

Percepção discente sobre a formação inicial para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Students' Perception of Initial Teacher Education for the Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorder (ASD)

Maria Vitória Santos Ferreira ^{1*}

Ketilin Mayra Pedro ^{2**}

RESUMO: Este artigo investigou as contribuições da formação inicial em Pedagogia para a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O estudo qualitativo-exploratório aplicou um questionário eletrônico com perguntas abertas e fechadas a 49 graduandos de uma universidade pública paulista e, para organizar e analisar os dados quantitativos, foi adotada a estatística descritiva. A análise de conteúdo evidenciou oito categorias temáticas: perfil acadêmico, conteúdos sobre TEA, articulação teoria-prática, estratégias pedagógicas, concepções de inclusão, desafios percebidos, sentimentos de preparo docente e sugestões formativas. Os resultados indicaram lacunas curriculares, oferta limitada de vivências práticas e fragilidades na dimensão afetivo-ética do trabalho docente. Discentes sugeriram disciplinas específicas, transversalização do tema, oficinas práticas e ampliação de estágios em contextos reais. Conclui-se que revisar o currículo de Pedagogia à luz da equidade é imperativo para consolidar uma escola democrática e humanizadora.

PALAVRAS-CHAVE: Formação inicial. Educação inclusiva. Transtorno do Espectro Autista. Pedagogia. Prática docente.

ABSTRACT: This article investigated the contributions of initial teacher education in Pedagogy to the school inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). This qualitative-exploratory study applied an online questionnaire with open and closed-ended questions to 49 undergraduate students from a public university in São Paulo state, Brazil. Descriptive statistics were used to organize and analyze the quantitative data. Content analysis revealed eight thematic categories: academic profile, ASD-related content, theory-practice articulation, pedagogical strategies, conceptions of inclusion, perceived challenges, feelings of preparedness for teaching, and formative suggestions. The results indicated curricular gaps, limited opportunities for practical experiences, and weaknesses in the affective-ethical dimension of teaching. Participants suggested the inclusion of specific courses, transversal approaches to the topic, practical workshops, and expanded internships in real educational settings. It is concluded that revising the Pedagogy curriculum through the lens of equity is imperative to strengthen a democratic and humanizing school.

KEYWORDS: Initial teacher education. Inclusive education. Autism Spectrum Disorder. Pedagogy. Teaching practice.

1 Introdução

A preparação docente para a inclusão escolar permanece como um desafio recorrente na agenda educacional brasileira. Estudos apontam lacunas na formação inicial dos professores, marcada por um modelo homogeneizante que desconsidera as singularidades dos estudantes

^{1*} Licencianda em Pedagogia. Universidade Federal de São Carlos. ORCID: 0009-0008-2903-7559. E-mail: mvsferreira@estudante.ufscar.br.

^{2**} Doutora em Educação (Docente do Departamento de Psicologia, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial e Coordenadora da Licenciatura em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos). Universidade Federal de São Carlos. ORCID: 0000-0002-1893-5002. E-mail: ketilin.pedro@ufscar.br.

com necessidades educacionais específicas (Vitalino, 2007) e por uma dissociação entre o conhecimento teórico sobre inclusão e a prática pedagógica (Pletsch, 2009). Tais lacunas se evidenciam de forma particular quando se trata do atendimento aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujo atendimento demanda estratégias pedagógicas específicas e ações interdisciplinares.

Diante desse cenário, este artigo busca responder às seguintes questões: em que medida o curso de Pedagogia prepara os futuros professores para o trabalho com estudantes com TEA? Quais experiências formativas são vivenciadas e percebidas como significativas pelos graduandos? À luz dessas perguntas, delineou-se como objetivo investigar criticamente em que medida a formação inicial em Pedagogia tem contribuído para inclusão de estudantes com TEA, considerando não apenas a presença de conteúdos e experiências formativas, mas também seus limites, suas contradições e sua efetiva capacidade de sustentar práticas pedagógicas inclusivas. Justifica-se a investigação pela necessidade de reforçar políticas e práticas formativas que assegurem o direito à Educação Inclusiva, conforme legislações nacionais (Brasil, 1996; 2008; 2001). Ao identificar avanços, lacunas e contradições na formação inicial, o estudo busca oferecer subsídios para o aprimoramento curricular e para o debate sobre os saberes necessários para sustentar, de modo crítico e consistente, a escolarização de estudantes com TEA.

2 Pressupostos teóricos

São muitos os desafios encontrados no processo de implantação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), como também “existe uma grande lacuna deixada na formação de professores” (Santos, 2021, p. 02). Sendo assim, o processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência, TEA e Altas Habilidades/Superdotação nas escolas comuns é uma realidade crescente no Brasil. Essa mudança, embora necessária e amparada por leis, traz consigo diversos desafios, especialmente no que diz respeito à formação dos professores e escolarização dos estudantes público da Educação Especial.

Sabe-se que " a formação inicial ainda não prepara os professores para lidar com a diversidade de forma eficaz, necessitando de uma formação continuada mais robusta e contextualizada" (Vitalino, 2007, p. 401). Dito isso, o reconhecimento de dificuldades na formação docente para a Educação Inclusiva não deve ser uma justificativa para os fracassos, mas uma força motriz para a construção de experiências bem-sucedidas em que a educação seja de qualidade e verdadeiramente para todos.

Para que, de fato, a educação seja inclusiva, é essencial que ocorram mudanças nas instituições escolares, no que se referem a estruturas físicas, materiais e de pessoal, em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) e em sua gestão administrativa. “A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (Brasil, 2008, p. 1).

Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, ao definir o que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes com deficiência, aponta uma diretriz para a formação docente. O texto estabelece requisitos formativos para cumprimento das diretrizes de inclusão, são eles: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996, Art. 59).

Como é possível perceber, há uma diferenciação entre educadores com especialização para os cargos em geral dos serviços de Educação Especial e aqueles capacitados para atuarem nas classes comuns. Acompanhando o que está posto na LDB (1996), o documento Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001) traz uma definição mais detalhada dos termos e as competências de cada um. Os professores capacitados, para serem assim denominados, devem ter conteúdos em sua formação inicial a respeito da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, além de adquirirem competências para perceber as necessidades educacionais específicas dos estudantes e flexibilizar a prática pedagógica para atender às suas especificidades. Nessa direção, discutir a formação de professores para a inclusão de estudantes com TEA exige ultrapassar abordagens genéricas sobre diversidade e reconhecer que a escolarização desses sujeitos demanda mediações pedagógicas intencionalmente organizadas.

De Paoli *et al.* (2023), ao analisarem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), demonstraram que a presença das pessoas com deficiência no documento ocorre de maneira fragilizada, o que evidencia tensões curriculares importantes acerca de quem é efetivamente considerado no planejamento pedagógico e no direito de acesso ao conhecimento escolar. Em consonância com essa crítica, De Paoli e Machado (2022) defendem, com base na perspectiva histórico-cultural, que a inclusão escolar deve ser compreendida como processo vinculado à constituição humana, o que implica reconhecer que todos os estudantes podem aprender e participar da cultura escolar quando lhes são garantidas condições concretas de mediação.

