



Guia online como ferramenta de formação de monitores escolares para o apoio a estudantes com TEA

Online guide as a training tool for school monitors supporting students with ASD

Guía en línea como herramienta de formación de monitores escolares para el apoyo a estudiantes con TEA

Cristiane Gonçalves Moreira¹  • Cristiano Corrêa Ferreira² 

RESUMO

A ampliação de matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular tem aumentado a demanda por profissionais de apoio, embora muitos monitores ingressem na função com poucas oportunidades de formação específica. Este estudo avaliou a aplicação piloto de um guia de formação on-line para monitores escolares, com foco na utilidade percebida e na aplicabilidade das estratégias na rotina de trabalho. Participaram 14 monitores das redes municipal, estadual e privada de Bagé/RS, em percurso formativo de três módulos no Google Forms. A avaliação combinou questionários pré e pós-formação e análise qualitativa por abordagem temática. Os resultados indicaram elevação na autoavaliação de conhecimento (média de 7 para 9, escala 1–10), com todos os participantes aptos a diferenciar crise de birra, intenção unânime de incorporar recursos visuais e satisfação global média de 9. Conclui-se que o guia on-line constitui uma alternativa viável de formação continuada para monitores, com ênfase em estratégias práticas para apoio a estudantes com TEA.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Monitores Escolares; Formação On-line; Educação Inclusiva; Tecnologias Educacionais.

ABSTRACT

The expansion of enrollments of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in regular schools has increased the demand for support professionals, although many school monitors take on the role with limited opportunities for specific training. This study evaluated the pilot application of a fully online training guide for school monitors, focusing on perceived usefulness and the applicability of strategies in participants' daily work routines. Fourteen monitors from municipal, state, and private schools in Bagé/RS participated in a three-module training course hosted on Google Forms. The evaluation combined pre- and post-training questionnaires with qualitative analysis of textual responses using a thematic approach. Results indicated an increase in self-assessed knowledge (mean from 7 to 9, scale 1–10), with all participants reporting feeling fully prepared and able to differentiate meltdown from tantrum, unanimous intention to incorporate visual resources and structured routines, and an overall satisfaction mean of 9. It is concluded that the online guide is a viable continuing education alternative for monitors, emphasizing practical strategies for supporting students with ASD.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; School Monitors; Online Training; Inclusive Education; Educational Technologies.

¹ Licenciada em Pedagogia e Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Bagé/RS – Brasil. E-mail: cristianegmoreira2015@gmail.com

² Graduado em Arquitetura e Urbanismo, Mestre em Engenharia Civil, Doutor em Engenharia de Minas, Metalurgia e de Materiais e Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC) da Universidade Federal do Pampa, (UNIPAMPA), Bagé/RS – Brasil. E-mail: cristiano.ferreira@unipampa.edu.br

RESUMEN

La expansión de las matrículas de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en las escuelas regulares ha aumentado la demanda de profesionales de apoyo, aunque muchos monitores escolares asumen este rol con oportunidades limitadas de formación específica. Este estudio evaluó la aplicación piloto de una guía de formación en línea para monitores escolares, centrada en la utilidad percibida y la aplicabilidad de las estrategias en las rutinas diarias. Catorce monitores de escuelas municipales, estatales y privadas de Bagé/RS participaron en un curso de tres módulos alojado en Google Forms. La evaluación combinó cuestionarios pre y post-entrenamiento con un análisis cualitativo mediante un enfoque temático. Los resultados indicaron un aumento en el conocimiento autoevaluado (promedio de 7 a 9, escala 1–10), con todos los participantes sintiéndose plenamente preparados para diferenciar una crisis de un berrinche, una intención unánime de incorporar apoyos visuales y una satisfacción global promedio de 9. Se concluyó que la guía en línea es una alternativa viable de educación continua para monitores, enfatizando estrategias prácticas para apoyar a estudiantes con TEA.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista; Monitores Escolares; Formación en Línea; Educación Inclusiva; Tecnologías Educativas.

1. INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se por dificuldades persistentes na comunicação e interação social, associadas a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestando-se precocemente no desenvolvimento e causando prejuízos clinicamente significativos no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

A inclusão educacional de estudantes com TEA representa um desafio complexo e multifacetado para os sistemas educacionais brasileiros. A Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, assegurou o direito à educação e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 2012). Apesar dos avanços normativos, a efetivação desse direito na prática diária depende de condições concretas de trabalho e qualificação dos profissionais envolvidos, especialmente daqueles que acompanham diretamente o estudante ao longo do turno escolar.

Contudo, a inclusão, não se efetiva apenas pelo acesso à escola regular. Ela exige condições concretas de participação, o que pressupõe uma rede de apoio articulada entre professor regente, equipe do Atendimento Educacional Especializado (AEE), equipe gestora e profissional de apoio (Vasconcellos; Rahme; Gonçalves, 2020).

Nesse sentido, a simples presença de um monitor em sala de aula não garante práticas inclusivas; o que determina a qualidade do suporte é a forma como esse profissional compreende o estudante, organiza o ambiente e se comunica com a equipe escolar.

A formação do monitor, portanto, não é uma demanda individual, mas uma condição para que a inclusão se torne mais efetiva no cotidiano escolar (Oliveira; Santiago; Teixeira, 2022).

Nesse cenário, os monitores escolares (também denominados cuidadores ou profissionais de apoio, conforme a rede e a instituição) têm assumido funções centrais no apoio a estudantes com TEA em classes comuns. Muitas vezes, porém, ingressam na função sem formação específica, o que pode gerar insegurança, dificuldades no manejo de comportamentos e dúvidas sobre quais estratégias adotar no cotidiano escolar (Lundin, 2024; Marques, 2023).

