otero. **Avaliação de um programa de formação em serviço para professores na área de inclusão e autismo na escola comum.** 2012. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2012.

CANABARRO, Renata Corcini Carvalho; TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz; SCHMIDT, Carlo. Tradução e Adaptação Transcultural da Escala de Avaliação de Autoeficácia de Professores de Alunos com Autismo: Autism SelfEfficacy Scale for Teachers (ASSET). **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.24, n.2, p.229-246, Abr.-Jun., 2018.

CAPELLINI, Vera Lúcia. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental.** 2004. 302 f. (Tese de Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2004.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. **Formação em serviço sobre gestão de escolas inclusivas para diretores de escolas de educação infantil**. 2006. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

COLABORAÇÃO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2022. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/risco/>>. Acesso em: 27/12/2022.

COSTA, Maria Aparecida Alves; SILVA, Francisco Mario Carneiro; SOUZA, Davison da Silva. Parceria entre escola e família na formação integral da criança, **Rev. PEMO**, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 1-14, 2019.

CRUZ, Daniele Rita. **Formação de professores da Educação Infantil acerca dos mitos e concepções sobre o ensino da criança com autismo**. 2022. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2022.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão** – Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak editora, 2009.

CUNHA, Marcos Vinicius da. A escola contra a família. IN: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. (orgs). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. P.447-468

CUNHA, Patricia; MATA, Odilon Marciano da. Rompendo Paradigmas na Gestão Escolar In. ROTH, Berenice Weissheimer. **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvoro. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtorno do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. São Paulo: Editora Penso, 2004.

CRUZ, A. R S. Família e escola: um encontro de relações conflituosas. **Sitientibus**, Feira de Santana, n.37, p.27-45, 2007.

DONATI, Grace Cristina Ferreira; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Consultoria colaborativa no ensino superior, tendo por foco um estudante com transtorno do espectro autista. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, 13(esp. 2), 2018. DOI: 1459-1470. <https://doi.org/10.21723/riace.v13.nesp2.set2018.11655>

EMILIANO, Daiane Olchanheski. **Comunicação e o Desenvolvimento da linguagem de estudantes com transtorno do espectro autista**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. 2023.

FONTANA, Simone Félix da Costa. **Percepção de Professores sobre o Transtorno do Espectro Autístico, Levantamento e Caracterização de Escolares de Berçário ao 2º Ano do Ensino Fundamental**. 2013. 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

FRANÇA, Simone Denise Gonçalves Ferreira. **Identificação de crianças com deficiência e/ou atraso no desenvolvimento: avaliação de professor na educação infantil CEI-UFGD Dourados-MS**. 2018. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

FERREIRA, Renata de Souza Capobiango. **Contribuições das neurociências para formação continuada de professores visando a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista**. 2017. 172 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2017.

FRADE, Paula Nascimento. **Formação do professor para inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista e seus efeitos na prática docente**. 2018, 107 f. Dissertação (Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, SP. 2018.

FRIEND, Marilyn; COOK, Lynne. Collaboration as a predictor for success in school reform. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, v. 1, n. 1, p. 69-86, 1990.

GALLEGOS, Miriam Mariana. Las familias de estudiantes con discapacidad en la escuela, sus necesidades y demandas. Caso Ecuador. **Alteridad Revista de Educación**, v. 12, n. 1, 2017.

GAMA, Maria Eliza; TERRAZZAN, Eduardo. Encontros e desencontros nos processos de formação continuada de professores em escolas públicas de educação básica. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 4, n. 7, p. 126-140, 21 jun. 2018.

GARCIA, Fabiana Lopes Coelho. **Identificação e encaminhamento de crianças com transtorno do espectro do autismo em dourados: fluxos e serviços de apoio à escolarização**. 2018. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2018.

GARCIA, Luciana Marolla; CIA, Fabiana; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. A relação família e escola na visão de professores após curso de formação continuada. **Revista Educação Especial**, v. 35, e.47, 1-17, 2022.

GARCIA, Heloisa Helena Genovese de Oliveira. **Família e escola na educação infantil: um estudo sobre reunião de pais**. 2005. 208f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

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

GLAT, Rosana; DUQUE, Maria Auxiliadora (Orgs). **Convivendo com filhos especiais: o olhar paterno**. Rio de Janeiro: Sette Letras, 2003.

GUIMARÃES, Paulo Roberto Barborsa. **Métodos quantitativos estatísticos**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

GULMANS, J.; VOLLENBROEK-HUTTEN, Miriam Marie Rosé; VAN GEMERT-PIJNEN, Julia EWC; VAN HARTEN, Willem H. Evaluating patient care communication in integrated

care settings: application of a mixed method approach in cerebral palsy programs. **International Journal for Quality in Health Care**, v. 21, p. 58–65, 2007.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008. 136p.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004, 243p.

JESUS, Ivone das Dores de. **A inclusão de alunos com deficiência na educação superior: uma análise na Universidade Estadual do Maranhão**. 2020. 224f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2020.

LAPPÉ, Martine; LAU, Lynette; DUDOVITZ, Rebecca N.; NELSON, Berger B.; KARP, Elizabeth A.; KUO, Alice A.. The diagnostic odyssey of autism spectrum disorder. **Pediatrics**, 141(4), p.272-S279, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2016-4300C>

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Instrumento de avaliação de repertório básico para a alfabetização**. 3. Ed, São Paulo: EDICON, 2013.

LIMA, Cássia Andréia de Souza. **Proposta de Formação Continuada de Docentes em Ambiente Virtual de Aprendizagem com Foco na Inclusão de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista**. 2022. 137f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Rio Branco, AC, 2022.

LIMA, Njara Danny Pereira; HORA, Cássia Leal da. Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para Alfabetização (IAR): aplicabilidade para crianças com transtorno do espectro autista. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-27, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n1ID1501>

LITTLE, Judith Warren. The power of organizational setting: norms and staff development. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 1981, Los Angeles. **Anais** [...]. Los Angeles: National Institute Of Education, 1981.

LOCKE, Edwin; LATHAM, Gary. Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. A 35-year odyssey. **Am Psychol**, v. 57, p. 705–717, 2002.

LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional?. **Revista Brasileira de Educação**, v.28, 2023.

LOUREIRO, Marta Assis. Relação família-escola: educação dividida ou partilhada? **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, n. 1, p. 103-114, 2017.

MACEDO, Celina Ramos Arruda. **Uma reflexão sobre os conceitos:** Letramento, alfabetização e escolarização. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/Textos_Em_Psicolin/Artigos/Uma%20reflex%C3%A3o%20sobre%20os%20conceitos%20Letramento,%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20..pdf. Acesso em: 20 de jan. 2023.

MACEDO, Elaine Caroline de. **Formação colaborativa de docentes em educação profissional e tecnológica inclusiva para o ensino de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).** 2019. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

MACÊDO, Maria Claudia Gama Fialho. **Inclusão do aluno com transtorno do espectro autista (TEA): uma intervenção pedagógica e suas contribuições na formação docente.** 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.

MAENNER, Matthew. et al. Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among 8-year-olds - Developmental Disabilities and Autism Monitoring Network, 11 locations, United States, 2020. MMWR Surveill Summ, 72(2);1-14, 2023. Disponível em: https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/ss7202a1.htm?s_cid=ss7202a1_w

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. **Efeitos de um programa de atenção diversificado às mães de alunos severamente prejudicados.** 2006. 165f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós Graduação em Educação Especial: UFSCar: São Carlos, 2006.

MARTINS, Morgana de Fátima Agostini; ACOSTA, Priscila de Carvalho; MACHADO, Gabriela. A parceria entre escola e família de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, v.43, n.1, p.59-71, 2016. DOI: <https://doi.org/10.22535/cpe.v0i43.14308>

MARTINS, Morgana de Fátima Agostini; SIPES, Marta Liliana. Formação de Professores na Escola Inclusiva: possibilidades, limites e aproximações entre Brasil e Argentina. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v.18, n.1, p.37-46, 2015. DOI: <https://doi.org/10.4025/tpe.v18i1.28996>

MARTINS, Morgana de Fátima Agostini; ACOSTA, Priscila de Carvalho; BARCELOS, Kaio da Silva. Plano de Ensino Individualizado para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo. In: SILVA, Aline Maira.; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. **Educação Especial:** cenários, perspectivas e práticas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. pp.71-86.

MARTINS, Morgana de Fátima Agostini; Kaio da Silva Barcelos. A agenda de pesquisas do GEPES/UFGD sobre o Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil em Mato Grosso do Sul. **Revista Even. Pedagóg.** Número regular – Educação Especial no Centro-

Oeste brasileiro: políticas, formação e práticas Sinop, v. 15, n. 3 (40. ed.), p. 1392-1403, ago./dez. 2024.

McLAUGHLIN, Margaret; TINDALL, Timothy. Teacher collaboration in inclusive classrooms. **Journal of Special Education**, v. 31, n. 3, p. 311-322, 1997.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Yoshie. Inclusão Escolar pela Via da Colaboração entre Educação Especial e Educação Regular. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 81-93, jul./set. 2011.

MELO, Hellen Cristiey Batista de. **A versão das professoras das Salas de Recursos Multifuncionais do Município de Dourados-MS: atuação no Atendimento Educacional Especializado**. 2014. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves.; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: UFSCar, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIROS, Cícera Aparecida Lima. Sala de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional especializado?. In T. G. Miranda, & T. A. Galvão Filho (Orgs.), **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. EDUFBA: Salvador. 2012. pp. 343-359.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de (org.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83.

MENDES, Karina Dal Sasso; SILVEIRA, Renata Cristina de Campos Pereira; GALVÃO, Maria Cristina. Revisão Integrativa: Método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto & Contexto Enfermagem**, 17(4), pp.758-764, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072008000400018>

MENDES, Enicéia Gonçalves. A trajetória da pesquisa sobre formação de professores/as para inclusão escolar: a descoberta das abordagens universalistas. In: MENDES, Enicéia Gonçalves e Colaboradores. **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas**. 1ed. Encontrografia, Campos dos Goytacazes-RJ, 2023. pp. 20-39

MILLER, Anton R.; CONDIN, Christopher J.; MCKELLIN, William H.; SHAW, Nicola; KLASSEN, Anne F.; SHEPS, Sam. Continuity of care for children with complex chronic health conditions: parents’ perspectives. **BioMed Central Health Services Research**, v. 9, p. 242, 2009.