Nessa perspectiva, as contribuições da formação inicial serão compreendidas tanto em seus aspectos afirmativos, como ampliação da sensibilidade ética, acesso a conhecimentos e vivências de estágio; quanto em seus limites, quando tais experiências não se convertem em segurança pedagógica, articulação teoria-prática e compreensão sobre a escolarização de estudantes com TEA.

3 Metodologia

A presente pesquisa foi desenvolvida, majoritariamente, por meio de uma abordagem qualitativa, caracterizada como exploratória. Segundo Gil (2019, p. 27), a pesquisa exploratória tem como principal objetivo “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideais, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”, e uma das características mais significativas desse tipo de pesquisa consiste em “proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”, permitindo compreender suas principais nuances antes de abordagens mais aprofundadas.

No que se refere aos aspectos éticos, a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme o Parecer nº 7.314.027 e segue os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510/2016 e suas complementares.

Participaram da pesquisa 49 discentes do curso de Pedagogia de Instituições de Ensino Superior do Estado de São Paulo. Como critérios de inclusão foram usados: ser estudante regularmente matriculado no curso de Pedagogia; e ter interesse em participar da pesquisa.

No que se refere à caracterização da amostra, observou-se que, em relação à faixa etária, sete participantes (14,29%) tinham entre 17 e 20 anos, 37 (75,51%) estavam na faixa dos 21 aos 30 anos, dois (4,08%) entre 31 e 40 anos e três (6,12%) entre 41 e 50 anos. Quanto à identidade de gênero, cinco discentes (10,20%) se identificaram com o gênero masculino e 44 (89,80%) com o gênero feminino.

Em relação à distribuição dos estudantes ao longo do curso de Pedagogia, um discente (2,04%) estava matriculado no 2º semestre, um (2,04%) no 3º semestre, cinco (10,20%) no 4º semestre, três (6,12%) no 5º semestre, um (2,04%) no 6º semestre, cinco (10,20%) no 7º semestre, cinco (10,20%) no 8º semestre, 22 (44,90%) no 9º semestre e seis (12,24%) no 10º semestre.

Para a análise das percepções dos licenciandos foi elaborado um questionário eletrônico com questões abertas e fechadas sobre o processo formativo no âmbito da Educação Especial e

especificamente sobre a escolarização de estudantes com TEA. A elaboração do questionário seguiu os pressupostos de Maia (2020), para a organização de instrumentos de coleta de dados.

O instrumento foi apreciado pelo Grupo de pesquisa "A inclusão da pessoa com deficiência, TGD e superdotação e os contextos de aprendizagem e desenvolvimento" (LaTeDIP), cujos participantes deram sugestões que resultaram na modificação de duas questões. Assim, o questionário conta com um total de 27 questões, sendo 15 de múltipla escolha e 12 dissertativas, elaboradas para proporcionar uma análise ampla e detalhada das percepções dos respondentes. Foi realizada uma aplicação piloto para verificar a viabilidade e a adequação das questões propostas, com um tempo médio de resposta estimado em aproximadamente 15 minutos.

A divulgação da pesquisa aconteceu via redes sociais, a saber: grupos de *Whatsapp*, comunidades de estudantes de Pedagogia no *Facebook* e *Instagram*. Estabelecidos os participantes, eles foram convidados a responder o questionário eletrônico por meio de e-mail e redes sociais.

Para organizar e analisar os dados quantitativos, foi adotada a estatística descritiva. Essa técnica estatística consiste em resumir e descrever os principais aspectos dos dados numéricos coletados, como médias, medianas, desvios-padrão, frequências e distribuições. Essa abordagem proporciona uma compreensão clara e concisa das características essenciais dos dados quantitativos, facilitando a interpretação e a comunicação dos resultados obtidos.

Para a análise das respostas abertas do questionário, foi empregada a Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), compreendida como um conjunto de procedimentos sistemáticos de organização, de codificação e de interpretação das mensagens, voltado à produção de inferências acerca dos sentidos presentes no material empírico. A escolha desse procedimento mostrou-se adequada aos objetivos da pesquisa, uma vez que permitiu examinar, de forma estruturada, as percepções dos licenciandos sobre sua formação inicial para o trabalho pedagógico com estudantes com TEA, sem reduzir o material discursivo a uma simples enumeração de respostas.

A aplicação da análise de conteúdo ocorreu em três etapas articuladas. Na pré-análise, realizou-se a leitura flutuante de todas as respostas discursivas, com o objetivo de familiarização com o *corpus*, identificação de recorrências temáticas e delimitação do material a ser efetivamente examinado. Nessa fase, buscou-se apreender, de maneira inicial, os núcleos de sentido mais frequentes nas falas das participantes, em diálogo com o objetivo central da pesquisa e com o referencial teórico adotado.

Na etapa de exploração do material, procedeu-se a codificação das respostas, por meio da identificação de unidades de sentido recorrentes, expressas em palavras, trechos e enunciados que revelavam percepções, experiências, dificuldades, sentimentos e proposições dos estudantes sobre sua formação inicial. O processo de categorização envolveu sucessivas releituras do *corpus*, reagrupamento de códigos e refinamento interpretativo, de modo a assegurar maior coerência interna entre os enunciados reunidos em cada categoria e maior distinção analítica entre elas.

Na etapa de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, as categorias construídas foram analisadas à luz da literatura sobre Formação docente, Educação Inclusiva e Escolarização de estudantes com TEA. Nessa fase, a análise buscou ultrapassar o nível descritivo dos conteúdos manifestos, interpretando as falas das participantes relacionadas ao currículo, à mediação pedagógica, à articulação entre teoria e prática, à construção de estratégias de ensino e ao sentimento de preparo docente.

Para a consolidação das categorias temáticas, foram considerados como critérios: a recorrência de determinados temas nas respostas, sua relevância analítica em relação ao objetivo da pesquisa e sua capacidade de reunir núcleos de sentido. Esse procedimento resultou em oito categorias temáticas que serão apresentadas no tópico a seguir, sendo estas: **Perfil acadêmico e experiências formativas; Formação inicial sobre TEA e Educação Inclusiva; Articulação teoria e prática; Conhecimento e uso de estratégias pedagógicas; Concepções sobre a inclusão e a escola; Desafios enfrentados e percebidos; Sentimentos sobre o preparo docente; e Sugestões para a formação docente.**

4 Resultados

A categoria “**Perfil acadêmico e experiências formativas**” abrange as trajetórias formativas dos graduandos do curso de Pedagogia e o contato que tiveram, ao longo de sua formação, com o processo de inclusão de estudantes com TEA. Essa categoria abarca temas como: escolha do curso, experiências em estágio, participação em programas como PIBID e o tipo de contato com estudantes com TEA. A seguir, abordaremos cada um desses aspectos à luz das falas dos participantes da pesquisa.

Dos 49 graduandos participantes da pesquisa, a maioria (93,9%) declarou que a Pedagogia foi sua primeira opção de curso. Apenas três pessoas (6,1%) informaram ter cursado anteriormente outra graduação (Direito ou Comércio Exterior), o que demonstra um alto índice de identificação com a área da Educação.