Estudos têm evidenciado lacunas importantes na formação inicial e continuada desses profissionais, bem como a necessidade de capacitações com forte componente prático e contextualizado. Kokkonen, Barbosa e Batista (2022) destacam que muitos monitores enfrentam dificuldades para compreender comportamentos atípicos, implementar estratégias de comunicação alternativa e ajustar o ambiente às necessidades sensoriais, o que pode comprometer tanto a qualidade do atendimento quanto o bem-estar do estudante. Em linha semelhante, pesquisas e relatos de formação voltados à inclusão indicam que o trabalho do monitor exige conhecimentos aplicáveis nas situações reais da escola (por exemplo, adaptação de rotinas, mediação de atividades, apoio à comunicação e estratégias de autorregulação), além de clareza sobre limites da função e formas de atuação colaborativa com a docência e com a equipe escolar (Oliveira; Santiago; Teixeira, 2022; Vasconcellos; Rahme; Gonçalves, 2020).

Essa lacuna formativa não é um fenômeno isolado; ela reflete um problema estrutural do campo da educação inclusiva no Brasil, em que o profissional de apoio muitas vezes é contratado pela urgência da demanda, sem que haja critérios claros de formação ou definição precisa do seu papel pedagógico (Marques, 2023).

Lundin (2024) reforça que essa indefinição gera insegurança diante de comportamentos atípicos e dificulta a construção de práticas verdadeiramente inclusivas – especialmente quando o monitor não sabe distinguir uma crise de autorregulação de um comportamento desafiador ou quando desconhece estratégias básicas de comunicação e adaptação do ambiente. Ampliar a formação desse profissional significa, portanto, fortalecer toda a rede de apoio ao estudante com TEA no contexto escolar.

Em Bagé/RS, a ampliação de matrículas de estudantes com TEA na rede regular tem aumentado a demanda por profissionais de apoio. Como em outros municípios brasileiros, esses profissionais recebem denominações e atribuições que variam conforme a rede e a escola, o que dificulta a padronização de práticas e o acesso a formações consistentes. Bagé/RS foi escolhido por reunir dois fatores: a relevância do tema no município e a viabilidade institucional para realizar a pesquisa, garantida pela vinculação a uma universidade local; isso permitiu implementar e avaliar o guia em escolas reais, com possibilidade de replicação em outros contextos.

Como muitas vezes faltam tempo, condições de deslocamento e oferta frequente de cursos presenciais, a formação on-line aparece como uma alternativa viável para ampliar o acesso à capacitação continuada, sobretudo quando é clara, organizada em etapas e pode ser feita no próprio ritmo do participante, com foco em situações reais da escola. Vosgerau, Brito e Camas (2016) destacam que as tecnologias educacionais ajudam a alcançar profissionais em diferentes regiões e contextos, oferecendo flexibilidade de horário e de percurso. Para monitores escolares, esse formato é especialmente útil porque facilita conciliar trabalho e estudo e permite retomar os conteúdos sempre que surgirem dúvidas ou necessidades concretas no cotidiano.

Do ponto de vista das práticas pedagógicas, a formação do monitor precisa contemplar estratégias com respaldo empírico para o apoio a estudantes com TEA. Entre as abordagens mais documentadas estão o uso de suportes visuais e sistemas de comunicação alternativa, como o PECS (*Picture Exchange Communication System*), a estruturação de rotinas previsíveis e o ajuste de estímulos sensoriais no ambiente escolar (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014; Kokkonen; Barbosa; Batista, 2022).

Essas estratégias favorecem a autorregulação, a antecipação de situações e a participação social do estudante, especialmente quando há dificuldades na comunicação verbal.

Nesse sentido, o guia desenvolvido neste estudo foi organizado justamente em torno dessas abordagens, buscando apresentá-las de forma clara e aplicável para profissionais sem formação específica prévia.

Com base nesse cenário, desenvolveu-se um guia on-line de formação para monitores de estudantes com TEA, estruturado em três módulos e disponibilizado no Google Forms. O guia foi organizado em uma narrativa lúdica protagonizada por Léo, um adolescente autista, e inclui textos explicativos, atividades práticas, quizzes, reflexões guiadas e autoavaliações, com foco na aplicabilidade das estratégias na atuação diária dos monitores. O Google Forms foi adotado por ser uma ferramenta amplamente acessível, de fácil utilização e que permite organizar módulos, inserir questões e coletar respostas de forma sistematizada, favorecendo a implementação da formação em diferentes contextos e com baixo custo operacional.

Embora o Google Forms seja frequentemente utilizado para atividades formativas, em muitos casos seu uso limita-se à aplicação tradicional de questionários e formulários. No presente trabalho, buscou-se ampliar essa lógica, estruturando o percurso como experiência formativa modular, com mediação por narrativa, interatividade e avaliação formativa ao longo do processo.

Diante desse cenário, o estudo parte da seguinte questão de pesquisa: em que medida a aplicação de um guia de formação on-line pode contribuir para ampliar o conhecimento percebido, a confiança para atuar e a aplicabilidade de estratégias inclusivas de monitores escolares que trabalham com estudantes com TEA no cotidiano escolar?

Assim, o objetivo deste estudo é avaliar o impacto de um guia on-line na formação de monitores escolares que atuam com estudantes com TEA em Bagé/RS, considerando percepções de clareza, relevância, aplicabilidade, bem como efeitos autorrelatados sobre segurança para atuar no cotidiano escolar.

2. METODOLOGIA

2.1. Delineamento do estudo

Trata-se de um estudo descritivo, com abordagem qualitativa, realizado como aplicação do guia on-line de formação com monitores/profissionais de apoio escolar que atuam com estudantes com TEA. Essa aplicação correspondeu à primeira implementação do guia em pequena escala (14 participantes), com o objetivo de verificar sua compreensão e usabilidade e coletar sugestões de melhoria antes de sua divulgação mais ampla na plataforma Google Forms.

