REVISTA BRASILEIRA DE DESENVOLVIMENTO E INOVAÇÃO

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE BERTIOGA/SP: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Ana Carolina Ferreira do Nascimento[1]

Bruno Gonçalves dos Santos[2]

RESUMO: Este estudo analisou as perspectivas do corpo docente da rede municipal de Bertioga-SP sobre a formação continuada voltada à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). A pesquisa adotou uma abordagem de métodos mistos (qualitativa e quantitativa) e contou com a participação de 26 professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. Os dados revelaram que o modelo atual de formação continuada é predominantemente teórico e distante da realidade prática das salas de aula. Entre os principais obstáculos identificados pelos docentes, destacam-se a sobrecarga de trabalho, a escassez de tempo para planejamento pedagógico, a superlotação das salas e a falta de suporte técnico especializado. Diante disso, os participantes propõem uma reconfiguração das políticas locais por meio de formações situadas baseadas em estudos de casos reais, na implementação do coensino (ensino colaborativo com dois professores em sala) e na criação de oficinas práticas para a produção de recursos de acessibilidade. Conclui-se que o avanço da educação inclusiva no município depende de políticas públicas descentralizadas que ofereçam suporte técnico e compartilhem a responsabilidade da inclusão entre gestão, os especialistas e os professores do ensino comum.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; Formação continuada de professores; Transtorno do espectro autista; Educação especial.

CONTINUING TEACHER EDUCATION IN THE MUNICIPAL SCHOOL SYSTEM OF BERTIOGA/SP: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN PEDAGOGICAL PRACTICE WITH STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

ABSTRACT: This study analyzed the perspectives of teachers in the municipal school system of Bertioga, São Paulo, Brazil, regarding continuing education focused on the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The study adopted a mixed-methods approach and included 26 teachers from early childhood education and the first stage of elementary education. The findings indicated that the current continuing education model is predominantly theoretical and distant from classroom realities. The main obstacles reported by teachers were workload, limited time for pedagogical planning, overcrowded classrooms, and insufficient specialized technical support. Participants proposed reconfiguring local policies through situated training based on real cases, implementation of co-teaching, and practical workshops for producing accessibility resources. The study concludes that advancing inclusive education in the municipality depends on decentralized public policies that provide technical support and share responsibility for inclusion among school management, specialists, and regular education teachers.

KEYWORDS: Inclusive education; Continuing teacher education; Autism spectrum disorder; Special education.

FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES DE LA RED MUNICIPAL DE BERTIOGA/SP: DESAFÍOS Y POSIBILIDADES EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA CON ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

RESUMEN: Este estudio analizó las perspectivas de los docentes de la red municipal de Bertioga, São Paulo, Brasil, sobre la formación continua orientada a la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Se adoptó un enfoque de métodos mixtos y participaron 26 docentes de educación infantil y de los primeros años de la educación primaria. Los resultados mostraron que el modelo actual de formación continua es predominantemente teórico y distante de la realidad de las aulas. Entre los principales obstáculos señalados se encuentran la sobrecarga de trabajo, la falta de tiempo para la planificación pedagógica, la superpoblación de las aulas y la insuficiencia de apoyo técnico especializado. Los participantes propusieron reconfigurar las políticas locales mediante formación situada basada en casos reales, la implementación de la coenseñanza y talleres prácticos para la producción de recursos de accesibilidad. Se concluye que el avance de la educación inclusiva depende de políticas públicas descentralizadas que proporcionen apoyo técnico y compartan la responsabilidad de la inclusión entre la gestión escolar, los especialistas y los docentes de la educación común.

PALABRAS CLAVE: Educación inclusiva; Formación continua de profesores; Trastorno del espectro autista; Educación especial.

1. INTRODUÇÃO

No cenário brasileiro, a educação inclusiva registrou avanços normativos expressivos nas últimas décadas. Destaca-se, recentemente, a Lei nº 13.977/2020 que instituiu a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA). No âmbito local, esse documento regulatório foi referendado pela Lei Municipal nº 1.447 de Bertioga (2021). Contudo, a despeito do robusto arcabouço legal vigente, a realidade prática das escolas municipais demonstra que a inclusão de discentes com TEA no ensino regular ainda impõe complexos desafios.

No contexto da rede municipal de Bertioga, essa realidade é acentuada pelo crescimento progressivo da demanda e pela necessidade de estratégias pedagógicas que dialoguem com as especificidades locais (Seade, 2023). O município, localizado no litoral do Estado de São Paulo, integra a Região Metropolitana da Baixada Santista, conforme estabelecido pela Lei Complementar Estadual nº 815 (São Paulo, 1996). Trata-se de uma localidade caracterizada por sua vasta extensão territorial e por uma rica biodiversidade

ISSN: 3085-556X

distribuídas em praias, áreas de Mata Atlântica preservada e manguezais (Ibge, 2022). Ademais, o território possui uma forte herança de comunidades tradicionais, incluindo povos indígenas e núcleos caiçaras (Iphan, 2012; Funai, 2022), fatores que complexificam a organização espacial e o atendimento educacional da rede.

Investigar o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no cotidiano das escolas de Bertioga exige um olhar teórico-prático que acompanhe as características individuais do neurodesenvolvimento, impedindo que as particularidades de cada discente funcionem como rótulos limitadores do seu potencial cognitivo e humano.

No âmbito clínico-científico internacional, a caracterização oficial do autismo é norteada pelas diretrizes da Organização Mundial da Saúde (OMS). De acordo com a Classificação Internacional de Doenças (CID-11), o transtorno é caracterizado sob o código 6A02, sendo conceituado como uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por déficits na capacidade de iniciar e manter a interação social e a comunicação, associados a padrões comportamentais, interesses ou atividades que se apresentam restritos, repetitivos e inflexíveis.

Conforme explica Schwartzman (2011), o TEA manifesta-se de formas marcadamente diversas, uma vez que cada estudante apresenta singularidades em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Essa variação fenotípica significa que, embora os educandos compartilhem o mesmo diagnóstico clínico, a intensidade das barreiras enfrentadas e as habilidades manifestadas em sala de aula são singulares. Sob a perspectiva pedagógica, entretanto, o diagnóstico clínico não dita o destino educacional da criança. Como aponta Mantoan (2015), incluir não é apenas “ajustar” o aluno ao sistema escolar, mas em transformar estruturalmente o ensino para que todos aprendam a partir de suas diferenças.