MINATEL, Martha Moraes; MATSUKURA, Thelma Simões. Familiares de crianças e adolescentes com autismo: percepções do contexto escolar. **Revista Educação Especial**. v. 28, (52), 429-441, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. pp.9-30.

MORRIS, Rae; GREENBLATT, Andréa; SAINI, Michael. Healthcare providers' experiences with autism: a scoping review. **J Autism Dev Disord**. v.49, p. 74-88, 2019.
<https://doi.org/10.1007/s10803-019-03912-6>

NETO, Antenor de Oliveira Silva; Ávila, Éverton Gonçalves; SALES, Tamara Regina Reis; AMORIM, Simone Silveira; NUNES, Andréa Karla; SANTOS, Vera Maria. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92, jan./mar. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X24091>

NETO, Otávio Cruz. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social**. 23.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

NEWMAN, Rich. Goal setting to achieve results: this school sets goals at four levels--schoolwide, grade level, classroom and individual student--to ensure shared ownership of learning and results. **Leadership**, v. 41, n. 3, p. 1-12, 2012.

NOVÔA, Jéssica. **Formação continuada para professores e tecnologias digitais: um olhar na ação pedagógica do atendimento educacional especializado com ênfase no autismo**. 2023. 206f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

NUNES, Jacqueline da Silva. **Formação de professores de educação física para a educação inclusiva: práticas corporais para crianças autistas**. 2019. 221f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

OLMEDO, Patrícia Blasquez. **Sem comunicação, há inclusão?** Formação de educadores em Comunicação Alternativa para crianças com autismo. 2015. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

OMOTE, Sadao. **Reações de mães de deficientes mentais ao reconhecimento da condição dos filhos afetados: um estudo psicológico**. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 1980.

OOI, Khim Lynn; ONG, Yin Sin; JACOB, Sabrina Anne; KHAN, Tahir Mehmood. A meta-synthesis on parenting a child with autism. **Neuropsychiatric disease and treatment**, v. 12, p. 745, 2016. DOI: <https://doi.org/10.2147 / NDT.S100634>

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas: Papirus, 2000.

PACHECO, José; EGGERTSDÓTTIR, Rosa; MARINÓSSON, Gretar. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Tradução Gisele Klein – Dados eletrônicos – Porto Alegre: Artmed, 2007.

PANIAGUA, Gema. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. *In*: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (Org). **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004. v. 3. p. 330-346.

PEREIRA, Luciane Clementino. **Formação do profissional de apoio educacional para o atendimento de crianças com autismo no ensino regular**. 2019. 84f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019.

PEREIRA, Verônica Aparecida. **Consultoria colaborativa na escola: contribuições da Psicologia para inclusão escolar do aluno surdo**. 2009. 164f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

PEREZ, Maria Cristina Argenti. Família e escola na contemporaneidade: fenômeno social. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, v. 4, n. 3, p. 372-387, 2009.

PIETROBOM, Franciely Olini. **Avaliação e Encaminhamento de crianças com deficiência para o Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Dourados/MS**. 2016. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto Oliveira; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; MILANEZ, Simone Ghedini Costa; GIROTO, Claudia Regina Mosca. **Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado**. São Paulo, Cultura Acadêmica, Marília-SP, 2013, 184p.

RAMOS, Cláudia Costa Da Rocha Cerqueira. **Formação continuada docente para inclusão escolar com estudantes TEA's dos anos iniciais do ensino fundamental do Distrito Federal**. 2023. 223 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

RATUCHNE, Paloma Aparecida Oliveira. **Sinais do Transtorno do Espectro Autista: formação de professores e rastreio precoce na Educação Infantil**. 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2023.

ROMEU, Clariana Andrioli; ROSSIT, Rosana Aparecida Salvador. Trabalho em Equipe Interprofissional no Atendimento à Criança com Transtorno do Espectro do Autismo. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Corumbá, v.28, p.639-641, 2022. <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0114>

RORATO, Caroline Batina. **O ensino de professores de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) por meio do Basic Skill Training (BST) na aplicação de tentativas discretas**. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

ROSE, Júlio César de. Além da resposta correta: controle de estímulos e o raciocínio do aluno. *In*. HÜBNER, Maria Martha Costa; MARINOTTO, Miriam. (Orgs.). **Análise do**

Comportamento para a educação: contribuições recentes. Santo André: Esetec, 2004. p. 103-113.

ROSE, Júlio César de. Análise comportamental da aprendizagem de leitura e escrita. **Revista Brasileira de Análise do Comportamento**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 29-50, 2005.

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Inclusão escolar, formação de professores e assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Rev. Bras. Educ. Espec.** v.20, n.3, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000300003>

RUBLO, Lisa A.; MCGREW, John; DALRYMPLE, Nancy; JUNG, Lee Ann. Examining the quality of IEPs for Young children with autism. **J. Autism Dev Disord**, v. 40, 2010.

SANTOS, Edilson Rebelo dos. **Grupo de Estudos e Apoio a Profissionais e Pais de Pessoas com TEA:** desafios da extensão universitária em atividades remotas. 2022. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2022.

SCHMITZ, Adriana Onofre. **Desenvolvimento de estratégias pedagógicas a partir da CARS Childhood Autism Rating Scale - versão em português, na inclusão escolar de crianças com TEA.** 2015. 76f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

SCHEEREN, Anke; GEURTS, Hilde. Research on community integration in autism spectrum disorder: Recommendations from research on psychosis. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 17, p. 20-28, 2015. Doi: 10.1016/j.rasd.2015.05.001

SILVA, Nara Liana Pereira; DESSEN, Maria Auxiliadora. Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v.17, p. 133-141, 2001.

SILVA, Aline Maira; MENDES, Enicéia Gonçalves. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, n. 2, p. 217-234, 2008.

SILVA, Aline Maira; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. Abordagem relacional entre família e escola inclusiva sob as perspectivas de professores. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.7, n.19, p.191-205, 2016.

SILVA, Aline Maira; MENDES, Enicéia Gonçalves. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, n. 2, p. 217-234, 2008.

SILVA, Aline Maira; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio; MARTINS, Morgana de Fátima Agostini. Abordagem relacional entre família e escola inclusiva sob as perspectivas de professores. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.7, n.19, p.191-205, 2016.

SILVA, Aline Maira; MENDES, Enicéia Gonçalves. Psicologia e inclusão: novas possibilidades de intervir preventivamente sobre problemas comportamentais. **Rev. Bras. Ed. Esp.** Marília, v.18, n.1, p.53-70, Jan. Mar., 2012.

SILVEIRA, Ana Cristina Soares Almendana. **Práticas Pedagógicas com alunos autistas durante o distanciamento social: um** estudo com professores que trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2022. 140f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias, Universidade do Estado de Santa Catarina, Joinville, 2022.

SKINNER, Burrhus Frederic. **Tecnologia do Ensino**. São Paulo: E.P.U. 1972.

SMITH, Deborah Deutsch. **Introdução à Educação Especial**: Ensinar em tempos de inclusão. Tradução M.A. Almeida. São Paulo: Artmed, 2008.

SOBRINHO, Reginaldo Célio. A participação da família de alunos com necessidades educativas especiais na escolarização de seus filhos: construindo caminhos. In: SOBRINHO, Reginaldo Célio; ALVES, Edson Pantaleão. (orgs). **Prática pedagógica e relação família e escola**: dilemas, desafios e possibilidades. Vitória-ES: GM Gráfica e Editora, 2009. p.81-158

SOUZA, Calixto Júnior de. **Formação de professores dos cursos de Educação Física e Pedagogia: um vir a ser inclusivo?**. 2013. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

SOUZA, Poliana Pedrozo Mangia; ALVES, Priscila Pires. Dialogando sobre o autismo e seus reflexos na família: contribuições da perspectiva dialógica. **Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente**, v. 5, n. 1, p. 223-230, 2014.

SOUZA, Maria da Guia. **Autismo e inclusão na Educação Infantil**: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores. 2019. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

STAPLES, Kelli; DILIBERTO, Jennifer. Working with parents of students with disabilities. **Teaching Exceptional Children**, v. 42, n. 6, p. 58-63, 2010.

STILLE, Christopher J.; PRIMACK, William A.; MCLAUGHLIN, Thomas J.; WASSERMAN, Richard C. Parents as information intermediaries between primary care and specialty physicians. **Pediatrics**, v. 120, p. 1238–46, 2007.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. **Planejamento educacional individualizado na educação especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha**. 125f. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Programa de Pós Graduação em Educação Especial: UFSCar: São Carlos, 2011.

TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. Produção científica brasileira sobre planejamento educacional individualizado. VII Encontro Nacional de pesquisadores da Educação Especial. **Anais do V Congresso Brasileiro de Educação Especial**. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar, 2012. ISSN: 1984-2279.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOGASHI, Cláudia Mihar. **Currículo funcional natural**: propondo práticas pedagógicas no atendimento educacional especializado. 2020. 111 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

WALTHER-THOMAS, Chriss; KORINEK, Lori; MCCLAUGHLIN, Virginia L. Collaboration to support students' success. **Focus on Exceptional Children**, [s. l.], v. 32, n. 3, 1999.

WEST, John Frederick; IDOL, Lorna. School Consultation (Part I): an interdisciplinary perspective on theory, models, and research. **Journal of Learning Disabilities**, v. 20, n. 7, p. 388-408, ago. 1987.

WOOD, M. Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. **Exceptional Children**, v. 64, n. 2, p. 181-195, 1998.

WOODGATE, Roberta L., ATEAH, Cchristine, & SECCO, Loretta. Living in a world of our own: The experience of parents who have a child with autism. **Qualitative Health Research**, 18(8), p.1075-1083, 2008. <https://doi.org/10.1177/1049732308320112>.