A pesquisa qualitativa é especialmente adequada quando o objetivo é compreender percepções, experiências e significados atribuídos pelos participantes a determinado fenômeno, sendo amplamente utilizada em estudos sobre formação de professores e profissionais da educação (Minayo, 2001). O caráter descritivo do estudo justifica-se pela proposta de documentar e analisar a experiência formativa em sua primeira aplicação, sem manipulação de variáveis, o que é característico de pesquisas aplicadas voltadas ao desenvolvimento e avaliação de materiais educacionais (Gil, 2002).

2.2. Participantes

A amostra foi composta por 14 monitores escolares que atuavam diretamente com estudantes com diagnóstico de TEA no município de Bagé/RS. A aplicação ocorreu entre agosto e setembro de 2025. Foram convidados 25 profissionais; desses, 14 concluíram todas as etapas do percurso formativo e realizaram a devolutiva final, constituindo o grupo analisado.

Dos 11 profissionais que não concluíram o percurso, foram realizadas tentativas periódicas de acompanhamento (contatos semanais para verificar andamento e reforçar o convite). Nas respostas recebidas, os principais motivos relatados para a não conclusão foram a falta de tempo e dificuldades para realizar as etapas após a jornada de trabalho, apesar da intenção inicial de participação ("quando chegar em casa eu acesso"). Assim, as análises foram realizadas com os 14 participantes que finalizaram a capacitação e responderam ao pós-teste, por serem os que completaram integralmente o percurso previsto no delineamento pré e pós-intervenção.

Critérios de inclusão: (a) exercer a função de monitor/cuidador/profissional de apoio escolar; (b) atuar ou ter atuado com estudantes com TEA; (c) aceitar participar mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Critério de exclusão: não concluir o percurso e/ou não responder ao instrumento de devolutiva final.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNIPAMPA (CAAE 86966325.4.0000.5323; Parecer n. 7.535.249, de 29/04/2025). A participação dos monitores foi voluntária, mediante Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com garantia de anonimato, confidencialidade e direito de desistência a qualquer momento.

Para preservar a confidencialidade, os participantes são identificados como P1–P14, e as instituições escolares são referenciadas apenas por códigos de rede/estabelecimento: EP1, EP2 e EP3 para escolas privadas; EE1 e EE2 para escolas estaduais; e EM1 para escola municipal. O Quadro 1 apresenta a caracterização dos participantes da pesquisa, incluindo os respectivos códigos institucionais (EP = escola privada; EE = escola estadual; EM = escola municipal).

Quadro 1 - Apresenta o detalhamento e a caracterização de cada participante

Participante	Idade/anos	Formação	Tempo de Atuação meses	Rede de Ensino	Escolas Participantes
P1	23	Pedagoga	12	Privada	EP1
P2	29	Advogada, graduanda pedagogia, história e geografia	7	Privada	EP1
P3	20	Cursando Pedagogia	32	Privada	EP1
P4	46	Magistério/Cursando Pedagogia	252	Estadual	EE1
P5	24	Pedagoga	32	Privada	EP1
P6	24	Pedagogia/Educação Especial	84	Privada	EP2
P7	21	Magistério/Cursando Pedagogia	6	Privada	EP3

P8	30	Ensino Superior incompleto	18	Estadual	EE2
P9	22	Cursando Pedagogia	6	Privada	EP1
P10	43	Pedagoga	36	Privada	EP2
P11	41	Ciências Biológicas	48	Estadual	EE1
P12	22	Cursando Ed. Física	8	Privada	EP1
P13	46	Letras/Português e Literatura	24	Estadual	EE1
P14	28	Cursando Pedagogia	12	Municipal	EM1

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Participaram do estudo 9 monitores da rede privada, 4 da rede estadual e 1 da rede municipal. A idade variou entre 21 e 46 anos. Quanto ao sexo, 13 participantes eram do sexo feminino e 1 do sexo masculino. Informações sobre deficiência do participante (PCD), estado civil e filhos não foram coletadas nesta etapa piloto.

Quanto à formação, havia 4 formados em Pedagogia, 3 cursando Pedagogia, 2 com formação em Magistério, 2 licenciados em Ciências Biológicas e Letras, 1 cursando Educação Física, 1 com ensino superior incompleto e 1 formada em Direito (cursando também Pedagogia, História e Geografia). O tempo de experiência variou de 6 meses a 21 anos. Todos já tinham contato direto com pessoas autistas, confirmando a adequação do grupo.

2.3. Recrutamento dos participantes

O recrutamento foi conduzido junto a escolas municipais, estaduais e privadas de Bagé/RS e à Secretaria Municipal de Educação, por meio de carta-convite às instituições, apresentando o projeto e solicitando autorização e apoio na divulgação entre monitores. Após a autorização institucional, os profissionais foram contatados individualmente por telefone/e-mail para esclarecimentos e adesão voluntária.

Aos interessados, foram enviados por e-mail: carta-convite detalhada, TCLE assinado pela pesquisadora e link de acesso ao guia. Os participantes foram orientados a percorrer integralmente o material e, ao final, encaminhar uma devolutiva qualitativa sobre a experiência (pontos positivos e aspectos a aprimorar). O prazo inicial previsto foi de 15 dias, porém foi ampliado conforme a disponibilidade dos participantes, resultando em um período total de coleta de 30 dias.

2.4. Instrumento de intervenção

O guia de formação on-line foi estruturado em formato lúdico e interativo, hospedado no Google Forms, com protagonismo de Léo, um adolescente autista que conduz os participantes ao longo dos conteúdos, reforçando a centralidade da pessoa com TEA no percurso formativo. O material foi organizado em três módulos, articulando explicações objetivas, situações-problema, atividades de reflexão e quizzes, de modo a favorecer a aplicação prática de estratégias no contexto escolar. A organização do guia, com módulos, temas e conteúdos principais, é sintetizada no Quadro 2. Cada módulo foi desenvolvido no Google Forms com narrativa lúdica protagonizada por Léo, situações-problema, atividades de reflexão, dramatizações visuais, quadros de síntese e quizzes de checagem formativa, de modo a favorecer a aplicação prática das estratégias no contexto escolar.