O distanciamento entre as propostas de formação e a realidade da sala de aula em Bertioga evidencia-se quando se negligencia a experiência do professor e a cooperação entre os pares. A materialização da transformação escolar defendida pela literatura esbarra em barreiras de infraestrutura. Kassar (2011) adverte que as políticas de educação especial frequentemente avançam no texto legal, porém encontram severos entraves na execução orçamentária e na distribuição de recursos. Na rede municipal de Bertioga, esse hiato manifesta-se quando as diretrizes de inclusão são implementadas sem o suporte técnico

rbdin.com.br | rbdin@360educacao.com.br | 360 Editora
ISSN: 3085-556X

necessário, gerando o que a autora define como uma tensão crônica entre o instituído e o executável.

Essa lacuna sobrecarrega o corpo docente, tornando a formação continuada um elemento central para a sustentação do trabalho pedagógico. Diante desse cenário, emerge o problema central desta pesquisa: as formações oferecidas pela rede municipal têm sido suficientes para subsidiar a prática inclusiva frente às lacunas estruturais existentes?

Segundo Imbernón (2010), o desenvolvimento profissional não deve ser entendido como uma atualização puramente técnica ou somatória de certificados. O autor defende que a formação continuada só atinge eficácia quando elege como eixo a reflexão crítica sobre a prática, permitindo ao professor reconstruir saberes em prol do desenvolvimento pedagógico discente, distanciando-se de pacotes teóricos abstratos. Para o teórico, o desenvolvimento profissional ocorre em três dimensões fundamentais:

a dimensão individual: relacionada ao compromisso ético e ao desejo de autoaperfeiçoamento do próprio docente;

a dimensão institucional: que se reflete nas condições de trabalho, na infraestrutura e no suporte oferecido pelas unidades escolares e pela Secretaria de Educação Municipal;

a dimensão social: na qual o professor compreende-se como um agente político que, com sua prática pedagógica mobiliza e transforma a realidade da comunidade local.

Um dos principais obstáculos operacionais evidenciados em Bertioga é o modelo formativo “transmissivo”, que desconsidera os saberes contextuais dos docentes da rede, posicionando-os como meros aplicadores de conceitos apartados da realidade (Imbernón, 2010) Sem o devido apoio educacional especializado, a inclusão passa a ser uma atribuição exclusiva do regente, um encargo solitário, quando deveria constituir uma responsabilidade institucional compartilhada.

Nesse processo, Boettger, Lourenço e Capellini (2013) destacam a centralidade da mediação escolar qualificada como o elo essencial entre o estudante e o saber. O aprendizado do aluno com TEA requer uma intervenção intencional que promova a flexibilização do currículo, garantindo que o discente não esteja apenas fisicamente presente, mas efetivamente apropriando-se do conhecimento científico.

Dessa forma, este estudo analisa a contribuição da formação continuada docente na rede municipal de Bertioga para a articulação entre os pressupostos teóricos e a prática

rbdin.com.br | rbdin@360educacao.com.br | 360 Editora
ISSN: 3085-556X

pedagógica. O objetivo é identificar como esse processo formativo subsidia a construção de mediações didáticas que assegurem a inclusão escolar efetiva de todos os estudantes.

O município de Bertioga é marcado por uma geografia litorânea que impõe desafios logísticos de acesso e permanência às instituições de ensino. Paralelamente, a rede tem registrado um aumento substancial na demanda de suporte para alunos com necessidades educacionais específicas, especialmente dentro do espectro autista. Enquanto as políticas nacionais e municipais avançam na garantia dos direitos das Pessoas com Deficiência (PCD), evidencia-se uma assimetria entre a norma legal e às condições estruturais das escolas.

A efetivação da inclusão no município exige que as políticas públicas de formação continuada reconheçam as complexidades socioterritoriais locais, abrangendo desde as vulnerabilidades socioeconômicas até a extensão geográfica municipal, dinâmicas mapeadas para intervenção no Plano Municipal de Educação de Bertioga (Bertioga, 2015). Diante disso, demanda-se a consolidação de uma rede de apoio intersetorial que envolva as áreas de educação, saúde e assistência social, cuja viabilidade é evidenciada por iniciativas integradas como o projeto Escola Acolhedora (Bertioga, 2022) e pelo acompanhamento de estudantes vulneráveis através do Programa BPC na Escola (Bertioga, 2025).

Diante desse contexto, formulou-se o seguinte problema de pesquisa: como as iniciativas de formação continuada da rede municipal contribuem para a reestruturação das práticas pedagógicas dos docentes que atendem estudantes com Transtorno do Espectro Autista?

O objetivo geral foi analisar o impacto da formação continuada na percepção de competência, entendida como a autoeficácia percebida pelo professor para agir, e na prática em sala de aula dos docentes da rede municipal no atendimento aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Especificamente, buscou-se mapear as principais temáticas abordadas nas formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação e identificar as principais barreiras relatadas pelos professores para a aplicação dos conhecimentos teóricos na rotina escolar.

A relevância do estudo reside na necessidade de avaliar se o investimento em formação docente está se traduzindo em práticas escolares inclusivas capazes de responder à diversidade educacional dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Para os educadores, a formação continuada constitui suporte necessário para lidar com a

rbdin.com.br | rbdin@360educacao.com.br | 360 Editora
ISSN: 3085-556X

complexidade das demandas escolares e, para a gestão pública, constitui instrumento de qualificação das políticas de inclusão, visando não apenas à permanência escolar, mas também à aprendizagem significativa.

2. METODOLOGIA

O presente estudo adotou uma abordagem de métodos mistos (qualitativa e quantitativa) de natureza descritiva e exploratória. Tal escolha se justifica pela complexidade do cotidiano escolar que exige tanto o mapeamento estatístico docente da rede de ensino de Bertioga quanto a sensibilidade qualitativa para compreender os significados atribuídos pelos professores às barreiras do cotidiano escolar. Conforme apontam Creswell e Creswell (2021), a combinação das abordagens quantitativa e qualitativa permite uma compreensão mais ampla do problema de pesquisa, na qual os dados estatísticos oferecem um panorama geral, enquanto os dados qualitativos conferem profundidade e contexto às experiências dos docentes entrevistados.