Quanto às experiências práticas, 42 participantes (85,7%) afirmaram já terem tido contato direto com estudantes com TEA em contextos educacionais. Esse número é significativo e demonstra que, ao menos em termos de vivência, a maioria dos estudantes passou por situações que exigiram reflexão sobre a inclusão. As experiências ocorreram em contextos variados: estágio obrigatório, estágio não obrigatório (remunerado) e projetos de extensão.

Apesar da expressiva porcentagem de estudantes com vivência direta, os relatos indicam que esse contato nem sempre foi acompanhado de orientação adequada. Como afirma uma das participantes:

Tive experiência com alunos autistas durante o estágio obrigatório e não obrigatório. Foram experiências difíceis, ainda mais por muitas vezes não ter um profissional de educação especial para ajudar. Mas por me interessar pela educação inclusiva conseguia me virar relativamente bem (P17).

Outros relataram experiências observacionais ou limitadas, que, muitas vezes, revelavam práticas pouco inclusivas nas escolas onde estagiaram:

Apenas observei profissionais da educação especial e professores lidando com as crianças que têm TEA. Em um estágio do fundamental havia uma educadora especial que sempre acompanhava um aluno, mas as atividades dadas a esse nunca eram contextualizadas com o conteúdo dado para os outros alunos da mesma sala. Não acho que isso seja inclusão (P29).

Essas falas evidenciam uma realidade comum apontada por autores como Mendes (2006) e Kassir (2011), de modo que a presença do estudante com deficiência nem sempre se traduz em uma inclusão escolar real. Isso porque a simples matrícula de estudantes com TEA na escola regular não garante, por si só, uma prática pedagógica inclusiva, sobretudo quando os professores não são preparados adequadamente.

Em vários relatos, os graduandos apontam a atuação como estagiários remunerados, muitas vezes, como Estagiários Facilitadores da Educação Inclusiva (EFEIs). Entretanto, mesmo nesses contextos, a falta de orientação especializada aparece como um desafio: “Durante o estágio não-obrigatório numa instituição particular, acompanhava estudantes com TEA que estavam desde a educação infantil ao médio. Recebíamos algumas orientações da Educadora Especial responsável, mas não era o bastante” (P5).

Outro aspecto relevante é a forma como os próprios graduandos percebem e refletem sobre suas experiências, muitas vezes, criticando as instituições pelas práticas segregadoras, mesmo que essas não fossem nomeadas assim pelos profissionais das escolas. Esse olhar crítico aponta para o desenvolvimento de uma consciência formativa importante, ainda que acompanhada de sentimentos de impotência:

Até o momento, tive poucas experiências com estudantes com TEA (...), admito que essas experiências não foram muito positivas nesse sentido, já que as crianças com TEA, na maior parte do tempo, ficavam isoladas, não tendo uma boa relação com os colegas e nem mesmo com a professora (P16).

Como destaca Pletsch (2009), a formação docente deve ser compreendida como um processo que ultrapassa o domínio de conteúdos específicos e envolve também o exercício da reflexão crítica sobre as práticas educativas. As experiências formativas relatadas nessa categoria indicam que, mesmo com limitações estruturais e pedagógicas, muitos graduandos desenvolvem esse olhar crítico a partir da realidade concreta que enfrentam em seus estágios.

Portanto, a primeira categoria revela um conjunto de vivências que, embora ainda aquém do ideal em termos de suporte e de preparação, contribuem para a constituição da identidade docente dos participantes e despertam a necessidade de reestruturação das propostas formativas no campo da educação inclusiva.

A categoria **“Formação inicial sobre TEA e Educação Inclusiva”** aborda como os graduandos percebem os conteúdos ofertados no curso de Pedagogia em relação ao TEA e à inclusão escolar. Aqui, discutem-se temas como o acesso a conhecimentos específicos, a qualidade percebida dos conteúdos ofertados, a presença (ou ausência) de disciplinas dedicadas ao tema, e a transversalidade do assunto nas demais disciplinas do curso. A seguir, apresentamos os principais pontos emergentes das entrevistas com os participantes, ilustrados por falas que refletem suas vivências formativas.

Entre os 49 participantes da pesquisa, 43 estudantes (87,7%) afirmaram ter tido acesso a conteúdos sobre Educação Inclusiva, especificamente sobre TEA, durante sua formação inicial. No entanto, quando questionados sobre a qualidade desses conteúdos, os dados revelam uma realidade menos animadora: apenas 8 (16,3%) consideraram o conteúdo “muito satisfatório”, enquanto a maioria classificou como “satisfatório” (42,8%) ou “pouco satisfatório” (22,4%). Três estudantes (6,1%) afirmaram que os conteúdos foram “insatisfatórios” e outros 6 (12,2%) não responderam.

Esses dados indicam uma contradição importante: embora o tema esteja presente em alguma medida na formação, a profundidade, especificidade e aplicabilidade dos conteúdos oferecidos são percebidas como limitadas. Como aponta um dos participantes: *“O curso de Psicologia da Educação só abordou deficiência de forma geral; o autismo quase não foi mencionado” (P3).*

A fala da participante não expressa apenas uma avaliação subjetiva sobre conteúdos incipientes, mas evidencia uma tensão formativa mais profunda: o fato de que a presença do tema no currículo não garante, por si, uma apropriação conceitual sobre a escolarização de

estudantes com TEA. Além do reduzido número de aulas e de disciplinas, o que emerge é um limite qualitativo da formação, que mantém o tema em um nível introdutório. Essa fragilidade pode ser compreendida também como parte de um cenário mais amplo, em que a deficiência ocupa lugar secundário nos referenciais curriculares, repercutindo na forma como futuros professores entram em contato com a temática (Paoli *et al.*, 2023). Assim, os dados revelam que a contribuição da formação inicial, nesse caso, está mais na visibilização do tema do que na construção efetiva de um saber pedagógico consistente.

Alguns estudantes demonstraram preocupação com o caráter introdutório e superficial da disciplina obrigatória de Educação Especial, muitas vezes, única em toda a grade curricular: *“No curso todo, tivemos apenas uma matéria sobre Educação Especial. Eu não acho que foi suficiente. Não abordamos com profundidade os transtornos, as estratégias e muito menos a realidade escolar que vamos enfrentar” (P9).*

A percepção da insuficiência na formação teórica sobre o TEA está relacionada ao sentimento de insegurança em lidar com esses estudantes na prática. Esse sentimento foi expresso por estudantes que relataram não se sentirem preparados: *“Apesar de ter tido aula sobre inclusão, não me sinto preparada. A aula foi muito teórica e a gente não aprendeu como agir nas situações reais” (P22).*

Outros participantes reconheceram que, mesmo tendo cursado disciplinas específicas ou participado de formações optativas, o tema ainda não era tratado como deveria. A crítica à estrutura curricular e à falta de transversalidade foi recorrente:

Acredito que seria importante não apenas que fossem ofertadas disciplinas específicas ligadas ao assunto, como também que a questão da inclusão de estudantes com TEA fosse uma preocupação a ser considerada em disciplinas já existentes no curso, como uma espécie de tema transversal (P16).