Quadro 2 - Estrutura do guia de formação online

Módulo	Tema	Conteúdo Principal
1	Criando Ambientes Inclusivos	- Adaptações espaciais - Regulação sensorial - Rotinas estruturadas
2	Compreendendo as Expressões Faciais	- Leitura de sinais sociais - Comunicação não-verbal - Estratégias de interação
3	Comunicações e Estratégias Práticas	- PECS (Picture Exchange Communication System) - Materiais visuais - Diferenciação crise x birra

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

2.5. Procedimentos de coleta de dados no guia

A coleta de dados ocorreu ao longo de 30 dias, de forma assíncrona, e foi operacionalizada no próprio ambiente do Google Forms por meio de três etapas integradas ao percurso formativo.

Etapa 1 – Questionário pré-formação.

Inicialmente, os participantes responderam a um questionário organizado em dois blocos: dados demográficos/profissionais e autopercepções sobre experiência prévia com TEA e preparo para atuação, combinando itens fechados e perguntas abertas. O bloco inicial, intitulado *"Explorando seus conhecimentos ANTES da formação"*, incluía questões de caracterização e autopercepção, como: se o participante já havia tido contato direto com pessoas com autismo (sim/não); se se sentia preparado para auxiliar estudantes com TEA em sala de aula (sim/não/parcialmente); e se sabia diferenciar crise de birra no comportamento de uma pessoa com autismo (sim/não/parcialmente). Essas questões permitiram mapear o ponto de partida dos participantes em relação ao conhecimento e à segurança para lidar com situações cotidianas da inclusão escolar.

Etapa 2 – Percurso formativo e registros no guia.

Na intervenção, os participantes percorreram três módulos do guia on-line, estruturados com narrativa lúdica protagonizada por Léo e com atividades de aplicação prática. Durante os módulos, a coleta incluiu prompts situacionais ("Compartilhe sua opinião") que geraram devolutivas abertas ao longo do percurso, e quizzes ao final de cada módulo, com itens de múltipla escolha e no formato "marque todas que se aplicam", para fixação e checagem formativa. Como exemplo de prompt situacional, os participantes respondiam a perguntas reflexivas vinculadas a desafios práticos do módulo, como: *"Como podemos ajudar alunos com TEA que se sentem desconfortáveis com sons altos e luzes fortes dentro da escola?"*, com campo aberto para registro da resposta.

Para exemplificar a checagem formativa (dados fechados), o quiz do Módulo 1 incluía itens no formato "Marque todas que se aplicam", como a questão: *"Como você pode identificar se um aluno com autismo está enfrentando uma sobrecarga sensorial?"*, com alternativas que contemplavam: cobrir os ouvidos, evitar toques leves ou ter aversão a certos cheiros e sabores; apresentar comportamentos de fuga ou evitação; demonstrar sinais de estresse, ansiedade ou desconforto; e ter dificuldade em se concentrar ou participar das atividades.

Como recurso didático adicional, o guia também incluía quadros de síntese ("flashbacks"), retomando os principais aprendizados do módulo antes do quiz final.

Etapa 3 – Questionário pós-formação.

Ao final do percurso, aplicou-se um questionário pós-formação com avaliação do conhecimento percebido, autoconfiança para apoio em sala e satisfação com a formação, incluindo escalas e campo de feedback aberto. As questões utilizavam escala numérica de 1 a 10, como a autoavaliação do nível de conhecimento sobre o TEA após a formação, e escalas de 1 a 5 estrelas, como: *"O quanto o guia contribuiu para aprimorar sua compreensão sobre as características do autismo?"* (1 estrela = não contribuiu em nada; 5 estrelas = contribuiu totalmente) e *"Em que medida você se sente mais preparado(a) para auxiliar estudantes com autismo em sala de aula após a formação?"* (1 estrela = nada preparado(a); 5 estrelas = totalmente preparado(a)).

Assim, o corpus do estudo foi constituído por dados fechados (escalas e múltipla escolha) e dados abertos (prompts situacionais e feedback final), permitindo integrar indicadores de avaliação e percepções qualitativas sobre a formação.

2.5. Análise de dados

Os dados qualitativos (as respostas escritas pelos monitores nas perguntas abertas ao final de cada módulo e no questionário pós-formação) foram analisados por meio da Análise Temática Reflexiva, conforme Braun e Clarke (2019). Essa técnica consiste em ler os relatos com atenção e organizar as ideias que se repetem ou que são mais relevantes, formando temas que representam as percepções, sugestões e experiências dos participantes sobre a formação on-line e sobre como o guia pode ser usado no dia a dia escolar.

A opção pela Análise Temática Reflexiva, em detrimento de outras abordagens qualitativas, deveu-se à sua flexibilidade e à sua adequação a estudos com corpus textual de tamanho reduzido, como é o caso de pesquisas piloto ou exploratórias.

Conforme Braun e Clarke (2019), essa abordagem permite ao pesquisador identificar padrões de significado nos dados sem estar preso a um quadro teórico rígido, o que é especialmente útil quando o objetivo é compreender percepções práticas de profissionais em contexto real de trabalho.

Para manter a organização e permitir acompanhar o caminho da análise, todas as respostas foram reunidas em um único arquivo de texto (corpus) e cada participante foi identificado apenas por um código (P1–P14), garantindo o anonimato.