ANEXOS

ANEXO 1

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO(PEI) – GTA-A

Nome do aluno:

Data de nascimento:

Diagnóstico:

CID:

Especialista:

Filiação:

Endereço:

Série: 1º ANO

Turma: A

Turno: MATUTINO

Escola Anterior:

Período de Vigência das Adequações:

Escola Atual:

Questões Conceituais

Realiza atividades em grupo, solicitando ajuda dos colegas e expressando seus desejos e opiniões;

☐ Sim ☐ Não

Memoriza sequências;

☐ Sim ☐ Não

Escreve palavras simples que lhe sejam significativas, grafa o nome completo sem auxílio;

☐ Sim ☐ Não

Locomove-se com independência nos espaços da escola e vizinhança;

☐ Sim ☐ Não

Observações:

Questões Organizativas

Sentar-se próximo a mesa do professor ou nas primeiras carteiras da sala de aula;

☐ Sim ☐ Não

Cumprir a rotina, com normas e limites segundo o código de ética do aluno;

☐ Sim ☐ Não

Utilizar materiais diversificados: jogos pedagógicos, materiais concretos;

☐ Sim ☐ Não

Recomendamos a participação em eventos escolares, festas, passeios e oficinas;

☐ Sim ☐ Não

Observações: _____

Questões Metodológicas e Didáticas

Priorizar conteúdos e objetivos mais significativos;

☐ Sim ☐ Não

Viabilizar atividades diferenciadas, adequadas ao nível de aprendizagem, quando for necessário;

☐ Sim ☐ Não

Avaliação diferenciada quando for necessário;

☐ Sim ☐ Não

Sequência gradativa dos conteúdos quando necessário;

☐ Sim ☐ Não

Redução de atividades e conteúdos quando necessário;

☐ Sim ☐ Não

Correção diferenciada de atividades, avaliações e trabalhos quando necessário;

☐ Sim ☐ Não

Prazo estendido para a entrega de trabalhos, tarefas e atividades;

☐ Sim ☐ Não

Utilização de material didático como apoio em momentos de avaliações;

☐ Sim ☐ Não

Observações:

Mediação do professor para desenvolvimento de autonomia do aluno:

Auxiliar na organização das atividades e mochila;

☐ Sim ☐ Não

Incentivar a realização das tarefas de forma autônoma de acordo com seu nível de aprendizado;

☐ Sim ☐ Não

Observações:

Questões do Contexto Escolar

Envolver toda a comunidade escolar para garantir a inclusão do aluno;

☐ Sim ☐ Não

Participar em projetos pedagógicos;

☐ Sim ☐ Não

Ser acompanhado no Serviço de Orientação Educacional.

☐ Sim ☐ Não

Observações:

Habilidades Socioemocionais:

Motivar a expressão adequada de seus sentimentos, desejos e emoções;

☐ Sim ☐ Não

Promover inteligência interpessoal;

☐ Sim ☐ Não

Auxiliar no processo da estimulação da autoestima do aluno;

☐ Sim ☐ Não

Observações:

Questões Familiares

Maior orientação quanto as atividades de casa;

☐ Sim ☐ Não

Buscar atividade física, de acordo com liberação médica;

☐ Sim ☐ Não

Ajudar o aluno a se organizar de acordo com noções espaço temporais;

☐ Sim ☐ Não

Reforço contínuo extracurricular;

☐ Sim ☐ Não

Responsável comparecer a escola sempre que solicitado;

☐ Sim ☐ Não

Providenciar relatório de acompanhamento da equipe multidisciplinar, sempre que solicitado.

☐ Sim ☐ Não

Observações:

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) - Bimestral				
ALUNO: DATA DE NASCIMENTO: SÉRIE/ANO: 2023 TURMA: 1º ANO A				
ACOMPANHAMENTO COM ESPECIALISTAS () Neurologista () Psiquiatra () Fono () Psicólogo () Psicopedagogo () Terapeuta Ocupacional () Psicomotricista () Nutricionista () Outro(s) _____				
(X) 1º BIMESTRE (X) 2º BIMESTRE () 3º BIMESTRE () 4º BIMESTRE				
Data Último Laudo	Disciplina	Expectativas De Aprendizagem	Processo Avaliativo	Resultados Obtidos
Necessidades Específicas				
	L PORTUGUESA			
	MATEMÁTICA			
	ARTES			
	GEOGRAFIA			
	HISTÓRIA			
	INGLÊS			
	ED FÍSICA			
ANEXO 2 TERMO DE CIÊNCIA - Bimestral Eu, _____, responsável pelo (a) aluno (a), _____, turma _____, recebi as informações e orientações a respeito do Plano de Ensino Individualizado (PEI) - Bimestral para melhor atender as necessidades do (a) aluno (a) e assim promover o seu aprendizado. Como família comprometo-me a atualizar as informações médicas do (a) aluno (a), como dos especialistas que o (a) acompanham, e informar ao colégio as necessidades específicas deste (desta). É imprescindível a família acompanhar e promover o desenvolvimento do (a) aluno (a) em suas áreas cognitivas, emocionais e sociais, firmando assim parceria com o colégio. Cientes, assinam nesta data: ____/____/____. ASSINATURAS				

ANEXO 02

PLANO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL - PDI	
ETAPA 3- <u>ESTUDO DE CASO E PLANEJAMENTO DE</u>	
1- IDENTIFICAÇÃO	
NOME DO ESTUDANTE: DATA DE NASCIMENTO: 23/06/2016 ANO: 2023 TURMA: 1ºB PERÍODO: VESPERTINO DIAGNÓSTICO: CID F.84.0 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA), CID G 80.9 PARALISIA CEREBRAL, CID F90 TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) E CID F70 PARALISIA CEREBRAL DO LADO ESQUERDO. PERÍODO DA EXECUÇÃO DO PDI: 10/09/2023 Á 21/12/2023 PROFESSOR DO AEE: APE: PROFESSORES DAS DISCIPLINAS:	
2 - ESTUDO DE CASO (O estudo de caso deverá ser construído com base na entrevista com a família e avaliação inicial).	
Nascida em 23/06/2016, atualmente com 07 anos de idade. Mora com a mãe (Tainá) , a irmã mais nova e o padrasto e em alguns dias da semana está na casa da avó materna (Rosana). De acordo com o relato da mãe, o ambiente familiar é agitado e sem rotina por questões de limitações, mas a avó corrobora com o atendimento da criança. A vó relata que a criança nasceu prematura, de parto cesariana com complicações. A mãe ficou internada por 08 (oito) dias, o parto só ocorreu quando a criança estava em estado de sofrência, precisou ficar na UTI Neo natal por 1 (um) dia, nasceu com freio lingual alterado, precisou de procedimento cirúrgico. Não conseguiu sugar o peito, perdeu peso, só começou a ganhar á partir de 02 anos de idade. Teve atraso no desenvolvimento neuropsicomotor, necessitou utilizar órtese de gesso por 6 meses, pois o pé esquerdo era virado para o lado, fez acompanhamento com fisioterapias; logo foi necessário o acompanhamento com a fonoaudióloga em virtude do atraso na linguagem. A família relata que a criança tem estrabismo no olho esquerdo, mas não precisa usar óculos. O oftalmologista indicou tampão, não houve aceitação da criança, mas uma cirurgia corretiva resolveria a estética da visão. A vó relata que a família tem histórico de diagnóstico de lesão cerebral, TOD, TDAH. Segundo a avó, a mãe da criança não é laudada, mas teve retardo motor para caminhar, tem dificuldade até hoje. A aluna está matriculada nesta unidade desde o ano de 2022, onde estava no pré escolar. A família teve acesso aos diagnósticos no ano de 2021, onde por indicação do neurologista, a aluna recebeu encaminhamento para intervenções com profissionais especialistas.	

No momento, a criança não é assistida por nenhum profissional clínico. Parou as terapias no início do ano e não retornou.

A estudante frequentou o Atendimento Educacional Especializado (AEE), durante os meses de setembro a dezembro com a oferta de atendimento 2 vezes na semana, sendo individual.

A criança faltou algumas vezes, algumas faltas justificáveis, outras não.

Descrevo abaixo, habilidades adquiridas e não adquiridas nas seguintes áreas avaliadas, observadas nos atendimentos do AEE e desenvolvidas em sala de aula regular e após aplicação do Instrumento avaliativo “*Inventário de Habilidades*” desenvolvido pelo Núcleo de Educação Especial/ SEMED Dourados.

- ***Linguagem e Comunicação:*** É verbalizada, faz uso funcional da fala, porém, às vezes, não se faz entender claramente, devido à dificuldade na articulação de palavras e omissão de fonemas. Faz pedidos ou rejeita demandas ou coisas que não deseja. Relata fatos e experiências cotidianas de forma parcial, sempre a partir de questionamento da outra pessoa, nunca por intenção comunicativa.
- ***Estruturação espaço temporal e medidas:*** Possui noções parciais de lateralidade (direita, esquerda, dentro, fora, em cima, em baixo, antecessor e sucessor); domina parcialmente noções de tempo (manhã, tarde, noite, hoje, ontem, amanhã). Não reconhece os dias da semana na sequência, às fala algum alternado. Ainda não domina a habilidade de reconhecimento de meses do ano. Possui noções parciais de tamanhos e espessuras (pequeno, médio e grande, curto, comprido); demonstra capacidade parcial de organização de história em sequência, através de gravuras.
- ***Atenção e concentração:*** Apresentou dificuldades de concentração ao realizar algumas das atividades escolares, dispersa-se com facilidade. Quando em pequeno grupo e sem muitos estímulos concorrentes, a aluna se concentra melhor. É vagarosa, necessita de muito estímulo e reforço. Se a sala de aula se encontra agitada, ela se dispersa durante o desenvolvimento da atividade. Quando as tarefas de sala contemplam suas áreas de interesse, se engaja de forma muito significativa. Em atividades onde há mais liberdade e movimentação, demonstra melhor desenvoltura.
- ***Níveis conceituais de leitura e escrita:*** Está em processo de alfabetização. Realiza escrita de sílabas e pequenas palavras monossílaba e dissílaba. (Pé, bola, bala, casa). Tem um prejuízo cognitivo significativo devido aos diagnósticos, sendo necessário maior tempo para assimilação e repetições. Está em processo de associar imagem á sílabas iniciais. Escreve e reconhece o próprio nome, utiliza letra caixa alta.
- ***Raciocínio lógico:*** Domina a sequência numérica do 0 ao 15. Na escrita destes números, algumas vezes confunde-se com alguns semelhantes ou esquece um ou outro, porém com mediação verbal consegue prosseguir. Faz seriações e classificações de objetos com suporte. Conhece e nomeia formas geométricas com ajuda. Identifica valores de dinheiro, cédulas e moedas. Tem noções parciais de dobro, metade, dúzia, centena, necessitando de mediação. Identifica e nomeia cores. Necessita de recursos manipuláveis ou adequados para complementação e associação dos conteúdos.