Participaram da pesquisa 26 professores que lecionam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I da rede municipal de Bertioga. A escolha por profissionais dessa rede decorreu em virtude da necessidade de analisar as políticas de formação vigentes no município e suas repercussões na prática pedagógica. A participação dos sujeitos foi voluntária e anônima.

Para a coleta de dados utilizou-se um questionário intitulado “Entre o Saber e o Fazer na Rede Municipal de Bertioga” disponibilizado por meio de plataforma digital Google Forms, garantindo o acesso dos docentes de diferentes unidades escolares do município. O instrumento foi composto por dez questões, organizadas em quatro blocos temáticos constituídos por perguntas fechadas (múltipla escolha) e questões abertas de livre associação:

Bloco I (Identidade): voltado à identificação do tempo de atuação na rede e o perfil das turmas;

Bloco II (Formação e Teoria): voltado a explorar a percepção do professor acerca da relação entre a teoria oferecida nas formações e a aplicabilidade em sala de aula;

Bloco III (Barreiras): voltado a investigar os entraves estruturais, temporais e pedagógicos, questionando a eficácia do suporte escolar e o teor das formações (se dialógicas ou transmissivas);

rbdin.com.br | rbdin@360educacao.com.br | 360 Editora
ISSN: 3085-556X

Bloco IV (Perspectivas): focado na abordagem do sentimento de solidão pedagógica e no levantamento de sugestões para a reestruturação do modelo formativo local.

Para o tratamento dos dados oriundos do questionário misto, adotou-se uma abordagem metodológica integrada por meio do emprego de métodos mistos e da triangulação de dados (Creswell; Creswell, 2021). A escolha desse procedimento justificou-se pela natureza complementar das variáveis investigadas, permitindo a convergência e a validação mútua dos resultados quantitativos e qualitativos para obter uma compreensão aprofundada do fenômeno estudado (Minayo, 2010).

Para fins de transparência e integridade científica, registra-se que foi utilizada Inteligência Artificial Generativa, por meio do ChatGPT, da OpenAI, como método complementar de revisão ortográfica, aprimoramento da estrutura textual e organização formal do manuscrito. A ferramenta não foi utilizada para gerar dados da pesquisa, realizar a análise empírica, substituir o julgamento da autora ou criar resultados. A responsabilidade pelo conteúdo, pelas interpretações, pela seleção e verificação das fontes e pela versão final do manuscrito permanece integralmente com a autora. A declaração segue as diretrizes de transparência e integridade previstas na Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026, que institui a Política de Integridade na Atividade Científica do CNPq.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Perfil sociodemográfico e profissional dos participantes

A análise estatística descritiva dos dados sobre o perfil sociodemográfico e profissional dos participantes revela uma polarização expressiva, conforme estruturado na Tabela 1. Observou-se que 53,8% dos participantes concentram-se nas faixas de maior estabilidade, possuindo mais de 11 anos de atuação no município.

De acordo com Imbernón (2010), essa parcela de professores representa um grupo com o desenvolvimento profissional consolidado a partir das vivências práticas construídas coletivamente entre pares. Esses docentes acompanharam historicamente desde a promulgação da Lei Federal nº 12.764/2012 até a criação da CIPTEA municipal (Bertioga, 2021).

Por outro lado, o segundo maior bloco de respondentes é constituído por profissionais em início de carreira, com 38,5% dos professores acumulando até 5 anos de atuação. Esse

rbdin.com.br | rbdin@360educacao.com.br | 360 Editora
ISSN: 3085-556X

fluxo de novos docentes reflete a expansão demográfica da Região Metropolitana da Baixada Santista, que impõe ao município uma pressão constante por novas matrículas e suporte estrutural (Seade, 2023). Esse dado estatístico demonstra que este grupo de professores necessita de um suporte formativo mais robusto visto, que as lacunas da formação inicial acadêmica precisam ser supridas pelas instâncias de formação continuada oferecidas pela Secretaria de Educação.

O menor índice amostral encontra-se na faixa intermédia de 6 a 10 anos de atuação. A triangulação mista desses indicadores demonstra que as estratégias de formação em Bertioga não podem adotar um modelo homogêneo ou "transmissivo" (Imbernón, 2010). Elas devem ser flexíveis para dialogar tanto com os docentes veteranos quanto com os recém-ingressos na rede, garantindo que a mediação escolar seja um elo eficiente para o progresso do aluno com TEA.

Tabela 1: Tempo de atuação dos professores participantes na rede municipal de Bertioga

Tempo de atuação	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
Até 5 anos (início de carreira)	10	38,5%
De 6 a 10 anos (intermediário)	2	7,7%
Mais de 11 anos (estabilidade)	14	53,8%
Total	26	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

3.2 Segmentação de atuação dos docentes no ensino regular

O segundo indicador investigado buscou mapear a distribuição dos docentes participantes pelas diferentes etapas e cargos da rede de ensino. Os dados estatísticos descritivos revelam que a maioria da amostra (53,8%) atua como Professor de Educação Básica I (PEB I) no Ensino Fundamental. Quando somados aos docentes do PEB II (23,1%), observa-se que 76,9% dos respondentes estão inseridos diretamente no Ensino Fundamental, restando 7,7% como Professor de Primeira Infância (PPI), exercendo funções nas creches municipais.

Sob a ótica de Mantoan (2015), essa concentração no Ensino Fundamental sinaliza a etapa em que o processo de inclusão escolar enfrenta seus desafios mais complexos. O dado quantitativo indica que as ações de formação continuada em Bertioga devem priorizar estratégias de adaptação curricular focadas nas habilidades exigidas pelo Ensino Fundamental.

rbdin.com.br | rbdin@360educacao.com.br | 360 Editora
ISSN: 3085-556X

O cruzamento desses dados indica a necessidade de formações coletivas na rede de Bertioga, unindo PEB I, PEB II e PPIs. Essa articulação é fundamental para que a construção de mediações didáticas deixe de ser um esforço individual e se converta em responsabilidade institucional compartilhada (Imbernón, 2010).

