

**OS DESAFIOS DA
EDUCAÇÃO BÁSICA NA
OFERTA DE FORMAÇÃO
DOCENTE PARA A
INCLUSÃO DE ESTUDANTES
COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA (TEA)
EM ESCOLAS REGULARES:
DIFICULDADES NA
IMPLANTAÇÃO DO PEI,
ADAPTAÇÃO E
FLEXIBILIZAÇÃO
CURRICULAR E ESCASSEZ
DE FORMAÇÃO INICIAL E**

CONTINUADA COM ÊNFASE NA ABA

**THE CHALLENGES OF BASIC EDUCATION IN PROVIDING TEACHER
TRAINING FOR THE INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM
DISORDER (ASD) IN REGULAR SCHOOLS: DIFFICULTIES IN IMPLEMENTING
THE IEP, CURRICULAR ADAPTATION AND FLEXIBILITY, AND A SCARCITY
OF INITIAL AND CONTINUING TRAINING WITH AN EMPHASIS ON ABA**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 07/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/788588556](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/788588556)

Regiane Pereira Aguiar

RESUMO

A presente dissertação analisa os desafios enfrentados por professores da educação básica na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas regulares, com ênfase na formação docente, na implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) e na utilização de práticas pedagógicas baseadas em evidências. Parte-se da compreensão de que a inclusão escolar ultrapassa o acesso físico à escola, exigindo condições efetivas de aprendizagem e participação. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritivo-analítica, desenvolvida por meio de pesquisa de campo, bibliográfica e documental. A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, questionários e análise de documentos institucionais, como PEIs e Projetos Político-Pedagógicos. Os dados serão analisados por meio da técnica de análise de conteúdo. Espera-se evidenciar que as fragilidades na formação docente, associadas à utilização limitada do PEI e à baixa incorporação de práticas fundamentadas cientificamente, constituem entraves à efetivação da inclusão no contexto escolar. Conclui-se que a articulação entre formação docente, planejamento pedagógico individualizado e práticas educativas intencionais é fundamental para a construção de uma escola inclusiva, equitativa e comprometida com o desenvolvimento de todos os estudantes.

Palavras-chave: Educação inclusiva; TEA; formação docente; PEI; práticas baseadas em evidências.

ABSTRACT

This dissertation analyzes the challenges faced by basic education teachers in the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in regular schools, with emphasis on teacher training, the

implementation of the Individualized Educational Plan (IEP), and the use of evidence-based pedagogical practices. It is based on the understanding that school inclusion goes beyond physical access, requiring effective conditions for learning and participation. Methodologically, this study adopts a qualitative approach, with a descriptive-analytical nature, developed through field, bibliographic, and documentary research. Data collection will be conducted through semi-structured interviews, questionnaires, and analysis of institutional documents, such as IEPs and school pedagogical plans. Data will be analyzed using content analysis techniques. It is expected to demonstrate that weaknesses in teacher training, combined with limited use of the IEP and low incorporation of scientifically grounded practices, hinder the effectiveness of inclusion in the school context. It is concluded that the articulation between teacher training, individualized pedagogical planning, and intentional educational practices is essential for building an inclusive and equitable school committed to the development of all students.

Keywords: Inclusive education; ASD; teacher training; IEP; evidence-based practices.

1. INTRODUÇÃO

A educação brasileira, especialmente no contexto da escola pública, tem passado por profundas transformações ao longo das últimas décadas, impulsionadas por mudanças sociais, políticas e culturais que ampliaram o papel da escola para além da transmissão de conteúdos. Nesse cenário, a instituição escolar passou a assumir funções relacionadas à formação integral dos sujeitos, à promoção da cidadania e à garantia de direitos, o que exigiu uma compreensão mais ampla das demandas que atravessam o cotidiano educacional. A educação inclusiva, nesse contexto,

consolidou-se como um dos pilares centrais das políticas educacionais contemporâneas, orientada pelo princípio de que todos os estudantes têm direito à aprendizagem em condições de equidade, independentemente de suas singularidades (MANTOAN, 2015).

Esse movimento ganhou respaldo jurídico e normativo a partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que reafirmaram a escola comum como espaço prioritário de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial. No entanto, apesar desses avanços legais, observou-se que a efetivação da inclusão ainda enfrenta desafios significativos no cotidiano escolar, especialmente no que se refere à garantia de condições reais de aprendizagem e participação.

No caso específico dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tais desafios tornaram-se ainda mais evidentes, uma vez que suas características relacionadas à comunicação, interação social e comportamento demandam estratégias pedagógicas específicas e intencionalmente planejadas. Como destacou Bosa (2017), o TEA não deve ser compreendido apenas sob uma perspectiva clínica, mas também pedagógica, exigindo da escola uma reorganização de suas práticas para atender às necessidades desses estudantes. Nesse sentido, a inclusão escolar não se resume ao acesso físico à escola, mas implica a construção de condições efetivas de aprendizagem e desenvolvimento.

Dentre os diversos fatores que interferem na consolidação da educação inclusiva, a formação docente destaca-se como um dos

elementos centrais, uma vez que, os professores da educação básica, em sua maioria, ainda se sentem inseguros e despreparados para atuar com estudantes com TEA, o que revela lacunas tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Glat e Pletsch (2012) apontam que a ausência de uma formação consistente compromete a prática pedagógica, levando o docente a atuar de forma improvisada diante das demandas da diversidade. Esse cenário evidencia a necessidade de processos formativos que articulem teoria e prática, considerando o contexto real das escolas.

A formação docente, nesse sentido, não pode ser compreendida como um processo pontual, mas como um percurso contínuo, reflexivo e contextualizado, capaz de promover mudanças efetivas nas práticas pedagógicas. Mantoan (2015) destaca que a inclusão escolar exige a superação de modelos homogêneos de ensino, demandando do professor a capacidade de reconhecer e valorizar a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. No entanto, quando essa formação não ocorre de forma adequada, a inclusão tende a se fragilizar, resultando em práticas que não atendem às necessidades dos estudantes.

Nesse contexto, destacou-se a importância do Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento fundamental para o planejamento pedagógico voltado aos estudantes com TEA. O PEI possibilita a definição de objetivos, estratégias e formas de avaliação ajustadas às necessidades de cada aluno, contribuindo para a organização do trabalho docente. Entretanto, como aponta Pletsch (2014), sua implementação ainda enfrenta dificuldades significativas nas escolas, muitas vezes sendo compreendido como um documento burocrático, e não como um recurso pedagógico efetivo.

Paralelamente, ganhou relevância o debate sobre o uso de práticas pedagógicas baseadas em evidências científicas no contexto da educação inclusiva. A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) tem se destacado como uma abordagem eficaz no desenvolvimento de habilidades comunicacionais, sociais e acadêmicas de estudantes com TEA. Contudo, sua inserção no contexto escolar brasileiro ainda mostra - se limitada, seja pelo desconhecimento dos professores, seja pela ausência de formação específica nessa área. Bosa (2017) destaca que o uso dessas estratégias exige mediação qualificada e compreensão das singularidades dos estudantes, evitando aplicações mecanicistas que desconsiderem o sujeito em sua complexidade.

Além disso, a inclusão de estudantes com TEA desafia a escola a repensar suas concepções de ensino, avaliação e currículo, exigindo práticas mais flexíveis e sensíveis à diversidade. Kupfer (2016) contribui para essa reflexão ao enfatizar que a inclusão não pode ser reduzida a técnicas ou métodos, mas deve considerar a singularidade do sujeito e seu lugar no processo educativo. Dessa forma, a escola é chamada a construir práticas que articulem conhecimento técnico e sensibilidade pedagógica.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a inclusão de estudantes com TEA na educação básica envolve múltiplos desafios, que perpassam a formação docente, o planejamento pedagógico, o uso de instrumentos como o PEI e a incorporação de práticas baseadas em evidências. Ao considerar esses elementos de forma articulada, é possível avançar na compreensão das condições necessárias para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, capaz de garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o desenvolvimento dos estudantes.

2. ABORDAGEM DO PROBLEMA

Embora os avanços legais tenham consolidado a educação inclusiva como um direito garantido, o cotidiano das escolas públicas ainda revela um distanciamento entre o que é previsto nas políticas educacionais e aquilo que, de fato, se concretiza na prática pedagógica. A presença de estudantes com necessidades educacionais específicas nas classes comuns representa um passo importante no acesso à educação, mas não assegura, por si só, a efetivação de processos de ensino e aprendizagem significativos.

Nesse contexto, a inclusão escolar exige mais do que a ampliação de matrículas, demandando transformações nas formas de ensinar, avaliar e organizar o trabalho pedagógico. Como destaca Mantoan (2015), incluir implica rever concepções arraigadas de ensino, superando modelos homogêneos que desconsideram as diferenças presentes na sala de aula. No entanto, observa-se que, em muitas situações, a escola ainda opera com práticas padronizadas, que dificultam a participação efetiva de todos os estudantes.

Um dos principais desafios nesse cenário relaciona-se à formação dos professores, que frequentemente relatam insegurança diante das demandas da diversidade. Glat e Pletsch (2012) apontam que a ausência de formação consistente compromete a construção de estratégias pedagógicas mais flexíveis e responsivas às necessidades dos alunos. Como consequência, o ensino tende a permanecer centrado em métodos tradicionais, pouco sensíveis às singularidades dos sujeitos.

Outro ponto que merece destaque é a fragilidade no planejamento pedagógico individualizado. Instrumentos como o Plano

Educacional Individualizado (PEI), embora previstos como suporte fundamental à prática inclusiva, nem sempre foram utilizados de forma articulada ao cotidiano da sala de aula. Pletsch (2014) evidencia que, em muitos casos, tais recursos acabaram sendo reduzidos a exigências formais, sem impacto real nas estratégias de ensino, o que limita sua efetividade.

Além disso, observa-se uma lacuna na incorporação de práticas pedagógicas fundamentadas em evidências científicas. Estratégias que poderiam contribuir para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, sociais e comunicacionais ainda são pouco exploradas no ambiente escolar, seja por desconhecimento, seja por falta de formação específica. Nesse sentido, Bosa (2017) destaca a importância de intervenções planejadas e sistemáticas, capazes de promover avanços concretos no processo educativo.

A complexidade desse cenário também envolve fatores relacionados à cultura escolar, à organização institucional e às relações estabelecidas entre escola, família e comunidade. Kupfer (2016) chama a atenção para a necessidade de considerar o sujeito em sua singularidade, evitando práticas que busquem enquadrar todos os estudantes em um mesmo modelo de aprendizagem. Isso exigiu uma mudança de postura por parte da escola, que passou a assumir o desafio de construir práticas mais abertas à diversidade.

Diante desse contexto, evidencia-se uma problemática central: a dificuldade de articular formação docente, planejamento pedagógico e práticas educativas que atendam, de forma efetiva, à diversidade presente no ambiente escolar. Tal situação aponta para a necessidade de aprofundar a compreensão sobre como esses elementos se inter-relacionam e de que maneira podem contribuir

para a construção de uma educação mais inclusiva, equitativa e comprometida com o desenvolvimento de todos os estudantes.

2.1. Pergunta Central de Pesquisa

Como a articulação entre formação docente, planejamento pedagógico individualizado e práticas educativas no contexto escolar influencia a efetivação de uma educação inclusiva para estudantes com necessidades educacionais específicas?

2.2. Perguntas Específicas de Pesquisa

- De que forma a formação dos professores da educação básica contribui (ou limita) a construção de práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar?
- Como o planejamento pedagógico, especialmente por meio do Plano Educacional Individualizado (PEI), é compreendido e utilizado nas escolas?
- Quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes na implementação de estratégias pedagógicas voltadas à diversidade em sala de aula?
- Em que medida as práticas pedagógicas adotadas consideram as singularidades dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem?
- Como a organização escolar e as relações entre escola, família e comunidade influenciam a construção de uma educação inclusiva?

2.3. Objetivo Geral

Analisar como a formação docente, o planejamento pedagógico individualizado e as práticas educativas no contexto escolar contribuem para a efetivação de uma educação inclusiva.

2.4. Objetivos Específicos

- Compreender como ocorre a formação dos professores da educação básica para atuação na educação inclusiva;
- Investigar de que forma o planejamento pedagógico, especialmente o Plano Educacional Individualizado (PEI), é utilizado no contexto escolar;
- Identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas;
- Analisar como as práticas pedagógicas consideram as singularidades dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem;
- Examinar a influência da organização escolar e das relações entre escola, família e comunidade na construção de uma educação inclusiva.

2.5. Justificativa

A discussão sobre a educação inclusiva no contexto escolar brasileiro mostra-se cada vez mais necessária, especialmente diante das exigências legais e sociais que reconhecem o direito de todos os

estudantes à aprendizagem em condições de equidade. Embora avanços importantes foram conquistados nas últimas décadas, observa-se que a efetivação da inclusão ainda enfrenta obstáculos significativos no cotidiano das escolas, o que torna pertinente a realização de estudos que problematizem essa realidade.

A relevância deste trabalho relaciona-se à necessidade de compreender como a escola lida com a diversidade presente em sala de aula, considerando não apenas o acesso dos estudantes, mas, principalmente, as condições reais de aprendizagem que lhes estão sendo oferecidas. Como destaca Mantoan (2015), a inclusão escolar exige uma mudança profunda nas concepções de ensino, o que implica rever práticas pedagógicas historicamente estruturadas em modelos homogêneos.

Além disso, a formação docente aparece como um elemento central nesse debate, uma vez que muitos professores ainda se sentem despreparados para atuar diante das demandas da educação inclusiva. Glat e Pletsch (2012) apontam que a ausência de formação consistente impacta diretamente a prática pedagógica, dificultando a construção de estratégias que consideram as singularidades dos estudantes. Nesse sentido, investiga-se como essa formação ocorre e de que forma se articula com o cotidiano escolar tornando-se fundamental.

Outro aspecto que justifica a realização desta pesquisa relaciona-se ao uso do planejamento pedagógico individualizado, especialmente por meio do Plano Educacional Individualizado (PEI). Apesar de sua importância, observa-se que esse instrumento nem sempre é utilizado de maneira efetiva, sendo, muitas vezes, reduzido a uma mera exigência formal. Conforme Pletsch (2014), quando o

planejamento não dialoga com a prática, sua contribuição para o processo de ensino torna-se limitada.

Também destaca - se a necessidade de refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente escolar, considerando a importância de estratégias que favorecem a participação e o desenvolvimento dos estudantes. Bosa (2017) ressalta que intervenções planejadas e fundamentadas são essenciais para promover avanços significativos no processo educativo, o que reforça a importância de discutir o uso de práticas mais intencionais e sistematizadas.

Do ponto de vista social, este estudo justifica-se pela contribuição que pode oferecer à construção de uma educação mais inclusiva e comprometida com a diversidade. Kupfer (2016) enfatiza que a escola deve reconhecer o sujeito em sua singularidade, o que exige uma postura que está além da padronização e que considera as diferentes formas de aprender.

Dessa forma, esta pesquisa mostra-se relevante tanto no âmbito acadêmico quanto no contexto educacional, ao buscar compreender como a articulação entre formação docente, planejamento pedagógico e práticas educativas pode contribuir para a construção de uma escola mais inclusiva. Ao refletir sobre esses aspectos, espera-se colaborar com o desenvolvimento de práticas mais conscientes, críticas e comprometidas com a garantia do direito à educação para todos.

Nesse contexto, torna-se fundamental considerar que a efetivação da educação inclusiva não depende apenas de políticas públicas ou diretrizes legais, mas da transformação das práticas cotidianas no

interior da escola. Isso envolve repensar não apenas o papel do professor, mas também a organização institucional, a gestão escolar e as relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos do processo educativo. A inclusão, portanto, exige uma mudança estrutural que ultrapassa o âmbito individual e se consolida como um compromisso coletivo, no qual todos os atores educacionais assumem responsabilidade na construção de um ambiente mais acessível e equitativo.

Além disso, a produção de conhecimento científico sobre a temática se apresenta como elemento essencial para o avanço das práticas educacionais, ao possibilitar a identificação de desafios e a proposição de estratégias mais eficazes. Nesse sentido, estudos que articulam teoria e prática contribuem significativamente para o fortalecimento da educação inclusiva, oferecendo subsídios para a formação docente e para o desenvolvimento de intervenções pedagógicas mais qualificadas. Assim, esta pesquisa busca não apenas compreender a realidade investigada, mas também fomentar reflexões que possam impactar positivamente o contexto escolar, ampliando as possibilidades de inclusão e aprendizagem para todos os estudantes.

3. MARCO TEÓRICO

3.1. Educação Inclusiva: Fundamentos Legais e Conceituais

A educação inclusiva, no contexto contemporâneo, configura-se como um dos principais eixos estruturantes das políticas educacionais, compreendida não apenas como uma diretriz normativa, mas como um compromisso ético e político com a garantia do direito à educação para todos. Trata-se de uma

concepção que deslocou o foco da adaptação do sujeito às exigências escolares para a transformação das práticas educativas, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a inclusão passa a ser entendida como um movimento que ultrapassa o campo da educação especial, alcançando toda a organização da escola e suas relações pedagógicas.

Historicamente, o atendimento às pessoas com deficiência está marcado por práticas excludentes, que se manifestam por meio da institucionalização, da segregação e, posteriormente, da integração parcial ao ensino regular. No modelo integracionista, predominante até o final do século XX, a presença do aluno na escola comum está condicionada à sua capacidade de adaptação às normas e exigências do sistema educacional. Conforme Sasaki (1997), esse modelo não rompe com a lógica excludente, uma vez que mantém a responsabilidade da adaptação centrada no sujeito, e não na escola.

A perspectiva inclusiva surge justamente como uma crítica a esse modelo, propondo uma mudança paradigmática que redefine o papel da instituição escolar. A escola deixa de ser um espaço seletivo e passa a assumir a responsabilidade de acolher todos os estudantes, reconhecendo suas diferenças e criando condições para que aprendam juntos. Nesse sentido, a inclusão não se restringe à presença física do aluno na sala de aula, mas envolve sua participação ativa e seu desenvolvimento no processo educativo (MANTOAN, 2015).

No Brasil, esse movimento ganha respaldo jurídico a partir da Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como

direito de todos e dever do Estado, assegurando atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Esse princípio é reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, que orienta a organização da educação sob a perspectiva da inclusão. Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) consolida esse entendimento ao determinar que os estudantes público-alvo da educação especial devem ser matriculados em classes comuns, com acesso a recursos e serviços de apoio que garantam sua aprendizagem.

Esses marcos legais representam avanços significativos, ao reconhecer a inclusão como um direito e ao orientar a reorganização do sistema educacional. No entanto, como apontam Glat e Pletsch (2012), a existência de legislações não garante, por si só, a efetivação de práticas inclusivas, sendo necessário considerar as condições concretas das escolas, a formação dos profissionais e a cultura institucional. A inclusão, nesse sentido, não se realiza apenas por meio de normativas, mas depende de mudanças efetivas no cotidiano escolar.

Do ponto de vista conceitual, a educação inclusiva está diretamente relacionada à ideia de equidade, que pressupõe o reconhecimento das diferenças e a oferta de condições diferenciadas para garantir oportunidades de aprendizagem. Diferentemente da igualdade, que trata todos de forma homogênea, a equidade considera as especificidades dos sujeitos, buscando reduzir desigualdades historicamente construídas. Mantoan (2015) destaca que a inclusão exige a superação de práticas pedagógicas uniformizadoras, propondo uma abordagem que valorize a singularidade dos estudantes.

Nesse contexto, a escola inclusiva assume o desafio de construir práticas pedagógicas que atendam a essa diversidade, o que implica em repensar o currículo, as estratégias de ensino e os processos de avaliação. Mittler (2003) afirma que a inclusão escolar demanda uma transformação cultural na escola, que deve deixar de ser um espaço de seleção para se tornar um ambiente de participação e aprendizagem para todos. Essa transformação envolve não apenas aspectos pedagógicos, mas também a forma como a escola se organiza e se relaciona com a comunidade.

Além disso, a inclusão escolar está profundamente articulada à noção de justiça social, uma vez que busca enfrentar desigualdades que se manifestam no acesso e na permanência dos estudantes na escola. Nesse sentido, não se trata apenas de atender grupos específicos, mas de promover uma educação que reconheça e valorize a diversidade em todas as suas dimensões. Para Mantoan (2015), a inclusão contribui para a melhoria da qualidade da educação como um todo, ao estimular práticas mais flexíveis, reflexivas e centradas no sujeito.

Apesar desses avanços teóricos e legais, a implementação da educação inclusiva ainda enfrenta desafios significativos. Entre eles, destacam-se a persistência de concepções tradicionais de ensino, a limitação de recursos e, principalmente, as dificuldades relacionadas à formação docente. Glat e Pletsch (2012) ressaltam que muitos professores ainda não se sentem preparados para lidar com a diversidade em sala de aula, o que compromete a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Outro aspecto relevante relaciona-se à necessidade de reconhecer o estudante em sua singularidade, evitando práticas que buscam

enquadrá-lo em padrões pré-estabelecidos. Kupfer (2016) contribui para essa reflexão ao enfatizar que o processo educativo deve considerar o sujeito em sua dimensão subjetiva, reconhecendo suas formas próprias de aprender e se relacionar com o conhecimento. Essa perspectiva amplia o entendimento da inclusão, ao incorporar dimensões que foram além do aspecto pedagógico, envolvendo também aspectos emocionais e sociais.

Diante desse cenário, a educação inclusiva se apresenta como um processo complexo e em construção, que exige o comprometimento de diferentes atores envolvidos no contexto educacional. Compreender seus fundamentos legais e conceituais é essencial para a análise das práticas pedagógicas e das condições que favoreceram ou dificultaram sua efetivação. Ao reconhecer a inclusão como princípio orientador da educação, abre-se caminho para a construção de uma escola mais democrática, equitativa e comprometida com o desenvolvimento de todos os estudantes.

Nesse sentido, a escola inclusiva se afasta da lógica da homogeneização e passa a assumir a heterogeneidade como ponto de partida para a organização de suas práticas pedagógicas. Para Mantoan (2015), essa mudança exige uma ruptura com modelos tradicionais de ensino, que historicamente privilegiam a padronização em detrimento da singularidade dos estudantes.

A construção dessa nova cultura escolar demanda, ainda, a revisão de concepções profundamente enraizadas no sistema educacional, especialmente aquelas que associam aprendizagem a desempenho uniforme. Nesse aspecto, a avaliação escolar assume papel central, uma vez que, em muitos contextos, ainda são utilizadas como instrumento de seleção e exclusão. A perspectiva inclusiva, por outro

lado, propõe uma avaliação formativa, contínua e processual, capaz de considerar os avanços individuais dos estudantes e suas diferentes formas de aprender. Conforme Libâneo (2013) destaca, a avaliação deve ser compreendida como parte integrante do processo de ensino, orientando as práticas pedagógicas e contribuindo para a aprendizagem, e não como mecanismo de classificação.