- **Aspectos psicomotores:** coordena mão e olho de forma parcial, é estrábica. Possui má postura ao escrever, as vezes quer ficar debruçando na mesa, cabeça baixa. Segura o lápis de forma correta, mas preensão fraca. Respeita espaços e limites ao pintar um desenho. Às vezes apresenta letras invertidas/espelhadas. Nem sempre acompanha cópia do quadro, quando em grande quantidade, necessitando de uma cópia em sua mesa para que possa fazer com mais conforto. Tem dificuldades em movimentos que necessitem de pequenos grupos musculares da coordenação motora fina. Não realiza movimentos globais com desenvoltura.
- **Percepções e memória:** Tem dificuldades em identificar semelhanças entre pares, tem percepção de cores, não capta detalhes em gravuras ou erros em desenhos. Suas memórias visuais e auditivas são comprometidas, necessita de repetições nos comandos e explicações.
- **Socialização e comportamentos:** Interage com seus colegas de sala e professoras. Gosta de ter domínio nas brincadeiras e ditar regras. Quando não é do seu agrado, se “emburra”. Compreende e respeita ordem e regras, mas sendo necessário que o professor seja firme nos comandos dados para que a aluna atenda o que lhe fora solicitado. Apresenta comportamento disruptivo diante a frustração, quando contrariada ou quando não quer realizar a atividade. Como resposta, chora, deita no chão ou se esconde embaixo da mesa.

3- AÇÕES NECESSÁRIAS PARA ATENDER ÀS NECESSIDADES ESPECÍFICAS DO ESTUDANTE

ÂMBITOS	Ações necessárias já existentes:	Ações necessárias que ainda precisam ser desenvolvidas:	Responsáveis:
ESCOLA EM	-Oferta do AEE; - Formação para a equipe escolar;	- Continuidade nas ações existentes, com um acompanhamento constante para as	Coordenação, direção e AEE.
GERAL	- Suporte em relação aos materiais necessários para as atividades em sala de aula;	novas ações que surgirem durante a vida acadêmica. - Reforçar a relação família/escola.	

	- Contato com a família; - Trabalho colaborativo entre o professor da classe regular e o professor do AEE; - Orientações a professora APE.		
SALA DE AULA	- Auxílio da professora APE - Horário de hora atividade para diálogo e trocas com a AEE; -Assessoria e colaboração com os professores sobre como conduzir a prática pedagógica com a aluna na sala de aula e na escola.	- Proporcionar adequações de atividades de acordo com as especificidades da estudante, afim de que ela possa realizá-las com autonomia, estando menos dependente da mediação extrema do APE; - Proporcionar interações sociais com colegas sempre que possível	Professores Regentes I, II e os professores de áreas juntamente com o profissional de apoio.
FAMÍLIA	Se manter presente no sentido de garantir à assiduidade a classe comum regular e ao AEE. Conscientizá-los da importância das intervenções clínicas, onde no momento, a aluna está afastada de todas elas. Oportunizar maiores momentos de autonomia da criança	Reforçar a relação família/escola para que possamos avançar com o desenvolvimento da criança; Reforçar a importância das intervenções clínicas, onde no momento, a aluna está afastada de todas elas.	Família

SAÚDE	No momento a aluna não faz acompanhamento clínico com nenhum profissional da saúde.	- Retomar intervenção com terapia ABA e demais especialidades; - Importância de os profissionais clínicos orientarem e sugerir estratégias que de fato sejam possíveis na sala de aula comum.	- Professores; - AEE; - Coordenador Pedagógico; - Família; - Terapeutas multidisciplinares
4 - ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO - AEE			
TIPO DE ATENDIMENTO			
☒ Sala de Recursos Multifuncional no contra turno () Sala de Recursos Multifuncional no turno de aula No caso de atendimento no mesmo de turno, justifique o motivo:			
COMPOSIÇÃO DO ATENDIMENTO			
☒ Atendimento individual () Atendimento em dupla. () Atendimento em grupo de () 3 () 4 () 5 alunos			
FREQUÊNCIA SEMANAL DO AEE			
() 1 vez por semana na Sala de Recursos Multifuncional ☒ 2 vezes por semana na Sala de Recursos Multifuncional () 3 vezes por semana na Sala de Recursos Multifuncional () 4 vezes por semana na Sala de Recursos Multifuncional () Não é necessário atendimento na SRM () outra? Qual?			
TEMPO DE ATENDIMENTO			
☒ 50 minutos por atendimento () 1 hora e 40 minutos (2 aulas seguidas) () Outro? Qual?			
TIPO DE PROFISSIONAL DE APOIO QUE ACOMPANHA O ALUNO			
☒ Professor apoio () Apoio Educacional – Estagiário () Professor Intérprete () Professor Itinerante Hospitalar () Professor Itinerante Domiciliar () Outro? Qual?			
OUTROS PROFISSIONAIS ENVOLVIDOS COLABORATIVAMENTE			

()
 Fonoaudiol
 ogia ()
 Psicologia
 () Equoterapia
 ()
 Assistência
 social ()
 Terapeuta
 ABA
 () Área médica. Qual a especialidade?
 Neurologista () Outro? Qual?

5- ORIENTAÇÕES A SEREM REALIZADAS PELO PROFESSOR DE AEE

X) Orientações aos professores das disciplinas - sala de aula. Quais?

- Buscar colocar colegas de maior proximidade nas carteiras ao lado ou a frente;
- Observar mapeamento da sala para verificar melhor local para a aluna se sentar, visando evitar distrações com estímulos concorrentes (janelas, portas, fundo da sala).
- Buscar colocar colegas de maior proximidade nas carteiras ao lado ou a frente; inclusive para atividades em grupo.
- São necessárias adequações de atividades de acordo com as especificidades da estudante; considerar a maneira de aprendizagem da aluna, utilizando potencializadores desta aprendizagem como: uso de imagens, sempre coloridas, comandos simples, tamanhos que proporcionem conforto visual, explicações individuais, bem como adequação das atividades e avaliações.
- Avaliação processual;
- Partilha do planejamento passo a passo para que os profissionais de apoio possam fazer as devidas intervenções e adaptações necessárias.
- Proporcionar momentos que estimulem a aluna a ficar na sala de aula ou em ambientes externos, a fim de interagir e socializar.
- Traçar objetivos por bimestre para verificar como está o desenvolvimento, bem como a aquisição ou não de habilidades.

(X) Orientações ao Apoio Educacional – professor ou estagiário. Quais?

- Importância das adaptações, dialogar com os professores regentes sobre estratégias e atividades que contemplem as especificidades da estudante;
- O uso de materiais concretos para conceituar os conteúdos, uma vez que, de forma visual ela aprende melhor.
- Proporcionar momentos de construção de autonomia da aluna, orientando, afastando-se, depois retornando para verificar como está o andamento, se tem dúvidas, se conseguiu realizar sozinha ou se de fato necessita da presença do professor apoio sempre próximo.

- Observar o comportamento para evitar fugas de demandas diante á dificuldades apresentadas pela aluna (solicitar ida ao banheiro ou água com frequência, dizer que está com dor de cabeça, sono, chorar ou deitar-se ao chão). Estes comportamentos costumam ser frequentes. Não os valorizar, para não serem reforçados.

() Orientações aos colegas de turma. Quais? () Orientações ao diretor . Quais?

(X) Orientações ao coordenador da turma. Quais?

- Acompanhar o desenvolvimento do trabalho do professor APE

- Em parceria com a AEE participar de reuniões/momentos com profissionais clínicos em visita escolar.

- Reforçar a família quanto a importância para o retorno dos atendimentos clínicos.

(X) Orientações à família do estudante. Quais?

- Manter diálogo constante com a professora do AEE, coordenação e direção, para que possamos estar a par do desenvolvimento da aluna em suas intervenções clínicas, uso ou alteração de medicamentos, novos profissionais clínicos, comportamentos no ambiente familiar.

(X) Orientações aos administrativos da escola. Quais?

() Outras orientações. Quais?

6- PLANO DE ATENDIMENTO NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

ÁREAS A SEREM TRABALHADAS NA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL	Apontar o que será desenvolvido com o estudante, em cada área no AEE: Área Cognitiva: atenção, concentração, encaixe, planejamento e ação, memorização, autonomia para pegar, guardar, organizar materiais. Realizar associações e percepções de iguais e diferente; consciência corporal, quantificar. Área Motora: Motricidade global e fina, transferência, justaposição, encaixe, pintura, imitação, organização espacial. Área Social/afetiva: Estabelecer vínculo professor/aluno; interessar-se em brincadeiras iniciadas pela professora; seguir regras e combinados estabelecidos; realizar escolhas quando questionado; esperar a vez em atividades e brincadeiras.
--	---

OBJETIVOS	Descreva os objetivos que deseja alcançar com o aluno em cada área, levando em consideração as dificuldades e potencialidades anteriormente levantadas. Área Cognitiva: Favorecer o desenvolvimento de habilidades de rastreamento e percepção visual, ampliar o limiar de atenção, desenvolver habilidades de linguagem receptiva relacionada a compreensão e seguimento de instruções e de habilidades consideradas pré-requisitos para o aprendizado de habilidades acadêmicas relacionadas, principalmente, a leitura, escrita e raciocínio lógico. Área Motora: promover e aprimorar competências motoras grossas e finas.
	Área Social: Favorecer o desenvolvimento de competências sociais, desde os aspectos mais básicos como a sustentação do contato visual, imitação, interação a participação de atividades grupais. Também, é trabalhado as habilidades de manutenção de diálogos interativos, regras e condutas sociais para convivência em sala de aula e demais espaços da unidade.
ATIVIDADES DIFERENCIADAS	Descrever as atividades que pretende desenvolver com o aluno no AEE: exemplos: () Comunicação alternativa () Informática acessível () Libras (X) Adequação de material () Outra? Qual?
METODOLOGIA DE TRABALHO	Descrever o plano de ação metodológica utilizado com o estudante no AEE: Despertar o interesse da aluna por meio de atividades atrativas e confortáveis dentro de suas limitações. Proporcionar e desenvolver habilidades que levem à autonomia da estudante. Trabalhar a memorização para retenção de conteúdos e conceitos, atenção e concentração através de atividades que possibilite o desenvolvimento dessas habilidades. Oportunizar situações de treino de habilidades sociais, através de atendimento em dupla, grupos, trabalhando regras, espera da vez, etc.