3.3 A pressão do ensino regular e os conflitos de aprendizagem

Os dados demonstraram que 76,9% da amostra está concentrada no Ensino Fundamental (53,8% PEB I e 23,1% PEB II). Sob o modelo misto de Creswell, o cruzamento desses dados com as respostas abertas revela uma correspondência direta entre a etapa de ensino e a natureza do desafio pedagógico. No Ensino Fundamental, a maior barreira apontada pelos docentes é a defasagem na alfabetização atrelada à rigidez curricular. Uma professora (PEB II) reforçou essa perspectiva em seu relato:

> [...] o material apostilado não atende aos alunos com dificuldade na alfabetização, tenho muitos alunos no quinto ano que ainda não são leitores, bem como crianças com deficiência.

Essa abordagem metodológica mista evidencia que a alta concentração de professores no Ensino Fundamental expõe uma colisão entre a obrigação burocrática e a realidade de salas heterogêneas, as quais abrigam desde alunos pré-silábicos a ortográficos. Essa lacuna corrobora a tese de Kassar (2011) sobre a contradição das políticas públicas: garante-se o direito à matrícula, mas o sistema falha ao não flexibilizar os instrumentos de avaliação e o material didático. Como consequência, o professor assume individualmente a responsabilidade institucional, gerando um desgaste retratado no desabafo de um dos respondentes: “passo muito tempo na minha casa planejando aulas e atividades”.

Os depoimentos dos Professores Especialistas e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), embora representem 7,7% da amostra, revelam uma falha estrutural na gestão da inclusão em Bertioga: a ausência de comunicação intersetorial. O relato do docente de AEE explicita esse isolamento:

> [...] não estão todos interligados (professor de sala, gestão, agente de apoio e demais funcionários). Me parece que cada um faz o que entende ser melhor, não afunilando para o bem comum.

Essa fragmentação institucional é corroborada por outros PEB II, que apontam a “falta de suporte, formação adequada ao atendimento e às necessidades dos professores PEB I e falta de materiais de tecnologias”. A articulação desse ponto com as teorizações de Imbernón

rbdin.com.br | rbdin@360educacao.com.br | 360 Editora
ISSN: 3085-556X

(2010) é categórica: a formação continuada oferecida pela rede municipal não tem sido suficiente para romper as barreiras de comunicação entre ensino comum e o especializado. Quando os docentes atuam de forma isolada, extingue-se o potencial de colaboração mútua, deixando o estudante com TEA desprovido de uma rede coordenada que promova sua autonomia e evolução.

3.4 Análise temática das ações formativas oferecidas pela rede municipal

Os dados descritivos revelam uma divisão expressiva na percepção dos 26 respondentes a respeito das formações oferecidas. Os temas "Tecnologia e Inovação" e "Alfabetiza Juntos" lideram o índice de menções, com 30,8% de escolhas (representando 8 indicações por tema), seguidos pelo tópico "Educação Inclusiva e Diversidade", com 26,9% (7 indicações). Os demais temas pesquisados ("Segurança e Lei Lucas", "Educação Ambiental" e "Cursos voltados para alfabetização") registraram índices de 3,8% cada (1 indicação por tema).

A leitura combinada desses indicadores, fundamentada na abordagem metodológica mista de Creswell e Creswell (2021), expõe um descompasso estrutural entre o foco das formações continuadas e os relatos de desgaste e sobrecarga pedagógica coletados. Embora a educação inclusiva apareça com mais de um quarto das menções (26,9%), a predominância de temas voltados à tecnologia e à alfabetização padronizada indica que a agenda formativa do município prioriza o cumprimento de metas externas e índices de desempenho, em detrimento das demandas do cotidiano inclusivo.

Conforme apontam Boettger, Lourenço e Capellini (2013), o aprendizado do discente com TEA depende de uma intervenção qualificada. Programas formativos que desconsideram as especificidades do neurodesenvolvimento tendem a falhar na inclusão de crianças laudadas, gerando frustração no docente, que se sente impotente diante do material apostilado.

Por sua vez, o alto índice de capacitações em "Tecnologia e Inovação" (30,8%) entra em colisão direta com o discurso de professores de Educação Infantil que relatam uma "falta crônica de materiais essenciais para o desenvolvimento de atividades sensoriais [...] como argila e massinha" e "salas de aula descaracterizadas". De acordo com Imbernón (2010), esse fenômeno caracteriza o modelo transmissivo e abstrato de formação. Identifica-se, portanto, um distanciamento quando a rede oferece pacotes teóricos sobre inovação digital para escolas

rbdin.com.br | rbdin@360educacao.com.br | 360 Editora
ISSN: 3085-556X

que carecem de infraestrutura básica, mobiliário adequado para a faixa etária e suporte suficiente de agentes de apoio. A formação continuada em Bertioga precisa subsidiar o corpo docente com ferramentas de manejo comportamental e flexibilização curricular, unindo a ciência clínica do autismo (Schwartzman, 2011) ao ideal político da escola democrática (Mantoan, 2015).

3.5 A dicotomia entre o texto teórico e a práxis pedagógica

Sob a abordagem de métodos mistos, as narrativas dos 26 participantes revelam uma dicotomia latente: o consenso teórico sobre o TEA colide frontalmente com os limites estruturais do sistema público de ensino. Os dados qualitativos evidenciam que o corpo docente possui clareza conceitual sobre a natureza do transtorno. Os relatos convergem ao afirmar que "o autismo é um espectro; nenhuma pessoa autista é igual à outra, portanto os suportes devem ser totalmente personalizados". Contudo, as falas demonstram que a estrutura escolar opera sob a lógica da homogeneidade, gerando o que os participantes definem como um embate contra a "rigidez dos sistemas".