Outro elemento fundamental para a efetivação da educação inclusiva direciona-se à organização curricular. Tradicionalmente estruturado de forma rígida e linear, o currículo escolar propõe-se a desconsiderar as especificidades dos alunos, dificultando a construção de percursos de aprendizagem mais flexíveis. A proposta inclusiva, nesse sentido, aponta para a necessidade de um currículo aberto, adaptável e contextualizado, que permite diferentes formas de acesso ao conhecimento. Glat e Pletsch (2012) destacam que a flexibilização curricular é condição essencial para a inclusão, pois possibilita ao professor adequar conteúdos, metodologias e estratégias às necessidades dos estudantes.

Além disso, a inclusão escolar exige a adoção de práticas pedagógicas diversificadas, que ampliam as possibilidades de participação dos alunos no processo educativo. Isso envolve o uso de recursos didáticos variados, estratégias diferenciadas de ensino e a valorização de múltiplas formas de expressão e aprendizagem. Mittler (2003) ressalta que a diversidade em sala de aula deve ser acompanhada por uma diversidade de práticas pedagógicas, capazes de atender aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

Nesse contexto, o papel do professor ganha centralidade, uma vez que é ele quem concretiza, no cotidiano da sala de aula, os

princípios da educação inclusiva. No entanto, essa atuação não pode ser compreendida de forma isolada, sendo necessário considerar as condições institucionais e o suporte oferecido pela escola. A inclusão não é responsabilidade exclusiva do docente, mas de toda a comunidade escolar, incluindo gestores, equipe pedagógica e demais profissionais. Como aponta Nóvoa (2009), o trabalho docente deve ser entendido como uma prática coletiva, construída a partir da colaboração e do diálogo entre os diferentes atores envolvidos no processo educativo.

Outro aspecto relevante diz respeito à articulação entre a escola e a família, que desempenha papel fundamental no processo de inclusão. A participação das famílias contribui para o acompanhamento do desenvolvimento dos estudantes e para a construção de estratégias mais eficazes de intervenção pedagógica. No entanto, essa relação nem sempre ocorre de forma satisfatória, sendo marcada, em muitos casos, por distanciamento ou dificuldades de comunicação. Nesse sentido, a escola precisa criar mecanismos que favoreçam a aproximação com as famílias, reconhecendo-as como parceiras no processo educativo.

A educação inclusiva também se relaciona com a construção de uma escola mais democrática, que reconhece e valoriza a participação dos estudantes. Isso implica considerar suas vozes, suas experiências e suas formas de expressão, promovendo um ambiente em que todos se sintam pertencentes. Kupfer (2016) destaca que o reconhecimento da singularidade do sujeito é um elemento fundamental para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis e inclusivas, capazes de acolher as diferenças sem reduzi-las a padrões normativos.

No campo das políticas públicas, observa-se que a educação inclusiva tem sido progressivamente incorporada como diretriz fundamental, embora ainda existam lacunas na sua implementação. A efetivação dessas políticas depende de investimentos em formação, infraestrutura e recursos pedagógicos, além de uma gestão comprometida com os princípios da inclusão. Nesse sentido, a escola não pôde analisá-la isoladamente, sendo necessário considerar o contexto mais amplo em que está inserida.

Por fim, é importante destacar que a educação inclusiva não se configura como um modelo acabado, mas como um processo em constante construção. Seus avanços e desafios refletem as transformações sociais e as disputas em torno do direito à educação. Compreender seus fundamentos implica reconhecer sua complexidade e a necessidade de um compromisso contínuo com a construção de práticas pedagógicas mais justas e equitativas. Nesse sentido, a inclusão se afirma como um horizonte a ser perseguido, orientando a construção de uma escola que, de fato, acolha e promova o desenvolvimento de todos os estudantes.

3.1.1. Síntese do Capítulo

O capítulo apresenta a educação inclusiva como um princípio ético, político e pedagógico voltado à garantia do direito à educação para todos. Apresenta como eixo central a ideia de que a escola deve se transformar para acolher a diversidade dos estudantes, em vez de exigir que os alunos se adaptem a um modelo escolar rígido, homogêneo e seletivo.

Inicialmente, o texto contextualiza historicamente o atendimento às pessoas com deficiência, destacando a passagem de práticas

marcadas pela exclusão, institucionalização e segregação para o modelo integracionista. Esse modelo, embora tenha permitido a presença de alguns estudantes na escola comum, ainda mantém a responsabilidade da adaptação centrada no aluno. A perspectiva inclusiva surge, então, como crítica a essa lógica, defendendo que a escola deve reorganizar suas práticas, seus currículos, suas avaliações e suas relações pedagógicas para garantir participação, aprendizagem e desenvolvimento a todos.

O capítulo também destaca os fundamentos legais da educação inclusiva no Brasil, especialmente a Constituição Federal de 1988, a LDB nº 9.394/1996 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. Esses documentos consolidam a inclusão como direito e orientaram a matrícula de estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns, com acesso a recursos e apoios necessários. No entanto, o texto ressalta que a existência de leis não garante, por si só, práticas inclusivas efetivas, pois sua concretização depende das condições reais das escolas, da formação dos profissionais, da cultura institucional e do compromisso coletivo da comunidade escolar.

Do ponto de vista conceitual, a inclusão associa-se à equidade, à justiça social e ao reconhecimento da singularidade dos sujeitos. O capítulo diferencia igualdade de equidade, afirmando que tratar todos da mesma forma não é suficiente para garantir aprendizagem. Urge reconhecer as diferenças e oferecer condições adequadas para que cada estudante possa se desenvolver. Nesse sentido, autores como Mantoan, Mittler, Glat, Pletsch e Kupfer mobilizam-se para defender práticas pedagógicas mais flexíveis, sensíveis e centradas nas necessidades dos alunos.

Ademais, faz-se necessário repensar o currículo, a avaliação e as metodologias de ensino. O texto critica modelos tradicionais baseados na padronização, no desempenho uniforme e na classificação dos estudantes. Em oposição, propõe-se uma avaliação formativa, contínua e processual, capaz de acompanhar os avanços individuais. Também defende um currículo aberto, adaptável e contextualizado, bem como, o uso de estratégias pedagógicas diversificadas que contemplem diferentes ritmos, estilos e formas de aprendizagem.

O papel do professor aparece como ponto central, mas não isolado. O capítulo enfatiza que a inclusão não é uma responsabilidade exclusiva do docente, mas de toda a escola, envolvendo gestores, equipe pedagógica, demais profissionais, estudantes e famílias. A formação docente, o trabalho colaborativo, o diálogo institucional e a articulação com as famílias são condições fundamentais para a efetivação de uma cultura escolar inclusiva.

Em síntese, o capítulo compreende a educação inclusiva como um processo em construção, sustentado por fundamentos legais, conceituais e éticos. Ele afirma que incluir não significa apenas garantir o acesso físico do estudante à escola, mas assegurar sua participação, aprendizagem, pertencimento e desenvolvimento. Assim, a escola inclusiva é aquela que rompe com práticas excludentes e homogeneizadoras, reconhece a diversidade como valor e busca construir práticas pedagógicas mais democráticas, equitativas e comprometidas com todos os estudantes.

3.2. Formação Docente na Perspectiva da Educação Inclusiva

A formação docente constitui um dos elementos centrais para a efetivação da educação inclusiva, uma vez que é no cotidiano da prática pedagógica que os princípios teóricos e legais se materializam. Embora os marcos normativos avancem no reconhecimento do direito à educação para todos, a concretização desse direito depende, em grande medida, da capacidade dos professores de compreender, interpretar e intervir diante da diversidade presente em sala de aula. Nesse sentido, a formação docente deixa de ser um aspecto complementar e passa a ser compreendida como condição estruturante para a construção de práticas inclusivas.

Historicamente, os cursos de formação inicial de professores são organizados a partir de uma perspectiva homogênea de ensino, centrada na ideia de um aluno padrão, o que contribui para a fragilização do preparo docente diante das demandas da inclusão. Como apontam Glat e Pletsch (2012), essa formação tradicional não contempla, de forma consistente, as especificidades da educação inclusiva, o que resulta em insegurança por parte dos professores quando se deparam com situações que exijam adaptações pedagógicas e estratégias diferenciadas.

Essa lacuna formativa evidencia a necessidade de repensar tanto a formação inicial quanto a formação continuada, compreendendo-as como processos articulados e permanentes. A formação inicial, embora fundamental, não é suficiente para dar conta da complexidade do contexto escolar contemporâneo. Nesse sentido, a formação continuada assume papel essencial, permitindo ao professor atualizar seus conhecimentos, refletir sobre sua prática e construir novas estratégias de ensino. Nóvoa (2009) destaca que a formação docente precisa estar diretamente relacionada ao

exercício da profissão, sendo construída a partir da reflexão sobre a prática e do diálogo com outros profissionais.

No contexto da educação inclusiva, essa formação precisa ir além da aquisição de conhecimentos teóricos, envolvendo também o desenvolvimento de atitudes, valores e posturas que reconheçam a diversidade como parte constitutiva do processo educativo. Mantoan (2015) ressalta que a inclusão exige do professor uma mudança de olhar, que implica abandonar concepções baseadas na normalização e assumir a diferença como elemento positivo na construção do conhecimento. Essa mudança, no entanto, não ocorre de forma automática, sendo resultado de processos formativos que promoveram a problematização das práticas pedagógicas.

Outro aspecto relevante relaciona-se à relação entre teoria e prática na formação docente. Muitas vezes, os cursos de formação apresentam conteúdos desvinculados da realidade escolar, o que dificulta sua aplicação no cotidiano da sala de aula. Glat e Pletsch (2012) destacam que a formação para a inclusão deve estar ancorada em situações reais, possibilitando ao professor desenvolver competências para lidar com os desafios concretos que surgem no ambiente escolar. Isso implica a construção de espaços formativos que favoreçam a experimentação, a troca de experiências e a reflexão coletiva.

Além disso, a formação docente na perspectiva inclusiva demanda o conhecimento de estratégias pedagógicas diversificadas, capazes de atender às diferentes formas de aprendizagem dos estudantes. Isso envolve desde adaptações curriculares até o uso de recursos didáticos diferenciados, bem como a compreensão de instrumentos como o Plano Educacional Individualizado (PEI). No entanto, como

aponta Pletsch (2014), muitos professores ainda encontram dificuldades na elaboração e utilização desse instrumento, o que reforça a necessidade de uma formação mais direcionada a essas práticas.

A complexidade da atuação docente no contexto inclusivo também exige o desenvolvimento de competências relacionadas ao trabalho colaborativo. A inclusão não é responsabilidade exclusiva do professor da sala comum, mas envolve a participação de diferentes profissionais, como equipe pedagógica, gestores e especialistas. Nesse sentido, o trabalho em equipe torna-se fundamental para a construção de estratégias mais eficazes. Nóvoa (2009) destaca que o desenvolvimento profissional docente ocorre de forma coletiva, sendo necessário criar espaços de colaboração e troca entre os educadores.

Outro ponto que merece destaque é a dimensão subjetiva da formação docente, que envolve crenças, valores e concepções sobre ensino e aprendizagem. Muitas das dificuldades enfrentadas na implementação da educação inclusiva estão relacionadas a visões ainda baseadas em modelos tradicionais, que associam aprendizagem à padronização. Kupfer (2016) enfatiza que a formação do professor deve considerar também esses aspectos, promovendo a construção de uma postura mais sensível às singularidades dos estudantes.

Além disso, é importante considerar que a formação docente ocorre em um contexto marcado por desafios estruturais, como condições de trabalho precárias, sobrecarga de funções e falta de recursos. Esses fatores impactam diretamente a prática pedagógica e limitam as possibilidades de implementação de estratégias inclusivas. Nesse

sentido, a formação não pôde ser pensada de forma isolada, sendo necessário articulá-la a políticas públicas que garanta melhores condições para o exercício da docência.

A literatura também aponta que a formação docente para a inclusão precisa ser contínua e contextualizada, considerando as especificidades de cada realidade escolar. Não se trata apenas de oferecer modelos prontos, mas de possibilitar ao professor a construção de práticas que façam sentido em seu contexto de atuação. Mantoan (2015) reforça que a inclusão exige criatividade pedagógica, capacidade de adaptação e abertura para o novo, características que se desenvolvem ao longo da trajetória profissional.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a formação docente seja um elemento central para a efetivação da educação inclusiva. Mais do que preparar o professor para lidar com situações específicas, trata-se de promover uma mudança na forma de compreender o processo educativo, reconhecendo a diversidade como parte integrante da aprendizagem. Ao investir em uma formação mais consistente, reflexiva e articulada com a prática, cria-se a possibilidade de construir uma escola mais inclusiva, capaz de atender às necessidades de todos os estudantes.

Esse movimento exige a superação de uma postura meramente transmissiva, centrada na reprodução de conteúdos, para uma atuação mais investigativa e reflexiva. Nesse sentido, o professor deixa de ser apenas executor de propostas pedagógicas e passa a assumir o papel de sujeito ativo na construção do conhecimento e na reorganização de suas práticas. Conforme Schön (2000), a prática reflexiva constitui elemento fundamental na formação profissional,

permitindo ao docente analisar suas ações e buscar alternativas mais adequadas às situações vivenciadas.

Essa perspectiva reforça a necessidade de compreender a formação docente como um processo contínuo e situado, que se desenvolve no interior da própria prática pedagógica. A escola, nesse contexto, torna-se espaço privilegiado de formação, na medida em que possibilitou a articulação entre teoria e prática. Nóvoa (2009) destaca que através do cotidiano escolar que o professor constrói sua identidade profissional, sendo essencial que esse espaço favoreça o diálogo, a colaboração e a troca de experiências entre os docentes. A formação, portanto, não pode ocorrer apenas em cursos externos, mas também no interior da escola, por meio de práticas coletivas de reflexão.

Outro aspecto relevante vincula-se à necessidade de desenvolver, na formação docente, competências relacionadas à observação e à escuta dos estudantes. No contexto inclusivo, compreender o modo como cada aluno aprende torna-se fundamental para a construção de estratégias pedagógicas eficazes. Isso exige do professor uma postura atenta às manifestações dos estudantes, valorizando suas formas de expressão e reconhecendo suas potencialidades. Nesse sentido, a formação precisa incentivar a construção de práticas que considerem o aluno como sujeito ativo do processo educativo, e não como mero receptor de conteúdos.

Além disso, a formação docente na perspectiva inclusiva precisa contemplar o desenvolvimento de habilidades relacionadas à mediação pedagógica. Ensinar, nesse contexto, não significa apenas transmitir conhecimentos, mas criar condições para que o estudante construa seu próprio percurso de aprendizagem. Libâneo (2013)

afirma que a mediação pedagógica envolve a organização de situações de ensino que favoreça a participação ativa dos alunos, considerando suas necessidades e interesses. No contexto da inclusão, essa mediação precisa ser ainda mais cuidadosa, uma vez que envolve a adaptação de estratégias para atender à diversidade.

A articulação entre diferentes saberes também se apresenta como elemento fundamental na formação docente. O trabalho com a inclusão exige o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, como pedagogia, psicologia, serviço social e saúde, ampliando a compreensão sobre o processo educativo. Nesse sentido, a formação docente necessita incentivar uma perspectiva interdisciplinar, que permite ao professor compreender o aluno em sua totalidade. Kupfer (2016) destaca que o sujeito não pode ser reduzido a categorias ou diagnósticos, sendo necessário considerar sua dimensão subjetiva e social no processo educativo.

Outro ponto que merece atenção é a relação entre formação docente e práticas avaliativas. No contexto inclusivo, a avaliação precisa ser repensada, deixando de assumir um caráter classificatório para se tornar um instrumento de acompanhamento da aprendizagem. Isso implica a adoção de estratégias avaliativas diversificadas, que consideram os avanços individuais dos estudantes. A formação docente, nesse sentido, precisa preparar o professor para utilizar a avaliação como ferramenta pedagógica, capaz de orientar suas intervenções e contribuir para o desenvolvimento dos alunos.

A literatura também aponta que a formação docente precisa considerar o desenvolvimento de competências relacionadas ao planejamento pedagógico. Planejar, no contexto da inclusão,

significa antecipar possibilidades, prever adaptações e organizar estratégias que favoreçam a participação de todos os estudantes. No entanto, muitos professores relatam dificuldades nesse processo, especialmente quando não possuem formação específica para lidar com a diversidade. Pletsch (2014) destaca que o planejamento inclusivo exige conhecimento técnico, mas também sensibilidade pedagógica, sendo necessário que a formação contemple ambos os aspectos.

Além disso, é importante considerar que a formação docente ocorre em um contexto marcado por condições de trabalho que nem sempre favorece o desenvolvimento profissional. A sobrecarga de atividades, a falta de tempo para planejamento e a ausência de suporte institucional são fatores que impactam diretamente a prática pedagógica. Nesse sentido, a formação não pôde ser pensada de forma desarticulada das condições reais de trabalho dos professores, sendo necessário que políticas públicas garantam suporte adequado para a implementação de práticas inclusivas.

Outro elemento que se destaca é a importância da formação docente para a construção de uma postura ética em relação à inclusão. Isso implica reconhecer o direito de todos os estudantes à educação e assumam o compromisso com a construção de práticas que promovam a equidade. Mantoan (2015) enfatiza que a inclusão não consisti apenas em uma questão técnica, mas também ética, exigindo do professor uma postura comprometida com a transformação da escola.

A formação docente também precisa considerar o papel das emoções no processo educativo. O trabalho com a diversidade gera insegurança, ansiedade e até resistência por parte dos professores,

especialmente quando não se sentem preparados. Nesse sentido, é fundamental que a formação ofereça suporte para que o docente possa lidar com essas questões, fortalecendo sua confiança e sua capacidade de atuação. Glat e Pletsch (2012) apontam que o apoio institucional e a troca de experiências entre professores são elementos importantes para a superação dessas dificuldades.

Por fim, é importante destacar que a formação docente na perspectiva inclusiva não se configura como um processo linear ou uniforme, mas como um percurso marcado por avanços, desafios e reconstruções constantes. Cada contexto escolar apresenta especificidades que demandam soluções próprias, o que exige do professor flexibilidade e capacidade de adaptação. Nesse sentido, a formação precisa ser compreendida como um processo dinâmico, que acompanha as transformações do contexto educacional.

Diante disso, torna-se evidente que a formação docente é um elemento estratégico para a consolidação da educação inclusiva. Ao promover a articulação entre teoria e prática, incentiva a reflexão crítica e valoriza a diversidade, a formação contribui para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis e eficazes. Investir na formação dos professores, portanto, significa investir na qualidade da educação e na garantia do direito de todos os estudantes à aprendizagem.

3.2.1. Síntese do Capítulo

O capítulo aborda sobre a formação de professores como o pilar central e estruturante para a materialização da educação inclusiva. O texto defende que, embora existam avanços nas leis e normas, a real inclusão só se concretiza na prática diária da sala de aula,

dependendo diretamente da capacidade do docente de acolher e intervir diante da diversidade.

Historicamente, os cursos de licenciatura foram estruturados sob uma perspectiva de homogeneidade, focados em um "aluno padrão". Como apontam Glat e Pletsch (2012), essa formação tradicional não prepara os professores para as especificidades da inclusão, gerando insegurança na hora de realizar adaptações pedagógicas e adotar estratégias diferenciadas. A formação inicial é insuficiente diante da complexidade escolar contemporânea, tornando a formação continuada indispensável.

Através da citação de Nóvoa (2009), o texto destaca que o desenvolvimento profissional deve ocorrer no cotidiano da escola, baseado na reflexão sobre a própria prática e no diálogo constante entre os pares. A escola, portanto, é o espaço privilegiado de formação.

Para Mantoan (2015), a inclusão exige uma mudança profunda de olhar. O professor precisa abandonar a busca pela "normalização" e passar a enxergar a diferença como um elemento positivo e enriquecedor para a construção do conhecimento.

Conforme Kupfer (2016), a formação deve trabalhar as crenças, valores e concepções dos professores, desconstruindo modelos tradicionais e padronizados de aprendizagem para focar na singularidade do estudante.

A formação não pode ser puramente teórica ou desvinculada do chão da escola. Deve focar em situações reais, promovendo a experimentação e a troca de vivências (Glat e Pletsch, 2012).

É urgente capacitar os professores para o uso de metodologias diversificadas, adaptações curriculares e ferramentas como o Plano Educacional Individualizado (PEI), que, segundo Pletsch (2014), ainda gera muitas dificuldades de elaboração.

A inclusão não é dever exclusivo do professor regente da sala comum. Ela exige o esforço conjunto de gestores, especialistas e equipe pedagógica.

Há a necessidade de uma perspectiva interdisciplinar (articulando Pedagogia, Psicologia, Serviço Social e Saúde). Como aponta Kupfer (2016), o aluno não pode ser reduzido a um laudo ou diagnóstico, devendo ser compreendido em sua totalidade subjetiva e social.

Baseado em Schön (2000), o texto propõe a superação do professor "transmissor/executor" para um profissional "investigativo e reflexivo", capaz de analisar suas ações e criar alternativas adequadas.

De acordo com Libâneo (2013), mediar significa organizar o ensino para que o aluno seja o sujeito ativo de seu aprendizado. Na inclusão, isso exige escuta atenta, observação das potencialidades de cada estudante e adaptação cuidadosa do ensino.

O texto conclui sinalizando a necessidade de repensar as práticas avaliativas, que devem deixar de ser meramente classificatórias para se tornarem instrumentos de acompanhamento processual e formativo do desenvolvimento do aluno.

Por fim, o capítulo pondera que a formação docente não ocorre no vácuo. Ela é impactada diretamente por desafios estruturais (baixa remuneração, sobrecarga de funções, falta de recursos). Portanto, a

formação deve ser indissociável de políticas públicas que garanta condições dignas de trabalho.

3.3. Práticas Pedagógicas e Planejamento Inclusivo

A consolidação da educação inclusiva no contexto escolar está diretamente relacionada à forma como as práticas pedagógicas são concebidas e desenvolvidas no cotidiano da sala de aula. Não se trata apenas de garantir o acesso dos estudantes ao espaço escolar, mas de assegurar condições efetivas de aprendizagem, o que implica repensar o ensino a partir da diversidade. Nesse sentido, as práticas pedagógicas assumem papel central, pois são elas que materializaram, no cotidiano escolar, os princípios da inclusão.

Historicamente, o ensino é estruturado com base em modelos homogêneos, orientados por um currículo rígido e por metodologias que pressupõem um aluno padrão. Esse modelo, ao desconsiderar as diferenças individuais, produz exclusão, ainda que de forma não intencional. A perspectiva inclusiva, por sua vez, exige a superação dessa lógica, propondo práticas pedagógicas mais flexíveis, que consideram os diferentes ritmos, estilos e formas de aprendizagem. Como afirma Mantoan (2015), ensinar na perspectiva inclusiva implica abandonar a ideia de uniformidade e reconhecer que todos os estudantes aprendem, ainda que por caminhos distintos.

