ISSN 1981-416X
https://doi.org/10.7213/1981-416X.26.090.AO05

CC BY

Artigo

Revista Diálogo Educacional

PUCPRESS

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional

Ciclos de Reflexão sobre a Ação (CRA): Formação Profissional no Ensino de Estudantes com Autismo

Reflection on Action Cycles (RAC): Professional Development for Teaching Students with Autism Spectrum Disorder (ASD)

Juliana Schmatz Bitencurt [a]
Porto Alegre, RS, Brasil
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Rosane Nunes Garcia [b]
Porto Alegre, RS, Brasil
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Como citar: BITENCURT, J. S.; GARCIA, R. N. Ciclos de Reflexão sobre a Ação (CRA): formação Profissional no Ensino de Estudantes com Autismo. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 26, n. 90, p. 1931-1948, jul./set. 2026. https://doi.org/10.7213/1981-416X.26.090.AO05

Resumo

Este estudo investigou uma prática de formação continuada na perspectiva da Educação Especial. O objetivo central foi desenvolver e implementar o Ciclo de Reflexão sobre a Ação (CRA) como estratégia formativa multiprofissional. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação, implementada por meio de quatro ciclos de formação continuada, além da aplicação de entrevistas com questões semiestruturadas junto a uma equipe multidisciplinar durante a Etapa Diagnóstica. As entrevistas foram submetidas à Análise Textual Discursiva (ATD), evidenciando que, embora o trabalho colaborativo tenha revelado complexidades relacionais e institucionais iniciais, sua sustentação promoveu o fortalecimento de vínculos e a inovação pedagógica no ensino de Ciências para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A proposta demonstrou êxito na promoção de resultados progressivos de inclusão, assegurando o direito dos estudantes com autismo ao pertencimento ao ambiente escolar e respondendo, de forma situada, às demandas dos docentes para promover processos inclusivos no cotidiano das atividades escolares.

Palavras-chave: Educação Especial. Autismo. Formação de Professores. Análise Textual Discursiva. Ciclo de Reflexão sobre a Ação.

[a] Doutora e Mestre em Educação em Ciências, e-mail: juliana.schmatz@hotmail.com
[b] Doutor em Educação, e-mail: rosane.garcia@ufrgs.br

Abstract

This study investigated a continuing education practice from the perspective of Special Education. The main objective was to develop and implement the Reflection-on-Action Cycle (RAC) as a multiprofessional training strategy. Methodologically, a qualitative action-research approach was adopted, implemented through four continuing education cycles, in addition to the application of semi-structured interviews with a multidisciplinary team during the Diagnostic Stage. The interviews were subjected to Discursive Textual Analysis (DTA), showing that, although collaborative work revealed initial relational and institutional complexities, its support promoted the strengthening of bonds and pedagogical innovation in Science teaching for students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The proposal demonstrated success in promoting progressive inclusion outcomes, ensuring the right of students with autism to belong to the school environment and responding, in a situated manner, to the demands of teachers to promote inclusive processes in the daily routine of school activities.

Keywords: Special Education. Autism. Teacher Training. Discursive Textual Analysis. Reflection-on-Action Cycle.

1. Introdução

A sustentação teórica desta pesquisa ancora-se na articulação indissociável entre duas vertentes fundamentais: a Educação Inclusiva na perspectiva do ensino colaborativo (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2022), ou do coensino, e a Formação de Professores baseada na prática reflexiva e crítica (Freire, 1996; Schön, 2000). Para compreender a escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), adota-se o conceito de inclusão escolar como direito inalienável ao pertencimento, respaldado pela legislação nacional e por autores da área (Mantoan, 2011). Todavia, assume-se que a efetivação dessa práxis depende da transformação da identidade docente. Desse modo, a fundamentação teórica transita pela concepção de professor reflexivo e intelectual crítico (Giroux, 1997; Pimenta; Ghedin, 2002), sustentada pela literatura da formação docente para, então, convergir no modelo do Ensino Colaborativo (coensino) como a estratégia metodológica e formativa capaz de operacionalizar essa transformação no cotidiano escolar.

No cenário educacional contemporâneo, a transição do paradigma da integração física para a consolidação de espaços de efetivo pertencimento, constitui um dos maiores desafios para a escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Embora o arcabouço legal brasileiro tenha avançado, tendo como marco fundamental a Lei Brasileira de Inclusão — Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) — que assegura o direito à educação de qualidade em um sistema inclusivo em todos os níveis, a práxis inclusiva ainda enfrenta obstáculos severos, caracterizados por processos de exclusão velada e pela escassez de estratégias formativas direcionadas aos docentes, as quais articulem a fundamentação teórica às contingências do cotidiano escolar.

Para superar esse distanciamento entre teoria e prática, faz-se necessário romper com os modelos tradicionais de capacitação docente. Como assevera Pimenta (1999), a formação não é um simples treinamento mecânico, mas um processo contínuo que se dá na reflexão sobre a ação. Assim, o desenvolvimento profissional configura-se como um espaço dialógico, de construção de saberes e colaboração interprofissional, visando à emancipação dos sujeitos e a reestruturação das próprias instituições de ensino.

É nesse sentido que a colaboração entre os profissionais envolvidos nos processos educativos de estudantes com TEA passa a ser elemento mediador que permite ao docente superar a condição de "reprodutor de ideias exteriores" (Alarcão, 2011, p. 45), para tornar-se um intelectual crítico. No entanto, esta pesquisa assume, em consonância com as teses de Mendes, Vilaronga e Zerbato (2022), que essa evolução não ocorre de forma impositiva, mas depende intrinsecamente do engajamento voluntário e do estabelecimento de uma parceria horizontalizada, característica do coensino (ensino colaborativo).

O coensino é aqui compreendido como uma abordagem metodológica na qual o professor regente da turma comum e o educador especial compartilham a responsabilidade direta pelo planejamento, instrução e avaliação de um grupo diversificado de estudantes. O sucesso desse formato envolve múltiplos fatores, destacando-se o voluntarismo, pois, “se um dos professores não desejar estabelecer uma parceria, não há como desenvolver o ensino colaborativo, sendo por esse motivo que o coensino é tido como um casamento profissional” (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2022, p. 71).

Aprofundando a dimensão relacional dessa parceria, constata-se que o trabalho colaborativo só se efetiva se houver espaço institucionalizado para o diálogo e para a reflexão sobre as práticas pedagógicas. Esse ambiente institucional caracteriza o que se define como uma escola reflexiva que é “[...] escola que sabe onde está e para onde quer ir. Pensa-se, tem um projeto orientador de ação e trabalha em equipe. É uma comunidade pensante” (Alarcão, 2011, p. 92). A articulação de ciclos de reflexão sobre a ação com as premissas do ensino colaborativo (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2022), reside no pressuposto de que o ato de avaliar e reconfigurar as práticas pedagógicas deixa de ser um exercício solitário, logo, “[...] o trabalho colaborativo é, portanto, um conceito que qualifica e sustenta os processos inclusivos na escola, fazendo conexões com outros temas ligados à área da Educação, das políticas direcionadas à Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e à formação docente” (Pereira, 2021, p.93).