(1) Familiarização com os dados: primeiro, foi feita uma leitura completa e repetida de todas as respostas abertas para entender o conteúdo geral, o tom dos relatos e os pontos que apareciam com mais frequência (por exemplo, comentários sobre "diferenciar crise e birra", "uso de recursos visuais" e "rotina/antecipação"). Nessa etapa, também foram registradas anotações iniciais com impressões e ideias que poderiam ser importantes para a pesquisa.

(2) Codificação inicial: em seguida, as respostas foram analisadas linha a linha, destacando trechos curtos que expressavam uma ideia completa (unidades de sentido). A cada trecho destacado, foi atribuído um código descritivo que resumisse a ideia, como: "antecipação de rotina", "estratégias sensoriais", "uso de cartões/recursos visuais", "autoconfiança para atuar", "diferenciação crise vs. birra" e "barreiras institucionais".

(3) Busca de temas: Logo após, os códigos com sentidos parecidos foram agrupados para formar temas provisórios, que representassem padrões de significado nas respostas. Por exemplo, códigos como "autoconfiança para atuar" e "segurança no manejo" foram reunidos em um tema relacionado ao fortalecimento da segurança profissional, enquanto "uso de cartões", "PECS" e "rotina visual" foram agrupados em um tema sobre estratégias práticas que podem ser aplicadas no dia a dia escolar.

(4) Revisão dos temas: depois de montar os temas provisórios, foi feita uma revisão para conferir se eles faziam sentido. Primeiro, verificou-se se os trechos reunidos em cada tema eram consistentes entre si (ou seja, se tratava realmente da mesma ideia). Em seguida, avaliou-se se, juntos, os temas conseguiam representar bem o conjunto total de respostas. Quando necessário, alguns temas foram ajustados: foram unidos, divididos ou renomeados para ficarem mais claros.

(5) Definição e nomeação dos temas: Concluída a revisão, cada tema recebeu um nome e uma definição curta, destacando sua ideia principal. Depois, os temas foram agrupados em categorias mais amplas (por exemplo, ampliação do conhecimento sobre TEA; fortalecimento da autoconfiança profissional; domínio/intenção de aplicar estratégias inclusivas), que ajudaram a organizar e apresentar os resultados de forma mais objetiva.

(6) Elaboração do relatório: por fim, os resultados foram descritos com base nos temas e em trechos das falas, identificados por P1–P14, para evidenciar como os significados surgiram dos dados da pesquisa. Por exemplo, a fala "o autista precisa... uma antecipação do que vai ocorrer..." (P7) foi marcada como "antecipação de rotina para prevenir crise" e entrou no tema de estratégias inclusivas para o dia a dia escolar.

3. RESULTADOS

3.1. Experiência e conhecimento dos monitores

Antes da formação, predominou a autoavaliação de "conhecimento moderado" sobre TEA e nenhum participante indicou desconhecimento. Além disso, parte do grupo se considerava apenas parcialmente preparada para a função e nem todos afirmavam diferenciar crise de birra com segurança.

Após a formação, os indicadores pré e pós-formação estão sintetizados no Quadro 3. Destaca-se o aumento expressivo na autopercepção de preparo total (de 7 para 14 participantes) e na capacidade de diferenciar crise de birra (de 9 para 14), além da satisfação global elevada (média 9) e da intenção unânime de uso de recursos visuais.

Também no pós-formação, todos os participantes indicaram intenção de utilizar recursos visuais no cotidiano escolar (n = 14), e a satisfação global média foi 9 (escala 1–10). Esses indicadores estão sintetizados no Quadro 3, sendo que n corresponde ao número de participantes e o símbolo "—" indica item não aplicável na pré-formação.

Quadro 3 – Indicadores-chave pré e pós-formação (n = 14)

Indicador	Pré-formação	Pós-formação	N
Conhecimento sobre TEA (escala 1–10), média	7	9	14
Autoconfiança ("totalmente preparado"), n	7	14	14
Diferenciação crise vs. birra ("sim"), n	9	14	14

Satisfação global (escala 1–10), média	—	9	14
Intenção de uso de recursos visuais, n	—	14	14

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

3.2. Categorias temáticas das respostas abertas

As respostas abertas foram submetidas à análise temática reflexiva, revelando três categorias principais que se articulam com os indicadores apresentados no Quadro 3.

A primeira categoria, ampliação do entendimento sobre TEA, aparece em relatos que indicam maior clareza sobre características do autismo e possibilidades de apoio no contexto escolar. Um participante sintetizou:

"O curso foi muito clareador e prático, ajudando a entender melhor o autismo, a comunicação e estratégias de inclusão. As explicações e exemplos visuais facilitaram a compreensão e a aplicação no dia a dia escolar" (P2).

Outro monitor destacou ampliação de repertório de ferramentas para a atuação:

"Estou encantada com esse manual para monitores, agregou mais noção e me possibilitou o vislumbre de mais ferramentas que podem facilitar o meu trabalho e garantir um melhor período escolar para o aluno autista que auxílio" (P5).

Esses relatos mostram que o guia contribuiu para tornar mais acessível um tipo de conhecimento que, na literatura, costuma aparecer em textos técnicos e formações mais especializadas.

Esse aspecto ganha importância porque, conforme Kokkonen, Barbosa e Batista (2022), uma das dificuldades enfrentadas pelos monitores está justamente no acesso a informações práticas e contextualizadas sobre o TEA.

Nesse sentido, os resultados apontam que um material on-line, com abordagem lúdica e organizado em módulos, pode se configurar como uma alternativa possível para reduzir essa lacuna.

Para a segunda categoria, fortalecimento da autoconfiança e domínio de estratégias práticas, os relatos convergem com os indicadores do Quadro 3 relacionados à autoconfiança ("totalmente preparado": 7 para 14) e à diferenciação crise/birra ("sim": 9 para 14). Os participantes mencionaram estratégias de manejo sensorial e de apoio à autorregulação, como:

"Disponibilizar fones abafadores de som, óculos escuros ou objetos sensoriais que ajudem a reduzir os estímulos ou levar o estudante para um local mais silencioso e com pouca iluminação, permitindo que ele se regule" (P4).