Nesse contexto, o planejamento pedagógico ganha centralidade, pois é por meio dele que o professor organiza suas ações, define estratégias e antecipa possibilidades de intervenção. Planejar, na perspectiva da inclusão, significa considerar a diversidade desde o início, e não apenas realizar adaptações posteriores. Isso implica pensar em atividades que podem ser acessíveis a todos os

estudantes, prevendo diferentes formas de participação e expressão. Libâneo (2013) destaca que o planejamento constitui um processo intencional, que orienta a prática docente e contribui para a organização do ensino.

No entanto, observa-se que muitos professores ainda enfrentam dificuldades na elaboração de planejamentos inclusivos, especialmente quando não possuem formação específica para lidar com a diversidade. Glat e Pletsch (2012) apontam que, em muitos casos, o planejamento continua sendo realizado de forma tradicional, sem considerar as necessidades específicas dos estudantes. Essa lacuna evidencia a necessidade de uma formação docente que articula teoria e prática, permitindo ao professor desenvolver estratégias mais adequadas ao contexto inclusivo.

Além disso, as práticas pedagógicas inclusivas demandam o uso de metodologias diversificadas, capazes de ampliar as possibilidades de aprendizagem. Isso envolve o uso de recursos visuais, atividades práticas, jogos, tecnologias assistivas e estratégias colaborativas, que favoreçam a participação dos estudantes. Mittler (2003) ressalta que a diversidade em sala de aula precisa ser acompanhada por uma diversidade de práticas, que possibilite diferentes formas de acesso ao conhecimento.

Outro aspecto relevante pauta-se à necessidade de adaptação curricular. Diferentemente do que muitas vezes se imagina, adaptar o currículo não significa reduzir conteúdos, mas reorganizá-los de forma que sejam significativos e acessíveis aos estudantes. Nesse sentido, o professor precisa selecionar objetivos prioritários, flexibilizar atividades e considerar diferentes formas de avaliação. Pletsch (2014) destaca que a adaptação curricular foi uma estratégia

fundamental para a inclusão, pois permite ao estudante participar do processo de aprendizagem de acordo com suas possibilidades. A seguir, apresenta-se uma sistematização das principais práticas pedagógicas inclusivas identificadas na literatura:

Tabela 1. Estratégias pedagógicas na perspectiva inclusiva

Estratégia Pedagógica	Características principais	Contribuições para a inclusão
Ensino diferenciado	Adaptação de atividades conforme o nível do aluno	Respeita ritmos e estilos de aprendizagem
Uso de recursos visuais	Imagens, esquemas, vídeos	Facilita a compreensão e organização do conteúdo
Aprendizagem colaborativa	Trabalho em grupo e interação entre alunos	Promove socialização e troca de saberes
Tecnologias assistivas	Ferramentas digitais e recursos adaptados	Amplia o acesso ao conteúdo
Atividades práticas	Experiências concretas e manipulativas	Favorece a aprendizagem significativa

Fonte: Autora (2026)

A partir dessas estratégias, observa-se que a prática pedagógica inclusiva não se limita a uma única metodologia, mas envolve a combinação de diferentes abordagens, de acordo com as necessidades dos estudantes. O professor, nesse sentido, assume o papel de mediador do processo de aprendizagem, organizando situações que favoreçam a participação de todos.

Outro elemento fundamental no planejamento inclusivo é o Plano Educacional Individualizado (PEI), que se apresenta como um

instrumento capaz de orientar a prática pedagógica de forma mais sistematizada. O PEI permite a definição de objetivos específicos, estratégias de ensino e formas de avaliação ajustadas às necessidades do estudante. No entanto, sua utilização ainda enfrenta muitos desafios no contexto escolar.

Pletsch (2014) aponta que, em muitos casos, o PEI é compreendido como uma exigência burocrática, sem articulação com o planejamento cotidiano do professor. Essa visão limita seu potencial pedagógico, reduzindo-o a um documento formal. Para que o PEI seja efetivo, há a necessidade de que ele seja construído de forma coletiva, envolvendo professores, equipe pedagógica e família, e que esteja relacionado às práticas desenvolvidas em sala de aula. A seguir, apresenta-se uma síntese das principais funções do PEI no contexto escolar:

Tabela 2. Funções do Plano Educacional Individualizado (PEI)

Elemento do PEI	Descrição	Importância pedagógica
Objetivos individualizados	Metas específicas para o estudante	Direciona o processo de aprendizagem
Estratégias pedagógicas	Métodos e recursos adaptados	Favorece a participação do aluno
Avaliação diferenciada	Formas de avaliação ajustadas	Considera avanços individuais
Registro do desenvolvimento	Acompanhamento contínuo	Permite ajustes no planejamento
Articulação com a família	Envolvimento familiar no processo	Fortalece o apoio ao estudante

Fonte: Autora (2026).

A utilização adequada do PEI contribui para a organização do trabalho pedagógico, permitindo ao professor acompanhar o desenvolvimento do estudante de forma mais sistemática. No entanto, sua efetividade necessita da formação docente, do suporte institucional e da articulação entre os profissionais envolvidos.

Além disso, torna-se importante destacar que o planejamento inclusivo precisa considerar não apenas os aspectos cognitivos, mas também as dimensões sociais e emocionais da aprendizagem. Kupfer (2016) ressalta que o processo educativo envolva o sujeito em sua totalidade, bem como, a necessidade de reconhecer suas experiências, suas relações e sua forma de se posicionar no mundo. Nesse sentido, as práticas pedagógicas são construídas de forma a promover não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a participação social dos estudantes.

Outro ponto relevante relaciona-se à avaliação, que, na perspectiva inclusiva, precisa ser compreendida como um processo contínuo e formativo. A avaliação não pôde ter caráter classificatório, mas sim orientar o processo de ensino, permitindo ao professor identificar dificuldades e ajustar suas estratégias. Libâneo (2013) destaca que a avaliação, quando utilizada de forma adequada, contribui para a melhoria da prática pedagógica e para o desenvolvimento dos estudantes.

Diante desse cenário, torna-se evidente que as práticas pedagógicas e o planejamento inclusivo constituam elementos fundamentais para a efetivação da educação inclusiva. Ao considerar a diversidade como ponto de partida, o professor amplia as possibilidades de

aprendizagem, contribuindo para a construção de um ambiente escolar mais equitativo e democrático.

Torna-se relevante destacar que o planejamento inclusivo exige uma mudança de lógica na organização do ensino, deslocando-se de um modelo centrado no conteúdo para um modelo centrado no acesso ao conhecimento. Essa mudança implica considerar, desde o início do planejamento, as barreiras que podem dificultar a participação dos estudantes e as possibilidades de superá-las por meio de estratégias pedagógicas diversificadas. Nesse sentido, ganha destaque o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que propõe a organização do ensino a partir de múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, favorecendo o acesso ao currículo por diferentes caminhos. Embora não substitua o planejamento individualizado, o DUA contribui para ampliar a acessibilidade pedagógica no contexto da sala de aula, reduzindo a necessidade de adaptações posteriores.

A adoção de princípios do DUA no planejamento docente permite ao professor antecipar diferentes formas de interação com o conteúdo, como o uso de recursos visuais, atividades práticas, linguagem simplificada e apoio tecnológico. Isso favorece não apenas estudantes com necessidades educacionais específicas, mas toda a turma, ao diversificar as formas de ensino. Mantoan (2015) ressalta que práticas inclusivas não devem ser pensadas como exceções, mas como parte integrante do processo educativo, beneficiando todos os estudantes ao ampliar as possibilidades de aprendizagem.

Outro elemento fundamental volta-se à gestão da sala de aula na perspectiva inclusiva. Organizar o ambiente de aprendizagem

implica considerar aspectos como disposição dos estudantes, regras de convivência, rotinas e estratégias de mediação de conflitos. Um ambiente estruturado, previsível e acolhedor contribui significativamente para o engajamento dos alunos e para a construção de relações mais positivas. Nesse sentido, o professor assume o papel de mediador das interações, criando condições para que todos possam participar de forma ativa. Mittler (2003) destaca que a inclusão não se limita ao ensino de conteúdos, mas envolve também a construção de um ambiente social favorável à aprendizagem.

A gestão do tempo pedagógico também se apresenta como um desafio importante. Em contextos inclusivos, é necessário flexibilizar o tempo destinado às atividades, permitindo que os estudantes avancem de acordo com seu ritmo. Isso exige do professor uma postura menos rígida em relação ao cumprimento do conteúdo e mais sensível às necessidades da turma. Libâneo (2013) enfatiza que o tempo pedagógico deve ser organizado de forma a favorecer a aprendizagem, e não apenas a execução de um programa curricular.

Outro aspecto que contribui para a efetivação das práticas inclusivas é o trabalho colaborativo entre profissionais. O co-ensino, por exemplo, tem se destacado como estratégia que favorece a inclusão, ao possibilitar a atuação conjunta de dois professores ou de um professor e um profissional de apoio na mesma sala de aula. Essa parceria permite a divisão de responsabilidades, o planejamento conjunto e a ampliação das estratégias pedagógicas. Nóvoa (2009) aponta que o desenvolvimento profissional docente ocorre de forma mais significativa em contextos colaborativos, nos quais há troca de experiências e construção coletiva do conhecimento.

Além do co-ensino, a articulação com a equipe pedagógica e com outros profissionais da escola é fundamental para o desenvolvimento de práticas mais consistentes. O planejamento não precisa ser uma ação isolada do professor, mas um processo coletivo, que envolve diferentes olhares sobre o processo educativo. Glat e Pletsch (2012) destacam que a inclusão exige uma atuação integrada, na qual os profissionais compartilham responsabilidades e constroem estratégias em conjunto.

A participação da família também se apresenta como elemento essencial no planejamento inclusivo. A troca de informações entre escola e família contribui para a compreensão das necessidades do estudante e para a construção de estratégias mais eficazes. No entanto, essa relação nem sempre ocorre de forma efetiva, sendo necessário que a escola desenvolva ações que possam favorecer a aproximação com as famílias, reconhecendo-as como parceiras no processo educativo. Pletsch (2014) ressalta que a articulação com a família fortalece o planejamento pedagógico, ao permitir uma visão mais ampla do desenvolvimento do estudante.

Outro ponto relevante vincula-se ao monitoramento das práticas pedagógicas. No contexto inclusivo, o planejamento não pode ser estático, devendo ser constantemente revisado a partir da observação dos resultados obtidos. Isso implica a realização de registros sistemáticos, que permitisse acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e avaliar a eficácia das estratégias utilizadas. A avaliação, nesse sentido, assume caráter formativo, orientando o processo de ensino e possibilitando ajustes no planejamento. Libâneo (2013) destaca que a avaliação deve ser entendida como parte do processo pedagógico, contribuindo para a melhoria da prática docente.

A seguir, verifica-se uma sistematização dos principais elementos do planejamento inclusivo, articulando dimensões pedagógicas e organizacionais:

Tabela 3. Elementos estruturantes do planejamento inclusivo

Dimensão	Elementos envolvidos	Implicações para a prática pedagógica
Organização do ensino	Definição de objetivos, conteúdos e estratégias	Direciona o processo de aprendizagem
Acessibilidade pedagógica	Uso de múltiplos recursos e metodologias	Amplia as possibilidades de participação
Gestão da sala de aula	Organização do ambiente e das interações	Favorece o engajamento dos estudantes
Avaliação formativa	Acompanhamento contínuo do desenvolvimento	Permite ajustes no planejamento
Trabalho colaborativo	Parceria entre profissionais	Enriquece as estratégias pedagógicas

Fonte: Autora (2026).

A análise desses elementos evidencia que o planejamento inclusivo não se restringe à adaptação de atividades, mas envolve uma reorganização mais ampla do processo educativo. Torna-se assim, um movimento que exige intencionalidade, reflexão e compromisso com a aprendizagem de todos os estudantes.

Outro aspecto que merece destaque é a necessidade de desenvolver práticas que favorecem a autonomia dos estudantes. A inclusão não é entendida como dependência de apoio constante, mas como um processo que busca ampliar a capacidade do aluno de participar ativamente do seu processo de aprendizagem. Nesse sentido, o professor consegue criar situações que estimulem a tomada de decisão, a resolução de problemas e a construção do conhecimento de forma mais independente. Kupfer (2016) destaca que o reconhecimento da singularidade do sujeito implica também valorizar sua capacidade de agir e aprender.

Além disso, a utilização de tecnologias digitais mostra-se um recurso importante no contexto da educação inclusiva. Ferramentas digitais, quando utilizadas de forma intencional, podem ampliar o acesso ao conhecimento e favorecer a participação dos estudantes. No entanto, sua eficácia depende do planejamento pedagógico e da formação do professor, sendo necessário evitar o uso meramente instrumental dessas tecnologias.

Por fim, torna-se importante destacar que as práticas pedagógicas inclusivas não se configuram como um conjunto de técnicas prontas, mas como um processo em constante construção, que se adapta às especificidades de cada contexto. O professor, nesse cenário, assume o papel de pesquisador de sua própria prática, refletindo sobre suas ações e buscando alternativas que favoreçam a aprendizagem dos estudantes. Mantoan (2015) enfatiza que a inclusão exige criatividade, flexibilidade e compromisso, características que se desenvolvem ao longo da trajetória profissional.

3.3.1. Síntese do Capítulo

Este capítulo discute como a consolidação da educação inclusiva depende diretamente da transformação das práticas pedagógicas e do planejamento no cotidiano escolar. O foco deixa de ser apenas garantir o acesso físico à escola e passa a ser a garantia de condições efetivas de aprendizagem para todos, respeitando a diversidade.

Historicamente, o ensino é estruturado de forma rígida, voltado para um "aluno padrão", o que gera exclusão (mesmo que não intencional). Nesse sentido, a lógica inclusiva exige flexibilidade para acolher diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Como afirma Mantoan (2015), incluir significa abandonar a ideia de uniformidade e reconhecer que todos aprendem, embora por caminhos distintos.

Planejar para a inclusão não significa fazer adaptações de última hora, mas sim estruturar a aula pensando na diversidade desde a sua concepção. Segundo Libâneo (2013), o planejamento é um processo intencional que orienta a prática docente e organiza o ensino. Já Glat e Pletsch (2012) apontam que a falta de formação específica faz com que muitos professores ainda planejem de forma tradicional, evidenciando a necessidade de formação que articule teoria e prática.

A inclusão exige uma diversidade de práticas para garantir diferentes formas de acesso ao conhecimento (Mittler, 2003). A adaptação curricular não deve ser vista como redução de conteúdo, mas sim como uma reorganização significativa e acessível (Pletsch, 2014).

O PEI é um instrumento fundamental para guiar a prática pedagógica de forma sistemática. No entanto, Pletsch (2014) alerta que ele é frequentemente reduzido a uma exigência burocrática e

sem conexão com o dia a dia. Para ser efetivo, o PEI deve ser construído coletivamente (professores, equipe pedagógica e família).

Como alternativa para evitar adaptações tardias, destaca-se o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). O DUA propõe a organização do ensino a partir de três pilares: Múltiplas formas de representação (como o conteúdo é apresentado); Múltiplas formas de expressão (como o aluno demonstra o que aprendeu); Múltiplas formas de engajamento (como o aluno é motivado). Tal metodologia beneficia não apenas os alunos com necessidades específicas, mas toda a turma, tornando o currículo acessível na sua origem.

No ensino inclusivo, a avaliação perde o caráter classificatório e punitivo, passando a ser contínua e formativa, servindo para ajustar a rota do ensino (Libâneo, 2013).

De acordo com Kupfer (2016), o planejamento deve acolher as dimensões sociais, emocionais e as vivências singulares dos estudantes, promovendo tanto o avanço acadêmico quanto a participação social.

Por fim, o texto ressalta que a inclusão passa pela organização do ambiente físico e social da sala de aula (rotinas transparentes, combinados de convivência e mediação de conflitos). O professor atua como um mediador ativo, promovendo interações positivas e um ambiente acolhedor e previsível que favoreça o engajamento de todos.

3.4. Políticas Públicas de Formação de Professores para a Educação Inclusiva no Brasil

3.4.1. Políticas Públicas Educacionais e o Direito à Educação Inclusiva

A consolidação da educação inclusiva no Brasil resulta de um conjunto de políticas públicas que buscam assegurar o direito à educação para todos, independentemente das condições físicas, sensoriais, intelectuais, sociais ou culturais dos estudantes. Esse processo é impulsionado por transformações políticas, sociais e legais que passam a reconhecer a inclusão como princípio orientador da educação nacional, exigindo mudanças nas práticas pedagógicas, na organização das escolas e, sobretudo, na formação dos professores.

As políticas públicas educacionais constituem instrumentos de ação do Estado destinados à garantia dos direitos sociais previstos na Constituição Federal de 1988. No campo educacional, essas políticas visam a promover igualdade de oportunidades, reduzir desigualdades e assegurar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem de todos os estudantes. Nesse contexto, a educação inclusiva deixa de ser compreendida como uma modalidade restrita à Educação Especial para constituir um princípio que permeia toda a educação básica.

A Constituição Federal de 1988 representa o principal marco jurídico da educação inclusiva ao estabelecer, em seus artigos 205, 206 e 208, que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, garantindo igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Complementando esse princípio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) define a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino e determina que os sistemas educacionais ofereçam

atendimento especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.

A partir da década de 1990, influenciado por acordos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994), o Brasil passa a ampliar as políticas voltadas à inclusão escolar. Esse movimento culmina na publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, documento que reorganiza a Educação Especial brasileira ao estabelecer que os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação estejam matriculados nas classes comuns do ensino regular, tendo acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) como serviço complementar.

Outro marco relevante é a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que reafirma o direito à educação inclusiva em todos os níveis de ensino e atribuiu ao poder público a responsabilidade de promover formação adequada aos profissionais da educação, garantindo acessibilidade, recursos pedagógicos e eliminação das barreiras que dificultam a aprendizagem.

Nesse cenário, a formação docente passa a ocupar posição estratégica na implementação das políticas públicas de inclusão, uma vez que a efetivação dos direitos educacionais depende diretamente da capacidade dos professores em desenvolver práticas pedagógicas inclusivas.

3.4.2. Plano Nacional de Educação (Lei Nº 13.005/2014) e Suas Metas para a Educação Inclusiva

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, constitui um dos mais importantes instrumentos de planejamento das políticas públicas educacionais brasileiras. Com vigência originalmente prevista para o período de 2014 a 2024 — posteriormente prorrogada até 31 de dezembro de 2025 —, o PNE estabelece diretrizes, metas e estratégias destinadas à melhoria da qualidade da educação, à redução das desigualdades educacionais e à promoção da equidade em todos os níveis e modalidades de ensino.

Entre as dez diretrizes estabelecidas no artigo 2º da Lei nº 13.005/2014 destacam-se a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais, a erradicação de todas as formas de discriminação, a valorização dos profissionais da educação e a promoção dos direitos humanos e da diversidade. Essas diretrizes evidenciam que a inclusão escolar constituiu um princípio transversal do plano, orientando diversas metas e estratégias voltadas à construção de um sistema educacional mais democrático e acessível.

A principal referência à educação inclusiva consta-se na **Meta 4**, que estabelece:

"Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo."

A Meta 4 representa um avanço significativo em relação às políticas anteriores ao reafirmar o compromisso do Estado brasileiro com a

escolarização dos estudantes público-alvo da Educação Especial em classes comuns do ensino regular. A inclusão deixa de ser compreendida apenas como acesso à escola e passa a abranger permanência, participação e aprendizagem, exigindo a reorganização dos sistemas educacionais para eliminar barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais.

Para alcançar esse objetivo, o PNE estabelece diversas estratégias. A estratégia 4.3 determina a implantação de salas de recursos multifuncionais e o incentivo à formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Já a estratégia 4.4 assegura a oferta do AEE de forma complementar e suplementar aos estudantes matriculados na rede regular de ensino. Outras estratégias preveem a ampliação da acessibilidade arquitetônica, o fornecimento de tecnologias assistivas, a oferta da educação bilíngue para estudantes surdos, a produção de materiais acessíveis e a criação de centros multidisciplinares de apoio ao trabalho docente.

A formação dos professores ocupa posição central no Plano Nacional de Educação. A **Meta 15** determina a implementação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, garantindo que todos os docentes da educação básica possuam formação específica em nível superior, obtida em curso de licenciatura na área em que atuam. Entre suas estratégias, destacam-se a implementação de programas específicos para a formação de profissionais destinados à Educação Especial e a reformulação dos cursos de licenciatura para atender às demandas da educação contemporânea.

Complementando essa perspectiva, a **Meta 16** estabelece que 50% dos professores da educação básica devem possuir formação em nível de pós-graduação e que todos os profissionais da educação devem ter acesso à formação continuada, considerando as necessidades dos sistemas de ensino e dos diferentes contextos escolares. Para a educação inclusiva, essa meta assume importância estratégica, pois a formação permanente favoreceu o desenvolvimento de competências relacionadas ao planejamento de práticas pedagógicas inclusivas, à flexibilização curricular, à avaliação da aprendizagem, ao uso de tecnologias assistivas e ao atendimento às especificidades dos estudantes.

Além das metas voltadas diretamente à inclusão, outras disposições do PNE fortalecem a construção de sistemas educacionais inclusivos. A Meta 17 trata da valorização dos profissionais do magistério, reconhecendo que melhores condições de trabalho e remuneração influenciam diretamente a qualidade da educação. A Meta 18 consta sobre a implementação de planos de carreira para os profissionais da educação, enquanto que a Meta 19 enfatiza a gestão democrática, condição essencial para a participação da comunidade escolar na elaboração de projetos pedagógicos comprometidos com a inclusão.

Apesar de representar um importante marco legal, diversos pesquisadores apontam que a implementação das metas do PNE enfrenta dificuldades relacionadas ao financiamento da educação, às desigualdades regionais, à descontinuidade de programas governamentais e às limitações na formação docente. Mantoan (2015) argumenta que a existência de legislação avançada não garante, por si só, a efetivação da educação inclusiva, sendo indispensável a transformação das práticas pedagógicas e da cultura

escolar. Pletsch (2014) acrescenta que a formação inicial e continuada dos professores continua sendo um dos maiores desafios para a consolidação das políticas inclusivas, especialmente diante da complexidade das demandas presentes nas escolas brasileiras.

Nesse contexto, o Plano Nacional de Educação reafirma que a inclusão escolar depende de ações articuladas entre União, estados e municípios, envolvendo financiamento adequado, valorização profissional, formação docente, acessibilidade, produção de recursos pedagógicos e monitoramento permanente das metas estabelecidas. Assim, o PNE consolida a educação inclusiva como política de Estado, orientando a construção de um sistema educacional comprometido com a igualdade de oportunidades, a justiça social e o respeito à diversidade.

3.4.3. A Formação Inicial de Professores na Perspectiva da Educação Inclusiva

A formação docente para a educação inclusiva constitui um dos principais eixos das políticas públicas educacionais brasileiras, pois busca garantir que professores sejam preparados para atender à diversidade dos estudantes e promovam uma educação de qualidade para todos. Nas últimas décadas, o Brasil avança na construção de marcos legais e programas voltados à inclusão escolar, reconhecendo que a formação inicial e continuada dos docentes se tornou indispensável para a efetivação desse direito.