No cotidiano escolar, o professor regente dos anos iniciais frequentemente enfrenta a solidão pedagógica diante do desafio de ensinar estudantes com TEA, enquanto grande parte dos educadores especiais atuam de forma fragmentada ou isolada. Justifica-se, portanto, a urgência de investigar alternativas que unam a formação ao

contexto real de trabalho. Foi precisamente essa lacuna formativa que levou à idealização e implementação do Ciclo de Reflexão sobre a Ação (CRA) nesta investigação. O CRA foi concebido como uma possibilidade formativa desenhada para operacionalizar o coensino e transformar o ensino por meio de uma parceria horizontalizada, transformando a angústia do isolamento em um processo partilhado de ressignificação da práxis.

Assim, a pergunta que motivou a pesquisa foi: como a reflexão compartilhada sobre a ação docente associada ao ensino de Ciências pode contribuir para ressignificar a prática pedagógica e o processo de escolarização de crianças com autismo? Para responder a esse questionamento e guiar o leitor através do percurso investigativo, este trabalho organiza-se em uma estrutura lógica que reflete o próprio movimento da pesquisa-ação. Após delinear o problema, o objetivo e a justificativa, apresenta-se a metodologia que descreve o Ciclo de Reflexão sobre a Ação (CRA). Também se caracteriza o campo de estudo e os participantes (equipe multiprofissional P1 a P7), apresenta-se o método da Análise Textual Discursiva (ATD) que converteu o *corpus* da fase diagnóstica nas temáticas geradoras que alimentaram os ciclos formativos. Na sequência, nos resultados, são apresentadas as categorias emergentes da ATD e as análises a respeito da operacionalização dos quatro ciclos formativos voltados ao ensino de Ciências nos anos iniciais. Por fim, o texto traz a conclusão, tecendo as sínteses sobre a formação colaborativa e apontando horizontes para uma escola efetivamente inclusiva.

2. Metodologia

A presente investigação constitui-se de natureza qualitativa, organizando-se como uma pesquisa-ação (Thiollent, 2011), orientada pela premissa de que a produção de conhecimento científico deve estar intrinsecamente ligada à transformação da realidade social e educacional. O estudo investigou as contribuições da implementação de um processo de formação continuada, aqui denominado de Ciclos de Reflexão sobre a Ação (CRA), que buscou o desenvolvimento de práticas inclusivas voltadas a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O objetivo central desta pesquisa-ação é compreender como planejamentos pedagógicos organizados de forma colaborativa e reflexiva, podem favorecer os processos de (re)construção de propostas de trabalho que busquem superar os desafios de ensinar crianças com autismo nos anos iniciais. O campo de experimentação desta práxis é o ensino de Ciências nos anos iniciais, área que demanda mediações específicas para tornar o conhecimento científico acessível. Logo, propõe-se como forma de auxiliar nos processos de formação continuada, os Ciclos de Reflexão sobre a Ação (CRA).

Este modelo metodológico objetiva superar a formação técnica instrumental, visando uma transformação subjetiva e coletiva da cultura escolar. A relevância desta abordagem acentua-se pela natureza do TEA — condição do neurodesenvolvimento marcada por singularidades na comunicação, interação social e padrões comportamentais (Soares et al., 2025). Dado que o TEA impacta o funcionamento global do estudante, a escolarização exige estratégias pedagógicas sensíveis e um suporte especializado que, integrados precocemente, potencializam habilidades sociais e acadêmicas essenciais.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de Campos Borges, RS, focando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O grupo de participantes foi constituído por uma equipe multiprofissional, identificada de P1 a P7 para preservar o anonimato: Psicopedagoga (P1), Profissional do AEE (P2), Fonoaudióloga (P3), Professora Regente (P4), Pesquisadora (P5), Monitora (P6) e Supervisora (P7). A seleção dos participantes baseou-se no engajamento direto desses profissionais com o processo de aprendizagem dos alunos com TEA.

A proposta buscou romper o isolamento docente, fomentando o agir comunicativo e a mobilização de atores interessados na produção de conhecimentos sobre ações concretas, conforme preconizado por Thiollent (2011). Nesta investigação, assume-se a perspectiva de Habermas (2001) sobre a teoria do agir comunicativo, compreendendo-o como um processo de interação social no qual os sujeitos utilizam a linguagem dialogada como meio para alcançar o entendimento mútuo, o consenso e a coordenação de ações formativas, livres de coerções ou hierarquias rígidas.

Assim, ao transpor esse conceito para o Ciclo de Reflexão sobre a Ação (CRA), a racionalidade comunicativa habermasiana se materializa no espaço em que professor comum e educador especial coordenam seus planos de ensino por meio de um diálogo horizontalizado, validando os saberes de cada profissional na busca por uma práxis de fato inclusiva. O estudo seguiu os preceitos éticos vigentes, sendo aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) sob o parecer nº 5.705.578.

Previamente à implementação do Ciclo de Reflexão sobre a Ação (CRA), os dados coletados na fase diagnóstica com os profissionais envolvidos foram submetidos à Análise Textual Discursiva (ATD).

> A análise textual discursiva pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de novos entendimentos em relação a fenômenos e discursos. [...] Para isso, movimenta-se entre uma medida de desconstrução e outra de reconstrução de novos textos, o que implica um processo de mergulho nos discursos, de modo a fazer emergir sentidos em direção a um todo (Moraes; Galiazzi, 2007, p.12).

Este procedimento analítico permitiu a desconstrução e a categorização das falas dos participantes da pesquisa revelando as unidades de sentido que sustentam suas percepções sobre a inclusão. A utilização da ATD justifica-se pela necessidade de converter os discursos brutos em categorias analíticas sólidas que serviram de base para as temáticas geradoras do CRA. Assim, a análise não encerra o processo, mas atua como o dispositivo disparador que garante que as intervenções do ciclo de formação sejam genuinamente responsivas às demandas e tensões reais dos profissionais envolvidos nos processos educativos de estudantes com TEA.

O CRA foi estruturado em quatro ciclos formativos. Cada ciclo foi operacionalizado em quatro etapas semanais, de acordo com a Figura 1, e conforme a descrição a seguir.

Figura 1 – Representação esquemática das etapas de um Ciclo de Reflexão sobre a Ação (CRA). O início do ciclo ocorre a partir do Diagnóstico, seguido pela Pesquisa e Planejamento, Aplicação da Proposta e, por fim, Reflexão sobre a Ação

Fonte: Elaborado pelas autoras (2023).

A Etapa de Diagnóstico configura-se como o alicerce do planejamento curricular, transcendendo a mera identificação de lacunas ao propor que o docente realize uma prospecção pautada nas competências e nas potencialidades já manifestadas pelo estudante. Sob essa ótica, a formação continuada pode atuar como uma instrumentalização teórica e metodológica, convertendo o ato diagnóstico em um exercício de reflexão crítica. Esse processo engloba a análise sistêmica do contexto discente, o mapeamento dos conhecimentos prévios e a caracterização dos perfis de aprendizagem sob uma perspectiva inclusiva.

Na Etapa de Diagnóstico, a problemática central que orientou o CRA1 foi formulada e enviada aos participantes da pesquisa pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp*: "De que modo a professora pode comunicar à turma a presença e as características de um colega com autismo, promovendo a compreensão e a inclusão?" As respostas dos profissionais a este questionamento é que constituíram o *corpus* de análise inicial por meio da ATD. No âmbito da formação docente, a Etapa de Diagnóstico buscou auxiliar nos processos reflexivos para identificar as barreiras que os profissionais educadores encontraram para efetivar os processos inclusivos. Essa identificação inicial foi fundamental, pois permitiu que os desafios fossem problematizados e submetidos à busca de referenciais teóricos e metodológicos que subsidiassem sua superação.