RECURSOS MATERIAIS E EQUIPAMENTOS	Descrever os recursos/equipamentos que serão produzidos e utilizados para o estudante no AEE: -Letras móveis para formação de nomes e palavras diversas; - Prancha de numerais de 1 a 20; - Pareamentos complexos de figuras iguais e diferentes; - Encaixe de peças, letras, formas para coordenação motora fina; - Alinhavos; - Recursos sensoriais: slime, massinha, bolinhas de gel, pincel, esponja, bolha de sabão. - Latas de encaixe, guardar objetos. - Materiais de associação; - Consciência corporal e espacial através de atividades de ritmo e movimento.
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	utilizados para avaliar o desempenho do estudante no AEE: Será realizada continuamente de forma qualitativa; Ter o objetivo de aumentar o tempo de permanência realizando a atividade engajada; Interesse, participação e concentração. Observar quais habilidades a aluna pode adquirir.
AVALIAÇÃO DO PERÍODO (RELATÓRIO FINAL)	No final do período, descrever as conquistas do estudante e quais objetivos foram alcançados no AEE. Registrar de que forma as ações do AEE repercutiram no desempenho escolar do estudante:
DATA: 10 de dezembro de 2023	
NOME DO PROFESSOR DO AEE:	
ASSINATURA DO PROFESSOR DO AEE:	
ASSINATURA DO COORDENADOR:	
ASSINATURA DA DIREÇÃO ESCOLAR:	

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS ADAPTADO PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/SEMED/EDUCAÇÃO ESPECIAL DO LIVRO: PLANO DE DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO ROSIMAR BORTOLINI POKER ... [ET AL.]. – SÃO PAULO: CULTURA ACADÊMICA; MARÍLIA: OFICINA UNIVERSITÁRIA, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **“Programa de Formação Assistida em Serviço para a Escolarização de Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo: Construindo um modelo de inclusão escolar”** sob responsabilidade do pesquisador, doutorando, Kaio da Silva Barcelos, com orientação da profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins.

A pesquisa será realizada em duas unidades escolares que tenham alunos com TEA matriculados no primeiro ano do ensino fundamental I, sendo uma da rede pública de ensino, e outra da rede privada de ensino. O objetivo geral dessa pesquisa é implementar e avaliar um programa de formação assistida em serviço para a escolarização de alunos com TEA.

Sua participação consistirá em responder, por meio de questionários e entrevistas, as perguntas que, não serão invasivas à intimidade das pessoas e serão tomadas as devidas providências e cautelas para que não haja constrangimento ou desconforto aos participantes. Sua participação também consistirá na participação das reuniões do programa de consultoria colaborativa, bem como dos momentos de intervenção dentro do local onde a pesquisa será desenvolvida. Para a participação dos alunos com TEA nas intervenções será realizado um registro por meio de aparelho gravador de voz e/ou (celular) com o assentimento da (o) responsável legal.

Riscos de ordem psicológica, intelectual ou emocional: considerando os procedimentos da pesquisa, os participantes podem se sentir desconfortáveis, com medo de terem algum prejuízo, e até mesmo desconforto e/ou constrangimento. Para evitar possíveis desconfortos e/ou constrangimentos, os questionários e as entrevistas serão aplicados em uma sala reservada, onde o participante possa ficar mais à vontade para responder as perguntas, e poderá solicitar o pesquisador quando necessário, buscando assim evitar e/ou reduzir os efeitos e condições adversas que possam causar algum dano ao participante da pesquisa. Ressalta-se que também serão tomadas todas as providências para evitar os possíveis danos e desconfortos e/ou constrangimentos durante os encontros e reuniões do programa de consultoria colaborativa.

Destaca-se que a classificação da pesquisa é de risco mínimo, por meio da utilização de técnicas e métodos retrospectivos ou prospectivos da pesquisa, não havendo intervenções que possam causar danos diretamente aos aspectos psicológicos, fisiológicos ou sociais dos participantes.

Em relação aos benefícios da pesquisa: destaca-se o benefício individual aos participantes promovendo repercussões direta na prática dos profissionais, nas ações dos familiares, bem como no desenvolvimento das crianças. Já como benefícios difuso: proporcionar maior conhecimento sobre o tema abordado, benefícios direto para as escolas, e também para os alunos com algum tipo de deficiência que poderão ser beneficiados a princípio de forma indireta pelas ações das escolas participantes, e posteriormente de forma geral, caso o modelo implementado sirva como modelo.

A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo na sua relação com o pesquisador, com as famílias, nem com os profissionais do local onde a pesquisa está sendo realizada. Você tem o direito de não responder as perguntas que ocasionem qualquer constrangimento, e caso ocorra alguma intercorrência poderá solicitar o desligamento da sua participação na pesquisa sem nenhum dano.

A aplicação dos questionários e as entrevistas serão realizadas de forma presencial, onde o pesquisador estará em contato com o participante, considerando a quantidade de questões, espera-se que esse procedimento dure cerca de 30 a 40 minutos. Por se tratar de uma pesquisa com intervenção, o pesquisador principal estará em contato constantemente com os participantes da referida pesquisa durante o desenvolvimento do programa de consultoria colaborativa, se dispondo a propor soluções para todas as intercorrências que podem acontecer durante a realização da pesquisa, recorrendo a pesquisadora responsável pela orientação da pesquisa se necessário.

Todas as informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo. O estudo implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a Área da Educação Especial, pois espera-se que o programa de consultoria colaborativa implementado, possa subsidiar novas pesquisas e sirva como um modelo para ser utilizado nas unidades escolares. Os dados coletados durante o estudo serão analisados e apresentados sob a forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos e/ou publicações, com a garantia de seu anonimato.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira. No entanto, caso se sinta lesado (a) você terá direito de buscar indenização em

conformidade com a legislação. Você receberá uma via deste termo que consta o telefone e o endereço do pesquisador, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Caso o(a) Sr.(a) tenha alguma dúvida sobre as questões éticas dessa pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (CEP) da Fundação Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), localizado na Rua João Rosa Góes, 1761, Vila Progresso, CEP: 79825-870, Dourados-MS, Telefone: (67) 3410-2853. E-mail: cep@ufgd.edu.br. O CEP/UFGD 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. E tem por finalidade fazer cumprir os aspectos éticos de pesquisa envolvendo seres humanos, em observância ao item VII. 02, da Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e demais 37 diretrizes e normas regulamentadoras vigentes (Resoluções CNS nº 240/97, nº 370/07, 510/16 e Norma Operacional nº 001/2013/CNS).

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre e esclarecida para participar dessa pesquisa. Portanto, se o(a) Sr.(a) concordar, preencha, por favor, em duas (02) vias, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo. O(a) Sr.(a) receberá uma (01) via deste termo.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estou ciente dos objetivos da pesquisa **“Implementação e Avaliação de um Programa de Formação em Serviços de Apoio na Sala de Aula Comum para Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo”** e aceito participar da mesma.

Declaro que li e recebi explicações sobre a pesquisa e fui informado sobre meus direitos de:

1. Receber esclarecimento sobre qualquer dúvida referente aos procedimentos, aos benefícios, aos riscos e outras eventuais questões relacionadas ao estudo.
2. Retirar meu consentimento a qualquer momento, desistindo de ser participante da pesquisa, sem ter prejuízo algum.
3. Não ser identificado(a), tendo a garantia que as informações prestadas por mim, serão utilizadas exclusivamente com objetivos científicos e publicações na área.

Eu, _____, residente no endereço _____, declaro que estou ciente de que minha participação é voluntária e que fui esclarecido(a) quanto aos procedimentos e objetivos dessa pesquisa. Telefone para contato: _____.

Assinatura do(a) participante

Dourados-MS, ____/____/____

Kaio da Silva Barcelos
Doutorando

Prof. Dra. Morgana de F. A. Martins
Orientadora

Kaio da Silva Barcelos
Pesquisador responsável
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Telefone: (67) 99617-4497
E-mail: kaiobarcelos07@gmail.com

APÊNDICE B

TERMO DE ASSENTIMENTO

O(a) seu(sua) filho(a) dependente foi convidado(a) a participar da pesquisa **“Programa de Formação Assistida em Serviço para a Escolarização de alunos com TEA: construindo um modelo de inclusão escolar”**. Este documento tem como objetivo registrar o seu **assentimento** como responsável legal, confirmando que compreendeu as informações apresentadas e concorda com a participação dele(a).

Declaro que li e recebi explicações sobre a pesquisa e fui informado(a) sobre os direitos de:

1. Receber esclarecimento sobre qualquer dúvida referente aos procedimentos, aos benefícios, aos riscos e outras eventuais questões relacionadas ao estudo.
2. Retirar meu assentimento a qualquer momento, sem ter prejuízo algum.
3. Ter a garantia do anonimato e da preservação da identidade do(a) meu/minha filho(a).

Eu, _____,
responsável legal por _____, declaro que:

- Fui informado(a) sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa.
- Tive oportunidade de fazer perguntas e todas foram respondidas.
- Concordo que meu(minha) filho(a)/dependente participe da pesquisa de forma voluntária.

Assinatura do(a) participante

Dourados-MS, ____/____/____

Kaio da Silva Barcelos
Doutorando

Prof. Dra. Morgana de F. A. Martins
Orientadora

Kaio da Silva Barcelos
Pesquisador responsável
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Rodovia Dourados / Itahum, Km 12 - Unidade II | Caixa Postal: 364 | Cep: 79.804-970
Dourados– MS – Brasil
Telefone: (67) 99617-4497
E-mail: kaiobarcelos07@gmail.com

APÊNDICE C

FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR

A presente ficha faz parte da pesquisa intitulada “**Programa de Formação Assistida em Serviço para a Escolarização de alunos com TEA: construindo um modelo de inclusão escolar**” vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, realizada pelo pesquisador Kaio da Silva Barcelos sob orientação da Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins, tem o objetivo realizar a caracterização da unidade escolar. Ressalta-se que a pesquisa segue todos os protocolos em concordância com as normas do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos, garantindo o sigilo e o anonimato de todos os participantes envolvidos na pesquisa, bem como, reserva o direito de todo e qualquer participante, retirar o seu consentimento de participar da mesma, sem nenhum prejuízo, para o participante ou para a instituição.

Lei atentamente os itens presentes na ficha, e em caso de dúvida solicite ajuda do pesquisador responsável.