A esse respeito, Segundo Kassir (2011) afirma que a formação inicial de professores ainda não contempla de maneira sistêmica e integrada os princípios da educação inclusiva, sendo necessário repensar a organização curricular para que o tema não seja restrito a momentos isolados.

Por outro lado, outros estudantes destacaram experiências positivas, especialmente quando tiveram oportunidade de articular disciplinas teóricas com vivências em estágio ou projetos de extensão. Um exemplo é o relato da estudante que cursou uma disciplina sobre inclusão ao mesmo tempo em que realizava estágio:

Sim, no estágio não obrigatório, no Colégio de Aplicação da UFSCar. Tive o privilégio de cursar, simultaneamente ao estágio, a disciplina ‘Fundamentos

de Educação Especial e Políticas de Inclusão’, o que me proporcionou recorrer à professora e aos materiais sempre que necessário (P17).

Os dados dessa categoria indicam que a presença de conteúdos sobre TEA e Educação Inclusiva no curso de Pedagogia, embora relevante, não tem se convertido, necessariamente, em apropriação teórico-pedagógica consistente. Esse resultado indica que a principal contribuição da formação inicial, nesse caso, parece residir mais na introdução do tema ao longo do percurso acadêmico do que na consolidação de bases sólidas para a prática docente. Tal achado corrobora com De Paoli *et al.* (2023), que evidenciaram como documentos curriculares amplos ainda marginalizam a discussão sobre deficiência.

Assim, quando os licenciandos relataram que o TEA foi abordado de forma breve ou genérica, não se trata apenas de conteúdo insuficiente, mas de um limite qualitativo da formação. Novaes e Freitas (2020) reforçam esse argumento ao demonstrar que o ensino dirigido a estudantes com TEA exige clareza quanto aos objetivos educacionais e à atividade de ensino, enquanto Novaes (2022) indica que, em contextos marcados por lógicas padronizadas, as ausências de fundamentos mais complexos sobre aprendizagem e sobre mediação podem fragilizar a participação escolar. Desse modo, essa categoria revela que a formação inicial pode contribuir para tornar o tema visível, mas ainda não o transforma, de forma consistente, em saber pedagógico apropriado pelos futuros docentes.

A categoria **“Articulação teoria e prática”** discute as percepções dos graduandos sobre a relação (ou falta dela) entre os conteúdos teóricos aprendidos no curso de Pedagogia e as situações concretas vividas durante os estágios e as demais atividades práticas, especialmente no que diz respeito à inclusão de estudantes com TEA. Os relatos revelam a existência de um descompasso entre o que se ensina e o que se pratica, além da ausência de mediações reflexivas que favoreçam a construção de conhecimentos pedagógicos aplicáveis.

Dos 49 participantes da pesquisa, 38 (77,5%) afirmaram já terem estagiado em contextos escolares nos quais havia estudantes com TEA, seja por meio de estágios obrigatórios, estágios remunerados ou participação em programas como o PIBID. No entanto, quando questionados sobre como a teoria estudada no curso os ajudou nessas vivências, a maioria dos estudantes relatou ter enfrentado dificuldades em aplicar os conteúdos e estratégias aprendidos. *“No estágio vi muitas crianças com TEA, mas percebi que o que aprendemos na teoria não se aplica facilmente na prática. Por exemplo, falamos muito em adaptar material, mas na escola não havia recursos nem tempo para isso” (P10).*

Essa percepção é consistente com os apontamentos de Santos (2021) e Vitalino (2007), que alertam para a desarticulação entre teoria e prática na formação docente. Segundo esses autores, muitos cursos oferecem conteúdos conceituais descontextualizados da realidade educacional, o que compromete a formação de professores críticos e capazes de intervir efetivamente em contextos inclusivos.

Outro aspecto recorrente nas respostas dos participantes é o sentimento de despreparo e imprevisto diante das situações práticas. Os estudantes relataram que, mesmo tendo algum embasamento teórico, sentiam-se sozinhos para tomar decisões e conduzir intervenções pedagógicas junto aos estudantes com TEA. *“Tive muita dificuldade para adaptar atividades para uma aluna com autismo, porque a professora regente não sabia me orientar e eu não tinha aprendido isso na faculdade. Fiz o que achei que poderia funcionar, mas fiquei insegura” (P19).*

As respostas dessa categoria indicam que a distância entre teoria e prática não decorre apenas das condições precárias das escolas, mas também da forma como a formação inicial organiza o contato entre conhecimento acadêmico e intervenção pedagógica. Quando a estudante afirma que *“o que aprendemos na teoria não se aplica facilmente na prática”*, ela evidencia que os conteúdos acessados durante o curso não têm sido suficientes para sustentar mediações pedagógicas em contextos concretos. Nessa perspectiva, De Paoli e Machado (2022) reforçam que a mediação não pode ser entendida como aplicação espontânea de técnicas, mas como organização intencional do ensino. Desse modo, a fala não apenas ilustra uma dificuldade individual de estágio, mas revela uma limitação do próprio percurso formativo.

Outros relatos evidenciaram que a prática, em alguns casos, não apenas era descolada da teoria, mas até mesmo contrariava os princípios aprendidos em sala de aula. Isso foi especialmente mencionado por estudantes que observaram práticas segregadoras nas escolas, como a retirada dos estudantes com TEA da sala comum ou a oferta de atividades sem qualquer vínculo com o currículo regular. *“No estágio havia uma criança com TEA, mas ela sempre ficava no fundo da sala ou era levada para outra sala com a educadora especial. Isso vai contra tudo o que a gente aprende sobre inclusão” (P25).*

Nesse sentido, os participantes da pesquisa demonstraram senso crítico ao reconhecer a incoerência entre os princípios da Educação Inclusiva e as práticas observadas. Esse tipo de reflexão é um indicativo positivo do processo formativo, ainda que também aponte para a necessidade de maior coerência e de suporte nos espaços escolares. Apesar das dificuldades, alguns estudantes relataram experiências em que houve maior integração entre teoria e prática,

especialmente quando os docentes da universidade e da escola atuaram em colaboração. Nesses casos, os estágios foram momentos de aprendizado significativo:

No estágio obrigatório na escola municipal, a professora da sala era muito aberta ao diálogo. Eu consegui aplicar algumas estratégias aprendidas na disciplina de Educação Especial, como os quadros de rotina e o uso de reforços visuais. Isso me deu mais segurança (P11).

Os depoimentos dos participantes revelam que a fragilidade na articulação entre teoria e prática não decorre apenas da falta de experiência, mas também da ausência de mediações formativas capazes de sustentarem a compreensão do ensino como atividade intencionalmente organizada. De Paoli e Machado (2022) ressaltam que os processos educativos precisam ser compreendidos como parte da constituição humana, o que exige reconhecer a mediação pedagógica como condição para a apropriação da cultura e para a participação de todos os estudantes nos processos de aprendizagem.