A discrepância entre o nível de desenvolvimento atual do estudante — compreendido como seus conhecimentos prévios — e os objetivos de aprendizagem esperados, ou seja, aquilo que precisa ser ensinado, define o delineamento do trajeto pedagógico. O CRA se inseriu precisamente nesse contexto, sendo o instrumento metodológico utilizado durante a organização das estratégias de intervenção para que os profissionais participantes da pesquisa pudessem superar as barreiras identificadas no processo inclusivo. Dessa forma, a formação continuada visa capacitar o docente, em articulação com os demais profissionais que atuam na escola, para que utilizem a análise diagnóstica — cuja execução pode se estender por até uma semana — como subsídio fundamental na elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI), garantindo, assim, a efetividade e o êxito das ações pedagógicas inclusivas.

Após a conclusão da Etapa de Diagnóstico, sucedeu-se a Etapa de Pesquisa e Planejamento. Esta fase se distinguiu pela investigação ativa de recursos e estratégias que oferecessem soluções para as barreiras de aprendizagem identificadas no diagnóstico. Foi nesse contexto que o trabalho colaborativo se manifestou com maior intensidade, sendo catalisado pelo compartilhamento de experiências entre pares, escuta reflexiva e recíproca, crítica construtiva das práticas pedagógicas, troca de materiais didáticos e de referenciais teóricos.

Dessa forma, a Fase de Pesquisa e o Planejamento (cuja duração pode se estender por até uma semana) não se configuraram como atos isolados, mas sim como um processo interativo e de construção coletiva. Nesse contexto, a robustez dos vínculos interprofissionais estabelecidos foi diretamente proporcional à qualidade e à efetividade das estratégias de intervenção pedagógica elaboradas. "Entendemos que existe ensino de qualidade quando as ações educativas se pautam por solidariedade, colaboração, compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos" (Mantoan, 2011, p.61).

Uma vez coconstruído (construído em conjunto) o planejamento pedagógico, a Etapa da Aplicação da Proposta consistiu na implementação do Plano de Ensino (estendida até uma semana de aplicação). A abordagem inicial priorizou a organização de práticas em contexto de grande grupo, visando à máxima inclusão e a otimização dos recursos. Contudo, a efetividade pedagógica exigiu flexibilização. Caso os resultados da avaliação formativa não demonstrem o alcance dos objetivos de aprendizagem esperados, procede-se à diferenciação instrucional, que se manifesta em níveis de suporte hierarquizados:

1. Ajuste em Pequenos Grupos: Implementação de práticas e atividades em subgrupos, permitindo a intervenção focalizada em habilidades específicas ou a consolidação de conceitos.
2. Aplicação Individualizada: Como último recurso, e para atender a necessidades estritamente singulares, realiza-se a intervenção individual, garantindo que o estudante receba o suporte altamente especializado para superar as barreiras de aprendizagem persistentes.

Essa estratégia de flexibilização reflete o princípio da equidade, assegurando que o nível de suporte fornecido seja proporcional às necessidades do estudante, mantendo-se o compromisso com a inclusão plena no ambiente de sala de aula regular sempre que possível.

Após a realização da proposta de ensino, iniciou-se a Etapa de Reflexão sobre a Ação. Na semana após a implementação, os profissionais envolvidos no processo educativo se dedicaram a uma análise crítica e compartilhada da intervenção realizada, com a mediação da pesquisadora/formadora. Foi reconhecido que nenhum profissional detém o conhecimento absoluto e que as ideias iniciais podem frequentemente parecer vagas ou desarticuladas. Contudo, o verdadeiro sentido e a subsequente qualificação da prática emergem justamente desta análise, conforme postulado por Schön (2000), que enfatiza a importância da experimentação na ação para a compreensão do trabalho pelo coletivo. Vencidas todas as etapas anteriormente descritas, forma-se um ciclo: o Ciclo de Reflexão sobre a Ação (CRA).

3. Resultados e Discussões

O desafio inicial que deflagrou o primeiro ciclo de formação (CRA1), emergiu de uma questão pedagógica concreta e premente: a dificuldade da professora regente em mediar o tema do Transtorno do Espectro Autista (TEA) junto aos demais estudantes. Considerando os questionamentos manifestados pelos alunos e a subsequente barreira comunicacional enfrentada pela docente para respondê-los, estabeleceu-se o foco do CRA1. A problemática central que orientou o ciclo de formação, emergiu das respostas obtidas a partir do questionamento inicial enviado pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp* no início da Etapa de Diagnóstico. O questionamento serviu como ponto de partida para a coconstrução de estratégias de sensibilização e ensino colaborativo. Essa necessidade surgiu a partir dos diversos questionamentos dos colegas que conviviam com o estudante com autismo, considerado por eles “diferente”.

A partir do momento em que o comportamento do estudante com TEA — manifestado por meio de gritos, indiferença relativa às atividades orientadas pela professora, condutas inadequadas em sala, episódios de girar sobre o próprio corpo, *flapping* e risadas sem motivo aparente — começou a chamar a atenção dos colegas, os participantes da pesquisa identificaram a necessidade de explicar a situação em sua totalidade. Também foi considerado importante abordar o assunto pela “necessidade de se formar uma geração que dê conta das demandas de uma sociedade do conhecimento, cujo perfil é delineado pelas diferenças” (Mantoan, 2011, p. 59).

Depois de feito o diagnóstico ficou evidente as dificuldades dos professores em sala de aula para explicar os motivos pelos quais estudantes com autismo são diferentes dos demais e que, independentemente da deficiência dos colegas, era importante compreender as necessidades de cada um, a fim de estreitar os vínculos e promover a inclusão.

Concluída a Etapa de Diagnóstico, procedeu-se à Análise Textual Discursiva (ATD) orientada pelo ciclo de desconstrução e reconstrução dos textos enviados pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp*. A fase inicial consistiu na unitarização, processo em que as respostas foram submetidas a sucessivas leituras para a identificação e extração de enunciados que carregavam sentidos relevantes ao fenômeno estudado. Deste movimento, emergiram 20 unidades de análise.

Sequencialmente operou-se a categorização, fundamentada na comparação constante de elementos textuais com afinidades semânticas, permitindo o agrupamento de significados em conjuntos progressivamente abstratos. A Tabela 1 sintetiza este percurso, evidenciando a transição do dado bruto ao metatexto analítico.

Tabela 1 – Número de unidades de análises e categorização das respostas dos participantes para compor o corpus de análise.

Nº inicial de unidades de análise em cada categoria	Categoria inicial	Categoria intermediária	Categoria final
5	A - A Nominação do Diagnóstico como Ato de Alfabetização Ética e Reconhecimento.	A Transparência Ética como Mediação entre a Visibilidade e a Proteção do estudante com autismo (A+B=13).	A Práxis da Mediação Inclusiva: O Desvelamento Ético-Simbólico do Autismo no Cotidiano Escolar (A+ B+C+D=20).
8	B - O Dilema Ético entre a Proteção da Identidade e o Silenciamento Institucional.		
5	C - A Mediação Lúdica como Estratégia de Tradução e Acolhimento da Diferença.	O Lúdico como Linguagem de Interface: A Mediação Simbólica no Diálogo Escola-Família (C +D=7).	
2	D - O Diálogo Horizontal entre Escola e Família: Relações Dialógicas para a Práxis Inclusiva.		

Fonte: Autoras (2026).