Identificação Nome da Unidade Escolar: _____ Data de Fundação da Unidade escolar: ____/____/_____ Rede Pública () Rede Privada ()
Modalidades de ensino () Educação Infantil () Ensino Fundamental I e II () Ensino Médio
Infraestrutura Número de salas () Número de Banheiros () Cozinha () Refeitório () Quadra de esportes () Parquinho () Sala de tecnologia () Sala de Recurso Multifuncional () Biblioteca () Outros:
Recursos Humanos Direção () Setor Administrativo () Coordenação Pedagógica () Professores (as) () Professor de Apoio Pedagógico () Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) () Estagiários () Serviços Gerais () Outros:
Alunos (as) Atendidos (as) Número total de alunos (as) () Número de alunos (as) com deficiência () Número de alunos (as) com TEA () Número de alunos (as) atendidos (as) pelo AEE ()

Assinatura do Pesquisador
Responsável

Assinatura do Representante
da Unidade Escolar

APÊNDICE D
QUESTIONÁRIO PARA OS (AS) PROFESSORES (AS)

O presente questionário faz parte da pesquisa intitulada “**Programa de Formação Assistida em Serviço para a Escolarização de alunos com TEA: construindo um modelo de inclusão escolar**” vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, realizada pelo pesquisador Kaio da Silva Barcelos sob orientação da Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins, tem o objetivo realizar a caracterização dos (as) professores (as) que atuam diretamente com o aluno com TEA, bem como, realizar a coleta de dados e informações sobre a sua atuação com esses alunos na escola. Ressalta-se que a pesquisa segue todos os protocolos do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos, garantindo o sigilo e o anonimato de todos os participantes envolvidos na pesquisa, bem como, reserva o direito de todo e qualquer participante, retirar o seu consentimento de participar da mesma, sem nenhum prejuízo, para o participante ou para a instituição.

Escola Pública () Escola Privada () Identificação da Função Docente na Unidade Escolar ☐ professor (a) Coordenador ☐ Professor (a) Regente ☐ Professor (a) área: _____ ☐ Professor (a) de Apoio Educacional ☐ Professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ☐ Estagiário (a). De que curso: _____ ☐ Cuidador (a) ☐ Outro. Especifique: _____
Gênero ☐ Masculino ☐ Feminino ☐ Outro. Especifique (opcional): _____
Idade: _____
Formação Inicial: _____
Pós-graduação: _____
Tempo de atuação na função de docente: _____
Tempo de atuação na função de docente nesta Unidade Escolar: _____

Por favor, responda as seguintes questões com atenção. Qualquer dúvida consultar o pesquisador responsável.

- 1. Escreva com suas palavras o que você entende por inclusão escolar?**
- 2. Escreva com suas palavras o que é o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA):**
- 3. Os (as) alunos (as) com TEA têm acompanhamento de um Profissional de Apoio Pedagógico Educacional? Se sim, qual?**
 - ☐ Estagiário de apoio
 - ☐ Cuidador
 - ☐ Professor especializado
 - ☐ Outro. Qual: _____
- 4. As adaptações de materiais para os (as) alunos (as) que precisam são realizadas?**
 - ☐ Sim
 - ☐ Não
 - ☐ Não sei
- 5. Se você respondeu Sim à pergunta anterior, quem é responsável por fazer as adaptações dos materiais?**

6. O Plano Educacional Individualizado (PEI) é elaborado para o (a) aluno (a) com TEA?

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Não sei

Em caso de resposta afirmativa para a questão acima, responda as questões 7, 8, 9 e 10.

7. Quem é responsável pela elaboração do PEI dos alunos com TEA?

8. É utilizado algum instrumento de avaliação para a elaboração do PEI?

- ☐ Sim. Quais? _____
☐ Não
☐ Não sei

9. A família participa da definição dos objetivos do PEI?

- ☐ Sim.
☐ Não
☐ Não sei
 Se sim, como:

10. Os profissionais técnicos que atendem o (a) aluno (a) fora da escola (terapias) participam da definição dos objetivos do PEI?

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Não sei

11. Qual a forma de comunicação que você utiliza com a família do (a) aluno (a) com TEA?

- ☐ Caderno de Recados
☐ App de Mensagem
☐ Agenda Eletrônica
☐ Outra. Especifique: _____

12. Você tem interação com os profissionais técnicos que atendem a criança fora da escola (terapias)?

- ☐ Sim
☐ Não

13. Na sua opinião, a escola deve atuar em parceria com a família e os profissionais técnicos que atendem o (a) aluno (a) com TEA fora da escola?

- ☐ Sim
☐ Não

14. A escola oferece formações continuadas voltadas para a inclusão escolar? Se sim, o que você pensa sobre essas formações?

- ☐ Sim
☐ Não

15. Com qual frequência elas deveriam ocorrer?

16. Quais professores da escola você considera importante participar desses momentos de formação?

17. Na sua opinião, como você considera um programa de formação, com a participação de todos os agentes envolvidos no processo de escolarização do (a) aluno (a) com TEA, junto com um consultor (especialista)?

- ☐ Necessário
- ☐ Facultativo
- ☐ Não sei

18. Na sua opinião, você acha que encontros com os profissionais que atendem o (a) aluno (a) com TEA no contexto clínico (terapias), contribuiriam para a sua prática pedagógica?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei

Se sim, como:

19. Existe alguma informação que você gostaria de acrescentar aqui?

APÊNDICE E

QUESTIONÁRIO PARA OS (AS) PROFISSIONAIS

O presente questionário faz parte da pesquisa intitulada “**Programa de Formação Assistida em Serviço para a Escolarização de alunos com TEA: construindo um modelo de inclusão escolar**” vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, realizada pelo pesquisador Kaio da Silva Barcelos sob orientação da Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins, tem o objetivo realizar a caracterização dos (as) profissionais que atuam diretamente com o aluno com TEA, bem como, realizar a coleta de dados e informações sobre a sua atuação com esses alunos na escola. Ressalta-se que a pesquisa segue todos os protocolos do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos, garantindo o sigilo e o anonimato de todos os participantes envolvidos na pesquisa, bem como, reserva o direito de todo e qualquer participante, retirar o seu consentimento de participar da mesma, sem nenhum prejuízo, para o participante ou para a instituição.

Área de Atuação ☐ Psicologia ☐ Fonoaudiologia ☐ Psicopedagogia ☐ Outro. Especifique:
Gênero ☐ Masculino ☐ Feminino ☐ Outro. Especifique (opcional):
Idade:
Formação Inicial:
Pós-graduação:
Tempo de atuação na área:
Tempo de atuação com o (a) aluno (a) participante da pesquisa:

Por favor, responda as seguintes questões com atenção. Qualquer dúvida consultar o pesquisador responsável.

1. **Você elabora algum planejamento (plano de ensino individualizado) para trabalhar com a criança na clínica?**
☐ Sim
☐ Não
 Se sim. Comente como é elaborado esse Plano:

2. **A família da criança participa da elaboração dos objetivos a serem trabalhados com a criança na clínica?**
☐ Sim
☐ Não
 Se sim, como isso ocorre?

3. **Você utiliza algum instrumento para avaliar o desenvolvimento da criança? Se sim, quais?**

4. **Com qual frequência você faz avaliação do desenvolvimento da criança?**

5. **Você tem interação com a escola que a criança frequenta?**
☐ Sim
☐ Não
 Se sim, relate como ocorre essa interação:

6. **Você tem conhecimento sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI) da criança na escola?**

- ☐ Sim
- ☐ Não

7. Você participa da elaboração do PEI junto com os professores da escola?

- ☐ Sim
- ☐ Não

8. Você considera importante a participação dos profissionais técnicos na elaboração do PEI da escola?

- ☐ Sim.
- ☐ Não

Justifique:

9. Na sua opinião, a escola deve atuar em parceria com a família e os profissionais técnicos que atendem o (a) aluno (a) com TEA fora da escola?

- ☐ Sim
- ☐ Não

10. Na sua opinião, como você considera um programa de formação, com a participação de todos os agentes envolvidos no processo de escolarização do (a) aluno (a) com TEA, junto com um consultor (especialista)?

- ☐ Necessário
- ☐ Facultativo
- ☐ Não sei

11. Na sua opinião, você acha que encontros com professores que acompanham a criança no ambiente escolar contribuiria para a sua prática com a criança no ambiente clínico?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei

Se sim, como:

12. Existe alguma informação que você gostaria de acrescentar aqui?

APÊNDICE F

QUESTIONÁRIO PARA FAMILIARES

O presente questionário faz parte da pesquisa intitulada “**Programa de Formação Assistida em Serviço para a Escolarização de alunos com TEA: construindo um modelo de inclusão escolar**” vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, realizada pelo pesquisador Kaio da Silva Barcelos sob orientação da Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins, tem o objetivo realizar a caracterização familiar da criança com TEA, e levantar informações referentes a criança com TEA e neste caso, com o (a) responsável legal. Ressalta-se que a pesquisa segue todos os protocolos do Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos, garantindo o sigilo e o anonimato de todos os participantes envolvidos na pesquisa, bem como, reserva o direito de todo e qualquer participante, retirar o seu consentimento de participar da mesma, sem nenhum prejuízo, para o participante ou para a instituição.

- **Identificação da Mãe**

Idade: _____ Profissão: _____

Grau de Instrução:

- ☐ Analfabeta
- ☐ Ensino Fundamental Incompleto
- ☐ Ensino Fundamental Completo
- ☐ Ensino Médio Incompleto
- ☐ Ensino Médio Completo
- ☐ Superior Incompleto
- ☐ Superior Completo

- **Trabalha fora de casa**

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Sim, com carga horária reduzida para cuidar do filho
- ☐ Não, parou de trabalhar para cuidar do filho (acompanhar nas terapias, etc).

- **Identificação do Pai**

Idade: _____ Profissão: _____

Grau de Instrução:

- ☐ Analfabeta
- ☐ Ensino Fundamental Incompleto
- ☐ Ensino Fundamental Completo
- ☐ Ensino Médio Incompleto
- ☐ Ensino Médio Completo
- ☐ Superior Incompleto
- ☐ Superior Completo

- **Trabalha fora de casa**

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Sim, com carga horária reduzida para cuidar do filho
- ☐ Não, parou de trabalhar para cuidar do filho (acompanhar nas terapias, etc).

- **Dados Familiares**

Estado Civil: _____

Quantos filhos você tem? _____. Tem mais de um filho com TEA? _____

Quantas pessoas vivem na sua casa? _____

Quantas pessoas trabalham na sua casa? _____

Qual a renda mensal dos moradores da casa?

- ☐ entre 0 e 2 salários mínimos

- () entre 2 e 4 salários mínimos
- () entre 4 e 6 salários mínimos
- () entre 6 e 8 salários mínimos
- () mais de 8 salários mínimos

• **Dados da Criança com TEA**

Idade: _____

Idade do Diagnóstico de TEA: _____

Matriculado em Escola Pública () Escola Privada ()

Série: _____ Turno: _____

Faz intervenção terapêutica?