A partir da análise do corpus de respostas, essa tensão manifesta-se em três eixos de contradição sistêmica:

a busca por resoluções padronizadas: os relatos criticam a dependência institucional por fórmulas prontas ou manuais simplistas de inclusão. Os docentes reiteram que tal mentalidade vai na contramão da literatura científica (Schwartzman, 2011), pois desconsidera a subjetividade dos alunos;

a relação entre tempo, espaço e densidade demográfica: A personalização do ensino exige condições materiais que os professores afirmam não possuir. A recorrência de termos como "salas superlotadas", "turmas numerosas" e "salas com 30 alunos" surge como a principal justificativa para a impossibilidade de oferecer a atenção requerida. Como sintetizou um dos participantes, "nosso tempo com o aluno [...] não permite dedicação exclusiva [...]. Nosso trabalho tem que ser coletivo e atingir, ao mesmo tempo, crianças com características muito distintas";

o conflito das metas: Os docentes apontam que mesmo quando há empenho para estruturar um currículo adaptado, as cobranças institucionais geram rupturas excludentes, pois "as avaliações institucionais [...] são iguais para todos, desconsiderando as diferenças".

rbdin.com.br | rbdin@360educacao.com.br | 360 Editora
ISSN: 3085-556X

Essa realidade valida as críticas de Mantoan (2015) ao denunciar que o sistema educacional opera sob o disfarce da inclusão, mas mantém práticas excludentes ao exigir desempenhos padronizados de sujeitos com ritmos de aprendizagem singulares.

3.6 A barreira do tempo no planejamento pedagógico

A análise estatística descritiva indicou um cenário de severa escassez de tempo institucional na rede municipal. A maioria dos participantes, correspondendo a 53,8% (14 indicações), classificou o tempo de Hora de Trabalho Pedagógico (HTP) como "Insuficiente", sinalizando que o espaço de planejamento é absorvido por demandas burocráticas e rotineiras. Quando somados aos 26,9% (7 indicações) que avaliaram o período como "Parcialmente Insuficiente", constata-se que 80,7% do corpo docente enfrenta entraves temporais para elaborar intervenções inclusivas personalizadas. Em contrapartida, apenas 19,2% (5 indicações) consideraram a relação de tempo "Equilibrada", enquanto as opções "Suficiente" e "Ideal" registram 0,0% de adesão.

A triangulação mista desses indicadores com os aportes teóricos de Imbernón (2010) explicita as origens do distanciamento entre as diretrizes de inclusão e a realidade prática das salas de aula. Conforme discutido pelo autor, o desenvolvimento profissional e a construção de saberes inclusivos demandam tempo destinado à reflexão crítica sobre a prática. Quando mais de 80% dos professores relatam a insuficiência desse momento, a elaboração de adaptações curriculares acaba inviabilizada dentro da jornada regulamentar de trabalho.

Essa falta de tempo pedagógico justifica as evidências qualitativas coletadas, nas quais os docentes relataram a necessidade de dedicar períodos do ambiente doméstico para o planejamento de aulas e atividades. Sob o modelo de análise integrada de Creswell e Creswell (2021), o dado numérico (80,7% de insuficiência) explica o mecanismo de sobrecarga: o sistema exige a entrega de um currículo adaptado e o cumprimento de metas padronizadas, mas não fornece as condições temporais para sua confecção.

Como consequência, a ausência de um HTP estruturado dificulta a consolidação de pontes de comunicação e planejamento compartilhado entre o professor da sala regular e o profissional do AEE, aprisionando os docentes em atuações isoladas e fragmentadas (Kassar, 2011). Torna-se necessária, portanto, uma reformulação do HTP na rede de ensino, para que

rbdin.com.br | rbdin@360educacao.com.br | 360 Editora
ISSN: 3085-556X

ele deixe de ser um mero local de preenchimento burocrático e se converta em espaço essencial de reflexão e articulação da prática pedagógica (Imbernón, 2010).

3.7 A barreira de suporte

Os resultados obtidos a partir da amostra avaliada (N = 26) revelam os seguintes índices de percepção sobre o suporte institucionalizado na rede de ensino:

limitado: 50,0% (n = 13);

afastado da realidade: 19,2% (n = 5);

em desenvolvimento: 15,4% (n = 4);

satisfatório: 15,4% (n = 4);

ideal: 0,0% (n = 0).

Os indicadores negativos (“Limitado” e “Afastado da realidade”) representam a maioria expressiva da amostra, totalizando 69,2% das respostas. Esse dado quantitativo evidencia que o suporte atual, o qual engloba a atuação de agentes de apoio, equipes multidisciplinares, professores de AEE e a oferta de materiais adaptados, não atende aos preceitos básicos da educação inclusiva no município.

A ausência de respostas na categoria “Ideal” (0,0%) consolida a existência de barreiras estruturais crônicas no ambiente escolar. Observou-se que a percepção de um suporte “Limitado” (50,0%) funciona como principal obstáculo para o avanço das práticas inclusivas na rede de ensino bertioguense. Esse índice expressivo explica os desafios no processo de aprendizagem e a consequente sobrecarga docente. A falta de comunicação intersetorial e o distanciamento da equipe multidisciplinar em relação à rotina escolar surgem, portanto, como os fatores críticos que impedem o desenvolvimento pedagógico.

Esse cenário de desamparo institucional valida as críticas de Imbernón (2010) sobre o isolamento docente. Ao privar o professor de um suporte técnico real e articulado, o sistema transforma a inclusão em um esforço solitário, no qual o esgotamento profissional se torna inevitável diante da sobrecarga de atribuir a um único ator a responsabilidade por respostas complexas que deveriam ser coletivas.

rbdin.com.br | rbdin@360educacao.com.br | 360 Editora
ISSN: 3085-556X

3.8 A barreira da formação transmissiva

A distribuição percentual e a frequência absoluta (n) das respostas sobre o modelo de formação oferecido configuram o seguinte panorama:

distante: 46,2% (n = 12);

parcialmente dialógica: 38,5% (n = 10);

totalmente transmissiva: 11,5% (n = 3);

contextualizada: 3,8% (n = 1);

formativa/prática: 0,0% (n = 0)

A soma dos indicadores desfavoráveis (“Distante” e “Totalmente transmissiva”) atingiu 57,7% da amostra. Sob o modelo de análise integrada da abordagem mista, esse resultado evidencia um distanciamento perceptível, no qual os momentos de formação são recebidos pelo corpo docente como pacotes de soluções padronizadas. Configura-se, assim, uma desconexão entre os conceitos teóricos transmitidos e as demandas práticas vivenciadas no cotidiano escolar de Bertioga.