A organização das 20 unidades de análise funcionou como o desmonte dos textos iniciais, permitindo vislumbrar os componentes elementares do fenômeno estudado. Neste momento, procede-se à reconstrução: a elaboração do metatexto. Trata-se de um movimento de inspiração fenomenológica (as falas na entrevista diagnóstica) e hermenêutica (interpretação), onde a nova compreensão emerge da imersão nos dados, articulando os achados da fase diagnóstica com os objetivos de inovação pedagógica e transformação das barreiras atitudinais.

3.1 A Práxis da Mediação Inclusiva: O Desvelamento Ético-Simbólico do Autismo no Cotidiano Escolar

A nominação dos diagnósticos agrupa os discursos que defendem a substituição de eufemismos pela terminologia correta: autismo. Para os professores dos anos iniciais, a designação precisa não é apenas uma questão técnica, mas um ato pedagógico que rompe com o estigma. Esta ação se alinha ao pensamento de Paulo Freire, para quem o "respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros" (1996, p. 59). Ao nomear, o professor retira a indiferença da invisibilidade e inicia um processo de leitura de mundo com a turma, transformando o estranhamento em conhecimento compartilhado e respeito à identidade do outro.

O dilema entre a proteção da identidade e o silenciamento institucional, reflete a tensão entre o zelo pela privacidade da família e a necessidade pedagógica de mediação. A preocupação com os rótulos, destacada pela P1: "...explicar exatamente o que é o autismo. Não trato isso como sendo excludente porque acredito ser bem importante que as pessoas naturalizem isto". O receio de que o diagnóstico se sobreponha à criança (estigma), aponta para um silenciamento que pode dificultar a compreensão dos pares. A análise sugere que a formação docente precisa instrumentalizar o professor para realizar a exposição ética — aquela que não rotula, mas informa para incluir.

Entretanto, observa-se que esse processo enfrenta o dilema do medo da rotulagem, que muitas vezes imobiliza a escola em uma postura de silenciamento, como ainda destaca P1 no trecho: "E para que a família da criança não fosse exposta estavam com receio de explicar para a turma a situação". Superar essa hesitação exige compreender que a transparência ética não é uma exposição desmedida, mas um ato de coragem pedagógica. Ao nomear o diagnóstico, a instituição desmistifica a condição do aluno e o protege do isolamento causado pelo desconhecimento. "O exercício da clareza exige coragem para romper com o silêncio..."(Freire, 1994, p. 32).

A eficácia dessa transparência está intrinsecamente ligada ao suporte utilizado, estabelecendo o lúdico como uma linguagem de interface fundamental. Nesse contexto, a mediação lúdica não é apenas uma distração, mas um sistema de significação essencial à infância. Segundo Kishimoto (2017, p. 108), o brinquedo e a brincadeira funcionam como suportes que permitem à criança "compreender o mundo e a si mesma", atuando como uma estratégia de acolhimento capaz de traduzir conceitos complexos para o universo infantil. Complementando essa visão, a inserção de elementos simbólicos encontra eco na teoria sociointeracionista. Como aponta Vygotsky (1998, p. 126): "A criação de uma situação imaginária é, de uma perspectiva teórica, o primeiro passo para a libertação da criança em relação às restrições situacionais". Dessa forma, a encenação e o uso de objetos simbólicos — como bonecos, por exemplo — criam um "espaço seguro" onde a criança pode explorar relações socioemocionais. Esse processo facilita não apenas o contato visual, mas a construção da empatia, permitindo que o suporte lúdico atue como a ponte entre o abstrato e a experiência vivida. Essa mediação simbólica não termina na sala de aula; ela se estende ao diálogo horizontal entre escola e família.

Ao utilizar o lúdico para explicar o autismo, o professor oferece uma "tradução" da realidade que facilita a compreensão da família e da turma. Como aponta o resultado da ATD, essa linguagem compartilhada — seja presencialmente ou via mensagens instantâneas — estabelece uma relação dialógica para a práxis inclusiva, onde o recurso lúdico serve como objeto mediador que une os saberes docentes e familiares. Como destaca P4:" As crianças percebem as diferenças, o que precisamos é ensinar-lhes a respeitar".

A práxis da mediação inclusiva revela que o desvelamento do autismo no cotidiano escolar exige que o docente assuma o papel de um intelectual orgânico da inclusão. No cenário da educação especial, isso significa que não basta o domínio técnico; o professor pode ser o articulador que confere sentido e coesão à luta pelo direito à aprendizagem. Nesse sentido, a atuação docente demanda uma formação que sustente a transparência ética e a linguagem de interface. Como reforça Freire (1996, p. 38), "a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança". Portanto, o intelectual orgânico da inclusão é aquele que transforma a técnica em ferramenta de emancipação, garantindo que o suporte lúdico e a mediação não sejam apenas protocolos, mas pontes reais de acesso ao saber.

A categoria final aponta que a formação de professores para o autismo precisa ser um processo de constante reflexão sobre a prática, garantindo que o diagnóstico seja um ponto de partida para o diálogo e nunca um ponto de chegada para o estigma. Como conclui a lógica freiriana, educar para a inclusão é, acima de tudo, um ato de liberdade que se constrói na comunhão entre os sujeitos e na interpretação crítica de suas realidades. Logo, "ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1987, p. 39). Esta categoria final sintetiza o movimento do professor que, ao mesmo tempo em que nomeia com transparência (transcendendo o medo do rótulo), utiliza o lúdico como ponte para construir um diálogo real com a família.

Assim, o autismo é desvelado não como uma patologia a ser escondida, mas como uma diferença a ser mediada simbólica e eticamente. O professor torna-se o articulador de uma rede onde a proteção do aluno não se faz pelo silêncio, mas pela qualidade do diálogo e pela adequação das linguagens (o lúdico), garantindo que a escola e a família caminhem juntas na leitura do mundo da criança.

De acordo com Freire (1996, p.23) "gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam". Freire enfoca não somente na existência das dificuldades, mas no fato de elas não persistirem para sempre. Os obstáculos vão se tornando inversamente proporcionais à obtenção de conhecimento. Quanto mais os profissionais envolvidos nos processos educativos vão aprendendo sobre maneiras de ensinar pessoas com autismo, maior é a integração, o trabalho colaborativo e os resultados.

3.2 Desenvolvimento dos Ciclos de Reflexão sobre a Ação (CRAs)

A partir da identificação na Fase de Diagnóstico do desafio enfrentado pela professora regente para explicar à turma a presença e as características do estudante com autismo, o foco inicial direcionou-se à necessidade de sensibilização e de comunicação inclusiva. Assim, a professora regente tentou utilizar imagens de rotinas (ir ao banheiro, lavar as mãos, sentar, etc.), para fazer com que o aluno com autismo participasse das aulas e interagisse com maior fluidez.

Nesse primeiro momento, o ciclo formativo centrou-se na adaptação entre os educandos e na promoção de um bom convívio. O foco deste momento da formação consistiu em planejar como a equipe participante da pesquisa se organizaria para executar o trabalho, delimitando quais atividades seriam acordadas, de que forma ocorreriam as aplicações e quais reforçadores poderiam ser utilizados para viabilizar a harmonia na turma. Como resultado da Fase de Pesquisa e Planejamento, definiu-se a coconstrução da estratégia "Hora do Conto" no CRA1.