Também foram descritas estratégias de previsibilidade e antecipação de rotina:

"O autista precisa sentir que está no controle de sua vida, para isso, é necessária uma antecipação do que vai ocorrer em sequência, para que ele não se frustre com mudanças repentinas, e consiga manter a calma por saber o que esperar, evitando assim, uma crise" (P7).

A menção espontânea a estratégias como redução de estímulos sensoriais e antecipação de rotina, mesmo sem serem perguntadas diretamente, sugere que esses conteúdos não permaneçam apenas no nível da compreensão, mas passaram a integrar o repertório prático dos participantes. Essa informação é importante porque a literatura aponta que, na ausência de uma formação mais orientada, é comum que os monitores recorram a práticas mais intuitivas, o que pode resultar em

respostas pouco adequadas em situações de crise (LUNDIN, 2024). Nesse sentido, ao relatarem estratégias alinhadas às recomendações da área, os participantes destacam que o guia contribuiu para ir além da intuição, favorecendo uma atuação mais fundamentada no cotidiano escolar. Já para a terceira categoria, intenção declarada de aplicar estratégias inclusivas no cotidiano escolar, os relatos se relacionam ao indicador "intenção de uso de recursos visuais" no pós-formação (n = 14). Os monitores citaram exemplos de recursos e ações que pretendem utilizar, como:

"Uso de cartões ou sinais visuais de comunicação — cartões com 'estou cansado', 'quero silêncio'" (P3);

"Procuro deixá-lo ouvir música ou ler para esperar passar o tempo. Tem funcionado" (P5, sobre gestão de espera prolongada); "Um passeio por um local mais calmo, de preferência ao ar livre.

Outra ferramenta de autorregulação muito utilizada está no AEE, que é uma pequena cama elástica" (P7); e

"Ambiente tranquilo, brinquedo que o acalme, popit, bolha de sabão" (P8).

A satisfação global no pós-formação (média 9, escala 1–10) também aparece nos relatos de avaliação do guia, como no depoimento:

"Estes questionários com as dinâmicas foram muito, mas muito interessantes e essenciais para que nós monitores tenhamos mais conhecimentos e que saibamos como fazer com que o(a) estudante que estamos auxiliando esteja sendo incluído de fato" (P1).

Além dos indicadores do Quadro 3 e das três categorias principais, as respostas abertas também apontaram percepções sobre mudanças na prática, barreiras no contexto escolar e demandas por formação ampliada.

O Quadro 4 sintetiza três categorias adicionais identificadas nas respostas abertas, com definição breve e citação ilustrativa.

Quadro 4 – Categorias temáticas das percepções dos monitores

Categoria	Definição breve	Citação ilustrativa
Transformação da prática	Mudanças imediatas na atuação e maior segurança no manejo cotidiano.	"O curso foi muito clareador e prático, ajudando a entender melhor o autismo e estratégias." — P10
Barreiras institucionais	Obstáculos do contexto escolar que dificultam a aplicação das ações.	"Se a professora regente não se dispor a aprender... é o maior desafio." — P13
Formação continuada	Demanda por capacitação ampliada, materiais de apoio e mentoria.	"Capacitações para funcionários de diversos setores da escola." — P6

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A categoria transformação da prática profissional reúne relatos de mudanças percebidas na atuação e de reflexões sobre o trabalho cotidiano após a formação. Um participante relatou:

"Aprendi bastante ao longo do processo, e parecia que estava avaliando os alunos com TEA que acompanho, o que tornou minha experiência ainda mais enriquecedora" (P10).

Outro monitor destacou a aplicabilidade de conteúdos específicos no cotidiano:

"Gostei bastante. É a nossa vivência no dia a dia. A parte de diferenciar a birra da crise, achei ótima" (P11).

A categoria barreiras institucionais reúne menções a dificuldades do contexto escolar para apoiar a inclusão. Entre os pontos citados, aparecem a postura de alguns profissionais e condições estruturais, como nos exemplos:

"Se a professora regente não se dispor a aprender e incluir este aluno, este é o maior desafio, pois corre o risco dele ser excluído da turma" (P13).

"Espaços adequados onde possam sair para se organizarem, aulas reduzidas conforme necessidade de cada um" (P11).

A categoria formação continuada reúne sugestões de ampliação da capacitação e de ações institucionais de apoio. Foram mencionadas necessidades de formação para diferentes setores e momentos de articulação com a comunidade escolar, por exemplo:

"Capacitações sobre Autismo voltado aos funcionários, dos diversos setores atuantes na escola" (P6).

"Reunião com os pais destes alunos, com a presença dos professores, coordenação, professor de educação especial e, especialmente, os monitores" (P13).

Entre as sugestões para aprimoramento do guia, destacam-se a solicitação de treinamento básico, a disponibilização de uma ficha com as características comportamentais da criança, a ampliação do conteúdo sobre autistas adultos, a inclusão de mais estudos de caso práticos, o desenvolvimento de material específico para professores regentes e a criação de um sistema de mentoria continuada pós-formação. Essas contribuições reforçam a necessidade de ferramentas práticas e de apoio contínuo para os monitores no contexto escolar.

4. DISCUSSÃO

Os resultados indicam que a formação on-line esteve associada a melhorias na autoavaliação dos monitores sobre o entendimento do TEA, na autoconfiança para atuar e na capacidade autorrelatada de diferenciar crise e birra, além de alta satisfação e intenção de usar recursos visuais. Esses resultados se relacionam às categorias temáticas das respostas abertas, nas quais os participantes relataram maior clareza sobre o TEA e mais segurança para aplicar estratégias no cotidiano escolar, especialmente as ligadas à previsibilidade, a ajustes sensoriais e ao uso de comunicação visual.