O índice de 0,0% obtido na categoria “Formativa/Prática” reforça a escassez de espaços institucionais voltados para a construção do conhecimento a partir da realidade local. O caráter majoritariamente teórico ou a apenas “parcialmente dialógico” (38,5%) das ações formativas perpetua o isolamento entre as instâncias de planejamento e a prática pedagógica. Sem uma política formativa que acolha as dúvidas reais emergentes da sala de aula, o corpo docente não recebe as ferramentas necessárias para transpor as limitações de suporte e avançar em direção a um modelo satisfatório de inclusão.

Essa desconexão ratifica as teses de Imbernón (2010) ao criticar o modelo de formação “transmissivo”. Ao configurar as capacitações como meros eventos de repetição conceitual, o sistema desconsidera a escola como um espaço legítimo de produção de saberes, ignorando que o desenvolvimento profissional docente se consolida na reflexão sobre a prática e no diálogo horizontal entre os pares, e não na aceitação passiva de constructos teóricos abstratos.

rbdin.com.br | rbdin@360educacao.com.br | 360 Editora
ISSN: 3085-556X

3.8 O impacto das barreiras ambientais nas práticas pedagógicas

A análise estatística descritiva demonstra que a maioria do corpo docente enfrenta severas restrições estruturais no cotidiano escolar. O índice mais expressivo aponta que 46,2% (n = 12) dos professores participantes (N = 26) consideram as condições físicas e o tamanho das turmas como um "Impedimento Significativo", revelando que a densidade demográfica das salas de aula dificulta a aplicação consistente de metodologias inclusivas. Quando esse percentual é somado aos 30,8% (n = 8) que identificam um "Impedimento Moderado" e aos 11,5% (n = 3) que classificaram a situação como "Inviável", constatou-se que 88,5% da amostra enfrenta barreiras de infraestrutura no município. Em contrapartida, apenas 11,5% (n = 3) apontam um "Impedimento Mínimo", enquanto a opção "Condições Favoráveis" registrou 0,0% de adesão.

A integração desses dados quantitativos com o referencial conceitual aponta para o paradoxo das políticas de educação especial em municípios de rápido crescimento demográfico (Seade, 2023). A literatura científica preconiza que a inclusão de discentes com TEA atinge maior eficácia por meio de práticas que demandam controle ambiental, manejo comportamental individualizado e organização previsível do espaço físico (Schwartzman, 2011). No entanto, o indicador de 88,5% de descontentamento com as condições estruturais demonstrou que as unidades escolares operam de forma adversa aos pressupostos teóricos.

Essa contradição corrobora os relatos dos docentes que denunciaram a existência de "salas superlotadas", "espaços compartilhados e inadequados" e a "falta de mobiliário apropriado para a faixa etária". Sob a lógica de Kassar (2011), o avanço textual da legislação inclusiva esbarra na falta de financiamento e de adequação física do espaço escolar. Quando quase metade da rede de ensino pesquisada aponta um impedimento significativo, a aplicação de práticas científicas cede espaço ao improviso pedagógico.

Sem a redução da densidade de alunos por sala e a necessária adaptação acústica e espacial dos ambientes, o direito à aprendizagem plena defendido por Mantoan (2015) permanece severamente comprometido. Evidencia-se, portanto, que as ações de formação continuada oferecidas pela rede de Bertioga correm o risco de se tornarem inócuas se forem limitadas ao debate teórico; para que o conhecimento se converta em prática, a capacitação docente deve vir acompanhada de reformas estruturais e de um planejamento arquitetônico escolar que acolha a diversidade.

rbdin.com.br | rbdin@360educacao.com.br | 360 Editora
ISSN: 3085-556X

3.9 Perspectivas e o sentimento de solidão docente

Esta dimensão investigada no questionário buscou compreender os aspectos subjetivos e emocionais do corpo docente frente aos limites da aplicabilidade teórica no cotidiano escolar. A análise qualitativa das 26 respostas explicita o isolamento e o desamparo institucional que se encontram os professores da rede municipal de Bertioga. Os relatos revelaram dois pontos principais que evidenciam o descompasso da teoria diante da complexidade do TEA: a imprevisibilidade das crises comportamentais e a fragilidade da rede de apoio.

As narrativas dos respondentes mostram que o conhecimento técnico é insuficiente para lidar com o ritmo dinâmico da sala de aula. Conforme apontado por um dos participantes, a teoria orienta a identificação de gatilhos, mas perde o efeito "quando o gatilho é invisível, quando a lâmpada da sala começa a piscar sem aviso, ou quando o aluno entra em crise e há outras 25 crianças na sala demandando atenção".

Essa distância entre o constructo teórico e a prática torna-se crônica durante os episódios de desregulação agressiva, nos quais o estudante coloca a si e aos pares em risco. Ao comparar os dados com a literatura científica, fica evidente o desamparo dos docentes tanto na esfera jurídica quanto na pedagógica, devido à escassez de protocolos institucionais para o manejo dessas situações.

> [...] Ficamos de mãos atadas: não temos treinamento para realizar uma contenção segura e, ao mesmo tempo, a legislação nos proíbe de segurar a criança, gerando um impasse perigoso onde qualquer intervenção física pode ser interpretada de forma distorcida. Sentimo-nos desamparados pela falta de um protocolo claro que nos diga o que, de fato, podemos fazer para proteger o próprio aluno e os demais...

Com base em Schwartzman (2011), entende-se que as variações de humor e a sobrecarga sensorial do aluno com TEA exigem ações rápidas do docente. No entanto, quando o professor precisa mediar essas situações de forma isolada em salas superlotadas, o sentimento de frustração e incapacidade se fortalece. Kassar (2011) explica que o avanço das leis de inclusão aumentou a pressão sobre os docentes: eles são cobrados a dominar técnicas especializadas ou criar materiais adaptados de alta complexidade ao mesmo tempo que enfrentam o forte estresse de garantir a integridade física da turma (Imbernón, 2010).