- () Psicologia. Quantas vezes na semana: _____ Há quanto tempo: _____
- () Fonoaudiologia. Quantas vezes na semana: _____ Há quanto tempo: _____
- () Terapia Ocupacional. Quantas vezes na semana: _____ Há quanto tempo: _____
- () Psicopedagogia. Quantas vezes na semana: _____ Há quanto tempo: _____

- Outras atividades (colocar a área e quantas vezes na semana e há quanto tempo):

- A criança tem alguma comorbidade (Exemplos: TDAH, Deficiência Intelectual)?

- Faz uso de medicação (se sim, colocar a medicação e a indicação médica)?

• **Sobre os atendimentos da criança**

- Atualmente você está satisfeita com o atendimento clínico (terapias) que o seu filho recebe?

() Sim

- Atualmente você está satisfeita com o atendimento da escola em que o seu filho estuda?

() Sim

() Não

() Parcialmente

- Você considera importante a interação da família com os profissionais técnicos e com a escola que atende seu filho?

() Sim

() Não

- Você participa da elaboração dos objetivos traçados para o seu filho na clínica?

() Sim

() Não

- Você participa da elaboração dos objetivos traçados para o seu filho na Escola?

() Sim

() Não

- Você sabe o que é o Plano Educacional Individualizado (PEI)?

() Sim

() Não

- Se a resposta anterior for sim, responda as questões abaixo:

A escola que seu filho está matriculado, elabora o PEI?

() Sim () Não () Não sei

Você participa da elaboração dos objetivos do PEI do seu filho?

() Sim () Não

Você acha importante participar da elaboração dos objetivos do PEI do seu filho?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

Você acha que seu filho precisa de adequação curricular e/ou adaptação de materiais para acompanhar o conteúdo da turma?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

Se respondeu sim, a escola que seu filho está matriculado realizou adequação curricular e/ou adaptação de materiais para acompanhar o conteúdo da turma?

☐ Sim ☐ Não ☐ Não sei

• **Considerando as características do TEA, as perguntas a seguir são em relação aos atendimentos de psicologia, fonoaudiologia e psicopedagogia.**

- Seu filho realiza atendimento de Psicologia?

☐ Particular

☐ Plano de Saúde

☐ Público

- O atendimento de psicologia é baseado em ABA?

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sei

- Qual a carga horária e frequência que seu filho realiza o atendimento de psicologia?
(colocar quantas horas por dia e quantos dias na semana ocorrem o atendimento)

- Seu filho realiza atendimento de Fonoaudiologia?

☐ Particular

☐ Plano de Saúde

☐ Público

- O atendimento de fonoaudiologia tem alguma abordagem específica?

☐ Sim. Qual _____

☐ Não

☐ Não sei

- Qual a carga horária e frequência que seu filho realiza o atendimento de fonoaudiologia?
(colocar quantas horas por dia e quantos dias na semana ocorrem o atendimento)

- Seu filho realiza atendimento de Psicopedagogia?

☐ Particular

☐ Plano de Saúde

☐ Público

- Qual a carga horária e frequência que seu filho realiza o atendimento de psicopedagogia?
(colocar quantas horas por dia e quantos dias na semana ocorrem o atendimento)

- Os profissionais de psicologia, fonoaudiologia e psicopedagogia que atendem o seu filho tem algum tipo de interação (troca de relatórios, reuniões, etc.)

☐ Sim. Como: _____

☐ Não

☐ Não sei

- Os profissionais de psicologia, fonoaudiologia e psicopedagogia interagem com os professores da escola em que seu filho estuda?

☐ Sim. Como: _____

☐ Não

☐ Não sei

- Na sua opinião, você considera importante que os profissionais técnicos e professores tenham essa interação?

() Sim

() Não

() Não Sei

- Você acredita que os profissionais, professores e a família trabalhando em conjunto favorecem o desenvolvimento da criança?

() Sim. Justifique:

() Não

APÊNDICE G

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO ASSISTIDA EM SERVIÇO (FAS) – Professoras e Psicólogas

- 1- Qual a sua opinião sobre o Programa de FAS?
- 2- Você acredita que o Programa de FAS ajudou na inclusão do(a) aluno(a) com TEA da sua turma?
- 3- Quais as contribuições do Programa de FAS trouxe para a sua atuação profissional?
- 4- Você acredita que após o Programa de FAS será mais fácil incluir outros alunos que possam ter aulas com você nos próximos anos?
- 5- Como você avalia o Programa de FAS () Ótimo () Bom () Regular () Ruim
- 6- Como você avalia a participação do Professor de Educação Especial no ambiente escolar () Ótimo () Bom () Regular () Ruim
- 7- Como você avalia a dinâmica do Programa de FAS, metodologia, estratégias, recursos utilizados? () Ótimo () Bom () Regular () Ruim
- 8- Cite três pontos positivos e três pontos negativos do Programa de FAS
- 9- Você acha que o Programa FAS contribuiu para o desenvolvimento do(a) aluno(a)? Justifique.
- 10- Você recomendaria o Programa de FAS para outros(as) professores(as)?
- 11- Caso tenha alguma crítica, sugestão, comentário, use esse espaço.

APÊNDICE H

QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO ASSISTIDA EM SERVIÇO (FAS) – Família

- 1- Qual a sua opinião sobre o Programa de FAS, implementado na escola?
- 2- Você acredita que o Programa de FAS ajudou na inclusão escolar do(a) aluno(a) com TEA?
- 3- Qual a sua opinião sobre as relações colaborativas entre Escola - Família - Profissionais?
- 4- Quais as contribuições do Programa de FAS trouxe para você enquanto família do(a) aluno(a) com TEA?
- 5- Como você avalia o Programa de FAS? (☐) Ótimo (☐) Bom (☐) Regular (☐) Ruim
- 6- Como você avalia a participação do Professor de Educação Especial (pesquisador) no ambiente escolar? (☐) Ótimo (☐) Bom (☐) Regular (☐) Ruim
- 7- Como você avalia a dinâmica do Programa de FAS, metodologia, estratégias, recursos utilizados? (☐) Ótimo (☐) Bom (☐) Regular (☐) Ruim
- 8- Cite três pontos positivos e três pontos negativos do Programa de FAS.
- 9- Você acha que o Programa FAS contribuiu para o desenvolvimento do(a) aluno(a)? Justifique.
- 10- Você recomendaria o Programa de FAS para outros(as) famílias de crianças com TEA?
- 11- Caso tenha alguma crítica, sugestão, comentário, use esse espaço.

APÊNDICE I

ANEXO II – PEI ELABORADO PELO GT-A

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)

IDENTIFICAÇÃO**ALUNO:****DATA DE NASCIMENTO:****RESPONSÁVEIS:****SÉRIE/ANO:** _____ **TURMA:** 1º ANO A**PROFESSORA REGENTE:****PROFISSIONAL DE APOIO EDUCACIONAL:****COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA:****DIREÇÃO ESCOLAR:****ACOMPANHAMENTO COM ESPECIALISTAS**

- () **Neurologista** – Contato: _____
- () **Psiquiatra** – Contato: _____
- () **Psicólogo** – Contato: _____
- () **Fonoaudiólogo** – Contato: _____
- () **Psicopedagogo** – Contato: _____
- () **Terapeuta Ocupacional** – Contato: _____
- () **Psicomotricista** – Contato: _____
- () **Nutricionista** – Contato: _____
- () **Outro(s)** _____

AVALIAÇÃO INICIAL

1 – Avaliação descritiva: com base no acompanhamento das (os) professoras (es) que acompanham o aluno na escola, por meio de relatórios descritivos;

2 – Avaliação de desempenho acadêmico: aplicação do Instrumento de Avaliação Repertório Básico para a Alfabetização (IAR) – que avalia as seguintes áreas: Esquema corporal; Lateralidade; Posição; Direção; Tamanho; Quantidade; Forma; Discriminação Auditiva; Verbalização da Palavra; Análise – Síntese; Coordenação Motora Fina.

3- Avaliação com base no que é esperado pela família: contando com a participação da famílias na definição de metas e objetivos a serem traçados para o aluno.

4 – Avaliação Clínica: Buscando coletar informações sobre o desenvolvimento da criança nas diferentes áreas em que realiza intervenção clínica, por exemplo, psicologia, fonoaudiologia, psicopedagogia, etc. por meio de relatórios que a escola e a família podem solicitar aos profissionais clínicos.

Observação: todas essas informações irão subsidiar a elaboração do PEI, de acordo com as necessidades específicas do aluno, com base nas suas potencialidades e fragilidades, buscando ampliar o seu repertório acadêmico, comportamental e social.

OBJETIVOS E METAS A SEREM TRABALHADOS ATÉ DEZEMBRO DE 2023

DISCIPLINA	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
LÍNGUA PORTUGUESA	• Identificar as vogais; • Identificar consoantes; • Fazer junções de sílabas; • Escrita do nome sem ajuda; • Associar imagem à letra inicial; • Seguir cópias gráficas (traços, formas, letras) • Desenhar letras ditadas (iniciar com as vogais e ir ampliando) • Parear imagem com a palavra (palavras de uma ou duas sílabas) • Completar letras em palavras incompletas (iniciar com vogal e ir ampliando para as consoantes e variações); • Identificar palavras que começam com a mesma letra; • Identificar palavras que começam com a mesma sílaba; • Verbalizar Palavras (repetir palavras solicitadas; ampliar a quantidade de palavras para formar frases)
MATEMÁTICA	• Identificar números de 0 a 10; • Identificar o número que representa sua idade; • Quantificar itens; • Completar sequências numéricas. • Escrever números de 0 a 10 (ditados); • Contar (verbalizando) de 0 a 10;
ARTES	• Realizar colagem por linhas pontilhadas; • Recortar diferentes figuras seguindo o pontilhado; • Fazer desenhos dirigidos; • Completar desenhos pontilhados; • Completar desenhos com modelo; • Realizar cópia de desenhos conforme modelo.