De modo convergente, Novaes e Freitas (2020) afirmam que o trabalho com estudantes com TEA demanda a organização da atividade de ensino a partir de objetivos educacionais claros, o que desloca o foco de ações assistemáticas para uma ação docente planejada, reflexiva e intencional. Além disso, Novaes (2022) evidencia que, quando a escola se estrutura sob lógicas padronizadas de desempenho e avaliação, a tendência é ampliar a distância entre aquilo que se prescreve teoricamente e aquilo que se realiza concretamente no cotidiano escolar.

A categoria **“Conhecimento e uso de estratégias pedagógicas”** contempla as percepções dos graduandos sobre as práticas de ensino voltadas para a inclusão de estudantes com TEA. Nesta categoria, são exploradas as estratégias pedagógicas conhecidas e/ou utilizadas pelos estudantes, como materiais adaptados, recursos visuais, comunicação alternativa, rotinas estruturadas e o uso de tecnologias assistivas.

Entre os 49 participantes da pesquisa, 38 estudantes (77,5%) relataram já terem utilizado ou conhecido alguma estratégia pedagógica voltada ao atendimento de estudantes com TEA. Por outro lado, 11 (22,5%) afirmaram não terem tido esse tipo de vivência ou conhecimento específico. Esses dados refletem que, apesar de uma maioria ter tido acesso ou contato com práticas inclusivas, ainda existe uma parcela significativa de estudantes que chega ao final do curso sem esse preparo.

As estratégias mais mencionadas foram o uso de recursos visuais (47,3%), organização da rotina (31,5%), adaptação curricular (28,4%), apoio individualizado (21%) e uso de tecnologias assistivas ou materiais sensoriais (15,7%). No entanto, muitos participantes reconheceram que essas práticas foram aplicadas de forma intuitiva, muitas vezes, sem

orientação adequada ou fundamentação teórica clara. *“Tentei usar quadros de rotina e imagens com uma aluna com autismo, porque vi isso em uma palestra e achei interessante. Mas ninguém me explicou como fazer direito” (P12).*

O aspecto mais importante dessa fala não é apenas a menção a um recurso específico, mas a exposição de uma relação frágil entre repertório instrumental e compreensão pedagógica. O estudante conhece o recurso, reconhece sua pertinência e até tenta utilizá-lo; contudo, não dispõe de fundamentos que orientem sua escolha, sua adaptação e sua inserção em um planejamento didático. Nessa direção, Novaes e Freitas (2020) afirmam que estratégias só ganham sentido pedagógico quando articuladas a objetivos educacionais e à atividade de ensino. Assim, as respostas dos participantes indicam que a formação inicial pode até favorecer o reconhecimento da necessidade de adaptação, mas ainda não garante, de forma satisfatória, a apropriação dos princípios que tornam essa adaptação pedagogicamente significativa.

Em consonância, Vitalino (2007) afirma que grande parte dos professores, mesmo tendo boa vontade, não se sente apta a adaptar atividades ou implementar intervenções específicas por falta de preparo técnico. Esse cenário é confirmado pelas falas de graduandos da pesquisa: *“Eu sabia que existia o PEI [Plano de Ensino Individualizado], mas não aprendi como montar um. Então, quando tive que ajudar no planejamento de um aluno com TEA, fiquei perdida” (P28).*

Outros estudantes demonstraram conhecimento de estratégias mais simples, como o uso de pictogramas³, reforço positivo e segmentação de tarefas, mas também relataram dificuldades na aplicação, seja pela falta de recursos na escola ou pelo despreparo das equipes: *“A escola onde fiz estágio não tinha nada. Eu levava imagens de casa, imprimia figuras e tentava montar um quadro de rotina. A professora me apoiava, mas a direção dizia que não tinha verba para investir nisso” (P6).*

Essa realidade ilustra o que Mendes (2006) chama de “barreiras institucionais à inclusão”, que vão desde a ausência de materiais até a negligência na formação continuada das equipes escolares. Mesmo quando os estudantes apresentam boa vontade e iniciativa, a ausência de uma estrutura mínima limita o impacto das estratégias pedagógicas. Apesar dessas dificuldades, algumas experiências bem-sucedidas também foram relatadas. Participantes que

³Os pictogramas são imagens e símbolos que facilitam a comunicação, especialmente em contextos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), onde a comunicação verbal pode ser comprometida. São usados para representar palavras, frases e conceitos, oferecendo uma forma visual e acessível de expressão e de compreensão.

atuaram em escolas mais preparadas ou que contaram com orientação de educadores especializados conseguiram aplicar estratégias com resultados positivos:

No estágio do PIBID, fui orientada por uma professora da educação especial. Aprendi a usar quadros de rotina e também ajudei a criar um cantinho sensorial para uma aluna. Foi muito gratificante ver como ela se acalmava e se envolvia mais nas atividades (P3).

Essa experiência mostra que, com apoio pedagógico e com mediação especializada, os graduandos conseguem aplicar estratégias efetivas. Isso reforça a importância do acompanhamento durante os estágios e a necessidade de formar professores para trabalhar em parceria com equipes multiprofissionais.

Por fim, é importante destacar que o conhecimento sobre estratégias pedagógicas para o TEA, embora existente entre parte dos estudantes, ainda é limitado e pouco aprofundado. O relato a seguir sintetiza esse sentimento: *“Sabemos que precisamos adaptar, usar imagens, simplificar instruções (...), mas muitas vezes isso é feito de forma improvisada. Falta embasamento teórico e prático” (P14).*

As respostas dos graduandos permitiram problematizar uma compreensão restrita de estratégia pedagógica como simples repertório de recursos, materiais ou procedimentos de adaptação. Quando os estudantes afirmam conhecer quadros de rotina, recursos visuais, segmentação de tarefas ou formas de apoio individualizado, mas relatam insegurança quanto ao modo de utilizá-los, torna-se evidente que a questão central não está apenas na ausência de instrumentos, mas na fragilidade dos fundamentos teórico-metodológicos que deveriam orientar sua escolha e sua aplicação. Novaes e Freitas (2020) contribuem para essa análise ao defenderem que a atividade de ensino, articulada a objetivos educacionais, constitui elemento central no trabalho pedagógico com estudantes com TEA; isso é, os recursos só ganham sentido quando inseridos em uma organização didática intencional.

Em perspectiva semelhante, De Paoli e Machado (2022) argumentam que os processos educacionais precisam assegurar condições reais de apropriação do conhecimento, não se limitando à gestão do comportamento ou ao ajuste periférico do estudante à rotina escolar.

A categoria **“Concepções sobre a Inclusão Escolar”** explora o modo como os graduandos de Pedagogia compreendem a inclusão de estudantes com TEA na sala de aula comum. Esta categoria reúne percepções sobre o papel da escola, dos professores, da família e do Estado no processo inclusivo, bem como as ideias centrais que os participantes constroem sobre o que é (ou deveria ser) uma educação inclusiva de fato. Os discursos analisados revelam

tanto avanços conceituais quanto contradições e tensionamentos que ainda perpassam a formação inicial.