Após fazer a seleção de materiais para atingir o objetivo de sensibilizar, os integrantes da equipe participante da pesquisa selecionaram, por sugestão da P4, o livro "O fone *que não toca música"*, de Thaís Cardoso, e a boneca "Milu" (como elemento lúdico e simbólico) criada pela pesquisadora (Figura 2). A história centraliza-se na amizade transformadora entre duas crianças: Eric, um menino com autismo, e Ana, uma menina neurotípica. A história também aborda as temáticas do *bullying* e da exclusão social, evidenciando a relevância da compreensão e do apoio por parte dos colegas de turma. Por meio da união de Ana e Eric, a obra transmite uma importante mensagem sobre diversidade e o poder da amizade para quebrar barreiras. O principal objetivo da aula consistiu em promover a compreensão empática acerca das características do autismo — a exemplo do uso do abafador de ruídos — e do comportamento expressivo do estudante com autismo, buscando convívio harmônico e respeito às diferenças.

Figura 2 – Capa do livro e boneca apresentada aos alunos

Fonte: imagem organizada pelas autoras (2024).

Na Fase da Aplicação da Proposta, os estudantes sentaram no chão em círculo e escutaram a história contada por P4. Os alunos escutavam e tentavam imaginar a importância do uso dos abafadores para o colega, tentando entender o significado do contexto ao observar o uso deste objeto. No início do ano letivo, ao começar a frequentar as aulas com o abafador, os colegas queriam saber o motivo pelo qual ele escutava música nas aulas. Posteriormente, eles colocaram os abafadores para entenderem que dali não saía som algum e eles mesmos disseram: “Eu escuto o silêncio”. A história para aquelas crianças era muito real, pois todos os dias elas conviviam com situações parecidas, mas nem sempre as compreendiam. Era como se elas tivessem um personagem presente

na hora do conto. Após contar a história do livro, a pesquisadora/formadora conversou com os estudantes sobre como pessoas com autismo poderiam agir; explicou o motivo pelo qual se sentiam confortáveis usando abafadores de ouvido e o que significavam os movimentos repetitivos que faziam. Na sequência, P4 colocou a boneca com o livro na frente da sala, próxima ao quadro, orientando os alunos para que fizessem um desenho no caderno.

Depois da Fase de Aplicação da Proposta, foi realizada a Etapa Reflexão sobre a Ação. Neste momento, P4 compartilhou suas impressões, destacando que os alunos com TEA entendem tudo "ao pé da letra", para eles não existe meio-termo e sentem a necessidade de manter uma rotina. Na atividade, frequentemente esteve presente o elemento lúdico, por meio de diversas brincadeiras em sala de aula, mas o sucesso foi limitado. Tais esforços, conduzidos pela P5, P1 e P3, visavam primariamente a melhoria da socialização do aluno com autismo.

No entanto, o ponto de virada ocorreu quando o autismo do colega foi abordado de forma clara, utilizando a história de Eric e Ana. A partir desse momento, a situação de convivência entre os alunos ganhou maior fluidez. P1 e P3, embora com observações mais distantes por não estarem presentes na aplicação imediata da proposta, concordaram plenamente com o resultado. O consenso entre todos os profissionais foi que a comunicação aberta e direta sobre o autismo foi a estratégia mais eficaz para promover a inclusão na turma, pois a escola inclusiva requer "uma mudança de atitude e de perspectiva" (Mantoan, 2011, p. 30).

O CRA2 foi originado a partir de uma dificuldade específica identificada e diagnosticada no desfecho do CRA1. Apesar do sucesso em promover a sensibilização sobre a diversidade entre os estudantes, os profissionais participantes da pesquisa constataram que tal esforço era insuficiente para garantir a permanência e o engajamento efetivo do aluno incluído na sala de aula. Essa observação levou à formulação do tema do segundo ciclo: "Os Reforçadores que me Fazem Querer Estar Aqui".

Tendo a Fase Diagnóstica já estabelecida ao final do CRA1, o ponto de partida do novo ciclo concentrou-se no questionamento profissional sobre quais reforçadores poderiam ser implementados. O objetivo era aumentar a motivação intrínseca e o desejo de participação dos estudantes, particularmente do aluno com autismo no contexto escolar, focando na adaptação e no pertencimento efetivo. O aluno com TEA precisa gostar de ir para a escola e, como qualquer outro educando, querer aprender. O que moveria essa criança e a faria querer ir todos os dias para a escola? Quais motivos, que com certeza terão que ser cultivados no decorrer dos anos, fariam com que essas crianças não vissem a escola como uma barreira ou algo que fosse equivalente a um obstáculo? Aos poucos, surgiam ideias (dentro do trabalho desenvolvido pela equipe) para o segundo ciclo de formação.

A pauta da primeira reunião do CRA2 centrou-se na questão específica: Quais são os reforçadores mais eficazes para crianças com autismo no contexto da sala de aula? Que evidências a equipe poderia trazer para discussão? Essa busca por evidências foi contextualizada pela compreensão de que a motivação é um princípio universal de comportamento.

Segundo Sella; Ribeiro (2017):

> É importante esclarecer a distinção entre os termos reforçador, reforçamento e reforço. O termo reforçador está relacionado a um estímulo produzido pela resposta da pessoa. O termo reforçamento refere-se ao procedimento, ou seja, à apresentação de um reforçador quando a resposta ocorre. O reforço refere-se ao procedimento de apresentar consequências quando uma resposta é emitida e, também, ao processo de aumento na probabilidade de a resposta ocorrer novamente (Sella; Ribeiro, 2017, p.75).

A sugestão dada por P1 para organizar a atividade junto aos estudantes da turma, foi de que cada aluno falasse qual seria o seu reforçador e fosse oferecido um por dia para a turma, levando em consideração todos os colegas. Assim, todos teriam acesso a reforçadores, não somente o estudante com autismo. Estratégias como, por exemplo, dar estrelinhas ou deixar escolher um brinquedo, são formas de recompensar e fazer com que o educando queira participar mais. De acordo com Khoury (2011):

> Existem diferentes tipos de eventos que são utilizados para reforçar positivamente o comportamento. Por exemplo, os reforçadores primários são eventos ou estímulos imprescindíveis para poder sobreviver (ar, água e comida). Os reforçadores secundários podem ser classificados em cinco tipos básicos: tangíveis (brinquedos,

> figurinhas); comestíveis (doces, frutas, biscoitos); atividades (assistir um filme, jogar videogames, tempo livre); sociais (elogios, sorrisos, aplausos); físicos (cócegas, abraços, beijos, toques) (Khoury, 2011, p. 60).

Paradoxalmente à busca por reforçadores materiais ou tangíveis, a avaliação final do ciclo de intervenção demonstrou que o reforçador mais potente e eficaz para o engajamento e a participação da criança com autismo foi a afetividade manifestada nas interações sociais com os colegas e a professora.

Pode-se considerar o engajamento como uma questão importante nos processos educativos. Uma das primeiras preocupações da equipe multidisciplinar foi sobre o que fazer para que a criança com autismo quisesse ir para a escola, que ela sentisse vontade de fazer as atividades. Observou-se que a maior parte dos alunos percebiam a necessidade de realizar as atividades, mas sempre era feita com mais entusiasmo quando a turma ganhava alguma recompensa. Para Mantoan (2011), a inclusão exige que a escola ofereça opções variadas de aprendizagem, tratando as diferenças não como deficiências a serem corrigidas, mas como um "leque de oportunidades" dentro de um currículo flexível que acolhe a todos.