Entre os principais marcos legais destacam-se a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014). Esses documentos estabelecem que a educação inclusiva deve assegurar acesso, permanência, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação, além de orientar a formação de professores para o atendimento das diferentes necessidades educacionais.

As políticas de formação docente são desenvolvidas por meio da formação inicial nas licenciaturas e da formação continuada oferecida pelos sistemas de ensino e instituições de educação superior. Essas ações buscam ampliar conhecimentos sobre práticas pedagógicas inclusivas, adaptações curriculares, avaliação, acessibilidade, tecnologias assistivas e trabalho colaborativo entre professores do ensino regular e da educação especial. O objetivo é fortalecer práticas pedagógicas que respeitem as diferenças e promovam a participação de todos os estudantes no ambiente escolar.

Apesar dos avanços normativos, diversos estudos apontam desafios para a implementação dessas políticas. Entre eles estejam presentes a insuficiência de cursos específicos na formação inicial, a oferta irregular de formação continuada, a falta de recursos pedagógicos e tecnológicos, a escassez de profissionais especializados e as dificuldades enfrentadas pelos professores para transformar os conhecimentos adquiridos em práticas efetivamente inclusivas no cotidiano escolar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, especialmente as resoluções de 2002, 2015 e 2019, passam a enfatizar

a necessidade de desenvolver competências relacionadas à inclusão, ao respeito às diferenças e ao atendimento das necessidades educacionais dos estudantes. Apesar desse avanço normativo, estudos demonstram que muitos cursos de licenciatura ainda restrinjam a temática da inclusão à disciplina de Libras, oferecendo poucas oportunidades para aprofundamento teórico e metodológico sobre práticas inclusivas.

Essa realidade evidencia uma distância entre as determinações legais e a organização curricular das instituições formadoras, dificultando que os futuros professores desenvolvam conhecimentos suficientes para atuar em contextos inclusivos.

Nesse contexto, a consolidação de políticas públicas de formação docente requer investimentos permanentes, integração entre universidades e redes de ensino, valorização profissional e acompanhamento das práticas pedagógicas. Somente com uma formação sólida, contínua e articulada às demandas reais das escolas é possível fortalecer a educação inclusiva e garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes, conforme os princípios da equidade, da diversidade e da inclusão previstos na legislação brasileira.

3.4.4. A Formação Docente Continuada Como Política Pública da Educação Inclusiva

Considerando as limitações da formação inicial, a formação continuada torna-se uma das principais estratégias das políticas públicas brasileiras para fortalecer a educação inclusiva.

O Ministério da Educação desenvolve diferentes programas voltados à qualificação dos profissionais da educação, buscando ampliar

conhecimentos sobre adaptações curriculares, avaliação inclusiva, tecnologias assistivas, acessibilidade, desenho universal para aprendizagem e trabalho colaborativo entre professores da sala comum e profissionais do Atendimento Educacional Especializado.

A formação continuada é compreendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional que permite ao professor refletir criticamente sobre sua prática, construir novos conhecimentos e adaptar metodologias às necessidades dos estudantes. Contudo, pesquisas apontam que muitos programas apresentam caráter pontual, com carga horária reduzida, pouca articulação com a realidade escolar e ausência de acompanhamento sistemático das práticas desenvolvidas pelos docentes.

Além disso, a efetividade dessas políticas depende das condições concretas de trabalho oferecidas aos professores, incluindo tempo para estudos, valorização profissional, infraestrutura adequada e equipes multiprofissionais que apoiem o processo de inclusão.

3.4.5. Desafios Contemporâneos das Políticas Públicas de Formação Docente

Apesar dos avanços legais, a implementação das políticas públicas de formação docente para a educação inclusiva permanece marcada por diversas contradições.

Entre os principais desafios destacam-se:

- insuficiência de conteúdos sobre inclusão na formação inicial;
- fragilidade das políticas de formação continuada;

- escassez de recursos pedagógicos e tecnológicos;
- falta de articulação entre universidades e redes de ensino;
- ausência de equipes multidisciplinares em muitas escolas;
- sobrecarga de trabalho docente;
- dificuldades na adaptação curricular e nos processos avaliativos.

Esses fatores revelam que a inclusão escolar não depende exclusivamente da existência de legislação, mas exige investimentos permanentes, gestão educacional comprometida, valorização profissional e políticas públicas articuladas entre União, estados e municípios.

Nos últimos anos, estudos também evidenciam que mudanças nas políticas educacionais, restrições orçamentárias e transformações na organização da formação docente impactam diretamente a implementação da educação inclusiva, reforçando a necessidade de políticas estáveis e de longo prazo.

3.4.6. Síntese do Capítulo

A formação inicial e continuada dos professores constitui um dos principais pilares para a efetivação da educação inclusiva no Brasil. Embora a legislação brasileira assegure o direito à educação para todos e estabeleça a inclusão como princípio orientador das políticas educacionais, a realidade das escolas evidencia que muitos docentes ainda não se sentem preparados para atender à diversidade presente nas salas de aula. Essa situação demonstra que a existência

de políticas públicas e dispositivos legais, por si só, não garante a construção de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

No que se refere à formação inicial, observa-se que muitos cursos de licenciatura ainda abordam a educação inclusiva de forma superficial, geralmente restrita a uma ou poucas disciplinas. Em diversos casos, o conteúdo prioriza aspectos legais e conceituais, oferecendo poucas oportunidades para que os futuros professores desenvolvam experiências práticas relacionadas ao atendimento de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Como consequência, muitos profissionais ingressam na carreira docente inseguros e despreparados para enfrentar os desafios cotidianos da inclusão escolar.

A formação continuada surge como estratégia essencial para suprir essas lacunas, possibilitando a atualização permanente dos conhecimentos e o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Entretanto, sua efetividade depende da qualidade das ações oferecidas pelos sistemas de ensino. Frequentemente, os cursos apresentam caráter pontual, excessivamente teórico e desvinculado da realidade vivenciada pelos professores. Além disso, a falta de tempo, a sobrecarga de trabalho e a escassez de incentivos institucionais dificultam a participação dos docentes em processos formativos mais aprofundados.

Outro aspecto relevante relaciona-se à necessidade de compreender a educação inclusiva como responsabilidade coletiva da escola, e não apenas do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nota-se como algo comum a ideia equivocada de que a inclusão se constitui como atribuição exclusiva dos especialistas, fato

que contribui para a fragmentação do trabalho pedagógico. A construção de práticas inclusivas exige atuação colaborativa entre professores, gestores, famílias e demais profissionais da educação, favorecendo o compartilhamento de conhecimentos e estratégias de ensino.

Além da formação técnica, torna-se indispensável promover mudanças nas concepções e atitudes dos profissionais da educação. A inclusão demanda uma postura ética comprometida com a valorização das diferenças, o respeito aos direitos humanos e a superação de práticas excludentes historicamente presentes no sistema educacional. Nesse sentido, a formação docente deve estimular a reflexão crítica sobre preconceitos, barreiras atitudinais e metodologias de ensino, incentivando a construção de ambientes escolares mais democráticos e acessíveis.

Conforme defende Maria Teresa Eglér Mantoan (2003), a inclusão não consiste apenas na presença do estudante com deficiência na escola regular, mas na transformação das práticas pedagógicas para que todos os alunos tenham oportunidades reais de aprendizagem. Da mesma forma, Paulo Freire (1996) destaca que a formação do educador deve ser permanente, baseada na reflexão crítica sobre a prática e na disposição constante para aprender e reconstruir conhecimentos.

Dessa forma, verifica-se que a consolidação da educação inclusiva depende do fortalecimento das políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada dos professores, acompanhadas de investimentos em infraestrutura, recursos pedagógicos, acessibilidade e valorização profissional. Somente por meio de uma formação consistente, articulada às demandas da realidade escolar,

fica garantida uma educação de qualidade que respeita as diferenças e assegura a aprendizagem e a participação de todos os estudantes.

Desse modo, as políticas públicas brasileiras destinadas à formação de professores para a educação inclusiva representam importantes conquistas na garantia do direito à educação para todos. Os avanços legislativos estabelecem bases sólidas para a construção de uma escola inclusiva, reconhecendo a formação docente como elemento central para a efetivação desse processo.

Entretanto, a análise da literatura demonstra que persistem ainda desafios significativos relacionados à qualidade da formação inicial, à continuidade das políticas de formação permanente, às condições de trabalho dos professores e à efetiva implementação das diretrizes legais nas instituições de ensino.

Portanto, fortalecer a formação docente implica em compreender que a inclusão escolar não se resume ao acesso dos estudantes à escola regular, mas exige práticas pedagógicas capazes de reconhecer a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo. A consolidação de políticas públicas permanentes, articuladas e sustentadas por investimentos em formação, infraestrutura e valorização profissional constitui-se como uma condição indispensável para que a educação inclusiva deixe de ser apenas um princípio legal e se torne uma realidade cotidiana nas escolas brasileiras.

3.5. Plano Educacional Individualizado (PEI) e Práticas Pedagógicas Baseadas em Evidências

No contexto da educação inclusiva, o Plano Educacional Individualizado (PEI) se apresenta como um dos principais instrumentos de organização do trabalho pedagógico, ao possibilitar a sistematização de estratégias voltadas às necessidades específicas dos estudantes. Sua função ultrapassa o caráter documental, configurando-se como um recurso pedagógico que orienta o planejamento, a execução e a avaliação das práticas educativas. Nesse sentido, o PEI precisa ser compreendido como parte integrante do processo de ensino, articulado às ações desenvolvidas em sala de aula.

A elaboração do PEI pressupõe-se a identificar as necessidades do estudante, definir objetivos educacionais individualizados, selecionar estratégias pedagógicas adequadas e construir de formas de avaliação coerentes com o seu processo de aprendizagem. Portanto, trata-se de um instrumento dinâmico, que deve ser constantemente revisado e ajustado conforme o desenvolvimento do aluno. Pletsch (2014) destaca que o PEI contribui para a organização do trabalho docente, ao permitir uma intervenção mais intencional e sistematizada.

No entanto, apesar de sua relevância, a utilização do PEI enfrenta desafios no contexto escolar. Em muitos casos, é tratado como uma exigência burocrática, desvinculada da prática pedagógica, o que compromete sua efetividade. Essa dificuldade está frequentemente relacionada à ausência de formação específica dos professores e à falta de articulação entre os profissionais envolvidos no processo educativo. Glat e Pletsch (2012) apontam que, para que o PEI cumpra sua função, há a necessidade de que ele seja construído de forma coletiva, envolvendo professores, equipe pedagógica e família.

Outro aspecto importante está relacionado à necessidade de integrar o PEI ao planejamento pedagógico geral, evitando que ele se torne um documento paralelo. Quando articulado ao cotidiano da sala de aula, o PEI possibilita a adaptação de atividades, a flexibilização de objetivos e a organização de estratégias que favoreçam a participação do estudante. Nesse sentido, o planejamento individualizado não deve ser entendido como uma prática isolada, mas como parte de uma proposta pedagógica inclusiva.

Paralelamente ao uso do PEI, destaca-se a importância das práticas pedagógicas baseadas em evidências científicas, que têm contribuído para o desenvolvimento de estratégias mais eficazes no processo educativo. Essas práticas se fundamentam em estudos que demonstram resultados consistentes na promoção da aprendizagem, oferecendo ao professor subsídios para a tomada de decisões pedagógicas. No entanto, sua incorporação no contexto escolar ainda é limitada, em razão do desconhecimento dos profissionais, ou pela ausência de formação específica.

Entre as abordagens que são discutidas no campo educacional, destacam-se a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), que apresenta contribuições significativas no desenvolvimento de habilidades acadêmicas, sociais e comunicacionais. Bosa (2017) ressalta que o uso dessas estratégias, quando realizado de forma planejada e contextualizada, favorece avanços importantes no processo de aprendizagem. No entanto, é fundamental evitar uma aplicação mecanicista dessas práticas, considerando o estudante em sua singularidade.

Além da ABA, outras práticas baseadas em evidências também são incorporadas ao contexto educacional, como o ensino estruturado, o uso de rotinas visuais, a segmentação de tarefas e o reforço positivo. Essas estratégias contribuem para a organização do ambiente de aprendizagem, facilitando a compreensão das atividades e favorecendo a autonomia dos estudantes. No entanto, sua eficácia depende da capacidade do professor de adaptá-las ao contexto específico da sala de aula.

Nesse sentido, a articulação entre o PEI e as práticas baseadas em evidências se apresenta como um caminho promissor para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes. O PEI pode orientar a seleção das estratégias mais adequadas, enquanto as evidências científicas oferecem suporte para a tomada de decisões pedagógicas. Essa integração contribui para a construção de um ensino mais intencional, sistemático e centrado nas necessidades dos estudantes.

Outro ponto relevante relaciona-se à necessidade de monitoramento contínuo das práticas pedagógicas. No contexto inclusivo, não basta apenas a implementar estratégias, sendo fundamental acompanhar seus resultados e realizar ajustes sempre que necessário. Esse processo exige o registro sistemático do desenvolvimento dos estudantes, permitindo ao professor avaliar a eficácia das intervenções realizadas. Libâneo (2013) destaca que a avaliação, quando articulada ao planejamento, contribui para a melhoria da prática pedagógica.

Além disso, a implementação do PEI e das práticas baseadas em evidências exige o suporte institucional da escola, incluindo condições adequadas de trabalho, formação continuada e

articulação entre os profissionais. A ausência desses elementos pode comprometer a efetividade das ações, limitando o alcance das propostas inclusivas. Nesse sentido, a inclusão não pode ser pensada apenas no nível da sala de aula, sendo necessário considerar o contexto mais amplo da instituição escolar.

A seguir, é possível verificar uma síntese dos principais elementos que articulam o PEI às práticas baseadas em evidências:

Tabela 4. Articulação entre PEI e práticas pedagógicas baseadas em evidências

Elemento	Descrição	Contribuição para a inclusão
Planejamento individualizado	Definição de objetivos e estratégias específicas	Direciona o processo de ensino
Base científica	Uso de práticas fundamentadas em evidências	Aumenta a eficácia das intervenções
Monitoramento contínuo	Acompanhamento sistemático do desenvolvimento	Permite ajustes no planejamento
Trabalho colaborativo	Envolvimento de diferentes profissionais	Amplia as possibilidades de intervenção
Flexibilidade pedagógica	Adaptação das estratégias ao contexto	Respeita as singularidades dos estudantes

Fonte: Autora (2026).

A análise desses elementos evidencia que a construção de práticas pedagógicas eficazes no contexto inclusivo depende da articulação entre diferentes dimensões do trabalho docente. O PEI, quando utilizado de forma adequada, contribui para a organização do planejamento, enquanto as práticas baseadas em evidências oferecem suporte para a escolha de estratégias mais eficientes.

Por fim, é importante destacar que a utilização desses instrumentos não elimina os desafios da educação inclusiva, mas amplia as possibilidades de enfrentamento das dificuldades presentes no cotidiano escolar. A inclusão, nesse sentido, não se configura como um modelo fechado, mas como um processo em constante construção, que exige reflexão, adaptação e compromisso com a aprendizagem dos estudantes.

Ao integrar planejamento individualizado e práticas fundamentadas cientificamente, a escola avança na construção de um ensino mais qualificado, capaz de atender à diversidade e promover o desenvolvimento de todos os alunos. Esse movimento reforça a importância de uma atuação docente intencional, reflexiva e comprometida com os princípios da educação inclusiva.

Diante disso, é necessário compreender que a efetividade do Plano Educacional Individualizado (PEI) está diretamente relacionada à sua utilização como instrumento pedagógico vivo, e não apenas como um registro formal. Quando o PEI integra-se ao cotidiano escolar, passa a orientar as decisões do professor, contribuindo para a organização de estratégias mais adequadas às necessidades dos estudantes. Nesse sentido, seu valor não situa-se apenas na sua elaboração, mas na forma como pode ser utilizado no processo de ensino e aprendizagem.

Essa perspectiva exige uma mudança na postura docente, que passa a assumir um papel mais ativo no acompanhamento do desenvolvimento do estudante. O professor deixa de atuar apenas como executor de conteúdos e passa a ser responsável por analisar, adaptar e reconstruir continuamente suas práticas. Conforme Pletsch (2014), o planejamento individualizado só torna-se efetivo quando há intencionalidade pedagógica e acompanhamento sistemático, o que exige formação e reflexão constante por parte do docente.

Além disso, é importante destacar que o PEI favorece a construção de um ensino mais equitativo, na medida em que reconhece que os estudantes não partem das mesmas condições de aprendizagem. Ao estabelecer objetivos diferenciados e estratégias específicas, o planejamento individualizado contribui para a redução das desigualdades educacionais, promovendo a participação de todos no processo educativo. Nesse sentido, a equidade se concretiza não por meio da uniformização, mas pelo reconhecimento das diferenças.

Outro ponto relevante pauta-se na articulação entre o PEI e a prática avaliativa. No contexto inclusivo, a avaliação precisa ser compreendida como um processo contínuo, que acompanha o desenvolvimento do estudante e orienta o planejamento pedagógico. O PEI, nesse sentido, permite a definição de critérios avaliativos mais adequados, considerando os avanços individuais e as particularidades do processo de aprendizagem. Libâneo (2013) destaca que a avaliação, quando articulada ao planejamento, deixa de ter caráter classificatório e passa a contribuir para a melhoria da prática docente.

Sobre as práticas baseadas em evidências, é fundamental compreender que sua utilização não implica a aplicação rígida de métodos, mas a adaptação de estratégias fundamentadas em resultados científicos ao contexto específico da sala de aula. Isso exige do professor não apenas conhecimento técnico, mas também sensibilidade pedagógica para ajustar as intervenções às necessidades dos estudantes. Bosa (2017) ressalta que a eficácia dessas práticas dependeu da forma como foram implementadas, sendo necessário evitar abordagens padronizadas que desconsiderem a singularidade do aluno.

Nesse contexto, a tomada de decisão pedagógica ganha maior relevância, uma vez que o professor precisa selecionar, entre diferentes possibilidades, aquelas que melhor atendam às demandas do estudante. As práticas baseadas em evidências oferecem suporte para essas decisões, mas não substituem o julgamento profissional do docente. Torna-se um processo que envolve análise, experimentação e avaliação contínua.

Outro aspecto que merece destaque é a necessidade de formação continuada voltada especificamente para o uso do PEI e para a aplicação de práticas fundamentadas cientificamente. Muitos professores relatam dificuldades na utilização desses instrumentos, o que compromete sua efetividade. Glat e Pletsch (2012) apontam que a ausência de formação adequada é um dos principais entraves para a consolidação da educação inclusiva, reforçando a importância de investimentos nessa área.

Além disso, a implementação do PEI e das práticas baseadas em evidências exige um ambiente institucional favorável, no qual há apoio da gestão escolar e articulação entre os profissionais. A

inclusão não pode ser compreendida como responsabilidade individual do professor, sendo necessário um trabalho coletivo que envolva toda a comunidade escolar. Nesse sentido, o planejamento individualizado precisa ser construído de forma colaborativa, considerando diferentes perspectivas sobre o processo educativo.

Outro ponto relevante diz respeito ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes. O uso do PEI e de práticas pedagógicas estruturadas não resulta em dependência, mas sim em contribuir para que o aluno desenvolva habilidades que lhe permita participar de forma mais independente do processo de aprendizagem. Isso implica a criação de situações que estimulem a iniciativa, a tomada de decisão e a construção do conhecimento.

Por fim, é importante destacar que o uso articulado do PEI e de práticas baseadas em evidências contribuem para a construção de um ensino mais sistemático, no qual as ações pedagógicas fossem planejadas, executadas e avaliadas de forma intencional. Esse processo favorece a identificação de avanços e dificuldades, permitindo ajustes contínuos no planejamento e contribuindo para a melhoria da qualidade da educação.

Dessa forma, ao fortalecer a relação entre planejamento individualizado e práticas fundamentadas cientificamente, a escola amplia suas possibilidades de atuação, construindo caminhos mais consistentes para a efetivação da educação inclusiva. Esse movimento exige compromisso, formação e reflexão constante, elementos fundamentais para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e coerentes com a diversidade presente no ambiente escolar.

3.5.1. Síntese do Capítulo

Este capítulo discute a importância de unir a sistematização do planejamento individualizado às estratégias educacionais validadas cientificamente. O objetivo é superar a atuação meramente intuitiva ou burocrática, promovendo um ensino intencional, equitativo e focado nas reais necessidades de cada estudante.

Diante do exposto, o PEI torna-se um Instrumento Pedagógico Vivo que não deve ser visto como um mero documento ou exigência formal. Ele é um recurso pedagógico dinâmico que orienta o planejamento, a execução e a avaliação.

Para que o PEI seja efetivo e não um registro paralelo e isolado, Glat e Pletsch (2012) defendem que ele deve ser elaborado coletivamente, envolvendo professores da sala comum, a equipe pedagógica, especialistas e a família do estudante. O Plano de Ensino Individualizado exige revisão constante para acompanhar os avanços e as novas necessidades do aluno (Pletsch, 2014).

Com relação as práticas Pedagógicas Baseadas em Evidências (PBE) ressalta-se que elas possuem respaldo científico e consistem em estratégias que passaram por investigações rigorosas e demonstraram resultados concretos na promoção da aprendizagem de indivíduos PCDs.

A ABA citada como uma abordagem com contribuições significativas para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, sociais e de comunicação. Bosa (2017) alerta que a aplicação dessas estratégias deve ser planejada e contextualizada, evitando uma postura mecanicista e respeitando a singularidade do aluno.

O ensino estruturado, o uso de rotinas visuais, a segmentação de tarefas e o reforço positivo são apontados como facilitadores da autonomia e da organização do ambiente escolar. A integração entre esses dois pilares é apresentada como o caminho ideal para a inclusão: o PEI define o que ensinar (objetivos individualizados), enquanto as práticas baseadas em evidências oferecem o suporte científico sobre como ensinar de forma eficaz.

O professor exerce um papel ativo para estabelecer a equidade a medida que deixa de ser um mero transmissor ou executor de conteúdos padronizados e assume um papel ativo de analista, investigador e adaptador de suas próprias práticas. O PEI concretiza a equidade ao reconhecer que os alunos não partem do mesmo ponto. Tratar os estudantes de forma justa significa reconhecer suas diferenças e oferecer os suportes necessários, em vez de exigir uma padronização idealizada. Também serve como norteador para uma avaliação que não classifica ou pune, mas que acompanha o processo de desenvolvimento individual do aluno e ajuda o professor a reajustar suas metas terapêutico-pedagógicas (Libâneo, 2013).

A aplicação do PEI e das práticas científicas não depende apenas da boa vontade do professor. Exige suporte institucional da escola, condições adequadas de trabalho, tempo para planejamento colaborativo e formação continuada.