Entre os 49 participantes da pesquisa, a maioria expressou uma visão favorável à inclusão, considerando-a um direito dos estudantes com deficiência. No entanto, as falas também indicaram que muitos estudantes ainda concebem a inclusão como um desafio que exige condições ideais e apoios institucionais muitas vezes inexistentes. Essa ambiguidade entre o discurso de valorização e a percepção das limitações práticas é recorrente: *“Acredito na inclusão, acho que toda criança deve estar na escola regular, mas do jeito que está, sem apoio, é quase impossível fazer um trabalho de qualidade” (P7).*

A resposta apresentada anteriormente evidencia uma problemática da formação inicial: a internalização do discurso inclusivo como valor ético e, simultaneamente, a percepção de que as condições concretas de sua realização são frágeis ou insuficientes. Tal problemática pode ser compreendida como efeito de um processo inclusivo que comparece de forma normativa nos discursos, mas ainda de maneira pouco estruturante nos currículos e práticas (De Paoli *et al.*, 2023).

Apesar das dificuldades, os estudantes demonstraram reconhecer que o princípio da inclusão escolar ultrapassa a simples presença física do aluno com TEA na sala de aula. Para muitos, incluir significa acolher, adaptar, ensinar com intencionalidade e respeitar as especificidades de cada estudante, como pode ser percebido no excerto: *“Inclusão não é só ter a criança na sala. É olhar para ela, entender suas necessidades, adaptar o que for preciso e garantir que ela esteja aprendendo de verdade” (P21).*

Essa fala reflete uma concepção ampliada de inclusão, que se aproxima do que defende o paradigma do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), segundo o qual os currículos devem ser planejados desde o início para atender à diversidade de todos os estudantes. Do mesmo modo, Pletsch (2009) também reforça que a inclusão requer uma reconfiguração das práticas escolares, de forma a criar ambientes acessíveis, participativos e dialógicos.

Outro ponto recorrente nas entrevistas foi a valorização do trabalho coletivo e da parceria com a família. Alguns participantes afirmaram que a inclusão depende de um esforço conjunto entre professores, equipe pedagógica e familiares, o que demonstra uma compreensão mais sistêmica do processo educativo: *“A escola sozinha não dá conta, mas quando os professores, os pais e os profissionais trabalham juntos, a inclusão acontece de verdade” (P5).*

As concepções de inclusão expressas pelos participantes revelaram avanços importantes, sobretudo quando reconhecem que incluir não significa apenas manter o estudante com TEA fisicamente presente na sala comum, mas garantir sua aprendizagem, participação e

acesso efetivo ao currículo. Todavia, essas concepções ainda oscilam entre um ideal normativo de inclusão e os limites concretos observados nas práticas escolares. Segundo De Paoli e Machado (2022), a inclusão escolar deve ser compreendida em relação à constituição humana e à participação dos sujeitos na cultura, o que exige superar leituras assistencialistas, reducionistas ou centradas apenas no acolhimento. Assim, os discursos dos graduandos indicam sensibilidade para o tema, mas também apontam para a necessidade de uma formação inicial mais robusta, capaz de sustentar concepções de inclusão ancoradas no direito ao conhecimento, à participação coletiva e ao desenvolvimento.

A categoria **“Desafios enfrentados e percebidos”** evidencia os obstáculos relatados pelos graduandos de Pedagogia ao se depararem com a inclusão de estudantes com TEA durante a formação inicial. Os relatos apontam dificuldades estruturais, pedagógicas, emocionais e institucionais que afetam tanto o processo de ensino-aprendizagem quanto a construção da identidade docente. Nessa seção, os desafios são apresentados a partir das vozes dos próprios estudantes, que os experimentaram em situações reais de estágio ou de trabalho remunerado como estagiários facilitadores da inclusão.

Dos 49 participantes da pesquisa, 43 (87,7%) afirmaram já terem vivenciado alguma dificuldade em situações relacionadas à inclusão de estudantes com TEA. Essa alta porcentagem evidencia que os desafios não são pontuais ou isolados, mas estruturais e sistemáticos. Entre os problemas mais frequentemente mencionados estão: falta de preparo técnico (55,1%), ausência de apoio pedagógico (49%), resistência de professores regentes (34,6%), falta de recursos materiais (28,5%) e sobrecarga emocional (22,4%).

Um dos principais desafios relatados foi o despreparo pedagógico para lidar com comportamentos inesperados ou desafiadores dos estudantes com TEA. Muitos estudantes relataram sentimentos de insegurança ao tentarem propor atividades adaptadas, sem saber se estavam agindo de maneira adequada: *“Tive muita dificuldade em lidar com uma aluna que gritava muito e saía da sala. Eu não sabia o que fazer. Ninguém me orientou, e fiquei com medo de piorar a situação” (P20).*

O medo de “piorar a situação” relatado pela participante revela que a estudante não se sente preparada para intervir intencionalmente, o que pode indicar que embora a formação inicial possa sensibilizar para a importância da inclusão escolar, ela ainda não assegura segurança profissional diante de situações complexas. Esse ponto, em diálogo com Novaes (2022), pode apresentar-se que, em contextos marcados por padronização escolar, o que escapa ao esperado tende a ser vivido como problema individual do professor ou do aluno, e não como demanda por reorganização do ensino.

Outro desafio recorrente nas entrevistas foi a ausência de articulação entre os professores da escola e os estagiários. Muitos participantes relataram que, mesmo quando havia estudantes com TEA na sala, as práticas inclusivas eram deixadas a cargo de um “cuidador” ou estagiário, sem integração com o planejamento pedagógico: *“Fiquei responsável por um aluno com TEA, mas a professora não me orientava. Ela dizia que era só eu ‘ficar com ele’. Me senti desamparada e deslocada da proposta pedagógica” (P8).*

Essa experiência revela não apenas a falta de formação, mas também uma cultura institucional ainda excludente, que vê o estudante com deficiência como responsabilidade de um indivíduo específico e não de toda a comunidade escolar. Essa lógica contraria os princípios da educação inclusiva defendidos por autores como Kassar (2011), que enfatiza a necessidade de uma responsabilização coletiva e integrada da comunidade escolar no processo inclusivo.

Além disso, a precariedade das condições materiais nas escolas foi outro aspecto destacado. Muitos estudantes relataram a inexistência de recursos visuais, materiais adaptados ou ambientes sensorialmente acessíveis. Essa ausência obrigava os estagiários a improvisarem, muitas vezes com seus próprios recursos: *“Na escola onde estagiei não tinha nada. Eu levava imagens, construía jogos com cartolina, imprimia coisas em casa (...). Mas é difícil manter isso sem apoio” (P6).*

Esse cenário reforça a crítica de Michels (2011) sobre as “barreiras institucionais” impostas à prática inclusiva. Quando a escola pública não garante as condições mínimas para atender à diversidade, transfere ao professor (e ao estagiário) uma responsabilidade que deveria ser compartilhada por toda a rede de ensino.