No que se refere à ampliação do entendimento sobre TEA, os relatos indicaram que a formação foi percebida como clara e aplicável, o que ajuda a compreender o aumento da autoavaliação (de 7 para 9). Em vez de tratar esse valor como um "ganho de conhecimento" medido de forma objetiva, essa mudança pode ser entendida como um sinal de maior familiaridade com o tema e de maior compreensão prática, conforme descrito pelos participantes ao citarem exemplos e recursos que passaram a considerar no dia a dia. Esse achado dialoga com estudos que apontam lacunas na formação de monitores e a necessidade de propostas contextualizadas, voltadas a situações reais e a estratégias aplicáveis na escola (Lundin, 2024; Marques, 2023; Kokkonen; Barbosa; Batista, 2022).

Essa informação ganha ainda mais relevância quando se observa que a maioria dos participantes não possuía formação específica em educação especial. Isso ajuda a compreender que a dificuldade não está na capacidade desses profissionais de aprender, mas na falta de oportunidades formativas que dialoguem com sua realidade e rotina de trabalho. Por isso, torna-se importante pensar em políticas de formação continuada que considerem essas condições concretas, como o pouco tempo disponível e as dificuldades de deslocamento (Marques, 2023).

Nesse cenário, o guia on-line surge não apenas como uma ferramenta, mas como uma alternativa viável para suprir uma necessidade existente no apoio à inclusão escolar.

Na categoria relacionada ao fortalecimento da autoconfiança e ao domínio de estratégias, os indicadores do Quadro 3 (autopercepção de estar "totalmente preparado" e diferenciação crise/birra) foram compatíveis com falas que descrevem estratégias de autorregulação e manejo sensorial (por exemplo, redução de estímulos, oferta de objetos sensoriais e busca de um local mais silencioso). Esse resultado é importante porque sugere que a formação foi percebida não apenas como informativa, mas como orientada a decisões práticas diante de situações frequentes no cotidiano escolar. Esse ponto é consistente com estudos que descrevem a insegurança inicial de profissionais que ingressam na função sem preparo específico, sobretudo diante de comportamentos atípicos e crises, o que pode gerar dúvidas sobre como agir e como prevenir a escalada do estresse no ambiente escolar (Marques, 2023; Lundin, 2024).

A terceira categoria, intenção de aplicar estratégias inclusivas, aparece de forma clara no indicador "intenção de uso de recursos visuais" (n = 14) e nos exemplos citados pelos monitores (cartões/sinais visuais, preparação prévia para entrada em ambientes, oferta de alternativas mais calmas). Esses relatos reforçam que o uso de suportes visuais foi compreendido como ferramenta concreta de comunicação, previsibilidade e regulação, frequentemente mencionada em práticas educacionais voltadas ao TEA. Nesse sentido, a valorização de recursos como materiais visuais e sistemas de comunicação alternativa (incluindo o PECS, quando aplicável) sugere alinhamento do repertório citado pelos participantes com abordagens reconhecidas na literatura para apoio à comunicação e participação de pessoas com dificuldades na comunicação verbal (American Psychiatric Association, 2014).

Além dos efeitos percebidos na atuação individual, os dados também mostraram barreiras institucionais, como falta de preparo de parte do corpo docente e limitações do espaço físico (por exemplo, ausência de locais adequados para autorregulação). Esse resultado sugere que a formação do monitor, embora necessária, pode não ser suficiente quando a escola não oferece condições e uma cultura institucional favorável. A Cartilha de Direitos da Pessoa Autista (OAB/DF, 2015) e estudos sobre inclusão indicam que a ausência de critérios claros de formação e a fragilidade do apoio institucional podem dificultar a efetivação da inclusão, mesmo quando existe profissional de apoio. Assim, os resultados deste estudo apontam a necessidade de ações formativas mais amplas, envolvendo equipe gestora, professores regentes e demais profissionais da escola, para reduzir a responsabilidade individual do monitor e fortalecer uma rede de apoio mais consistente.

Esse achado evidencia um limite do próprio guia: ele contribui para a formação do monitor, mas não é suficiente, por si só, para transformar o contexto em que esse profissional atua.

A inclusão depende de uma cultura escolar mais ampla, que envolva todos os profissionais, e não apenas o monitor. Isso reforça a importância de ações formativas que também alcancem professores regentes, equipes gestoras e famílias (Vasconcellos; Rahme; Gonçalves, 2020).

Reconhecer esse limite não diminui a contribuição do estudo; ao contrário, reforça que o guia faz parte de um processo maior e indica a necessidade de pesquisas futuras voltadas à formação coletiva e colaborativa na inclusão escolar.

No campo das políticas públicas, os resultados merecem destaque porque se relacionam com a Lei nº 12.764/2012, que garante direitos educacionais e prevê acompanhante especializado quando

necessário. Os dados sugerem que formações on-line estruturadas podem ser uma alternativa viável para ampliar o acesso à capacitação continuada, especialmente em contextos em que cursos presenciais são pouco frequentes ou pouco acessíveis. Ainda assim, essa alternativa não substitui políticas de formação institucional e condições adequadas de trabalho.

Por fim, é importante reconhecer limitações: a amostra restrita a um município limita generalizações; além disso, os indicadores são autorrelatados e não medem desempenho direto em situação real. Estudos futuros podem ampliar o escopo geográfico, incluir acompanhamento longitudinal e desenvolver versões específicas para professores regentes e equipes escolares, considerando as barreiras institucionais apontadas pelos participantes.