4. MARCO METODOLÓGICO

4.1. Natureza, Abordagem e Delineamento da Pesquisa

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com objetivos

descritivos e analíticos, desenvolvida por meio de procedimentos bibliográficos, documentais e de campo. A escolha da abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender os fenômenos educacionais em sua complexidade, considerando os significados, percepções, experiências e práticas construídas pelos sujeitos envolvidos no processo de inclusão escolar dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Conforme Minayo (2021), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, valores, crenças, representações e relações humanas, permitindo uma compreensão aprofundada dos fenômenos sociais em seus contextos históricos e culturais.

No contexto da educação inclusiva, a abordagem qualitativa mostra-se especialmente pertinente, uma vez que os desafios relacionados à formação docente, à implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI), às adaptações curriculares e às práticas pedagógicas baseadas em evidências não podem ser reduzidos a dados numéricos ou a relações meramente estatísticas. Ao contrário, tais fenômenos exigem interpretações fundamentadas nas experiências e nas práticas construídas no cotidiano escolar, possibilitando a compreensão das múltiplas dimensões que permeiam os processos educativos.

Quanto à natureza, a investigação caracteriza-se como aplicada, por buscar produzir conhecimentos capazes de contribuir para a compreensão e o enfrentamento de problemas concretos presentes na educação básica, especialmente aqueles relacionados às dificuldades na formação inicial e continuada dos professores para a escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em classes comuns. De acordo com Gil (2022), a pesquisa aplicada tem por finalidade produzir conhecimentos voltados à solução de

problemas específicos, apresentando uma relação direta com a realidade prática em que os fenômenos se manifestam.

Em relação aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva e analítica. O caráter descritivo decorre da necessidade de identificar e compreender como se configuram os processos de formação docente, as práticas pedagógicas inclusivas, a utilização do Plano Educacional Individualizado e a incorporação de estratégias fundamentadas em evidências científicas no contexto escolar. Segundo Severino (2017), a pesquisa descritiva busca observar, registrar e interpretar os fenômenos sem interferir diretamente em sua ocorrência, permitindo a compreensão de suas características e relações.

Ao mesmo tempo, a investigação apresenta caráter analítico, uma vez que pretende interpretar criticamente as informações produzidas, estabelecendo relações entre os dados empíricos e os referenciais teóricos que fundamentam a educação inclusiva. Nesse sentido, a análise dos desafios enfrentados pelas instituições escolares não se limita à descrição dos fatos, mas busca compreender suas causas, implicações e possibilidades de superação, contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com os princípios da equidade e da inclusão.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, a pesquisa articula diferentes modalidades investigativas. Inicialmente, fundamenta-se na pesquisa bibliográfica, que possibilita a construção do referencial teórico por meio da análise de livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados à educação inclusiva, à formação docente, ao Transtorno do Espectro Autista, ao Plano

Educacional Individualizado e às práticas pedagógicas baseadas em evidências. Conforme Marconi e Lakatos (2021), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador conhecer, analisar e interpretar as contribuições produzidas pela comunidade científica sobre determinado objeto de estudo, constituindo uma etapa indispensável para a produção do conhecimento.

Além da pesquisa bibliográfica, a investigação incorpora a pesquisa documental, considerando a relevância dos documentos institucionais e normativos para a compreensão das práticas educacionais voltadas aos estudantes com TEA. A análise documental possibilita acessar registros produzidos pelas instituições educacionais, permitindo compreender como os princípios da educação inclusiva foram incorporados aos processos de planejamento, acompanhamento e avaliação da aprendizagem. Segundo Cellard (2012), os documentos constituem importantes fontes de informação, capazes de revelar aspectos históricos, organizacionais e pedagógicos relacionados ao fenômeno investigado.

Complementarmente, a pesquisa contempla a utilização de procedimentos de campo, por meio da produção de informações junto aos sujeitos envolvidos na realidade investigada. A pesquisa de campo permite estabelecer uma aproximação entre o pesquisador e os fenômenos estudados, favorecendo a compreensão das práticas, percepções e experiências construídas no contexto escolar. Conforme Gil (2022), esse procedimento possibilita a obtenção de dados diretamente no ambiente em que os fenômenos ocorrem, ampliando a consistência e a profundidade das análises desenvolvidas.

Dessa forma, a articulação entre pesquisa bibliográfica, documental e de campo permite construir uma abordagem metodológica coerente com os objetivos desta investigação, o que possibilita analisar os desafios enfrentados pela educação básica na formação docente para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, especialmente no que trata-se sobre à implantação do Plano Educacional Individualizado, à flexibilização curricular e à utilização de práticas pedagógicas baseadas em evidências, com ênfase na Análise do Comportamento Aplicada (ABA).

4.2. Fontes de Produção dos Dados

A produção dos dados desta investigação fundamenta-se na compreensão de que os fenômenos relacionados à educação inclusiva, à formação docente e às práticas pedagógicas voltadas aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exigem a utilização de múltiplas fontes de informação, capazes de possibilitar uma análise mais abrangente e aprofundada da realidade estudada. Nesse sentido, adota-se o princípio da triangulação dos dados, buscando articular diferentes materiais empíricos e teóricos, de modo a fortalecer a consistência analítica da pesquisa e ampliar as possibilidades de interpretação dos fenômenos investigados.

Segundo Minayo (2021), a utilização de diferentes fontes de informação permite compreender os fenômenos sociais em sua complexidade, favorecendo uma análise mais crítica e contextualizada. No campo da educação, essa perspectiva possibilita aproximar os referenciais teóricos das práticas desenvolvidas nas instituições escolares, evitando interpretações fragmentadas ou reducionistas acerca da realidade investigada.

Considerando os objetivos da pesquisa, que buscam compreender os desafios da formação docente para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, bem como, analisar as dificuldades relacionadas à implantação do Plano Educacional Individualizado, à adaptação curricular e à incorporação de práticas fundamentadas em evidências científicas, são estabelecidas como principais fontes de produção dos dados a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e os dados provenientes dos instrumentos de campo.

Inicialmente, a pesquisa bibliográfica constitui uma importante fonte de sustentação teórica do estudo. Sendo consultados livros, artigos científicos, dissertações, teses e trabalhos acadêmicos relacionados à educação inclusiva, formação docente, educação especial, Transtorno do Espectro Autista, Plano Educacional Individualizado e Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Conforme Marconi e Lakatos (2021), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador estabelecer contato com o conhecimento já produzido sobre determinado tema, favorecendo a construção de interpretações mais consistentes e fundamentadas.

A revisão bibliográfica contempla, especialmente, autores que discutem os fundamentos da educação inclusiva, como Mantoan (2015), Glat e Pletsch (2012), Pletsch (2014), Mittler (2003), Kupfer (2016), Nóvoa (2009), Libâneo (2013) e Bosa (2017), além de estudos contemporâneos relacionados às práticas baseadas em evidências e à utilização da Análise do Comportamento Aplicada no contexto educacional. Também são analisadas produções científicas nacionais e internacionais que abordam a formação inicial e continuada de professores para atuação junto aos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Além da pesquisa bibliográfica, a investigação recorre à pesquisa documental como importante fonte de produção dos dados. Segundo Cellard (2012), os documentos constituem registros produzidos em diferentes contextos institucionais e históricos, permitindo ao pesquisador acessar informações relevantes acerca da organização, funcionamento e práticas desenvolvidas pelas instituições investigadas.

Entre os documentos analisados, destacam-se as legislações educacionais brasileiras que orientam a educação especial na perspectiva inclusiva, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015 e a Base Nacional Comum Curricular. Esses documentos constituem importantes referenciais para compreender as bases legais que sustentam os processos de escolarização dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Também são considerados como fontes documentais os Projetos Político-Pedagógicos das instituições de ensino, por compreender que esses documentos expressam as concepções pedagógicas, os princípios organizacionais e as estratégias adotadas pelas escolas em relação à inclusão escolar. Conforme Veiga (2013), o Projeto Político-Pedagógico representa a identidade institucional da escola e constitui importante instrumento para análise das práticas educacionais.

Outra fonte documental relevante relaciona-se ao Plano Educacional Individualizado (PEI), objeto central desta investigação. O PEI é considerado um documento estratégico para compreender a forma

como as instituições escolares organizam os processos de planejamento pedagógico voltados aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. A análise desses documentos possibilita identificar objetivos educacionais, estratégias metodológicas, formas de avaliação e adaptações curriculares desenvolvidas no contexto escolar, permitem compreender em que medida o PEI é utilizado como instrumento efetivo de inclusão ou reduzido a uma exigência burocrática.

Da mesma forma, os registros pedagógicos, planos de ensino, documentos relativos às formações continuadas oferecidas aos professores, relatórios de acompanhamento escolar e materiais produzidos pelas instituições educacionais constituem importantes fontes de produção dos dados, uma vez que permitem identificar práticas, dificuldades e estratégias desenvolvidas no cotidiano escolar para atender às necessidades dos estudantes com TEA.

Sobre as fontes primárias de informação, a pesquisa contempla a utilização de instrumentos de campo, capazes de possibilitar o acesso às percepções, experiências e significados atribuídos pelos profissionais da educação às questões relacionadas à inclusão escolar. Conforme Minayo (2021), as informações produzidas diretamente pelos sujeitos participantes da pesquisa constituem elementos fundamentais para a compreensão dos fenômenos sociais e educacionais.

Nesse sentido, as informações provenientes dos questionários semiestruturados, entrevistas e demais instrumentos de investigação constituem importantes fontes de produção dos dados, permitindo compreender como os professores percebem sua formação inicial e continuada, quais dificuldades encontram na

elaboração e implementação do Plano Educacional Individualizado, quais estratégias utilizam para promover adaptações curriculares e em que medida possuem conhecimentos acerca das práticas pedagógicas baseadas em evidências, especialmente aquelas relacionadas à Análise do Comportamento Aplicada.

A utilização de diferentes fontes de produção dos dados encontra respaldo no princípio da triangulação metodológica. Segundo Minayo (2021), a triangulação consiste na articulação entre múltiplas fontes e diferentes perspectivas analíticas, favorece maior rigor científico e ampliou a confiabilidade das interpretações produzidas. Dessa forma, a combinação entre dados bibliográficos, documentais e empíricos possibilita uma compreensão mais abrangente dos desafios enfrentados pela educação básica na construção de práticas inclusivas voltadas aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Assim, a adoção de múltiplas fontes de produção dos dados apresenta-se como estratégia metodológica coerente com os objetivos desta pesquisa, permitindo analisar a formação docente, a utilização do Plano Educacional Individualizado, os processos de adaptação curricular e as práticas pedagógicas fundamentadas em evidências científicas, contribuem para uma compreensão mais ampla dos desafios e das possibilidades da educação inclusiva no contexto escolar.

4.3. Instrumentos de Produção dos Dados

Considerando a natureza qualitativa desta investigação e os objetivos propostos, opta-se pela utilização de diferentes instrumentos de produção dos dados, buscando assegurar maior

profundidade analítica e uma compreensão mais abrangente dos fenômenos investigados. A escolha de múltiplos instrumentos fundamenta-se na necessidade de analisar os desafios relacionados à formação docente para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), à utilização do Plano Educacional Individualizado (PEI), às adaptações curriculares e à incorporação de práticas pedagógicas fundamentadas em evidências científicas, especialmente aquelas relacionadas à Análise do Comportamento Aplicada (ABA).

A utilização de diferentes instrumentos permite estabelecer aproximações entre os referenciais teóricos e as práticas desenvolvidas no contexto escolar, favorecendo a produção de informações mais consistentes e reduzindo o risco de interpretações limitadas. Conforme Minayo (2021), a diversidade de instrumentos de pesquisa amplia as possibilidades de compreensão dos fenômenos sociais, permitindo ao pesquisador analisar diferentes dimensões da realidade investigada.

Nesse sentido, foram definidos como instrumentos para a produção dos dados a análise documental, o questionário semiestruturado, a entrevista semiestruturada, o diário de campo e a triangulação dos dados, os quais, de forma articulada, possibilitam uma análise mais abrangente dos processos relacionados à educação inclusiva.

4.4. Análise Documental

A análise documental constitui um dos principais instrumentos desta investigação, tendo em vista que grande parte dos objetivos da pesquisa esteja relacionada aos processos institucionais e pedagógicos desenvolvidos pelas escolas em relação à inclusão de

estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Segundo Cellard (2012), os documentos representam importantes fontes de informação, uma vez que permitem compreender práticas, concepções e processos organizacionais presentes em diferentes contextos sociais e educacionais.

A análise documental permite examinar materiais produzidos pelas instituições escolares e pelos sistemas educacionais, busca identificar de que maneira as políticas de inclusão se materializam nas práticas pedagógicas e nos processos de planejamento escolar. Entre os documentos analisados destacam-se os Projetos Político-Pedagógicos (PPP), os Planos Educacionais Individualizados (PEI), os planos de ensino, os registros pedagógicos, os relatórios de acompanhamento escolar, os documentos referentes à formação continuada dos professores e as orientações institucionais relacionadas à educação especial.

Com relação ao Plano Educacional Individualizado, especificamente, como objeto central desta pesquisa, a análise documental permite identificar os objetivos educacionais propostos, as estratégias pedagógicas previstas, os mecanismos de avaliação adotados e as adaptações curriculares realizadas para atender às necessidades dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Essa análise possibilita compreender se o PEI vem sendo utilizado como instrumento efetivo de planejamento e acompanhamento pedagógico ou se permanece restrito a uma exigência administrativa e burocrática.

Também são analisados documentos normativos nacionais relacionados à educação inclusiva, tais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº

9.394/1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146/2015 e a Base Nacional Comum Curricular, buscando compreender os fundamentos legais que orientam as práticas educacionais voltadas aos estudantes com necessidades educacionais específicas.

4.5. Questionário Semiestruturado

Outro instrumento previsto para a produção dos dados foi o questionário semiestruturado. Conforme Gil (2022), esse instrumento permite coletar informações relacionadas às opiniões, conhecimentos, atitudes e experiências dos participantes, possibilitando ao pesquisador obter dados de forma sistemática e organizada.

A escolha do questionário semiestruturado justifica-se pela necessidade de contemplar os diferentes objetivos da pesquisa, especialmente aqueles relacionados à formação inicial e continuada dos professores, às dificuldades encontradas no processo de inclusão escolar e ao conhecimento acerca das práticas baseadas em evidências.

O instrumento é organizado em blocos temáticos, contemplando questões referentes ao perfil profissional dos participantes, à formação acadêmica, à participação em cursos de capacitação, aos conhecimentos sobre educação inclusiva e Transtorno do Espectro Autista, às experiências relacionadas à elaboração e utilização do Plano Educacional Individualizado, às estratégias de adaptação curricular utilizadas em sala de aula e às principais dificuldades

encontradas no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Além disso, o questionário busca identificar o nível de conhecimento dos profissionais acerca das práticas fundamentadas em evidências científicas, especialmente da Análise do Comportamento Aplicada, permitindo analisar em que medida essa abordagem é conhecida ou incorporada às práticas desenvolvidas nas instituições escolares.

4.6. Entrevista Semiestruturada

Complementando os dados produzidos pelos questionários, são realizadas entrevistas semiestruturadas com os sujeitos participantes da pesquisa. De acordo com Minayo (2021), a entrevista representa um dos instrumentos mais importantes das pesquisas qualitativas, pois possibilita compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências e práticas.

A entrevista semiestruturada caracteriza-se pela utilização de um roteiro previamente elaborado, porém suficientemente flexível para permitir o aprofundamento das questões emergentes durante a interação entre pesquisador e participante. Essa característica favorece a obtenção de informações mais detalhadas e permite captar aspectos subjetivos relacionados às vivências dos profissionais no contexto da inclusão escolar.

As entrevistas tem como foco principal compreender as percepções dos participantes acerca da formação docente para a educação inclusiva, as dificuldades enfrentadas na elaboração e implementação do Plano Educacional Individualizado, os desafios relacionados às adaptações curriculares, as estratégias pedagógicas

utilizadas junto aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista e os conhecimentos acerca da Análise do Comportamento Aplicada.

Da mesma forma, há a necessidade de compreender como as instituições escolares organizam os processos de formação continuada, quais mecanismos de apoio são oferecidos aos professores e como ocorre a articulação entre escola, família e demais profissionais envolvidos no processo educacional.

4.7. Diário de Campo

Além dos instrumentos anteriormente descritos, utiliza-se ainda o diário de campo como recurso complementar para registro das observações realizadas durante o desenvolvimento da investigação. Segundo Triviños (2015), o diário de campo constitui importante instrumento de registro das impressões, percepções e reflexões do pesquisador, permitindo documentar aspectos que muitas vezes não apareçam explicitamente nos demais instrumentos.

Por meio do diário de campo, é possível registrar situações observadas durante as etapas da pesquisa, bem como aspectos relacionados ao contexto institucional, às manifestações dos participantes e às interpretações preliminares produzidas ao longo do processo investigativo. Esses registros contribuem para enriquecer a análise dos dados e favorecer uma compreensão mais contextualizada da realidade estudada.

4.8. Triangulação dos Dados

Buscando conferir maior rigor científico à investigação, é adotada a técnica da triangulação dos dados. Conforme Minayo (2021), a triangulação consiste na utilização articulada de diferentes fontes de

informação e instrumentos de pesquisa, permitindo ampliar a validade das interpretações produzidas.

Nesse estudo, a triangulação é realizada por meio da articulação entre os dados obtidos na pesquisa bibliográfica, na análise documental, nos questionários, nas entrevistas e nos registros produzidos no diário de campo. Essa estratégia permite confrontar diferentes perspectivas acerca do mesmo fenômeno, fortalecendo a consistência analítica da pesquisa e possibilitando uma compreensão mais abrangente dos desafios relacionados à formação docente, ao Plano Educacional Individualizado, às adaptações curriculares e às práticas pedagógicas fundamentadas em evidências.

Assim, a utilização desses instrumentos mostra-se coerente com os objetivos da presente investigação, permitindo produzir informações capazes de subsidiar uma análise aprofundada acerca dos desafios enfrentados pela educação básica na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, especialmente no que se voltou à formação docente e à incorporação de práticas pedagógicas fundamentadas cientificamente.

4.9. Procedimentos para Produção dos Dados

A produção dos dados desta investigação é planejada de forma sistemática e articulada aos objetivos propostos, buscando assegurar coerência entre o problema de pesquisa, os procedimentos metodológicos adotados e as análises desenvolvidas ao longo do estudo. Considerando a complexidade dos fenômenos relacionados à formação docente, à implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI), às adaptações curriculares e às

práticas pedagógicas voltadas aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), opta-se por desenvolver a pesquisa em etapas sucessivas e interdependentes, permitindo uma aproximação progressiva do objeto investigado.

Segundo Minayo (2021), nas pesquisas qualitativas, a construção do conhecimento ocorre por meio de um movimento contínuo entre teoria e realidade, exigindo do pesquisador uma postura investigativa permanente, capaz de integrar diferentes fontes de informação e produzir interpretações contextualizadas dos fenômenos estudados. Nesse sentido, a produção dos dados não se configura como uma etapa isolada, mas como um processo dinâmico e reflexivo que acompanha toda a trajetória da investigação.

A primeira etapa corresponde ao levantamento bibliográfico, realizado com a finalidade de construir o referencial teórico que sustenta a pesquisa. Foram selecionados livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais relacionados à educação inclusiva, formação docente, Transtorno do Espectro Autista, Plano Educacional Individualizado e práticas pedagógicas fundamentadas em evidências científicas. Essa etapa possibilita identificar os principais referenciais teóricos e metodológicos que orientam a investigação, bem como compreender o estado atual das discussões acerca da inclusão escolar dos estudantes com TEA.

De acordo com Marconi e Lakatos (2021), a revisão bibliográfica constitui uma fase essencial da pesquisa científica, permitindo ao pesquisador conhecer as contribuições já produzidas sobre determinado tema e delimitar com maior precisão o objeto de estudo. Assim, o levantamento teórico permite fundamentar a

construção das categorias analíticas e orientar os procedimentos posteriores de investigação.

Concluída a etapa bibliográfica, procede-se ao levantamento e seleção dos documentos que constituam parte das fontes de produção dos dados. Foram identificados documentos normativos e institucionais relacionados à educação especial na perspectiva inclusiva, incluindo legislações educacionais, orientações pedagógicas, Projetos Político-Pedagógicos, Planos Educacionais Individualizados, registros pedagógicos e documentos relacionados à formação continuada dos professores. A análise desses materiais possibilita compreender como os princípios da inclusão escolar se materializam nos processos de planejamento e organização das práticas educacionais.

Posteriormente, é realizada a elaboração dos instrumentos destinados à produção dos dados empíricos. Essa etapa exige a construção criteriosa dos roteiros de questionários e entrevistas semiestruturadas, buscando assegurar consonância entre os instrumentos e os objetivos específicos da investigação. Conforme Gil (2022), os instrumentos de pesquisa são elaborados de forma que permitam obter informações relevantes para responder às questões de pesquisa, mantendo coerência entre os dados produzidos e os objetivos propostos.

A construção dos questionários é orientada por eixos temáticos relacionados à formação inicial e continuada dos professores, ao conhecimento acerca do Transtorno do Espectro Autista, às dificuldades enfrentadas no processo de inclusão escolar, à elaboração e utilização do Plano Educacional Individualizado, às adaptações curriculares e às práticas pedagógicas desenvolvidas

junto aos estudantes com necessidades educacionais específicas. Da mesma forma, os roteiros das entrevistas são estruturados de modo a possibilitar o aprofundamento das informações produzidas pelos questionários, favorecendo a compreensão das experiências e percepções dos participantes acerca da temática investigada.

Após a elaboração dos instrumentos, procedeu-se à etapa de aproximação com o campo de investigação e à obtenção das autorizações institucionais necessárias para a realização da pesquisa. Essa fase compreende a apresentação dos objetivos do estudo às instituições participantes e a formalização dos procedimentos éticos relacionados à participação dos sujeitos da pesquisa. Segundo Severino (2017), a aproximação com o campo empírico exige planejamento e respeito aos princípios éticos que orientam a produção do conhecimento científico, garantindo aos participantes informações claras acerca da natureza da investigação e dos procedimentos adotados.

Em seguida, ocorre a etapa de produção dos dados empíricos, mediante aplicação dos questionários semiestruturados, realização das entrevistas e levantamento dos documentos institucionais. Essas atividades são desenvolvidas de forma complementar, possibilitando a obtenção de informações provenientes de diferentes fontes e perspectivas. A utilização de múltiplos instrumentos permite ampliar as possibilidades de análise e fortalecer a consistência dos resultados produzidos.

Durante todo o processo investigativo, são realizados registros sistemáticos em diário de campo, contemplando observações, impressões e reflexões do pesquisador acerca das situações vivenciadas durante a pesquisa. Conforme Triviños (2015), o diário de

campo constitui importante instrumento de apoio à pesquisa qualitativa, pois permite registrar elementos subjetivos e contextuais que contribui para a interpretação dos dados produzidos.