Por fim, vários participantes mencionaram o desafio emocional que enfrentaram durante as experiências com a inclusão. O medo de errar, a ansiedade diante de comportamentos desconhecidos e o sentimento de impotência foram mencionados com frequência. Essas emoções, quando não acompanhadas por um suporte adequado, geram frustração e, em alguns casos, desmotivação: *“A primeira vez que tive que acompanhar um aluno com TEA chorei de nervoso. Eu queria ajudar, mas não sabia como. Me senti despreparada e culpada” (P18).*

Os desafios enfrentados e percebidos pelos graduandos evidenciaram que a inclusão de estudantes com TEA ainda se realiza em meio a frágeis condições institucionais, curriculares e pedagógicas. Tais dificuldades não devem ser lidas como incapacidade individual dos futuros docentes, mas como expressão de uma formação que ainda oferece poucas mediações para compreender o ensino inclusivo como atividade organizada, intencional e desenvolvvente. No que se refere a esse ponto, De Paoli e Machado (2022) reforçam que a inclusão precisa ser

pensada como condição de participação nos processos de constituição humana, o que exige que a escola assegure acesso real à cultura e ao conhecimento.

A categoria **“Sentimentos sobre o preparo docente”** aborda as percepções subjetivas dos graduandos de Pedagogia quanto à sua formação inicial para atuar com a inclusão escolar de estudantes com TEA. Dos 49 participantes da pesquisa, 40 estudantes (81,6%) afirmaram que não se sentem plenamente preparados para lidarem com estudantes com TEA ao final do curso de Pedagogia. Apenas 4 participantes (8,1%) disseram sentirem-se seguros quanto ao seu preparo, enquanto outros 5 (10,2%) expressaram dúvida ou ambivalência. Esses dados evidenciam que o sentimento predominante entre os futuros professores é o de insuficiência e de incerteza diante da tarefa da inclusão.

As respostas analisadas revelam que a insegurança está fortemente associada à ausência de conteúdos específicos e à falta de experiências práticas orientadas. Muitos estudantes relataram um “vazio” na formação, que gera ansiedade diante da futura atuação docente: *“Não me sinto preparada para trabalhar com alunos com autismo. Tive pouco conteúdo e pouca prática. É como se eu estivesse indo para a sala de aula às cegas” (P2).*

A resposta supracitada do participante revela a percepção de uma prática com ausência de mediações, de critérios e de referências para a atuação com estudantes com TEA. Alguns participantes ainda relataram sentimentos de medo e de sobrecarga emocional diante do desafio da inclusão, especialmente quando experienciaram situações de crise ou de comportamentos desafiadores nos estágios: *“Fiquei com medo de fazer algo errado, de piorar a situação. Achei que estava atrapalhando mais do que ajudando” (P27).* Outro mencionou que: *“No começo, chorei muito. Me sentia impotente, porque queria ajudar e não sabia como. Eu pensava: ‘não estou pronta para isso’ (P18).*

Esses relatos mostram que o preparo docente não se limita a conteúdos técnicos. Ele envolve, também, o desenvolvimento de competências emocionais, de escuta, de empatia e de autorregulação — aspectos fundamentais no trato com a diversidade humana. Como destaca Pletsch (2009), o educador inclusivo precisa ser formado para lidar com o inesperado, o incerto e o diferente, o que exige um trabalho formativo integral.

Por outro lado, alguns estudantes demonstraram sentimentos positivos, como entusiasmo, compromisso e desejo de aprender mais. Mesmo reconhecendo suas limitações, eles expressaram uma postura aberta ao crescimento profissional e à busca por formações complementares: *“Não me sinto totalmente pronta, mas tenho muito interesse. Quero continuar estudando, fazer cursos, aprender mais. A inclusão é um desafio que vale a pena” (P11).*

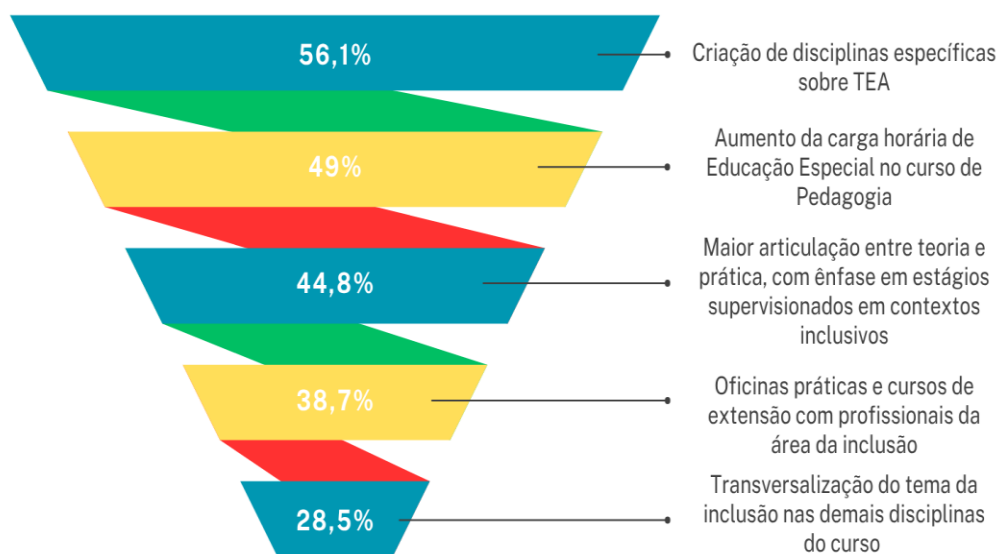
Essa disposição para aprender é um aspecto fundamental da formação contínua e da construção de uma prática reflexiva. Para Michels (2011), reconhecer os próprios limites é o primeiro passo para uma prática pedagógica ética e transformadora. Professores que se percebem inacabados tornam-se mais disponíveis ao diálogo e à formação permanente.

Outro sentimento comum nas falas foi o de responsabilização, especialmente no sentido de não quererem “errar” com os estudantes com TEA. Muitos participantes relataram preocupação em fazer o certo, em respeitar as especificidades dos estudantes e em garantir que não sejam excluídos: *“É uma responsabilidade muito grande. Eu fico com medo de não conseguir atender o aluno da forma como ele merece” (P16)*.

Os sentimentos de insegurança, de medo, de impotência e de responsabilização expressos pelas participantes revelam que o preparo docente para a inclusão de estudantes com TEA não pode ser entendido apenas como domínio técnico. A respeito dessa constatação, Novaes e Freitas (2020), ao enfatizarem os objetivos educacionais e a atividade de ensino, indicam que a insegurança docente tende a se intensificar quando o futuro professor não dispõe de fundamentos para organizar pedagogicamente sua ação. Assim, os sentimentos relatados pelos graduandos evidenciam a necessidade de uma formação inicial que articule conhecimentos conceituais, experiências práticas e reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico.

A categoria **“Sugestões para a formação docente”** contempla as proposições feitas pelos graduandos de Pedagogia a partir de suas vivências e percepções ao longo da formação inicial, especialmente em relação à inclusão de estudantes com TEA. Dos 49 participantes da pesquisa, 41 (83,6%) apresentaram sugestões espontâneas para o aprimoramento da formação docente voltada à inclusão de estudantes com TEA. Esse alto índice demonstra o envolvimento dos futuros professores com o tema e a consciência crítica sobre as lacunas existentes em sua formação. A Figura 01 apresenta as sugestões mais frequentes.