CIÊNCIAS	• Realizar pequenas experiências com auxílio da professora; • Identificar situações que representam os climas (frio, calor); • Fazer atividades relacionadas com as estações do ano (pinturas e desenhos); • Identificar alimentos saudáveis; • Identificar as partes do corpo; • Identificar itens de higiene pessoal; • Identificar itens relacionados ao cuidado com o meio ambiente.
GEOGRAFIA	• Identificar os tipos de moradias existentes em culturas diferentes; • Identificar o tipo de moradia da sua família; • Identificar as partes do corpo em si e nos outros (podendo ser por meio de desenhos e brincadeiras) • Usar o corpo como referência, aprendendo os conceitos de esquerda e direita;
HISTÓRIA	• Nomear elementos da cultura indígena; • Nomear elementos que fazem parte da cultura do nosso estado; • Participar de brincadeiras culturais coletivas e individuais; • Identificar os membros da família;
INGLÊS	• Identificar os números de 0 a 10 em inglês; • Identificar as frutas em inglês; • Identificar as cores em inglês; • Identificar comidas e bebidas inglês.
ED FÍSICA	• Participar das atividades coletivas; • Manter-se mais tempo engajado nas atividades; • Realizar atividades que estimulem a coordenação motora global; • Realizar atividades que estimulem a coordenação motora fina; • Esperar a sua vez realização das atividades; • Estimular a interação com as outras crianças nas atividades;
ENSINO RELIGIOSO	• Participar das atividades na capela; • Participar dos eventos da escola; • Realizar pinturas e desenhos relacionados com os temas trabalhados em sala de aula.

FAZ USO DE QUADRO DE ROTINA EM SALA DE AULA

() SIM

() NÃO

FAZ USO DE FICHAS DE SINALIZAÇÃO E COMUNICAÇÃO

() SIM

() NÃO

A elaboração do quadro de rotina e das fichas de sinalização e comunicação podem ser realizadas em conjunto com a escola, família e profissionais clínicos.

MATERIAIS E ESTRATÉGIAS: Utilizar materiais e atividades diversificadas e/ou adaptadas (brinquedos educativos, livros, materiais mais concretos, atividades com impressões coloridas (tamanho maior do que o habitual) etc. Utilizar personagens e itens de interesse do aluno para fazer parte das atividades, buscando estimular e promover um maior envolvimento e ampliação do engajamento na realização das tarefas. Elencar pelo menos 10 itens reforçadores para utilizar com o aluno entre a realização das atividades.

Observação: Os reforçadores podem ser utilizados em todas as disciplinas (ainda que não tenha uma relação direta com ela). É importante destacar também a importância do reforço social, parabenizando o aluno pelas realizações e desempenho.

AValiação: A avaliação do aluno seguirá os critérios utilizados na avaliação inicial com base no repertório que a criança apresentava na primeira avaliação do instrumento IAR e avaliação de desenvolvimento realizada pela professora regente e dos professores de outras áreas com a participação da profissional de apoio que é quem está diretamente auxiliando na aplicação das atividades com o aluno. Por meio das avaliações bimestrais que devem ser adaptadas de acordo com as suas necessidades e os conteúdos que foram trabalhados no período, e por fim, na reavaliação do instrumento no final do ano letivo visando verificar o desenvolvimento global do aluno, possibilitando pensar em objetivos que devem ser traçados para o próximo ano.

Observação: a aplicação do instrumento IAR pode ser realizada a cada 6 meses, já a avaliação de desenvolvimento realizada pelas(os) professoras (es) pode ser realizada de forma contínua.

AÇÕES COLABORATIVAS: Ressalta-se a importância da participação da família e de profissionais clínicos que atendem o aluno fora da escola, atuando de forma colaborativa, buscando ampliar as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno nas respectivas e variadas áreas de atuação.

TERMO DE CIÊNCIA

Eu, _____,
responsável pelo (a) aluno (a) _____,
turma _____, recebi as informações e orientações a respeito do Plano de Ensino Individualizado (PEI) - referente ao 2º semestre do ano de 2023, para melhor atender as necessidades do (a) aluno (a) e assim promover o seu aprendizado. Como família comprometo-me a atualizar as informações médicas do (a) aluno (a), como dos especialistas que o (a) acompanham, e informar ao colégio as necessidades específicas deste (desta). É imprescindível a família acompanhar e promover o desenvolvimento do (a) aluno (a) em suas áreas cognitivas, emocionais e sociais, firmando assim parceria com o colégio.

Cientes, assinam nesta data: ____/____/____.

REPRESENTANTES DA ESCOLA

FAMÍLIA

APÊNDICE J
PLANO DO AEE DA ALUNA ELABORADO PELO GT-B

PLANO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO	
Áreas a serem trabalhadas na SRM	Cognitiva; Motora; Social.
Objetivos	Área Cognitiva: Desenvolver a atenção e concentração durante atividades pedagógicas, aumentando gradualmente o tempo de engajamento. Favorecer o desenvolvimento de habilidades de rastreamento e percepção visual. Resolver problemas simples utilizando estratégias visuais, como sequências ou associações. Ampliar a capacidade de seguir instruções em etapas simples e posteriormente mais complexas. Promover a compreensão de causa e efeito por meio de atividades interativas. Estimular habilidades que são pré-requisitos para a aquisição da leitura, escrita e raciocínio lógico. Área Motora: Melhorar a coordenação motora fina por meio de atividades como recorte, pintura, encaixe de peças ou manuseio de objetos pequenos. Desenvolver a coordenação motora grossa por meio de atividades físicas, como pular, correr, subir escadas ou realizar circuitos simples. Estimular o desenvolvimento da escrita, com exercícios adaptados. Área Social/afetiva: Promover o reconhecimento e a expressão de emoções básicas (alegria, tristeza, raiva etc.) por meio de histórias, imagens ou brincadeiras. Estimular a participação em atividades coletivas, respeitando os limites e a autonomia da aluna. Desenvolver habilidades de autocuidado emocional, como identificar quando precisa de ajuda ou solicitar apoio de forma adequada. Ampliar a tolerância à frustração em situações do cotidiano, como esperar por algo desejado. Incentivar interações sociais com colegas e adultos, como cumprimentar, compartilhar brinquedos ou esperar a vez.
Atividades Diferenciadas	() Comunicação alternativa (x) Informática acessível () Libras () Adequação de material (x) Outra? Qual?
Metodologia de Trabalho	Uso de dispositivos e aplicativos digitais que auxiliam na comunicação, aprendizagem e acessibilidade, como tablets com softwares educativos ou sistemas de voz; Utilização de brincadeiras e jogos estruturados para ensinar conceitos acadêmicos, promover habilidades sociais e incentivar a interação com colegas; Ensino estruturado baseado em rotinas e organização do ambiente de aprendizagem para aumentar a independência e a previsibilidade do aluno, com a criação de espaços específicos para diferentes tipos de atividades; Intervenção mediada por pares envolvendo colegas para interagir e ajudar no desenvolvimento de habilidades sociais e comunicativas; Programas que ajudam a aluna a aprender a interagir com outras pessoas, a identificar emoções e a desenvolver comportamentos socialmente apropriados. ABA Focada em identificar comportamentos-alvo e promover o desenvolvimento de habilidades específicas por meio de reforço positivo. Pode ser usada para ensinar comunicação, habilidades sociais e comportamentos adaptativos.
Recursos, materiais e equipamentos	Recursos Pedagógicos Visuais (quadros de rotinas, pictogramas e cartões de comunicação, cronogramas diários e semanais ilustrados, histórias sociais ilustradas. Tecnologia Assistiva (dispositivos de comunicação alternativa (tablets com aplicativos específicos), softwares educativos voltados para habilidades acadêmicas e sociais. Materiais Didáticos Adaptados (jogos pedagógicos personalizados para habilidades acadêmicas, materiais sensoriais, como letras e números táteis. Livros adaptados com conteúdos interativos e ilustrativos. Recursos Sensoriais (objetos manipuláveis para autorregulação,

		almofadas sensoriais para concentração, materiais de texturas variadas para estímulos sensoriais. Equipamentos de Organização e Suporte (pastas ou fichários para organização de materiais, caixas ou cestos etiquetados para guardar brinquedos e materiais, cronômetros ou temporizadores visuais para gerenciar transições. Espaços Personalizados no Ambiente Escolar (mesa ou área de trabalho individualizada com barreiras para reduzir distrações). Recursos para Desenvolvimento de Habilidades Sociais (jogos de tabuleiro ou cartas para interação em grupo, brinquedos compartilháveis para atividades cooperativas). Recursos para Atividades de Vida Diária (miniaturas de utensílios domésticos para simulação de tarefas simples, objetos práticos como zíperes, botões ou velcros para treino de habilidades manuais). Materiais de Reforço Positivo (cartões de recompensas e adesivos motivacionais, prêmios simples, como brinquedos pequenos ou livros, usados como reforçadores.
Crítérios de avaliação	de	A avaliação será realizada continuamente de forma qualitativa, considerando o progresso da aluna nas áreas estabelecidas, conforme os objetivos propostos. Ocorrerá por meio da observação sistemática das atividades realizadas, registros descritivos do comportamento e do desempenho, além de relatórios.
Avaliação Período	do	Elaboração de um relatório contendo os objetivos alcançados com a intervenção, destacando os dificultadores e facilitadores encontrados, identificando lacunas e sugerindo ações futuras.

MATERIAIS E ESTRATÉGIAS: Utilizar materiais e atividades diversificadas e/ou adaptadas (brinquedos educativos, livros, materiais mais concretos, atividades com impressões coloridas (tamanho maior do que o habitual) etc. Utilizar personagens e itens de interesse do aluno para fazer parte das atividades, buscando estimular e promover um maior envolvimento e ampliação do engajamento na realização das tarefas. Elencar pelo menos 10 itens reforçadores para utilizar com o aluno entre a realização das atividades.

Observação: Os reforçadores podem ser utilizados em todas as disciplinas (ainda que não tenha uma relação direta com ela). É importante destacar também a importância do reforço social, parabenizando o aluno pelas realizações e desempenho.

AVALIAÇÃO: A avaliação do aluno seguirá os critérios utilizados na avaliação inicial com base no repertório que a criança apresentava na primeira avaliação do instrumento IAR e avaliação de desenvolvimento realizada pela professora regente e dos professores de outras áreas com a participação da profissional de apoio que é quem está diretamente auxiliando na aplicação das atividades com o aluno. Por meio das avaliações bimestrais que devem ser adaptadas de acordo com as suas necessidades e os conteúdos que foram trabalhados no período, e por fim, na reaplicação do instrumento no final do ano letivo visando verificar o desenvolvimento global do aluno, possibilitando pensar em objetivos que devem ser traçados para o próximo ano.

Observação: a aplicação do instrumento IAR pode ser realizada a cada 6 meses, já a avaliação de desenvolvimento realizada pelas(os) professoras (es) pode ser realizada de forma contínua.

AÇÕES COLABORATIVAS: Ressalta-se a importância da participação da família e de profissionais clínicos que atendem o aluno fora da escola, atuando de forma colaborativa, buscando ampliar as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento do aluno nas respectivas e variadas áreas de atuação.