Concluída a etapa de produção das informações, procedam-se à organização do material empírico. Os documentos, questionários, entrevistas e registros do diário de campo são sistematizados e submetidos a um processo de leitura exaustiva, possibilitando a identificação de unidades de significado relacionadas aos objetivos da investigação. Essa etapa representa um momento fundamental para a construção das categorias analíticas e para a posterior interpretação dos resultados.

Buscando assegurar maior rigor científico, adota-se o princípio da triangulação dos dados, por meio da articulação entre diferentes fontes de informação e instrumentos de pesquisa. Conforme Minayo (2021), a triangulação constitui uma estratégia metodológica que possibilita confrontar diferentes perspectivas acerca do fenômeno estudado, ampliando a validade e a consistência das interpretações produzidas. Assim, os dados provenientes das fontes bibliográficas, documentais e empíricas são analisados de forma integrada, favorecendo uma compreensão mais ampla dos desafios relacionados à formação docente e à inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Dessa forma, os procedimentos adotados nesta investigação buscam garantir coerência metodológica e rigor científico, permitindo a produção de conhecimentos capazes de contribuir para a compreensão dos desafios enfrentados pela educação básica na construção de práticas inclusivas voltadas aos estudantes com TEA, especialmente no que se refere à formação docente, à

implementação do Plano Educacional Individualizado e à incorporação de práticas pedagógicas fundamentadas em evidências científicas.

4.10. Aspectos Éticos da Pesquisa

A pesquisa científica, especialmente no campo das Ciências Humanas e da Educação, exige o compromisso permanente com princípios éticos que assegurem a dignidade, a autonomia e a proteção dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, a presente investigação é concebida em conformidade com os princípios éticos que regem a produção do conhecimento científico, considerando o respeito aos participantes, a preservação da identidade dos sujeitos e a utilização responsável das informações produzidas ao longo do estudo.

Segundo Severino (2017), toda pesquisa envolvendo seres humanos precisa estar fundamentada em princípios éticos que garantam a integridade física, moral e intelectual dos participantes, assegurando-lhes o direito à liberdade, ao sigilo e à privacidade. Nessa perspectiva, o pesquisador assume o compromisso de desenvolver a investigação de forma responsável, transparente e comprometida com os princípios que norteiam a pesquisa científica.

Por tratar-se de uma investigação inserida no campo das Ciências Humanas e Sociais, a pesquisa observa as diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, a qual dispõe sobre as normas aplicáveis às pesquisas envolvendo seres humanos nas áreas de Ciências Humanas e Sociais. Tal resolução reconhece as especificidades metodológicas dessas áreas e estabelece princípios voltados à proteção dos

participantes, ao respeito à autonomia e à preservação dos direitos individuais e coletivos.

De acordo com a Resolução nº 510/2016, a participação em pesquisas precisa ocorrer de forma voluntária, consciente e livre de qualquer forma de constrangimento ou coerção. Dessa maneira, todos os participantes da investigação são previamente esclarecidos acerca dos objetivos do estudo, da natureza da pesquisa, dos procedimentos utilizados, dos possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação, bem como do direito de desistirem da pesquisa em qualquer momento, sem que isso lhes acarretasse qualquer prejuízo.

Para assegurar o exercício desses direitos, foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento por meio do qual os participantes são formalmente informados acerca das finalidades da investigação e dos procedimentos metodológicos empregados. Conforme estabelece a Resolução nº 510/2016, o consentimento livre e esclarecido constitui expressão da autonomia dos sujeitos, garantindo-lhes o direito de decidir, de forma consciente e voluntária, sobre sua participação no estudo.

Além da garantia da participação voluntária, a presente investigação compromete-se com a preservação do anonimato e da confidencialidade das informações produzidas. Considerando que os dados obtidos puderam envolver percepções, experiências profissionais e avaliações relacionadas às práticas educacionais desenvolvidas nas instituições escolares, tornou-se fundamental assegurar a proteção da identidade dos participantes e das instituições envolvidas.

Nesse sentido, os nomes dos participantes não são divulgados em nenhuma etapa da pesquisa. Para preservar a identidade dos sujeitos, são utilizados códigos alfanuméricos, tais como P1, P2, P3, para identificar professores; G1 e G2, para gestores; C1 e C2, para coordenadores pedagógicos, garantindo que nenhuma informação permita a identificação direta dos participantes. Da mesma forma, os nomes das instituições de ensino são preservados, evitando qualquer exposição que possa comprometer a privacidade dos envolvidos.

Outro aspecto ético relevante vincula-se ao tratamento e armazenamento das informações produzidas durante a investigação. Todos os documentos, registros e materiais coletados são utilizados exclusivamente para fins científicos, sendo armazenados em ambiente seguro e acessados apenas pelo pesquisador e, quando necessário, pela equipe responsável pela orientação acadêmica. As informações produzidas não são utilizadas para qualquer finalidade que extrapolasse os objetivos desta investigação, respeitando os princípios da confidencialidade e da responsabilidade científica.

Conforme Minayo (2021), o compromisso ético do pesquisador ultrapassa o cumprimento das exigências normativas, envolvendo também uma postura de respeito às experiências, aos valores e às singularidades dos participantes. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa exige sensibilidade e responsabilidade na interpretação das informações produzidas, evitando julgamentos, estigmatizações ou qualquer forma de exposição indevida dos sujeitos envolvidos.

Além disso, a investigação compromete-se com os princípios da beneficência e da não maleficência, buscando minimizar possíveis

desconfortos decorrentes da participação dos sujeitos e assegurar que os resultados produzidos possam contribuir para o avanço do conhecimento científico e para o fortalecimento das práticas educacionais inclusivas. Ainda que os riscos associados à pesquisa são considerados mínimos, relacionados principalmente à exposição de opiniões e experiências profissionais, são adotadas medidas destinadas a preservar a segurança emocional e a privacidade dos participantes.

Outro princípio considerado pauta-se com o compromisso pela justiça e equidade. Todos os participantes tem igualdade de condições para participar da investigação, sem qualquer forma de discriminação ou privilégio. As informações obtidas são analisadas de forma ética e responsável, respeitando as diferentes perspectivas e experiências dos sujeitos envolvidos, de modo a garantir a legitimidade científica e a integridade dos resultados produzidos.

Sob essa perspectiva, a ética em pesquisa não se limita ao cumprimento de exigências formais, mas constitui elemento fundamental para a construção de uma investigação comprometida com a dignidade humana, a responsabilidade social e a produção de conhecimentos cientificamente relevantes. Assim, os princípios éticos que orientam esta pesquisa encontram-se diretamente relacionados ao compromisso com uma ciência responsável, democrática e comprometida com a valorização dos sujeitos e com a melhoria das práticas educacionais voltadas à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

4.11. Organização, Tratamento e Análise dos Dados

A etapa de organização, tratamento e análise dos dados constitui-se como um momento fundamental no desenvolvimento da pesquisa qualitativa, pois por meio dela que as informações produzidas ao longo do processo investigativo são sistematizadas, interpretadas e relacionadas aos objetivos da investigação e aos referenciais teóricos que sustentam o estudo. Conforme Minayo (2021), a análise dos dados representa um processo de construção de sentidos, no qual o pesquisador busca compreender os significados presentes nas falas, documentos e registros produzidos, transformando-os em conhecimentos capazes de responder às questões propostas pela investigação.

Considerando a natureza qualitativa da pesquisa e os objetivos voltados à compreensão dos desafios da educação básica na formação docente para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, opta-se pela utilização da técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). Essa técnica apresenta ampla utilização nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, especialmente em estudos que envolvem entrevistas, questionários, documentos institucionais e registros escritos, fato que possibilitou uma interpretação sistemática e aprofundada dos dados produzidos.

Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas destinadas à descrição e interpretação das mensagens, permitindo inferir conhecimentos relativos às condições de produção e recepção das informações. Mais do que uma simples descrição dos dados, trata-se de um procedimento que busca identificar significados, relações e categorias capazes de revelar aspectos implícitos e explícitos presentes nos materiais analisados.

No contexto desta investigação, a análise dos dados é desenvolvida de forma articulada às diferentes fontes de produção das informações, contemplando os dados provenientes da pesquisa bibliográfica, dos documentos institucionais, dos questionários semiestruturados, das entrevistas e dos registros produzidos no diário de campo. A utilização de diferentes fontes possibilita uma compreensão mais abrangente dos fenômenos estudados, favorecendo a triangulação dos dados e ampliando a consistência das interpretações produzidas.

Conforme Bardin (2016), a análise de conteúdo desenvolve-se em três etapas fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Essas etapas, embora apresentadas separadamente, constituem um processo articulado e dinâmico, no qual o pesquisador estabelece um movimento constante entre os dados produzidos e os referenciais teóricos que fundamentam a investigação.

A primeira etapa corresponde à pré-análise, considerada pela autora como uma fase de organização e preparação do material. Nesse momento, é realizada a leitura flutuante dos documentos, questionários, entrevistas e registros produzidos, buscando uma aproximação inicial com os conteúdos obtidos durante a pesquisa. Segundo Bardin (2016), a leitura flutuante permite ao pesquisador estabelecer um primeiro contato com o material, favorecendo a construção de hipóteses e a identificação de aspectos relevantes para a investigação.

Além da leitura inicial, a pré-análise envolve a organização do corpus da pesquisa, compreendido como o conjunto dos materiais submetidos à análise. São definidos critérios de seleção, classificação

e sistematização das informações, garantindo que os documentos e registros analisados apresentassem relação direta com os objetivos do estudo. Essa etapa também possibilita a identificação preliminar dos temas recorrentes presentes nos materiais produzidos, orientando a construção das categorias analíticas utilizadas posteriormente.

A segunda etapa corresponde à exploração do material, momento em que ocorre a codificação e categorização das informações produzidas. Conforme Bardin (2016), a codificação consiste em transformar os dados brutos em unidades significativas, permitindo sua organização e interpretação. Nessa fase, as informações provenientes dos questionários, entrevistas e documentos são examinadas cuidadosamente, buscando identificar ideias, expressões e significados relacionados aos objetivos da investigação.

O processo de categorização é realizado de forma temática, considerando os principais eixos que emergiram dos dados e sua relação com os objetivos específicos da pesquisa. Segundo Minayo (2021), a categorização representa um processo de agrupamento de elementos semelhantes, permitindo organizar os dados em unidades de análise capazes de favorecer a interpretação dos fenômenos estudados.

A construção das categorias analíticas fundamenta-se tanto nos referenciais teóricos quanto nos elementos emergentes do material empírico. Assim, as categorias são organizadas em torno de temas centrais relacionados à formação inicial e continuada dos professores, às dificuldades na implementação do Plano Educacional Individualizado, aos processos de adaptação e flexibilização curricular, às práticas pedagógicas inclusivas

desenvolvidas nas instituições escolares, ao conhecimento e utilização da Análise do Comportamento Aplicada e aos desafios enfrentados pelos profissionais da educação na escolarização dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

A terceira etapa proposta por Bardin (2016) relaciona-se ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nessa fase, os dados previamente organizados e categorizados são submetidos a um processo de análise mais aprofundado, buscando estabelecer relações entre os conteúdos produzidos e os referenciais teóricos que fundamentaram a investigação. Trata-se do momento em que o pesquisador ultrapasse a descrição dos dados e procure construir interpretações capazes de explicar os fenômenos investigados.

Nesse sentido, os resultados produzidos são analisados à luz dos referenciais teóricos da educação inclusiva, da formação docente, do planejamento pedagógico individualizado e das práticas baseadas em evidências, estabelecendo diálogos com autores como Mantoan (2015), Glat e Pletsch (2012), Pletsch (2014), Libâneo (2013), Nóvoa (2009), Kupfer (2016) e Bosa (2017). Essa articulação entre teoria e dados empíricos permite compreender os fatores que favoreçam ou dificultam a efetivação da inclusão escolar dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, especialmente no que volta às práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto da educação básica.

A análise dos dados também é orientada pelo princípio da triangulação metodológica, onde confrontam e relacionam-se informações provenientes de diferentes instrumentos de pesquisa. Conforme Minayo (2021), a triangulação contribui para aumentar a confiabilidade das interpretações produzidas, o que possibilita em

uma compreensão mais ampla e consistente sobre os fenômenos estudados. Dessa forma, os dados provenientes dos documentos, das entrevistas, dos questionários e dos registros de campo são analisados de maneira integrada, favorecendo a construção de interpretações mais contextualizadas e próximas da realidade investigada.

Importa ainda destacar que a análise qualitativa não se limita à quantificação de respostas ou à descrição de conteúdos, mas buscou-se compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências e práticas. Nesse sentido, a interpretação dos dados é desenvolvida de forma crítica e reflexiva, considerando as dimensões históricas, sociais, culturais e pedagógicas que permeiam os processos de inclusão escolar. Tal perspectiva permite compreender a formação docente, o planejamento pedagógico e a utilização do Plano Educacional Individualizado como fenômenos complexos, construídos no interior das relações estabelecidas no contexto educacional.

Assim, a utilização da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), associada ao princípio da triangulação dos dados e aos pressupostos da pesquisa qualitativa, constitui uma estratégia metodológica capaz de assegurar rigor científico e profundidade analítica à investigação, possibilitando a construção de conhecimentos relevantes acerca dos desafios enfrentados pela educação básica na formação docente para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em escolas regulares.

4.12. Categorias Analíticas da Investigação

Considerando os objetivos propostos nesta pesquisa e os pressupostos teórico-metodológicos que orientam a investigação, a organização e interpretação dos dados estão estruturadas a partir de categorias analíticas construídas com base tanto nos referenciais teóricos quanto nos elementos emergentes do material empírico. Conforme Bardin (2016), a categorização constitui uma etapa fundamental da análise de conteúdo, permitindo agrupar os dados em unidades temáticas que favoreceram a compreensão dos fenômenos investigados e possibilitam estabelecer relações entre os resultados obtidos e o arcabouço teórico da pesquisa.

Nesse sentido, as categorias analíticas são elaboradas em consonância com os objetivos específicos da investigação, buscando-se compreender os desafios da educação básica na formação docente para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em escolas regulares, especialmente ao relacionar-se à implantação do Plano Educacional Individualizado, às adaptações curriculares e à utilização de práticas pedagógicas fundamentadas em evidências científicas, com ênfase na Análise do Comportamento Aplicada.

A primeira categoria diz respeito à formação inicial e continuada dos professores para a educação inclusiva. Essa categoria busca compreender em que medida os processos formativos oferecidos aos profissionais da educação básica têm contribuído para o desenvolvimento de competências relacionadas à escolarização dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. São analisados aspectos relacionados à formação acadêmica, às experiências de capacitação continuada, às percepções dos professores acerca de sua preparação profissional e às dificuldades encontradas no exercício da prática pedagógica inclusiva. Essa categoria

fundamenta-se, principalmente, nas contribuições de Nóvoa (2009), Mantoan (2015), Glat e Pletsch (2012) e Libâneo (2013), que destacam a formação docente como elemento essencial para a consolidação de uma educação comprometida com a diversidade.

A segunda categoria analítica corresponde ao Plano Educacional Individualizado, à adaptação curricular e à flexibilização das práticas pedagógicas. Considerando que o PEI constitui um dos elementos centrais desta investigação, é essencial compreender como esse instrumento é elaborado, implementado e utilizado no cotidiano escolar, bem como analisar de que maneira as adaptações curriculares são desenvolvidas pelas instituições e pelos professores. Busca-se ainda identificar se tais procedimentos contribuem para a promoção da aprendizagem dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista ou se permanecem restritos ao cumprimento de exigências administrativas. Essa categoria encontra respaldo teórico nas contribuições de Pletsch (2014), Mantoan (2015) e Libâneo (2013), os quais enfatizam a importância do planejamento pedagógico individualizado e da flexibilização curricular como elementos fundamentais para a efetivação da inclusão escolar.

A terceira categoria contempla as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas no contexto da educação básica. Há a necessidade de se analisar as estratégias utilizadas pelos professores para favorecer a participação e a aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas, considerando aspectos relacionados às metodologias de ensino, aos recursos pedagógicos, às formas de avaliação e às adaptações realizadas no cotidiano da sala de aula. Busca-se compreender em que medida as práticas desenvolvidas se aproximam dos pressupostos da educação inclusiva e quais dificuldades são enfrentadas pelos profissionais nesse processo. Essa

categoria apoia-se nos estudos de Mittler (2003), Mantoan (2015), Libâneo (2013) e Kupfer (2016), os quais ressaltam a necessidade de práticas pedagógicas flexíveis e sensíveis às singularidades dos sujeitos.

A quarta categoria analítica volta-se ao conhecimento e à utilização de práticas pedagógicas baseadas em evidências científicas, especialmente aquelas relacionadas à Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Considerando que a ABA constitui um dos elementos centrais presentes no título e nos objetivos da dissertação, busca-se compreender o nível de conhecimento dos professores acerca dessa abordagem, as experiências de formação relacionadas ao tema e as possibilidades de utilização dessas estratégias no ambiente escolar. Ocorre, ainda, a necessidade de se analisar em que medida a ausência de conhecimentos específicos sobre práticas baseadas em evidências constitui um dos obstáculos à efetivação da inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Essa categoria fundamenta-se nos estudos de Bosa (2017), Cooper, Heron e Heward (2020), além das contribuições de autores contemporâneos que discutem a utilização da Análise do Comportamento Aplicada em contextos educacionais.

A quinta categoria relaciona-se aos desafios institucionais e às condições oferecidas pelas escolas para a consolidação da educação inclusiva. São analisados aspectos relacionados à organização escolar, às políticas de formação continuada, ao suporte pedagógico oferecido aos professores, à atuação das equipes gestoras e às condições materiais e estruturais existentes nas instituições de ensino. Busca-se compreender de que maneira esses fatores interferem no desenvolvimento das práticas inclusivas e na construção de ambientes educacionais mais acessíveis e equitativos.

Essa categoria apoia-se nas contribuições de Glat e Pletsch (2012), Nóvoa (2009) e Mantoan (2015), que destacam a importância da gestão escolar e das condições institucionais para a efetivação da educação inclusiva.

Por fim, a sexta categoria analítica pauta-se nas relações estabelecidas entre escola, família e comunidade no processo de escolarização dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. A investigação busca compreender como ocorre a participação das famílias no acompanhamento do processo educativo, quais formas de articulação são estabelecidas entre os diferentes atores envolvidos e de que maneira essa relação contribuíram para o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes. Essa categoria fundamenta-se nos estudos de Kupfer (2016), Mantoan (2015) e Pletsch (2014), que reconhecem a importância da participação da família e da construção de relações colaborativas para a consolidação de uma educação inclusiva.

Dessa forma, as categorias analíticas estabelecidas nesta investigação não se constituem apenas como instrumentos de organização dos dados, mas como referenciais interpretativos que orientaram a compreensão dos fenômenos estudados. A partir delas, é possível analisar, de forma articulada, os desafios enfrentados pela educação básica na formação docente para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, permitindo-se construir interpretações fundamentadas e produzir conhecimentos capazes de contribuir para o fortalecimento das práticas educacionais inclusivas.

5. MARCO ANALÍTICO

5.1. Metodologia

A presente investigação caracteriza-se como um estudo de caso de natureza qualitativa, com apoio de dados quantitativos descritivos, desenvolvido com o propósito de compreender como professores do Ensino Fundamental II percebem os desafios relacionados à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da escola regular, especialmente no que se refere à elaboração e implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI), à adaptação e flexibilização curricular e à insuficiência de formação inicial e continuada com ênfase na Análise do Comportamento Aplicada (ABA). A opção pelo estudo de caso fundamenta-se na necessidade de analisar um fenômeno educacional em seu contexto real, considerando as múltiplas variáveis que interferem na prática pedagógica cotidiana e na efetivação das políticas inclusivas. Trata-se de uma estratégia metodológica amplamente reconhecida por permitir a compreensão aprofundada das dinâmicas institucionais, das experiências profissionais e das dificuldades enfrentadas pelos sujeitos envolvidos, produzindo evidências relevantes para a discussão científica acerca da formação docente e da educação inclusiva. Sob essa perspectiva, a investigação não busca apenas quantificar opiniões, mas interpretar percepções, experiências e desafios vivenciados pelos participantes em seu ambiente de atuação profissional, permitindo compreender aspectos que dificilmente seriam identificados por meio de pesquisas exclusivamente estatísticas. (Cutrim, 2026; Soares et al., 2025).

A pesquisa é realizada na Escola Municipal Pastor Johatam Moreira Guimarães, localizada no município de Uruaçu, Goiás, instituição pertencente à rede pública municipal de ensino que atende

estudantes do Ensino Fundamental II, compreendendo do 6º ao 9º ano. A escolha dessa unidade escolar ocorreu em razão da presença de alunos diagnosticados com TEA matriculados em turmas regulares, circunstância que possibilita investigar como os docentes têm conduzido os processos de inclusão diante das demandas pedagógicas específicas dessa população. Além disso, a escola apresenta características representativas da realidade encontrada em diversas instituições públicas brasileiras, nas quais coexistem avanços normativos relacionados à educação inclusiva e limitações estruturais, pedagógicas e formativas que dificultam a implementação das práticas recomendadas pela legislação educacional. Dessa maneira, o ambiente investigado configura-se como um cenário pertinente para discutir as lacunas existentes entre as políticas públicas e sua efetivação no cotidiano escolar. (Freitas, 2025; Oliveira, A. F. C., s.d.).

Participam da pesquisa 40 profissionais, dentre eles professores regentes que atuam nas diferentes áreas do conhecimento do Ensino Fundamental II. Todos possuem vínculo com a instituição há aproximadamente três ou quatro anos e apresentam faixa etária compreendida entre 25 e 50 anos, permitindo contemplar profissionais em diferentes momentos de sua trajetória docente. A escolha dos participantes ocorre por amostragem intencional, considerando que todos desenvolvem atividades diretamente relacionadas ao atendimento de estudantes em sala de aula regular, sendo responsáveis pelo planejamento, execução e avaliação das atividades pedagógicas. A diversidade de componentes curriculares lecionados pelos participantes possibilita ampliar a compreensão acerca das dificuldades enfrentadas em diferentes contextos disciplinares, contribuindo para uma análise mais abrangente da realidade investigada. A preservação da identidade dos docentes é

assegurada mediante anonimato, garantindo que nenhuma informação individual possa comprometer sua identificação, em conformidade com os princípios éticos aplicáveis às pesquisas envolvendo seres humanos. (Munaretti et al., 2023; Souza et al., 2025).

A coleta das informações ocorre por meio da aplicação de um questionário estruturado composto exclusivamente por questões objetivas de múltipla escolha. Essa opção metodológica busca padronizar as respostas, favorecer a comparação entre os participantes e minimizar interferências decorrentes da subjetividade do pesquisador durante o processo de levantamento das informações. Antes da aplicação do instrumento, os professores recebem esclarecimentos acerca dos objetivos da pesquisa, da confidencialidade das respostas e da inexistência de qualquer forma de avaliação institucional ou profissional decorrente de sua participação. Após o aceite voluntário, cada participante responde individualmente ao questionário em ambiente reservado na própria escola, sem interferência externa, garantindo maior liberdade para manifestação de suas percepções acerca dos temas investigados. Posteriormente, os dados são organizados em planilhas eletrônicas, permitindo a realização de análises descritivas mediante frequências absolutas e relativas, que servirão de base para a interpretação apresentada no capítulo de resultados. (Garcia, 2026; Pedroso, 2025).