Figura 1: Sugestões para a formação docente



Fonte: elaborado pelas autoras (2026).

Essas proposições dialogam diretamente com autores como Pletsch (2009), Mendes (2006) e Michels (2011), que defendem que a formação para a inclusão não pode se restringir a momentos isolados ou opcionais no currículo, mas deve constituir um eixo transversal e estruturante da formação docente. Um dos aspectos mais destacados pelos estudantes foi a necessidade de abordagens mais específicas sobre o TEA, indo além do que é tratado genericamente na disciplina de Educação Especial: *“O curso precisa ter uma disciplina só sobre autismo. É muita coisa para estudar e entender, não dá para ver em uma aula ou duas”* (P4). Essa demanda reforça o que Vitalino (2007) já havia identificado: os cursos de Pedagogia geralmente tratam a deficiência de forma ampla, o que limita a compreensão de transtornos específicos, como o TEA. Para os graduandos, é essencial que essa abordagem seja aprofundada, atualizada e conectada com as necessidades reais do cotidiano escolar.

Outra sugestão recorrente foi a realização de oficinas e de formações práticas, com mediação de profissionais da área da Educação Especial e da Psicologia. Os estudantes relataram que o contato com práticas concretas favorece o aprendizado e amplia a segurança

para atuar: *“Precisamos de oficinas com psicopedagogas, psicólogas, fonoaudiólogas e educadoras especiais para entender o TEA na prática” (P15).*

Ao reivindicarem disciplinas específicas, oficinas práticas e maior articulação com estágios supervisionados, os graduandos não apenas sugerem mudanças administrativas ou curriculares, mas apontam para aquilo que reconhecem como ausente em seu processo formativo. Também foi sugerido que o curso de Pedagogia estabeleça parcerias mais próximas com escolas consideradas como “inclusivas”, possibilitando estágios supervisionados mais longos, reflexivos e contextualizados: *“Seria bom fazer um estágio em escolas com inclusão real, com acompanhamento e troca entre universidade e escola” (P30).* Essa proposta vai ao encontro das recomendações de Michels (2011), que defende a importância de práticas pedagógicas em contextos reais como espaços privilegiados para a construção de saberes docentes. O estágio, nesse sentido, deixa de ser apenas uma exigência curricular e passa a ser um espaço de formação ativa, crítica e transformadora.

Ainda, vários estudantes ressaltaram a necessidade de que a inclusão seja tratada em todas as disciplinas do curso, e não apenas na Educação Especial: *“A gente aprende inclusão em uma disciplina só. Deveria ser um tema presente em todas as matérias, desde o primeiro semestre” (P21).*

Por fim, as sugestões apresentadas pelos graduandos indicam que os próprios estudantes reconhecem a necessidade de uma formação inicial mais robusta e teoricamente orientada para a inclusão de estudantes com TEA. Desse modo, as proposições das participantes não se limitam a reivindicações pontuais, mas expressam a demanda por uma revisão curricular e formativa mais profunda, comprometida com mediação pedagógica, participação, aprendizagem e desenvolvimento (Novaes; Freitas, 2020).

5 Considerações finais

Ao recuperar o objetivo da pesquisa que consistiu em investigar as contribuições da formação inicial em Pedagogia para a inclusão de estudantes com TEA, os dados evidenciaram que a formação inicial em Pedagogia, embora sensibilize para a inclusão escolar, ainda carece de fundamentos que sustentem práticas pedagógicas efetivas para estudantes com TEA. As respostas dos graduandos revelaram que a fragilidade na articulação entre teoria e prática e a superficialidade de conteúdos resultam em insegurança e, muitas vezes, no “improviso pedagógico”. Assim, indicamos que a principal contribuição deste trabalho reside em

demonstrar que o problema não é apenas a escassez de informações sobre o TEA, mas a limitada apropriação do ensino como atividade mediadora do desenvolvimento humano.

Diante disso, a reestruturação curricular da Pedagogia deve superar abordagens puramente normativas ou técnicas, de modo que os achados da pesquisa indicam a necessidade de assumir a inclusão escolar como eixo constitutivo, transversalizando o debate sobre inclusão escolar em todo o projeto formativo. Isso implica fortalecer a relação universidade-escola e qualificar os estágios como espaços de *práxis* e análise crítica. Mais do que adaptar atividades, a formação deve preparar o docente para problematizar lógicas escolares padronizadas, reafirmando o compromisso ético-político como o direito ao conhecimento e ao desenvolvimento de todos os estudantes.

Por fim, ainda que o estudo apresente limites metodológicos, especialmente em razão do recorte geográfico restrito e da utilização do questionário como principal instrumento de produção de dados, pesquisas futuras podem ampliar a investigação por meio de estudos com maior número de participantes, entrevistas em profundidade, grupos focais e análises comparativas entre diferentes cursos de Pedagogia, buscando compreender de maneira ainda mais refinada como distintas propostas curriculares produzem efeitos diversos na formação para a inclusão escolar.

Referências

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

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 maio 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 9, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: CNE, 2001.

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

DE PAOLI, Joanna *et al.* Cadê a inclusão das pessoas com deficiência na BNCC? A exclusão comeu!. **Revista Educação Especial (Online)**, v. 36, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/70910>. Acesso em: 15 abril 2026.

DE PAOLI, Joanna; MACHADO, Patrícia Fernandes Lootens. Inclusão em aulas de ciências: possibilidades da educação científica como fator de constituição humana em uma perspectiva histórico-cultural. **ACTIO: Docência em Ciências**, v. 7, n. 3, p. 1-25, 2022. DOI: <https://doi.org/10.3895/actio.v7n3.15392>

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**, 7ª ed. São Paulo: Grupo GEN, 2019.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>

MAIA, A. C. B. **Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa**: elaboração, aplicação e análise de conteúdo – Manual Didático. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação Especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 219-232, maio/ago. 2011. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X2668>

NOVAES, D. Reflexões sobre a avaliação de matemática do programa mais alfabetização realizada por um aluno com autismo do ensino fundamental. In: **Colloquium Humanarum**. ISSN: 1809-8207. 2022. p. 260-278. DOI: <https://doi.org/10.5747/10.5747/ch.2022.v19.h537>

NOVAES, D.; DE FREITAS, A. P. Objetivos educacionais para alunos com transtorno do espectro autista: a atividade de ensino em Vasily Vasilovich Davidov. **Sensos-e**, v. 7, n. 2, p. 116-126, 2020.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, jan./abr. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>

SANTOS, A. F. Dos. Educação Inclusiva: Uma análise sobre os avanços e os desafios enfrentados no contexto atual da Educação Básica no Brasil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. ano 06, ed. 05, vol. 03, p. 36-45. maio de 2021. DOI: <https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/desafios-enfrentados>

VITALINO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 13, n. 3, p. 399-414, set./dez. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000300007>

Artigo recebido em: 09/07/25 | Artigo aprovado em: 05/05/26 | Artigo publicado em: 05/09/26