Neste processo, o papel do mediador/professor é vital, mas nunca isolado. A formação desse profissional deve dialogar com as necessidades específicas do aluno, sem eximir os demais docentes e a equipe escolar de suas responsabilidades. Como defende Capellini (2014), a eficácia da inclusão reside no ensino colaborativo, um modelo que exige comunicação fluida e cooperação mútua. Segundo Capellini, “o trabalho colaborativo implica que os profissionais compartilhem o planejamento, a execução e a avaliação das atividades, garantindo que o suporte ao aluno seja uma construção coletiva” (Capellini, 2014, p. 45). Quando a equipe escolar e a família atuam em sintonia, tornam-se mediadores eficazes de reforçadores e de comportamentos, permitindo uma observação precisa do manejo e do progresso das habilidades do aluno, transformando a escola em um ambiente de cooperação e desenvolvimento real.

Após a implementação do CRA2, foi realizada uma reunião de reflexão e análise (Reflexão sobre a Ação) por meio da plataforma *Google Meet*. A sessão contou com a participação da P1, P2, P4, P7 e P5, configurando um espaço de discussão entre os profissionais. Dentre os diversos temas abordados, foram centralizadas as dificuldades relativas ao comportamento de estudantes com autismo em sala de aula e os obstáculos encontrados para que acompanhassem o currículo em um formato de aula regular.

Foi amplamente debatida a importância de os Planos de Ensino Individualizados (PEI) serem direcionados às singularidades de cada criança, configurando-se como uma proposta curricular diferenciada e distinta do planejamento destinado aos demais estudantes. Enfatizou-se, ainda, a relevância do trabalho colaborativo e do coensino, visto que a eficácia da aplicação das estratégias pedagógicas diversificadas contidas no PEI depende diretamente da integração e da comunicação contínua entre os membros da equipe docente. A falta de conhecimento mútuo sobre as estratégias utilizadas por colegas, impede o desenvolvimento holístico e sinérgico do processo de ensino e aprendizagem, sublinhando-se a imperatividade da colaboração.

Como afirma Capellini (2014), o saber plural dos profissionais completa um quebra-cabeça complexo e multifacetado do processo inclusivo. Sob a ótica do ensino colaborativo, argumenta-se que esta modalidade de apoio deve ser entendida como uma "parceria entre os profissionais da educação comum e especial", na qual se compartilha a responsabilidade de "planejar, instruir e avaliar um grupo diversificado de alunos" (Capellini, 2014, p. 12).

Essa perspectiva alinha-se aos estudos recentes de Oliveira e Mendes (2022), que enfatizam que o sucesso do ensino colaborativo depende de uma cultura de parceria autêntica, onde a coconstrução de estratégias pedagógicas substitui a atuação isolada dos docentes. Dessa forma, a integração de diferentes olhares profissionais não apenas resolve problemas imediatos, mas estrutura a base necessária para que a escola comum se torne efetivamente inclusiva.

A análise institucional foi aprofundada mediante o questionamento feito pela pesquisadora/formadora à P7 sobre a existência de práticas sistemáticas de acompanhamento para outros estudantes com TEA na escola e sobre a consolidação do trabalho colaborativo entre as equipes docentes. A supervisora manifestou que tais práticas não estavam institucionalizadas e declarou que a proposta de intervenção em curso representava a primeira iniciativa de integração interprofissional daquela envergadura observada na escola.

A ausência de institucionalização de práticas pedagógicas inclusivas evidencia um desafio comum nas redes de ensino: a necessidade de que a filosofia da educação inclusiva esteja formalmente prevista no Projeto Político-Pedagógico (PPP). Conforme aponta Veiga (2022), o PPP não é apenas um documento burocrático, mas o projeto de identidade da escola. Logo, se as práticas colaborativas não estiverem tecidas em sua estrutura, as ações de inclusão tendem a ser episódicas e fragmentadas, ao invés de se consolidarem como uma cultura institucional (Glat; Pletsch, 2021).

Contudo, a análise de P7 não apenas confirmou a insuficiência na comunicação interprofissional, mas também elucidou que um dos principais problemas institucionais para a efetivação da inclusão residia na resistência ou não aceitação do diagnóstico por parte de algumas famílias, o que impacta diretamente na adesão aos planos de intervenção.

Observa-se que a participação familiar é um fator crítico no processo de ensino-aprendizagem do estudante, seja ele com ou sem autismo. A literatura especializada aponta para a responsabilidade ativa dos familiares de alunos com necessidades educacionais especiais. Conforme Nascimento (2012, p.48), é imperativo que a família busque "informações e conhecimentos sobre o transtorno específico da criança junto a instituições, organizações e/ou profissionais capacitados, e multiplique esse conhecimento". Tal assertiva evidencia a articulação indissociável entre família, escola e os profissionais envolvidos na mediação do ensino e aprendizagem da criança com autismo. Mendes et. al (2025, p. 4), ainda destaca: "...crianças cujas famílias se envolvem mais diretamente na vida escolar têm um desempenho melhor em comparação com aqueles cujos pais estão ausentes".

Corroborando essa perspectiva, Silva e Souza (2024) apontam que o envolvimento sistemático da família e a construção de uma rotina compartilhada de orientações e informações entre pais e professores produzem implicações diretas e positivas no sucesso escolar. Desse modo, as pesquisas contemporâneas reafirmam que a interlocução estreita entre os cuidadores e a instituição de ensino funciona como um elemento essencial para potencializar o rendimento e diminuir as barreiras no percurso de aprendizagem do estudante.

A tríade composta por escola – família – equipe multidisciplinar possui a família como integrante essencial. É o núcleo familiar que detém o conhecimento contextualizado sobre o estudante, o qual passa a maior parte do tempo neste ambiente e cujos responsáveis conhecem as estratégias de intervenção mais eficazes para a maioria das situações. De acordo com Silva et. al, (2024, p. 16), "A falta de estrutura e interesse familiar pode levar à falta de supervisão e apoio escolar, afetando negativamente tanto o desenvolvimento educacional, quanto o pessoal da criança, prejudicando suas oportunidades futuras." Portanto, a colaboração da família com a escola e com a equipe que desenvolve o trabalho com a criança, assume extrema relevância para o sucesso das intervenções.

Cabe destacar ainda que o processo de formação continuada no contexto da inclusão não se restringe ao aluno-alvo da Educação Especial, mas abrange toda a base institucional que precisa ser (re)organizada para fornecer o suporte pedagógico necessário. A busca pela melhoria da qualidade do processo formativo na escola transcende a mera realização de reuniões; ela exige uma comunicação intensa e contínua entre os profissionais. Requer também flexibilidade epistêmica diante de pressupostos iniciais, o que implica muitas vezes em reavaliar, retroceder e replanejar as ações em um ciclo constante de aprimoramento.

Segundo Capellini (2018),

> A rede de apoio, essencial para o êxito da escola inclusiva, é uma rede dinâmica, construída a partir das necessidades do cotidiano escolar, e que envolve várias instâncias sociais inclusivas. Compreender a dinamicidade da rede de apoio é compreender que a sociedade como um todo deve ser inclusiva, e deve partilhar das necessidades que envolvem a construção da escola inclusiva (Capellini, 2018, p. 244).

O trabalho de inclusão começa a obter resultados quando consegue envolver a comunidade, transcendendo os limites da escola.

O CRA3 foi orientado pela premissa central de que "É necessário que estudantes com autismo tenham um plano de ensino específico", marcando o foco na instrumentalização e formalização das adaptações curriculares necessárias. A transição para o CRA3 foi precedida por uma fase de reestruturação organizacional e adaptação da equipe na escola, o que demandou ajustes no processo metodológico da pesquisa. O início do novo ano letivo

coincidiu com a aposentadoria da P4, figura central nos ciclos anteriores, e com a integração da pesquisadora/formadora como componente da equipe de trabalho da instituição, atuando como educadora especial.