O instrumento elaborado contempla dimensões consideradas essenciais para responder aos objetivos da pesquisa, incluindo aspectos relacionados à formação profissional, experiências com estudantes autistas, conhecimento sobre o Plano Educacional Individualizado, práticas de adaptação curricular, domínio de estratégias pedagógicas inclusivas, conhecimentos acerca da metodologia ABA, apoio institucional recebido, dificuldades

encontradas no cotidiano escolar e percepção sobre necessidades futuras de capacitação. A construção das perguntas é fundamentada na literatura especializada, buscando contemplar variáveis frequentemente apontadas como determinantes para a efetividade da inclusão escolar de estudantes com TEA. Dessa forma, o questionário pretende oferecer subsídios consistentes para compreender não apenas o nível de conhecimento dos professores, mas também as condições institucionais que influenciam diretamente suas práticas pedagógicas. (Dos Santos, K. D. S. M.; Soares et al., 2025).

O questionário utilizado nesta pesquisa é elaborado com a finalidade de identificar as percepções, experiências e dificuldades enfrentadas pelos professores regentes do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Pastor Johatam Moreira Guimarães, localizada no município de Uruaçu – GO, acerca da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O instrumento é estruturado em questões objetivas de múltipla escolha, permitindo a obtenção de dados padronizados para posterior análise estatística descritiva. As perguntas contemplam aspectos relacionados à formação inicial, formação continuada, conhecimento sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI), adaptação e flexibilização curricular, domínio da metodologia ABA, apoio institucional e percepção sobre os principais desafios da educação inclusiva.

O questionário apresentado é elaborado com base nos objetivos gerais e específicos desta investigação, procurando contemplar os principais fatores que interferem na efetivação da inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista nas escolas regulares. Sua construção fundamenta-se nas discussões presentes na literatura científica contemporânea acerca da formação docente,

da implementação do Plano Educacional Individualizado, da flexibilização curricular e da necessidade de ampliação das competências profissionais relacionadas ao atendimento educacional inclusivo. Dessa forma, o instrumento não se limita a levantar informações descritivas sobre o perfil dos participantes, mas busca identificar elementos capazes de explicar as dificuldades enfrentadas pelos professores no cotidiano escolar e subsidiar análises consistentes acerca das condições institucionais que permeiam o processo de inclusão. (Cutrim, 2026; Soares et al., 2025).

As duas primeiras perguntas destinam-se à caracterização da amostra investigada. A identificação da faixa etária e do tempo de atuação na instituição permite contextualizar o perfil profissional dos docentes participantes, possibilitando compreender se as percepções apresentadas decorrem de profissionais em diferentes momentos da carreira. A literatura demonstra que a experiência docente pode influenciar significativamente as práticas pedagógicas inclusivas, uma vez que professores mais experientes tendem a desenvolver estratégias próprias para lidar com a diversidade, enquanto profissionais mais jovens frequentemente apresentam maior familiaridade com discussões recentes da formação inicial. Assim, tais informações tornam-se relevantes para interpretar posteriormente as respostas obtidas nas demais questões do instrumento. (Munaretti et al., 2023; Freitas, 2025).

A terceira questão investiga a formação inicial dos participantes em relação ao Transtorno do Espectro Autista. Diversos estudos apontam que uma das maiores fragilidades da educação inclusiva brasileira reside justamente na insuficiência de conteúdos específicos sobre deficiência e inclusão durante os cursos de licenciatura. Em muitos casos, o tema é abordado de maneira

superficial ou concentrado em disciplinas isoladas, dificultando a construção de competências necessárias para o planejamento de intervenções pedagógicas adequadas. Ao identificar o nível de contato dos professores com essa temática durante sua graduação, torna-se possível compreender parte das dificuldades posteriormente relatadas quanto ao desenvolvimento das práticas inclusivas. (Souza et al., 2025; Garcia, 2026).

A quarta pergunta procura verificar se os docentes atuam diretamente com estudantes diagnosticados com TEA ou se possuem experiências anteriores nesse contexto. Essa informação é importante porque a convivência cotidiana com alunos autistas tende a modificar significativamente a percepção do professor sobre os desafios da inclusão. O contato permanente favorece a construção de conhecimentos práticos, ainda que nem sempre acompanhados de fundamentação teórica adequada, possibilitando identificar diferenças entre docentes que vivenciam diariamente essas demandas e aqueles cuja experiência ainda é limitada. (Oliveira, T. F. S., 2025; Pedroso, 2025).

As questões cinco, seis e sete concentram-se especificamente no Plano Educacional Individualizado (PEI), considerado um dos principais instrumentos para organização do atendimento educacional de estudantes público-alvo da educação especial. Inicialmente busca-se verificar o grau de conhecimento dos professores acerca desse documento, posteriormente sua participação efetiva na elaboração e, por fim, sua percepção sobre a eficiência da implementação na realidade escolar investigada. A sequência lógica dessas perguntas permite compreender se eventuais dificuldades decorrem do desconhecimento conceitual, da ausência de participação colaborativa ou de limitações

institucionais relacionadas ao planejamento educacional. (Cutrim, 2026; Oliveira, A. F. C.).

As perguntas oito e nove abordam a adaptação e a flexibilização curricular, reconhecidas como elementos fundamentais para garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos estudantes com TEA. A primeira identifica a frequência com que os docentes realizam adaptações pedagógicas, enquanto a segunda procura identificar os principais obstáculos enfrentados durante esse processo. Entre as alternativas apresentadas encontram-se fatores amplamente descritos na literatura, como insuficiência de formação específica, escassez de tempo destinado ao planejamento, ausência de recursos didáticos adaptados e carência de apoio especializado. A análise dessas respostas permitirá compreender quais fatores exercem maior influência sobre a prática pedagógica dos participantes. (Coelho et al., 2024; Freitas, 2025).

A décima questão investiga o conhecimento dos professores acerca da Análise do Comportamento Aplicada (ABA), metodologia frequentemente indicada como importante recurso para o desenvolvimento de habilidades acadêmicas, sociais e comportamentais de estudantes com TEA. Embora a aplicação clínica da ABA seja realizada por profissionais especializados, diversos estudos defendem que conhecimentos básicos sobre seus princípios podem contribuir significativamente para o planejamento pedagógico em sala de aula. Assim, conhecer o nível de familiaridade dos docentes com essa abordagem constitui um dos objetivos centrais da presente investigação, considerando que a insuficiência de formação nessa área representa uma das hipóteses discutidas ao longo desta pesquisa. (Soares et al., 2025; Garcia, 2026).

As questões onze e doze concentram-se na análise das condições institucionais oferecidas pela escola para favorecer a inclusão. A primeira procura identificar a frequência com que são ofertadas ações de formação continuada voltadas ao atendimento de estudantes autistas, enquanto a segunda investiga a percepção dos professores sobre o apoio recebido da equipe gestora. Essas informações tornam-se particularmente relevantes porque a literatura evidencia que o sucesso da educação inclusiva depende não apenas da competência individual do docente, mas também do compromisso institucional com processos permanentes de capacitação, acompanhamento pedagógico e fortalecimento do trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais da escola. (Munaretti et al., 2023; Souza et al., 2025).

A décima terceira pergunta busca avaliar a autopercepção dos professores acerca da suficiência de sua formação profissional para atender estudantes com TEA. Trata-se de uma variável importante porque permite identificar o nível de segurança pedagógica dos participantes diante das demandas inclusivas. Professores que reconhecem limitações em sua formação tendem a manifestar maior interesse por processos de capacitação, enquanto aqueles que se percebem suficientemente preparados podem apresentar percepções distintas acerca das necessidades institucionais. Essa análise permitirá estabelecer relações entre formação, confiança profissional e qualidade das práticas inclusivas desenvolvidas na escola. (Oliveira, T. F. S., 2025; Pedroso, 2025).

A décima quarta questão direciona a atenção para os investimentos considerados prioritários pelos próprios docentes. Ao solicitar que indiquem qual aspecto necessita de maior fortalecimento, o questionário possibilita identificar quais políticas educacionais são

percebidas como mais urgentes pelos profissionais que atuam diretamente com estudantes autistas. A presença de alternativas relacionadas à formação continuada, ampliação da equipe multiprofissional, recursos pedagógicos adaptados e fortalecimento do PEI permite compreender quais dimensões concentram maior demanda institucional, contribuindo para futuras propostas de intervenção na realidade investigada. (Dos Santos; Freitas, 2025).

As duas últimas perguntas abordam aspectos relacionados ao trabalho colaborativo e às perspectivas futuras de formação. A primeira investiga a percepção dos docentes acerca da importância da articulação entre escola, família e equipe multiprofissional, princípio amplamente defendido pelas políticas públicas de educação inclusiva. Já a última questão identifica o interesse dos professores em participar de cursos voltados especificamente à metodologia ABA, ao Plano Educacional Individualizado e à flexibilização curricular. Essa informação apresenta grande relevância para o estudo, pois permite verificar se existe demanda espontânea por processos de capacitação e atualização profissional, evidenciando o reconhecimento, pelos próprios participantes, da necessidade de ampliar seus conhecimentos para enfrentar os desafios cotidianos da inclusão escolar. (Cutrim, 2026; Soares et al., 2025).

5.2. Estudo de Caso

O presente capítulo destina-se à apresentação, análise e discussão dos dados empíricos coletados por meio da aplicação de um questionário estruturado junto aos docentes da Escola Municipal Pastor Johatam Moreira Guimarães. O objetivo central deste estudo de caso reside na investigação profunda acerca dos desafios

enfrentados pela educação básica na oferta de formação docente voltada à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A abordagem delineou-se através de uma perspectiva metodológica de natureza qualiquantitativa, o que permitiu não apenas a mensuração estatística das respostas obtidas, mas também a interpretação crítica e reflexiva dos fenômenos pedagógicos subjacentes, correlacionando-os diretamente com o referencial teórico que ampara esta pesquisa.

A Escola Municipal Pastor Johatam Moreira Guimarães configura-se como um cenário representativo das instituições públicas de ensino fundamental urbano, lidando rotineiramente com o aumento expressivo de matrículas de alunos com diagnósticos de TEA na modalidade de ensino regular. Participaram ativamente da pesquisa uma amostra de 40 professores que atuam em diferentes segmentos e turmas da referida instituição. A coleta de dados foi estruturada em blocos temáticos que englobaram desde o perfil sociodemográfico e o tempo de atuação na escola até eixos cruciais como: a formação inicial e continuada, o nível de familiaridade e eficiência na implantação do Plano Educacional Individualizado (PEI), os entraves na realização de flexibilizações curriculares e o domínio prático de evidências científicas como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA).

Para compreender os meandros da prática pedagógica inclusiva, torna-se imperativo mapear a maturidade profissional e o tempo de fixação do corpo docente no ambiente investigado. Os dados coletados apontam para uma equipe constituída predominantemente por profissionais em plena maturidade produtiva e com experiência consolidada. No que tange à faixa etária dos 40 docentes respondentes, identificou-se que 10% (4

professores) possuem entre 25 e 30 anos; 15% (6 professores) situam-se na faixa de 31 a 35 anos; 25% (10 professores) têm entre 36 a 40 anos; 30% (12 professores) estão inseridos na faixa de 41 a 45 anos; e os 20% (8 professores) restantes possuem entre 46 e 50 anos de idade.

Essa distribuição etária demonstra um corpo docente experiente, o qual vivenciou a transição das normativas de educação especial no Brasil nas últimas décadas. Todavia, a idade cronológica e o tempo de carreira nem sempre se traduzem em preparo técnico para as demandas contemporâneas da neurodiversidade. Paralelamente, ao analisar o tempo de atuação na Escola Municipal Pastor Johatam Moreira Guimarães, constatou-se que 12,5% (5 professores) atuam há 3 anos; 22,5% (9 professores) desempenham suas funções há 4 anos; e a ampla maioria, correspondente a 65% (26 professores), trabalha há mais de 4 anos nesta unidade escolar. O alto índice de fixação dos professores na escola representa, teoricamente, um fator positivo para a consolidação de políticas político-pedagógicas de longo prazo. No entanto, quando confrontado com a ausência de formação especializada, esse tempo de atuação sem a devida atualização pode enrijecer práticas tradicionais e pouco inclusivas, gerando barreiras atitudinais involuntárias.

O terceiro item do questionário investigou um dos nós górdios da educação inclusiva: a qualidade da formação inicial recebida durante a graduação acadêmica no tocante ao TEA. Os resultados revelaram um cenário alarmante e de profunda fragilidade institucional. Dos 40 professores entrevistados, nenhum (0%) afirmou ter recebido uma formação específica e de forma aprofundada. Apenas 15% (6 professores) indicaram que debateram o tema, porém de maneira superficial. Uma parcela de 35% (14

professores) apontou que o contato com o autismo ocorreu estritamente em disciplinas isoladas (como na ementa genérica de Libras ou Introdução à Educação Especial), enquanto a maioria absoluta de 50% (20 professores) declarou abertamente que não recebeu qualquer tipo de formação voltada ao TEA durante sua graduação.

Esses dados quantitativos ratificam o descompasso histórico entre as matrizes curriculares das licenciaturas brasileiras e as reais demandas da sala de aula contemporânea. A ausência de instrumentalização teórica e prática na base da formação docente gera um sentimento de desamparo e incompetência técnica diante do estudante neurodivergente. Esta lacuna formacional é amplamente discutida na literatura especializada, evidenciando que a universidade tem falhado estruturalmente ao negligenciar metodologias específicas de intervenção pedagógica para o autismo, limitando-se a discursos generalistas sobre aceitação e direitos humanos que não dão conta da complexidade prática cotidiana (SOARES et al., 2025).

A gravidade desta carência acentua-se quando cruzada com os dados relativos à presença física do aluno com TEA na escola. Ao serem questionados se atualmente possuíam estudantes com autismo em suas respectivas turmas, 70% (28 professores) responderam positivamente ("Sim"); 10% (4 professores) indicaram que não possuíam no momento; e 20% (8 professores) afirmaram que já haviam lecionado para alunos com este perfil em anos anteriores. A constatação de que a esmagadora maioria dos docentes (composta pela soma dos que possuem e dos que já possuíram, totalizando 90%) lida ou já lidou diretamente com o TEA evidencia que o autismo não é mais uma excepcionalidade

estatística, mas uma realidade onipresente no cotidiano escolar regular. O confronto entre a presença massiva desses estudantes e o desconhecimento técnico dos professores cria um ambiente de vulnerabilidade pedagógica, no qual o direito à matrícula é garantido, mas o direito ao aprendizado efetivo permanece severamente comprometido (FREITAS, 2025).

O Plano Educacional Individualizado (PEI) constitui-se como a principal ferramenta de garantia de acessibilidade curricular e de monitoramento do desenvolvimento global do educando com TEA. No entanto, os dados coletados revelam que o PEI é um documento amplamente negligenciado ou incompreendido no microcosmo da escola pesquisada. No quinto item, que avaliou a autopercepção dos docentes sobre seu nível de conhecimento a respeito do PEI, nenhum professor (0%) classificou seu saber como "Excelente"; meros 10% (4 professores) indicaram possuir um conhecimento "Bom"; 40% (16 professores) definiram seu conhecimento como "Regular"; e outros 50% (20 professores) admitiram possuir um entendimento "Insuficiente" sobre o tema.

A falta de apropriação teórica repercute de maneira direta na coautoria e elaboração prática do documento. Quando questionados sobre a frequência com que participam ativamente da elaboração do PEI dos estudantes com TEA sob sua responsabilidade, somente 5% (2 professores) assinalaram a opção "Sempre"; 15% (6 professores) responderam "Frequentemente"; ao passo que 30% (12 professores) realizam essa tarefa "Raramente" e a expressiva marca de 50% (20 professores) confessou que "Nunca" participou da elaboração do plano. Esse distanciamento do professor regente na fase de planejamento denota uma fragmentação perigosa do fazer pedagógico, na qual a responsabilidade pela estruturação das metas

de aprendizagem do aluno com deficiência ou transtorno é indevidamente terceirizada para o profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou para a equipe de gestão (DOS SANTOS, 2024).

Como consequência dessa desarticulação coletiva, a percepção dos docentes sobre a eficiência na execução do PEI reflete o fracasso operacional da política inclusiva local. Indagados se a implementação do PEI ocorre de maneira eficiente na unidade escolar, 0% respondeu "Sempre"; apenas 7,5% (3 professores) apontaram que ocorre "Na maioria das vezes"; 32,5% (13 professores) manifestaram que a eficiência se dá "Apenas em alguns casos"; e a maioria expressiva de 60% (24 professores) asseverou que o processo "Não ocorre de forma satisfatória".

A análise conjunta desses dados permite identificar um círculo vicioso: o professor não conhece o PEI, conseqüentemente não participa de sua elaboração e, por não se sentir pertencente ao processo, percebe a execução do documento como ineficiente e meramente burocrática. A literatura aponta que a ausência de um PEI construído de forma colaborativa anula as chances de flexibilização pedagógica real, reduzindo a permanência do aluno com TEA na sala de aula a uma mera integração física, destituída de avanços cognitivos e sociais mensuráveis (DE OLIVEIRA, 2023).

A flexibilização curricular necessita ser uma prática diária para equalizar as oportunidades de aprendizagem. No entanto, o estudo de caso revela que os professores se encontram encurralados entre a obrigação legal de adaptar e a ausência crônica de condições de trabalho. Quando inquiridos sobre a frequência com que realizam adaptações ou flexibilizações curriculares para os estudantes com

TEA, 20% (8 professores) declararam fazer "Sempre"; 35% (14 professores) realizam "Frequentemente"; 40% (16 professores) fazem apenas "Às vezes"; e 5% (2 professores) admitiram que "Nunca" realizam quaisquer modificações nas atividades propostas.

A contradição reside no fato de que, embora a maioria execute adaptações com certa regularidade, as dificuldades apontadas para tal fim revelam a precariedade do processo. Ao serem confrontados com a questão sobre qual a sua maior dificuldade ao adaptar conteúdos e atividades para estudantes com TEA, as respostas dividiram-se de forma contundente: 45% (18 professores) apontaram a "Falta de formação específica"; 25% (10 professores) elegeram a "Escassez de tempo para planejamento"; 20% (8 professores) denunciaram a "Ausência de materiais adaptados"; e 10% (4 professores) indicaram a "Falta de apoio especializado" da equipe multiprofissional.

O dado que aponta a falta de formação específica como o principal obstáculo (45%) dialoga intimamente com as carências da graduação explicitadas anteriormente. O professor se vê obrigado a criar um material didático diferenciado sem possuir os subsídios teóricos necessários para entender as particularidades do processamento sensorial e cognitivo do aluno autista. A "Escassez de tempo para planejamento" (25%) reflete a precarização das jornadas de trabalho docentes na rede pública, onde as horas-atividades são frequentemente engolidas por demandas burocráticas da escola, impedindo a dedicação necessária para o desenho universal de aprendizagem. Adaptar material pedagógico sem critérios científicos resulta, recorrentemente, no esvaziamento do conteúdo curricular, oferecendo ao estudante atividades infantilizadas ou

excessivamente simplificadas que subestimam seu potencial de desenvolvimento (PEDROSO, 2025).

No cenário internacional e nacional da saúde e da educação especial, a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) é amplamente reconhecida como a abordagem com maior nível de evidência científica para o desenvolvimento de habilidades sociais, comunicativas e acadêmicas em indivíduos com TEA. Diante disso, o questionário busca mapear o grau de aproximação dos docentes da Escola Municipal Pastor Johatam Moreira Guimarães com essa metodologia. Os resultados expuseram um vácuo científico generalizado: nenhum docente (0%) afirmou possuir "Domínio" sobre a metodologia ABA; meros 12,5% (5 professores) relataram que "Conhecem parcialmente"; uma parcela significativa de 52,5% (21 professores) assinalou que "Apenas ouviu falar"; e 35% (14 professores) declararam categoricamente que "Não conhecem" a abordagem.

O desconhecimento quase total de práticas baseadas em evidências como a ABA (somando 87,5% entre os que apenas ouviram falar ou não conhecem) deita luz sobre o isolamento em que a escola pública se encontra em relação aos avanços científicos da neurociência e da psicologia comportamental aplicadas à educação. Sem o domínio de técnicas de manejo comportamental e de ensino de habilidades básicas derivadas da ABA, os professores tendem a interpretar comportamentos disruptivos ou crises sensoriais do estudante autista como atos de indisciplina ou como barreiras intransponíveis inerentes ao próprio transtorno, gerando episódios de exclusão e estresse em sala de aula (CUTRIM, 2026).

A lacuna técnica perdura devido à ineficácia das políticas de formação continuada promovidas pela rede de ensino. Quando indagados sobre a frequência com que a escola oferece formação continuada voltada ao atendimento de estudantes com TEA, nenhum professor (0%) indicou a opção "Frequentemente"; 15% (6 professores) afirmaram que ocorre "Eventualmente"; 55% (22 professores) denunciam que tais formações acontecem "Raramente"; e 30% (12 professores) foram taxativos ao afirmar que a escola "Nunca" oferece tal oportunidade.

A constatação de que 85% dos professores veem a formação continuada sobre TEA como algo raro ou inexistente evidencia uma grave omissão do poder público gestor. A formação continuada não pode ser um evento fortuito ou palestras esporádicas de início de ano letivo; ela deve configurar-se como um processo sistemático, reflexivo e permanente, fundamentado nas demandas reais trazidas pelos docentes em seu cotidiano prático (MUNARETTI et al., 2023). Quando a gestão se omite desse papel regulador e formativo, joga-se sobre os ombros do professor a responsabilidade individual de arcar com custos financeiros e temporais de especializações privadas, aprofundando as desigualdades internas no ambiente escolar (OLIVEIRA, 2025).

Para além da formação de professores, a sustentabilidade da educação inclusiva requer um ecossistema de apoio institucional coordenado. No décimo segundo item do questionário, os professores avaliam o suporte oferecido pela equipe gestora (direção e coordenação pedagógica) para o desenvolvimento da inclusão escolar. Os dados coletados mostram que 5% (2 professores) consideram o apoio "Excelente"; 25% (10 professores) avaliam como "Bom"; a maioria, correspondente a 50% (20 professores), qualifica o

suporte como "Regular"; e 20% (8 professores) julgam-no "Insuficiente".

A predominância do conceito "Regular" e "Insuficiente" (totalizando 70%) sinaliza que a equipe gestora também carece de orientação e letramento inclusivo, focando sua atuação prioritariamente na resolução de conflitos imediatos ou em trâmites administrativos de matrícula, em detrimento do acompanhamento e suporte pedagógico direto ao docente em sala de aula. Diante desse panorama de múltiplas carências, os professores são convidados a fazer uma autoavaliação final sobre a suficiência de sua formação profissional para o atendimento ao TEA: 0% sente-se "Totalmente" qualificado; 17,5% (7 professores) julgam-se "Parcialmente" preparados; 52,5% (21 professores) consideram sua formação "Pouco suficiente"; e 30% (12 professores) afirmam peremptoriamente que ela "Não é suficiente".