Ainda que essas limitações necessitem ser consideradas, elas não obscurecem o que o estudo oferece ao campo. Este trabalho contribui para a educação inclusiva e para a formação de profissionais de apoio ao demonstrar que um material formativo on-line, de baixo custo, estruturado em torno de situações reais do cotidiano escolar e disponibilizado em plataforma acessível, pode produzir mudanças percebidas significativas no conhecimento, na autoconfiança e na intenção de uso de estratégias inclusivas de monitores sem formação específica prévia. Essa evidência é relevante porque, embora a literatura documente de forma recorrente a lacuna formativa desses profissionais (Lundin, 2024; Marques, 2023; Kokkonen; Barbosa; Batista, 2022), ainda são escassos os estudos que apresentam e avaliam propostas concretas e acessíveis voltadas especificamente para monitores que atuam com estudantes com TEA. Ao propor, implementar e avaliar um guia com essas características, este trabalho oferece tanto uma ferramenta com potencial de replicação em diferentes contextos quanto um ponto de partida para pesquisas futuras sobre formatos, conteúdos e condições de efetividade de programas de formação continuada para profissionais de apoio à inclusão escolar.

5. CONCLUSÃO

A aplicação piloto do guia on-line demonstrou que um percurso formativo estruturado, de baixo custo e acessível, pode promover mudanças relevantes na autopercepção de preparo de monitores que atuam com estudantes com TEA. Os participantes relataram maior clareza sobre o espectro, mais segurança para lidar com situações-limite e intenção concreta de incorporar estratégias inclusivas à sua rotina de trabalho, o que aponta para o potencial do guia como ferramenta de formação continuada, especialmente em contextos com poucos recursos ou oferta escassa de cursos presenciais. Ao oferecer evidências sobre a viabilidade desse tipo de proposta formativa, o estudo contribui para um campo ainda carente de materiais concretos e avaliados voltados especificamente a monitores que atuam com estudantes com TEA.

A análise temática reflexiva das respostas abertas organizou esses resultados em categorias que ajudam a compreender como os participantes interpretaram a formação. As falas apontaram (1) maior clareza sobre o TEA e sobre possibilidades de apoio no contexto escolar; (2) maior segurança para atuar, com menções a estratégias de manejo sensorial, previsibilidade e antecipação de rotinas; e (3) intenção de aplicar estratégias inclusivas, com destaque para recursos visuais e adaptações de ambiente e rotina. Em conjunto, esses elementos sugerem que o guia pode contribuir como recurso de formação continuada acessível e voltado ao trabalho cotidiano do monitor.

Ao mesmo tempo, os dados mostraram limites que não dependem apenas do monitor. Surgiram barreiras institucionais relacionadas à articulação com o professor regente e à disponibilidade de

condições físicas para autorregulação, além de pedidos por formação continuada envolvendo outros profissionais da escola. Isso indica que iniciativas de capacitação de monitores tendem a funcionar melhor quando acompanhadas de ações institucionais mais amplas.

Como limitações, destaca-se o recorte do estudo (um município) e o uso de indicadores autorrelatados, o que restringe generalizações e não permite avaliar diretamente mudanças de desempenho em sala. Estudos futuros podem ampliar a aplicação do guia em outras redes e regiões, incluir acompanhamento longitudinal e desenvolver versões específicas para professores regentes, além de testar estratégias de mentoria/suporte pós-formação.

6. REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

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**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 24 set. 2025.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Reflecting on reflexive thematic analysis. **Qualitative Research in Sport, Exercise and Health**, v. 11, n. 4, p. 589-597, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>. Acesso em: 25 set. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 06 maio 2026.

KOKKONEN, Roselaine Luzitana Fracalossi; BARBOSA, Xênia de Castro; BATISTA, Josélia Fontenele. Inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) na educação profissional e tecnológica: desafios e possibilidades. **Revista da Faculdade de Educação**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. 29–41, 2022. DOI: 10.30681/21787476.2022.37.2941. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgedu/article/view/6103>. Acesso em: 25 set. 2025.

LUNDIN, Morgana De Carli. **A importância da formação de monitores para estudantes com necessidades educacionais específicas**. Santa Rosa: IFFarroupilha, 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Ciências da Natureza) — Campus Santa Rosa, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, 2024. Disponível em: <https://arandu.iffarroupilha.edu.br/handle/itemid/533>. Acesso em: 26 set. 2025.

MARQUES, Jardel Delgado. O monitor de Inclusão da rede municipal de Valença/RJ: tensões e desafios da função. **Revista Educação Pública**, v. 23, n. 21, 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/21/o-monitor-de-inclusao-da-rede-municipal-de-valencarj-tensoes-e-desafios-da-funcao>. Acesso em: 29 set. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: https://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo__2001.pdf. Acesso em: 06 maio 2026.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; SANTIAGO, Cinthia Brenda Siqueira; TEIXEIRA,

Ricardo Antonio Gonçalves. Educação inclusiva na universidade: perspectivas de formação de um estudante com transtorno do espectro autista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e238947, 2022. DOI: 10.1590/s1678-4634202248238947por. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022022000100738&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 out. 2025.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL – Seccional do Distrito Federal. Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa Autista. Cartilha dos direitos da pessoa autista. Brasília, DF: OAB/DF, 2015. Disponível em: <web-cartilha-direitos-pessoa-autismo.indd>. Acesso em: 08 mar. 2026.

VASCONCELLOS, Simone Pinto; RAHME, Mônica Maria Farid; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Transtorno do Espectro Autista e Práticas Educativas na Educação Profissional. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 4, 2020. DOI: 10.1590/1980-54702020v26e0060. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/DvgMGqGJyHFNmmLyM699XyN/?lang=pt>. Acesso em: 19 out. 2025.

VOSGERAU, Dilmeire; BRITO, Gláucia da Silva; CAMAS, Nuria. PNE 2014-2024: tecnologias educacionais e formação de professores. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 8, n. 14, p. 103-118, 2016. DOI: 10.31639/rbpfv8i14.135. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/135>. Acesso em: 25 set. 2025.

Submissão: 14/03/2026

Aceito: 12/05/2026