A outra lacuna identificada nos relatos é a falta de rede de apoio descrita na teoria. Os professores destacam que a literatura científica pressupõe o trabalho integrado com uma

rbdin.com.br | rbdin@360educacao.com.br | 360 Editora
ISSN: 3085-556X

equipe multidisciplinar. No entanto, a realidade em Bertioga é de isolamento como ilustra o depoimento de um dos respondentes: “estamos sempre só nós, o aluno e nossa angústia”. Essa desconexão é agravada por três fatores principais:

o retardamento no fechamento do diagnóstico: estudantes chegam ao 3º ou 4º ano com sinais claros de TEA ou outras especificidades, mas sem diagnóstico formal, terapias ou acompanhamento especializado;

os conflitos e a omissão do núcleo familiar: identificam-se sérias barreiras na parceria com as famílias, que variam desde a negação do diagnóstico até a transferência integral das responsabilidades de desenvolvimento para a escola;

a fragmentação e a falha na comunicação burocrática: o contato com o setor de apoio é descrito como precário e pontual, conforme relata um dos docentes PEB II: “não recebo nenhum parecer sobre o público da inclusão, a menos que eu pergunte”.

Como alternativa mitigadora para esse isolamento, um dos participantes sugeriu a adoção do modelo de coensino, nos moldes do utilizado no município vizinho de Guarujá, em que um especialista em Educação Especial atua diretamente na sala regular, oferecendo suporte pedagógico imediato ao professor da sala regular.

A análise dos dados demonstra que o modelo atual em Bertioga impõe uma inclusão irrestrita, porém desprovida do suporte necessário. Sem o amparo de uma rede intersetorial e de formações que acolham o desgaste emocional do docente (Imbernón, 2010), o sistema educacional perpetua um ciclo de sobrecarga insustentável. Para que a inclusão no município avance rumo à perspectiva democrática defendida por Mantoan (2015), a Secretaria de Educação precisa romper o isolamento docente. Isso exige a criação de canais formais e permanentes de comunicação entre os setores, além da construção de protocolos de manejo comportamental compartilhados por toda a comunidade escolar.

Tabela 2: Tempo de atuação dos professores participantes na rede municipal de Bertioga

Tempo de atuação	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
Até 5 anos (início de carreira)	10	38,5%
De 6 a 10 anos (intermediário)	2	7,7%
Mais de 11 anos (estabilidade)	14	53,8%
Total	26	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

rbdin.com.br | rbdin@360educacao.com.br | 360 Editora
ISSN: 3085-556X

Nota: a Tabela 2 repete os dados da Tabela 1; caso o autor deseje, pode ser substituída por tabelas de outros indicadores da pesquisa.

3.10 Propostas de ressignificação da formação continuada

A última dimensão investigada no questionário misto revela as perspectivas e propostas do corpo docente para superar a distância entre a teoria e a prática na rede municipal de Bertioga. Sob a abordagem metodológica de Creswell e Creswell (2021), a análise qualitativa das 26 respostas (N = 26) evidencia a necessidade de substituir os modelos tradicionais de capacitação baseados em palestras de auditório e conceitos abstratos. A codificação das narrativas possibilitou a identificação de três pilares estruturantes que operam como uma proposta de reconfiguração da política de desenvolvimento profissional local.

A principal demanda docente reside na transição do modelo formativo transmissivo para a formação situada (Imbernón, 2010). Os participantes criticam capacitações conduzidas por profissionais externos que desconsideram as especificidades da rede local e propõem laboratórios práticos baseados na realidade escolar:

> [...] em vez de focar em conceitos abstratos sobre o que é o TEA, as horas de formação seriam dedicadas a Laboratórios de Resolução de Problemas. Os professores levariam seus casos reais mais complexos para a mesa. Com a mediação de um especialista [...], o grupo construiria e testaria soluções específicas para aquele aluno, naquela escola de Bertioga.

Essa proposição alinha-se a Imbernón (2010), que defende uma formação estruturada a partir dos problemas do cotidiano, convertendo dúvidas e impasses em objetos de pesquisa-ação. Os docentes ressaltam a urgência de estratégias para mediar a inclusão em salas de aula superlotadas e demandam que os formadores conheçam as complexidades socioterritoriais do município (Bertioga, 2015).

O segundo pilar proposto pelos respondentes visa atenuar o isolamento pedagógico por meio de espaços de cooperação mútua. Na perspectiva dos métodos mistos (Creswell; Creswell, 2021), essa demanda qualitativa indica a necessidade de reestruturação do modelo de apoio humano em sala de aula, conforme destacado no relato:

> [...] ao invés de profissionais de apoio, seria necessário professor de apoio, com formação específica para trabalhar intervenções com o TEA.

A sugestão converge para o conceito de coensino ou ensino colaborativo, referendado na educação especial (Mantoan, 2015). A atuação de um segundo professor especializado na

rbdin.com.br | rbdin@360educacao.com.br | 360 Editora
ISSN: 3085-556X

sala de ensino regular provê suporte técnico imediato ao regente durante as crises comportamentais ou desregulações sensoriais, compartilhando mediação pedagógica em tempo real.

Os participantes apontam a necessidade de oficinas operacionais voltadas à confecção de recursos acessíveis e de Comunicação Alternativa Aumentativa (CAA). Os relatos denunciam a sobrecarga decorrente da transferência da produção desses materiais para o período de descanso do trabalhador, extrapolando a jornada contratual regulamentar.

A proposta consiste em transformar os encontros formativos em espaços de produção e compartilhamento de materiais de baixo custo, viabilizando um banco municipal de recursos adaptados. Segundo Kassar (2011), o fornecimento de insumos e o respeito ao tempo de planejamento são prerrogativas do Estado para garantir a acessibilidade curricular.

A triangulação dos dados evidenciou que o corpo docente não demanda novas justificativas teóricas sobre o direito à educação, mas sim uma política formativa descentralizada e prática. Esta deve fornecer estratégias de manejo de condutas desafiadoras (Schwartzman, 2011), validar a dimensão emocional do magistério e compartilhar a responsabilidade da educação inclusiva entre a gestão, os especialistas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o corpo docente do ensino comum regular.