Essa alteração no posicionamento dos atores e a reconfiguração da equipe impuseram uma mudança dinâmica no processo. Embora a estrutura metodológica dos CRAs permanecesse a mesma, tornou-se imperativa uma reorganização inicial dos vínculos interpessoais e profissionais. Consequentemente, as atividades preliminares foram direcionadas para a reaproximação, o fortalecimento de laços de confiança e colaboração e a promoção do engajamento do novo grupo de profissionais, visando garantir a adesão plena e a disposição para a participação ativa nos ciclos subsequentes.

O CRA3 centrou-se na organização do PEI seguindo as etapas metodológicas do ciclo. Embora o desenvolvimento do PEI tenha se tornado uma prática pedagógica habitual na escola participante da pesquisa, ele foi estruturado no CRA3 da seguinte forma: o processo iniciou-se com a avaliação diagnóstica do estudante (Diagnóstico), visando identificar o seu nível de desenvolvimento atual, seus conhecimentos prévios e as necessidades de aprendizagem específicas. Seguiu-se a busca de referenciais teóricos e metodológicos (Pesquisa e Planejamento) que pudessem subsidiar o processo de ensino.

Compreendendo que a eficácia do PEI depende do engajamento de toda a comunidade escolar, o documento foi estruturado de forma colaborativa: articulou-se diretamente entre o professor titular e o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE)/pesquisadora, mas contou também com a escuta e a corresponsabilidade dos demais atores pedagógicos, da gestão escolar e, fundamentalmente, da família do próprio estudante, garantindo uma rede de apoio integral para a sua posterior implementação. As etapas subsequentes envolveram a aplicação do PEI (Aplicação da Proposta) e a Reflexão sobre a Ação, a partir dos resultados obtidos, culminando na reestruturação dos elementos com menor aceitação ou engajamento por parte do estudante. No decorrer da intervenção, constatou-se a naturalização e a incorporação da sequência metodológica dos ciclos de formação como prática institucional.

A intensificação da aproximação e do diálogo entre os profissionais da equipe multidisciplinar revelou-se um fator preditivo para a melhoria dos resultados pedagógicos. A realização de reuniões estratégicas durante o horário de trabalho, evitando a sobrecarga individual, bem como a condução de estudos em ambiente escolar e a colaboração na construção de materiais adaptados, aproximaram os profissionais e resultaram em trabalhos escolares de maior riqueza e qualidade. A percepção de uma colaboração autêntica, em contraposição a um regime de monitoramento prescritivo (cobrança constante), atuou como catalisador para o fortalecimento dos vínculos interpessoais e para o desenvolvimento da escuta ativa no ambiente de trabalho. Consequentemente, houve um incremento significativo na afetividade e, notadamente, na empatia interprofissional.

O trabalho mediado pela afetividade é crucial para despertar a dimensão humana da prática docente, estabelecendo uma conexão intrínseca entre os profissionais e o processo de desenvolvimento pedagógico. Como aponta a lógica freiriana, essa dimensão não se separa do rigor científico, pois "a afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade" (Freire, 1996, p. 143). As intervenções de caráter inclusivo geram um retorno substancial que transcende a mensuração quantitativa de desempenho, materializando-se na confirmação da centralidade do professor enquanto sujeito do processo educacional.

Esta constatação foi reiterada no CRA4, confirmando os achados do CRA2, que indicaram a amorosidade e a afetividade como os reforçadores mais potentes para otimizar as interações e promover o engajamento sustentável. Ao final do CRA3, a reunião dos docentes para a sessão de reflexão sobre a atividade cumpriu o papel da análise crítica necessária à práxis. Conforme ensina Freire (1996, p. 38), "na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática", permitindo que os elementos bem-sucedidos sejam validados e os ajustes para o ciclo subsequente sejam identificados sob a ótica da transformação e do acolhimento mútuo.

O CRA4 foi desencadeado por uma necessidade pedagógica emergente, manifestada por uma docente, visando fomentar a participação e o engajamento de um estudante com autismo de nível de suporte 3 em suas aulas.

A partir da lacuna observada no engajamento do estudante com a turma, o foco do ciclo foi direcionado para o planejamento de uma atividade didática inclusiva de caráter universal.

Observando o interesse manifesto dos alunos pelos estímulos olfativos, a hipótese de intervenção centralizou-se na utilização deste sentido (olfato) como um reforçador sensorial e fator de atratividade para despertar o interesse e promover o engajamento do aluno incluído.

A professora titular e a professora de AEE/pesquisadora procederam à pesquisa de referenciais que pudessem subsidiar a organização do plano de ensino e, em seguida, refletiram conjuntamente sobre os achados. O planejamento foi, então, estruturado e implementado por ambas. A participação conjunta na totalidade do processo, incluindo a implementação, facilitou a compreensão mútua dos desafios, fortaleceu o vínculo interprofissional e proporcionou um aprendizado robusto e contextualizado para todos os envolvidos.

O processo reflexivo pós-ação é fundamental, pois permite aos profissionais analisar o que poderia ter sido feito diferente, quais foram os desafios enfrentados, o que resultou como esperado e o que não deu certo, além de revisitar as expectativas sobre o que é considerado certo. Esta dinâmica de autoanálise é o que sustenta a evolução docente, pois, como afirma Alarcão: "O professor reflexivo é aquele que, de forma sistemática e crítica, analisa a sua própria prática, transformando a experiência vivida em conhecimento pedagógico consciente" (Alarcão, 2011, p.41).

Essa premissa encontra eco em estudos contemporâneos como os de Libâneo (2020) e Imbernón (2022), que reiteram a reflexão crítica sobre a prática como o eixo central da formação continuada, transformando o cotidiano escolar em um espaço permanente de pesquisa e produção de saberes. Diante disso, a formação continuada deixa de ser um evento isolado para tornar-se um exercício cotidiano de investigação. Ao revisitar suas ações, o professor não apenas ajusta a técnica, mas desenvolve uma autonomia intelectual que lhe permite lidar com a complexidade e a incerteza inerentes ao processo de inclusão escolar. Somente esta análise sistemática das consequências da intervenção, possibilita o aprimoramento contínuo ou, se necessário, a re(formulação) integral das estratégias pedagógicas.

De acordo com Freire (1996, p.17), a “prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. Freire destaca o movimento, pois o ensino e aprendizagem intercedem pela dinâmica. Isso se reflete quando o autor realça o inacabamento da aprendizagem, no qual o professor, profissional crítico, precisa estar preparado para a mudança, para o aceitar o diferente. Ensinar é mais do que somente transferir conhecimento, “mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 21).

Ao destacar toda a importância do CRA, evidencia-se o quão relevante é o inacabamento inclusive do ser humano, como dizia Freire nas escritas da Pedagogia da Autonomia: “Onde há vida há inacabamento. Mas só entre as mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (Freire, 1996, p.21). O inacabamento do trabalho no processo inclusivo orienta o propósito de querer sempre melhorar, de se manter envolvido em um projeto maior: o de transformar realidades.

Existem diversas maneiras de se abordar uma mesma proposta de ensino, assim como vários conteúdos podem ser trabalhados envolvendo a mesma instrução. Schön (2000) cita duas maneiras: uma como sendo a reprodução exata ensinada e a outra maneira, seria uma das alternativas criadas pelo aprendiz ao experimentar alterar essa sequência repetida.