Esse explícito sentimento de insuficiência profissional (compartilhado por 82,5% da amostra) traduz-se em angústia e urge por investimentos estruturais na rede de ensino. Ao apontar qual aspecto necessita de maior investimento imediato para fortalecer a inclusão escolar, os docentes distribuem suas prioridades da seguinte forma: 40% (16 professores) elegem a "Formação continuada"; 35% (14 professores) demandaram a contratação de uma "Equipe multidisciplinar" (psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos); 15% (6 professores) solicitam "Recursos pedagógicos adaptados"; e 10% (4 professores) apontam a necessidade de melhorias no "Planejamento e implementação do PEI".

A expressiva votação na necessidade de formação continuada (40%) e equipe multidisciplinar (35%) comprova que o professor reconhece os limites de sua atuação pedagógica e anseia pelo diálogo interprofissional. A escola isolada não possui ferramentas para responder sozinha a todas as complexidades do TEA. A presença de uma equipe intersetorial que uma saúde e educação é fundamental para subsidiar o trabalho do professor, fornecendo estratégias de regulação sensorial e de comunicação alternativa que viabilizem o aprendizado de fato (GARCIA, 2026).

O primeiro gráfico cruza três dimensões cruciais da aplicação do PEI: o nível de conhecimento autoavaliado pelos professores, a taxa de participação efetiva na sua elaboração e a percepção final sobre a eficiência da sua aplicação prática. Observa-se uma correlação direta entre o desconhecimento técnico e a ineficiência do documento.

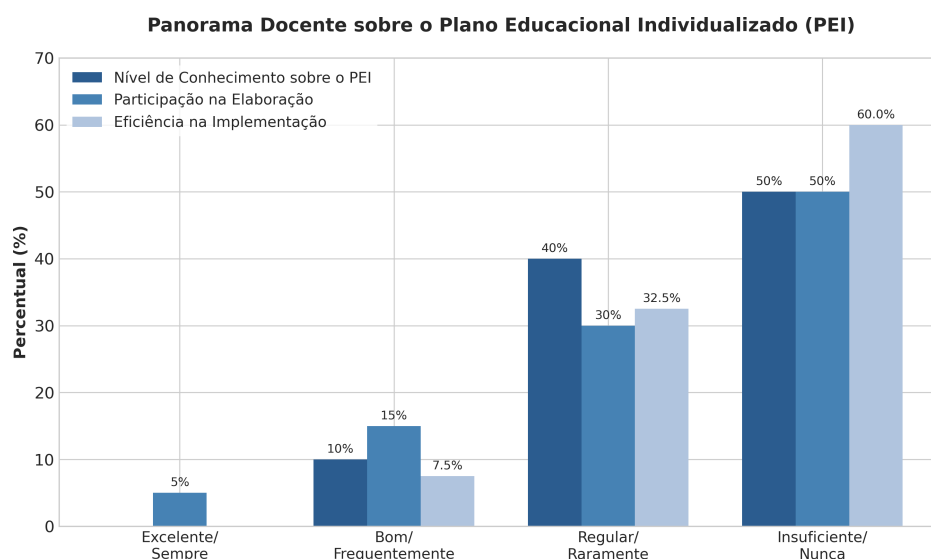


Figura 1. Cruzamento de dados sobre Conhecimento, Elaboração e Eficiência do PEI (Amostra: N=40).

O segundo gráfico demonstra o isolamento científico da instituição. Enquanto a literatura aponta a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) como padrão-ouro para o desenvolvimento de estudantes com TEA, a esmagadora maioria dos docentes nunca ouviu falar ou

não conhece a técnica, refletindo a ausência quase absoluta de programas de formação continuada oferecidos pela rede de ensino.

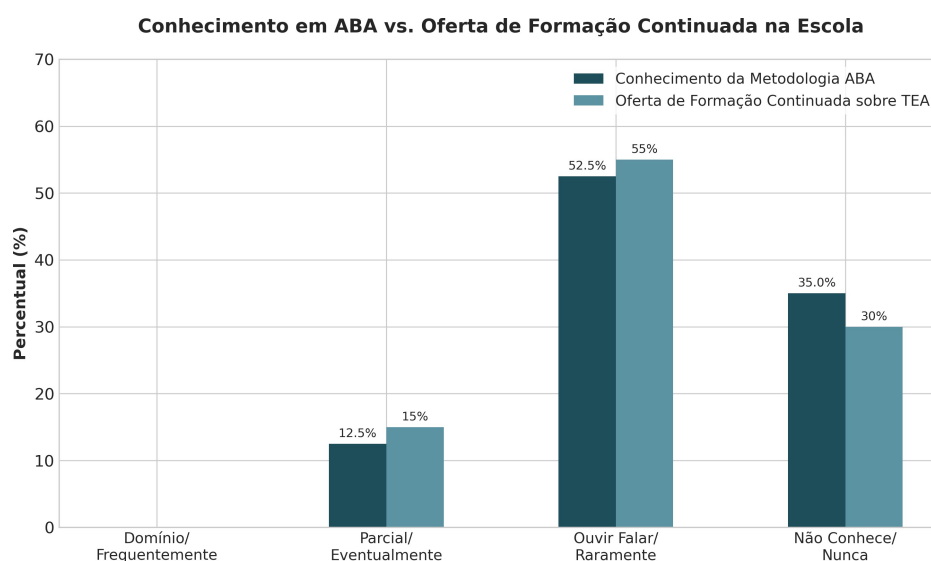


Figura 2. Comparativo entre o Domínio de Práticas em ABA e a Frequência de Formações Ofertadas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa tem como objetivo analisar os desafios enfrentados pela educação básica na oferta de formação docente voltada à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas regulares, considerando aspectos fundamentais como a implantação do Plano Educacional Individualizado (PEI), os processos de adaptação e flexibilização curricular, bem como a necessidade de formação inicial e continuada dos professores com ênfase em estratégias baseadas na Análise do Comportamento Aplicada (ABA).

A partir da análise teórica e do estudo de caso realizado na Escola Municipal Pastor Johatam Moreira Guimarães, localizada em Uruaçu – GO, foi possível compreender que a inclusão escolar de estudantes autistas representa um processo complexo, que envolve mudanças estruturais, pedagógicas, formativas e institucionais.

A inclusão de estudantes com TEA nas escolas regulares constitui uma importante conquista social e educacional, pois representa o reconhecimento do direito desses alunos de frequentarem espaços comuns de aprendizagem, convivendo com seus pares e participando das experiências oferecidas pela escola. Entretanto, ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, observa-se que garantir a matrícula não significa necessariamente assegurar uma inclusão efetiva. A permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes dependem de uma série de fatores relacionados à preparação dos profissionais, à organização escolar, à disponibilidade de recursos pedagógicos e à construção de práticas educativas capazes de atender à diversidade presente em sala de aula.

Os resultados evidenciam que um dos principais desafios encontrados no processo inclusivo está relacionado à formação docente. Embora os professores reconheçam a importância da inclusão e demonstrem disposição para desenvolver práticas mais adequadas aos estudantes com TEA, ainda existem dificuldades relacionadas ao conhecimento específico sobre o transtorno, suas características, formas de comunicação, estratégias de ensino e possibilidades de intervenção pedagógica. Essa realidade demonstra que muitos profissionais ingressam na carreira docente sem receber uma preparação suficientemente aprofundada para lidar com as demandas da educação inclusiva.

A formação inicial dos professores ainda apresenta limitações no que se refere ao preparo para atuação com estudantes com necessidades educacionais específicas. Muitos cursos de licenciatura abordam a inclusão de maneira geral, porém nem sempre oferecem conhecimentos práticos e aprofundados sobre condições

específicas, como o TEA. Dessa forma, o professor chega ao ambiente escolar enfrentando situações complexas sem possuir todos os instrumentos necessários para planejar intervenções adequadas, adaptar atividades, compreender determinados comportamentos e desenvolver estratégias individualizadas.

Nesse sentido, a formação continuada apresenta-se como uma necessidade permanente para o desenvolvimento profissional docente. O trabalho com estudantes autistas exige atualização constante, uma vez que novas pesquisas, metodologias e recursos pedagógicos são continuamente desenvolvidos. A formação continuada possibilita que os professores ampliem seus conhecimentos, reflitam sobre suas práticas e desenvolvam maior segurança para enfrentar os desafios encontrados no cotidiano escolar.

Entretanto, verifica-se que a oferta de formação continuada nem sempre acompanha as necessidades reais dos professores. Muitas capacitações são realizadas de maneira pontual, com pouca articulação com a realidade vivenciada em sala de aula. Para que a formação seja efetiva, é necessário que ela esteja vinculada às situações concretas enfrentadas pelos docentes, permitindo discussões práticas sobre planejamento, adaptação curricular, elaboração do PEI, comunicação com estudantes autistas e estratégias de manejo comportamental.

Outro aspecto analisado na pesquisa refere-se à elaboração e implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI). Observou-se que esse instrumento possui grande potencial para favorecer a inclusão, pois permite organizar objetivos específicos, estratégias pedagógicas e formas de acompanhamento

individualizadas. O PEI possibilita que o estudante com TEA seja compreendido em sua singularidade, considerando suas habilidades, dificuldades, interesses e possibilidades de desenvolvimento.

Apesar de sua importância, a implantação do PEI ainda enfrenta obstáculos significativos. Entre eles destacam-se a falta de conhecimento aprofundado sobre sua elaboração, ausência de tempo específico para planejamento coletivo, dificuldades de articulação entre professores e profissionais especializados e, em alguns casos, compreensão limitada sobre sua finalidade pedagógica. Muitas vezes, o PEI corre o risco de transformar-se em um documento burocrático, elaborado apenas para cumprir exigências institucionais, sem necessariamente orientar as práticas desenvolvidas em sala de aula.

Para que o PEI cumpra sua função educativa, é fundamental que seja construído de forma participativa, envolvendo professores regentes, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, gestores escolares, familiares e demais profissionais que acompanham o estudante. A construção coletiva possibilita uma visão mais ampla sobre as necessidades do aluno e favorece a elaboração de estratégias mais adequadas e realistas.

A adaptação e flexibilização curricular também são identificadas como desafios importantes no processo de inclusão. Muitos professores demonstram dúvidas sobre como adaptar conteúdos sem comprometer a aprendizagem ou reduzir as expectativas em relação aos estudantes com TEA. Essa dificuldade revela a necessidade de ampliar a compreensão de que flexibilizar o currículo não significa diminuir a qualidade do ensino, mas oferecer

diferentes caminhos para que o estudante tenha acesso ao conhecimento.

Uma escola inclusiva precisa reconhecer que os estudantes aprendem de maneiras diferentes e em ritmos distintos. Dessa forma, o professor deve possuir autonomia e conhecimento para utilizar diferentes metodologias, recursos visuais, tecnologias assistivas, materiais adaptados e estratégias diversificadas de avaliação. A aprendizagem do estudante com TEA não deve ser limitada por modelos rígidos de ensino, mas favorecida por práticas capazes de reconhecer suas potencialidades.

A pesquisa também evidencia a relevância da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) como suporte educacional para estudantes com TEA. Os princípios da ABA podem contribuir para a organização do ensino, desenvolvimento de habilidades, ampliação da comunicação, fortalecimento da autonomia e compreensão dos comportamentos apresentados pelos estudantes. Entretanto, verifica-se que ainda existe pouco conhecimento dos professores sobre essa abordagem, o que limita sua utilização no contexto escolar.

É importante destacar que a utilização dos princípios da ABA na escola não significa transformar o professor em terapeuta, mas oferecer conhecimentos que possam auxiliar na construção de estratégias pedagógicas mais estruturadas. A compreensão da função dos comportamentos, o uso de reforçadores positivos, a organização das atividades em etapas menores e o acompanhamento sistemático do desenvolvimento podem contribuir significativamente para melhorar a experiência escolar dos estudantes com TEA.

A partir do estudo de caso realizado na Escola Municipal Pastor Johatam Moreira Guimarães, observou-se que os professores participantes apresentam compromisso com a inclusão escolar e demonstram preocupação em oferecer melhores condições de aprendizagem aos estudantes autistas. Contudo, também foram identificadas dificuldades relacionadas à formação, aos recursos disponíveis e à necessidade de maior apoio institucional.

Os professores investigados possuem diferentes trajetórias profissionais e experiências pedagógicas, mas compartilham desafios semelhantes diante da inclusão. A presença de estudantes com TEA em salas regulares exige dos docentes novas formas de planejamento, organização do tempo, adaptação das atividades e desenvolvimento de estratégias diferenciadas. Essas demandas podem gerar insegurança quando não existem suporte adequado e oportunidades permanentes de aperfeiçoamento profissional.

Dessa maneira, percebe-se que a inclusão escolar não depende exclusivamente da boa vontade ou do esforço individual dos professores. Embora o comprometimento docente seja essencial, a construção de uma escola inclusiva exige políticas públicas eficientes, investimentos em formação, disponibilização de recursos pedagógicos, apoio especializado e valorização profissional. A responsabilidade pela inclusão deve ser compartilhada entre todos os envolvidos no sistema educacional.

Outro ponto importante identificado refere-se ao papel da gestão escolar. Uma gestão comprometida com a inclusão possui função estratégica na organização dos processos pedagógicos, criação de espaços de diálogo, incentivo ao trabalho colaborativo e apoio aos professores. A escola precisa desenvolver uma cultura institucional

na qual a diversidade seja compreendida como característica natural do processo educativo e não como problema a ser solucionado.

A pesquisa também permite compreender que a inclusão de estudantes com TEA representa uma oportunidade de transformação da própria escola. Ao buscar atender às necessidades dos estudantes autistas, a instituição amplia suas práticas pedagógicas, desenvolve novas metodologias e fortalece uma educação mais democrática e acessível para todos os alunos. A inclusão, portanto, beneficia não apenas os estudantes com deficiência, mas toda a comunidade escolar.

Diante dos aspectos analisados, torna-se evidente a necessidade de fortalecer programas de formação docente voltados especificamente para o atendimento de estudantes com TEA. Essas formações devem contemplar conhecimentos sobre características do autismo, estratégias pedagógicas inclusivas, elaboração do PEI, adaptação curricular, avaliação diferenciada, comunicação alternativa e princípios da ABA aplicados ao contexto educacional.

Também se destaca a importância de ampliar o diálogo entre universidades, redes de ensino e escolas, possibilitando que conhecimentos científicos sejam transformados em práticas pedagógicas concretas. A aproximação entre teoria e prática permite que os professores tenham acesso a ferramentas mais adequadas para enfrentar os desafios encontrados no cotidiano escolar.

A partir desta investigação, conclui-se que a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista nas escolas regulares representa um processo contínuo de construção e aperfeiçoamento.

Não basta modificar documentos ou garantir o acesso à matrícula; é necessário transformar práticas, concepções e estruturas educacionais para assegurar que esses estudantes tenham reais oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

O estudo demonstra que a formação docente constitui um dos principais elementos para o fortalecimento da educação inclusiva. Professores preparados possuem maiores condições de compreender as necessidades dos estudantes, planejar intervenções adequadas e desenvolver práticas pedagógicas capazes de promover autonomia e participação. Entretanto, essa preparação precisa ser compreendida como processo permanente, construído ao longo da trajetória profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. Porto Alegre: Artmed, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 98, p. 44-46, 24 maio 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

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

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CHIARELLI, Sueli Garcia. O autismo na educação infantil: percepções literárias sobre a formação continuada no município de São Paulo-SP.

COELHO, Iara Rodrigues dos Santos et al. Eles e elas no espaço escolar: os desafios da inclusão escolar de alunos/as do espectro autista no 1º ano do Ensino Fundamental I, na zona urbana de Picos-PI. 2024.

COUTINHO, Kathywsy Lohanna da Costa. Formação docente e estratégias metodológicas para alunos com Transtorno do Espectro Autista: possibilidades para a construção de uma escola inclusiva. 2025.

COUTO, Adriana Silveira de Castro e. A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular: políticas públicas e estratégias pedagógicas. 2024.

CUTRIM, Diná Freire. Formação docente para acessibilidade educacional de estudantes com TEA no Ensino Fundamental: práticas pedagógicas acessíveis. São Paulo: Editora Dialética, 2026.

FERREIRA, Keila Aparecida Lima; GOMES, Mariana Mendes. Transtorno do Espectro Autista: a importância da adaptação e

flexibilização curricular para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. 2024.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Sara Marianne Souza. Inclusão escolar do aluno autista: desafios educacionais e a formação docente. 2025.

GARCIA, Thamires Alves. Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: desafios e possibilidades no atendimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). 2026.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012.

GRIZORTI, Wagner et al. Formação docente e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista: desafios e estratégias em uma escola que atende população rural em Santa Helena/PR. 2025.

JOHANN, Elisandra Marcia et al. Conhecimento de professores de AEE do Ensino Fundamental I sobre o Transtorno do Espectro Autista e a Análise do Comportamento Aplicada. 2026.

KUPFER, Maria Cristina Machado. Educação para o sujeito: contribuições da psicanálise à educação. São Paulo: Escuta, 2016.

LANDIM, Ana Maria Damasceno. A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA): práticas pedagógicas e desafios. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

MITTLER, Peter. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MUNARETTI, Andreza dos Santos et al. Formação continuada para inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista: desafios e possibilidades. 2023.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Alesandra Felinto Campelo de. Autismo e inclusão escolar: desafios e possibilidades para a efetivação da aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

OLIVEIRA, Kerolayne Lorrana Farias de. Transtorno do Espectro Autista: os desafios do cotidiano docente na adaptação pedagógica. 2025.

OLIVEIRA, Tainara França Sampaio de. Autismo e educação: desafios enfrentados por docentes de uma escola pública de Zé Doca-MA. 2025.

PEDROSO, Erica de Lima. Práticas pedagógicas inclusivas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista nas escolas públicas de Ilhabela-SP. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. Rio de Janeiro: Eduerj, 2014.

POLTIS, Samantha Ribas Palazzo. Inclusão da pessoa com deficiência na educação infantil: uma análise das políticas públicas de crianças com TEA na rede pública municipal de Foz do Iguaçu. 2025.

RODRIGUES, Anne Carolinne Cunha. A formação e atuação do gestor escolar na inclusão de alunos autistas. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SOARES, Francielen Costa et al. A formação de professores para a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA). 2025.

SOUZA, Jarinete Siridó de. Crianças com autismo na educação infantil: avaliação de políticas públicas de inclusão em duas escolas da rede municipal de ensino de Fortaleza-CE (2023-2024). 2025.

SOUZA, Joniery Rubim de et al. Formação e prática docente para inclusão de estudantes com TEA: desafios e possibilidades no IFMA – Campus Caxias. 2025.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PEI – Plano de Ensino Individualizado

ABA – Análise do Comportamento Aplicada

DUA – Desenho Universal da Aprendizagem

7. ANEXOS

Questionário aplicado aos professores

1. FAIXA ETÁRIA

☐ 25 a 30 anos

☐ 31 a 35 anos

☐ 36 a 40 anos

☐ 41 a 45 anos

☐ 46 a 50 anos

2. TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL PASTOR JOHATAM MOREIRA GUIMARÃES

☐ 3 anos

☐ 4 anos

☐ Mais de 4 anos

3. DURANTE SUA GRADUAÇÃO VOCÊ RECEBEU FORMAÇÃO ESPECÍFICA SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)?

a) Sim, de forma aprofundada.

b) Sim, porém superficialmente.

c) Apenas em disciplinas isoladas.

d) Não recebi formação.

4. ATUALMENTE VOCÊ POSSUI ESTUDANTE COM TEA EM SUA TURMA?

a) Sim.

b) Não.

c) Já tive anteriormente.

5. COMO VOCÊ AVALIA SEU CONHECIMENTO SOBRE O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI)?

a) Excelente.

b) Bom.

c) Regular.

d) Insuficiente.

6. VOCÊ PARTICIPA DA ELABORAÇÃO DO PEI DOS ESTUDANTES COM TEA?

a) Sempre.

b) Frequentemente.

c) Raramente.

d) Nunca.

7. A IMPLEMENTAÇÃO DO PEI OCORRE DE MANEIRA EFICIENTE EM SUA ESCOLA?

a) Sempre.

b) Na maioria das vezes.

c) Apenas em alguns casos.

d) Não ocorre de forma satisfatória.

8. COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ REALIZA ADAPTAÇÕES OU FLEXIBILIZAÇÕES CURRICULARES PARA ESTUDANTES COM TEA?

a) Sempre.

b) Frequentemente.

c) Às vezes.

d) Nunca.

9. QUAL É SUA MAIOR DIFICULDADE AO ADAPTAR CONTEÚDOS E ATIVIDADES PARA ESTUDANTES COM TEA?

a) Falta de formação específica.

b) Escassez de tempo para planejamento.

c) Ausência de materiais adaptados.

d) Falta de apoio especializado.

10. VOCÊ POSSUI CONHECIMENTO SOBRE A METODOLOGIA ABA (ANÁLISE DO COMPORTAMENTO APLICADA)?

a) Sim, possuo domínio.

b) Conheço parcialmente.

c) Apenas ouvi falar.

d) Não conheço.

11. A ESCOLA OFERECE FORMAÇÃO CONTINUADA VOLTADA AO ATENDIMENTO DE ESTUDANTES COM TEA?

a) Frequentemente.

b) Eventualmente.

c) Raramente.

d) Nunca.

12. COMO VOCÊ AVALIA O APOIO DA EQUIPE GESTORA PARA O DESENVOLVIMENTO DA INCLUSÃO ESCOLAR?

a) Excelente.

b) Bom.

c) Regular.

d) Insuficiente.

13. VOCÊ CONSIDERA QUE SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL É SUFICIENTE PARA ATENDER ADEQUADAMENTE ESTUDANTES COM TEA?

a) Sim, totalmente.

b) Parcialmente.

c) Pouco suficiente.

d) Não é suficiente.

14. QUAL ASPECTO NECESSITA DE MAIOR INVESTIMENTO PARA FORTALECER A INCLUSÃO ESCOLAR?

a) Formação continuada.

b) Equipe multidisciplinar.

c) Recursos pedagógicos adaptados.

d) Planejamento e implementação do PEI.

15. VOCÊ ACREDITA QUE O TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES, FAMÍLIA E EQUIPE MULTIPROFISSIONAL FAVORECE A INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TEA?

a) Concordo totalmente.

b) Concordo parcialmente.

c) Discordo parcialmente.

d) Discordo totalmente.

16. VOCÊ TERIA INTERESSE EM PARTICIPAR DE CURSOS ESPECÍFICOS SOBRE ABA, ELABORAÇÃO DO PEI E FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR?

a) Sim, imediatamente.

b) Sim, futuramente.

c) Talvez.

d) Não.

Trabalho de Dissertação apresentado como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Ciências da Educação.