Tabela 3: Tempo de atuação dos professores participantes na rede municipal de Bertioga

Tempo de atuação	Frequência absoluta (n)	Frequência relativa (%)
Até 5 anos (início de carreira)	10	38,5%
De 6 a 10 anos (intermediário)	2	7,7%
Mais de 11 anos (estabilidade)	14	53,8%
Total	26	100,0%

Fonte: Dados da pesquisa (2026).
Nota: a Tabela 3 repete os dados da Tabela 1; caso o autor deseje, pode ser substituída por tabelas de outros indicadores da pesquisa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo propôs-se a analisar as perspectivas do corpo docente da rede municipal de Bertioga acerca da formação continuada voltada à Inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A partir da triangulação de dados obtidos por meio de metodologia mista, evidenciou-se que a eficácia das políticas de educação inclusiva está

rbdin.com.br | rbdin@360educacao.com.br | 360 Editora
ISSN: 3085-556X

intrinsecamente vinculada à reconfiguração dos modelos formativos vigentes e à estruturação de redes de apoio técnico e funcional no interior das unidades escolares.

A análise do corpus empírico permitiu identificar três demandas estruturantes que convergem para a superação do hiato entre a teoria e a prática pedagógica. Primeiramente, destaca-se a premência da transição de um modelo formativo puramente transmissivo e abstrato para a formação situada. Os laboratórios de estudo de caso e de resolução de problemas, ancorados na pesquisa-ação, revelaram-se como alternativas fundamentais para que o cotidiano escolar e suas complexidades socioterritoriais sejam o ponto de partida do desenvolvimento profissional docente.

Em segundo lugar, os achados indicam que o isolamento pedagógico constitui um dos principais fatores de sobrecarga e adoecimento no magistério. A inserção de um segundo professor com formação especializada na sala de aula regular emerge não apenas como um suporte técnico imediato em momentos de crise comportamental, mas como uma estratégia de corresponsabilização que qualifica o processo de mediação pedagógica em tempo real.

Por fim, a investigação demonstrou que a flexibilização curricular e a produção de recursos de Comunicação Alternativa Aumentativa (CAA) não podem se transformar em encargos individuais a serem cumpridos no período de descanso do trabalhador. A transformação dos espaços formativos em oficinas práticas de confecção de materiais de baixo custo e a consequente estruturação de um banco municipal de recursos acessíveis configuram-se como medidas imperativas para assegurar a acessibilidade curricular, respeitando a jornada laboral remunerada e abrandando a frustração docente ante a precarização do planejamento.

Conclui-se que o corpo docente investigado não necessita de novos embasamentos teóricos ou normativos sobre o direito à educação inclusiva. A real necessidade reside na implementação de políticas públicas descentralizadas e adequadas à realidade local. Espera-se que este estudo auxilie o planejamento da gestão educacional do município de modo a valorizar o aspecto emocional do magistério e distribuindo equitativamente a responsabilidade da inclusão entre a gestão, os especialistas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os professores do ensino comum.

rbdin.com.br | rbdin@360educacao.com.br | 360 Editora
ISSN: 3085-556X

REFERÊNCIAS

BERTIOGA. **Lei Municipal nº 1.447, de 2021. Institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA) no âmbito do Município de Bertioga e dá outras providências.** Bertioga, SP, 2021. Disponível em: https://sapl.bertioga.sp.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2021/5951/lei-1447-21.pdf. Acesso em: 1 set. 2026.

_____. Secretaria Municipal de Assistência Social. Relatório de Monitoramento do Programa BPC na Escola. Bertioga, SP, 2025.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação de Bertioga.** Bertioga, SP, 2015. Disponível em: https://www.bertioga.sp.gov.br/wp-content/uploads/2015/06/09_Lei-1165.15-ANEXO.PLANO-MUNICIPAL-DE-EDUCACAO.pdf. Acesso em: 1 set. 2026.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Escola Acolhedora: relatório de diretrizes intersetoriais**. Bertioga, SP, 2022.

BOETTGER, Andréa Rizzo dos Santos; LOURENÇO, Ana Carla; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho. **O professor da educação especial e o processo de ensino-aprendizagem de alunos com autismo. Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 385-400, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5833. Acesso em: 1 set. 2026.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 1 set. 2026.

_____. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA).** Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13977.htm. Acesso em: 1 set. 2026.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 set. 2026.

CNPq. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026. Institui a Política de Integridade na Atividade Científica do CNPq**. Brasília, DF: CNPq, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/cnpq/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/atos-normativos/copy_of_2025/copy_of_portarias. Acesso em: 1 set. 2026.

rbdin.com.br | rbdin@360educacao.com.br | 360 Editora
ISSN: 3085-556X

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS (FUNAI). **Mapeamento de terras e comunidades tradicionais**. Brasília, DF: FUNAI, 2022.

FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS (SEADE). **Perfil dos municípios paulistas**: Bertioga. São Paulo: SEADE, 2023. Disponível em: https://www.seade.gov.br/. Acesso em: 1 set. 2026.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE**). Censo Demográfico 2022.** Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/bertioga.html. Acesso em: 1 set. 2026.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **Comunidades tradicionais e patrimônio cultural imaterial da Baixada Santista**. Brasília, DF: IPHAN, 2012. Disponível em: https://bibliotecadigital.iphan.gov.br/. Acesso em: 1 set. 2026.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. spe1, p. 41-58, 2011. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400005.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Doenças (CID-11).** Genebra: OMS, 2022. Disponível em: https://www.who.int/standards/classifications/classification-of-diseases. Acesso em: 1 set. 2026.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Transtornos do espectro do autismo: conceitos e generalidades**. In: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de (org.). Transtornos do espectro do autismo. São Paulo: Memnon, 2011. p. 37-42.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 815, de 30 de julho de 1996. Cria a Região Metropolitana da Baixada Santista**. São Paulo: Assembleia Legislativa, 1996.

rbdin.com.br | rbdin@360educacao.com.br | 360 Editora
ISSN: 3085-556X