> Recriar o modelo educativo refere-se primeiramente ao que ensinamos aos nossos alunos e ao como ensinamos para que eles cresçam e se desenvolvam, sendo seres éticos, justos e revolucionários, pessoas que tem de reverter uma situação que não conseguimos resolver inteiramente: mudar o mundo e torná-lo mais humano. (Mantoan, 2011, p. 60).

No CRA4, o objetivo principal foi a consolidação do trabalho colaborativo como prática institucional. A dinâmica operacional da equipe passou por um processo de ajuste e auto-organização para atender às demandas de todos os envolvidos, resultando na priorização do acolhimento e da afetividade sobre a rigidez metodológica do ciclo.

Os encontros de formação foram integrados aos horários de planejamento individual dos docentes (dentro da jornada de trabalho), otimizando o tempo e minimizando a sobrecarga. Além disso, a avaliação dos Planos de Ensino foi institucionalizada, passando a integrar as discussões nos Conselhos de Classe. Essa reorganização estrutural foi, posteriormente, incorporada ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola participante da pesquisa, formalizando as práticas colaborativas.

Com o encerramento dos quatro ciclos de formação, a construção de materiais adaptados tornou-se um processo colaborativo e habitual. Houve uma melhoria significativa na comunicação interprofissional e na qualidade do trabalho desenvolvido na escola na perspectiva inclusiva. Embora as etapas canônicas do Ciclo de Reflexão sobre a Ação não tenham sido seguidas rigorosamente, a flexibilidade metodológica foi adotada para atender às necessidades prementes e concretas das pessoas envolvidas na construção da Educação Inclusiva naquele contexto.

4. Conclusão

O percurso desta pesquisa demonstrou que a formação docente, por ser um processo contínuo e permanente, encontrou nos Ciclos de Reflexão sobre a Ação (CRA) uma sequência metodológica estruturada de grande relevância. A análise das respostas na primeira Etapa Diagnóstica, evidenciou a escassez de recursos dos participantes para conferir visibilidade ao autismo. Esse diagnóstico impulsionou a continuidade do processo formativo por meio da dinâmica dos CRAs. Além disso, ao longo da execução da pesquisa, observou-se que o valor da escuta ativa e do acolhimento interprofissional superou a rigidez da mera sequência metodológica. A construção afetiva de um espaço de diálogo, no qual a voz e o conhecimento de todos os atores são validados, revelou-se uma estratégia essencial para a ruptura de barreiras, mitigando o preconceito, o medo e a insegurança.

Para garantir a eficácia do trabalho, foi fundamental a flexibilização da temporalidade metodológica dos CRAs, adequando-os à realidade contextual da comunidade escolar. Nesse sentido, o CRA constituiu-se como uma estrutura de suporte fundamental, partindo do pressuposto de que os profissionais envolvidos na Educação Inclusiva requerem não apenas recursos materiais, mas, sobretudo, suporte humano e espaços de partilha ética.

O estudo nos permitiu concluir que a verdadeira formação não reside na instrução externa, mas sim na transformação interna e subjetiva dos educadores comprometidos com a inclusão de pessoas com TEA. As reflexões no contexto da pesquisa se destacaram como instrumentos fundamentais não apenas para a obtenção de dados contextuais, mas para a validação da voz dos profissionais, facilitando, por meio da escuta qualificada, uma intervenção pedagógica mais assertiva.

A arquitetura das ações formativas, desenhada a partir das necessidades diagnosticadas, enriqueceu o ambiente de trabalho, fortalecendo as relações interpessoais, otimizando vínculos e elevando o desempenho. Embora o trabalho colaborativo demande primariamente competência técnica e disponibilidade, a presença de afinidade interpessoal demonstrou ser um fator que potencializou o prazer e o sucesso no trabalho.

Em síntese, os CRAs transcenderam a simples reprodução de modelos instrutivos; eles representaram transformações humanas que habilitaram os profissionais a pausar, reavaliar e reorganizar suas práticas, pautadas na análise do contexto real, configurando-se, em essência, como processos de mudança.

Referências

ALARCÃO, I. *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 27 maio 2026.

CAPELLINI, V. L. M. F. Ensino colaborativo. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (org.). *A escola comum e a educação especial: direcionamentos curriculares*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 2014. p. 45-62.

CAPELLINI, V. L. M. F. *Adaptações curriculares na inclusão escolar: contrastes e semelhanças entre dois países*. Curitiba: Appris, 2018.

CARDOSO, T. *O fone que não toca música (uma história infantil sobre autismo, bullying e inclusão)*. Coleção conto com você. 2022.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. -Coleção Leitura.

FREIRE, M. *Educador, resgate sua autoridade*. São Paulo: TVTC, 1994.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. *Estratégias de formação continuada de professores para a inclusão escolar*. 2. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2021.

HABERMAS, J. *Teoria do agir comunicativo*. Tradução de Flávio Beno Siebeneichler. Vols. I e II. Alfenas: Editora Unijuí, 2001.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores: realidades e perspectivas frente aos desafios contemporâneos*. Porto Alegre: Penso, 2022.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

KHOURY, A. J. *Reforçadores: Fundamentos e Aplicações Práticas*. Maceió, 2011.

LIBÂNEO, J. C. *Didática e organização escolar: a identidade profissional dos professores em tempos de transformações*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Summus, 2011.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. *Ensino Colaborativo como apoio à Inclusão Escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. -São Carlos: EdUFSCar, 2022.

MENDES, R. C.; SOUZA, R. C.; BASTOS, V. J. C.; FERREIRA, S. R. B.; FERREIRA, W. S. A PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NO PROCESSO EDUCACIONAL NO ENSINO APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS. *Revista Multidebates*, v.9, n.2 - ISSN: 2594-4568 - Palmas-TO, agosto de 2025.

MIRANDA, T. G.; FILHO, T. A. G. (org.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

NASCIMENTO, V. B. *Competências docentes em um projeto de inovação para a educação científica*. 2012. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12062012-143125/. Acesso em: 23 set. 2025.

OLIVEIRA, D.; MENDES, E. G. *O Ensino Colaborativo como proposta de formação continuada de professores*. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 28, e0215, 2022.

PEREIRA, R. M. R. *O Trabalho Colaborativo no Contexto da Escola Inclusiva*. 2021. 135f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, C. de O.; SOUZA, L. K. Envolvimento família-escola e suas implicações no desempenho escolar na educação básica. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 28, e260171, p. 1-10, 2024.

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

SELLA, A. C.; RIBEIRO, M. L. *Reforçador, Reforçamento e Reforço: uma distinção necessária. In: Temas sobre desenvolvimento: uma visão multidisciplinar*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2017. p. 75-84.

SOARES, H. R. P. et al. Compreendendo o Transtorno do Espectro Autista na infância e a importância do diagnóstico precoce para o desenvolvimento, bem como os desafios da docência. *Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPFIP*. Edição Especial. Aquidauana, v. 1, n. 17, fev. 2025.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Organização de Michael Cole *et al*. Tradução de José Cipolla Neto, Maria Elizabeth Guerzoni Ronald e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VEIGA, I. P. A. (Org.). *Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível*. 30. ed. Campinas: Papirus, 2022.

Editor Responsável/Editor-in-Chief: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Recebido/Received: 10.02.2026 / 02.10.2026

Aprovado/Approved: 06.07.2026 / 07.06.2026