

## Conhecimento básico dos professores de educação infantil acerca dos transtornos do neurodesenvolvimento e variáveis intervenientes no contexto da rede pública de Osasco - SP

Basic knowledge of early childhood education teachers regarding neurodevelopmental disorders and intervening variables in the context of the public school system in Osasco - SP

Conocimientos básicos de los profesores de educación infantil sobre los trastornos del neurodesarrollo y las variables intervinientes en el contexto de la red pública de educación de Osasco - SP

Gérson Muitana   
Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, Moçambique.  
[gmitana@gmail.com](mailto:gmitana@gmail.com)

Cibelle Albuquerque de la Higuera Amato   
Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo – SP, Brasil.  
[cibelle.amato@mackenzie.br](mailto:cibelle.amato@mackenzie.br)

Recebido em 05 de novembro de 2025

Aprovado em 16 de março de 2026

Publicado em 25 de março de 2026

### RESUMO

Os Transtornos do Neurodesenvolvimento (TND), especificamente a deficiência intelectual, o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, o transtorno do espectro autista e o transtorno específico da aprendizagem, são um grupo de condições, caracterizadas por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. A manifestação das primeiras características inicia na pré-escola, por isso o Professor de Educação Infantil (PREI) é muito importante na abordagem das crianças nesta fase. O seu conhecimento acerca dos TND, é relevante para atuação profissional eficiente e para identificação, diagnóstico e intervenção precoces nas crianças suspeitas. Logo, tendo em conta a sua relevância, este estudo tem objetivo de avaliar o conhecimento básico que os PREI apresentam acerca de quatro TND. É uma pesquisa transversal que teve a participação de 36 professores de um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Osasco - SP. Os participantes responderam um questionário de escala *likert* que avaliava o conhecimento dos TND. Posteriormente análises foram realizadas para identificar o seu nível de conhecimento e verificar variáveis intervenientes. De forma geral, os professores demonstraram possuir pouco conhecimento acerca dos TND, e o nível de

formação foi a única variável que teve influência neste resultado. Por outro lado, apresentaram pontuações que variaram de ruim à excelente nos domínios específicos dessas condições. Portanto, é necessário continuar avaliando o conhecimento dos PREI de outras regiões, a fim de identificar demandas específicas que podem ser solucionadas tanto com a capacitação, assim como com estratégias, com vista a melhorar o conhecimento do PREI.

**Palavras-chave:** Conhecimento; Transtornos do Neurodesenvolvimento; Professores; Educação infantil.

## ABSTRACT

Neurodevelopmental Disorders (NDD), specifically intellectual disability, attention deficit/hyperactivity disorder, autism spectrum disorder, and specific learning disorder, are a group of conditions characterized by developmental deficits that impair personal, social, academic, or professional functioning. The first signs of developmental disorders begin to appear in preschool, which is why the Early Childhood Education Teacher (ECET) is so important in addressing children at this stage. Their knowledge about developmental disorders is relevant for efficient professional practice and for early identification, diagnosis, and intervention in suspected children. Therefore, given its relevance, this study aims to assess the basic knowledge that ECET has about four NDD. This is a cross-sectional study that included 36 teachers from a Municipal Early Childhood Education Center in the city of Osasco, São Paulo. Participants answered a likert scale questionnaire that assessed their knowledge of NDD. Subsequently, analyses were performed to identify their level of knowledge and verify intervening variables. In general, the teachers demonstrated little knowledge about NDD, and the level of training was the only variable that influenced this result. On the other hand, they presented scores ranging from poor to excellent in the specific domains of these conditions. Therefore, it is necessary to continue evaluating the knowledge of ECET in other regions to identify specific demands that can be addressed both through training and strategies aimed at improving ECET knowledge.

**Keywords:** Knowledge; Neurodevelopmental Disorders; Teachers; Early Childhood Education.

## RESUMEN

Los Trastornos del Desarrollo Neurológico (TDN), específicamente discapacidad intelectual, trastorno por déficit de atención e hiperactividad, trastorno del espectro autista y trastorno específico del aprendizaje, son un grupo de afecciones caracterizadas por déficits de desarrollo que conducen a alteraciones en el funcionamiento personal, social, académico o profesional. Los primeros signos de trastornos del desarrollo comienzan a aparecer en preescolar, por lo que el Maestro de Educación Infantil (MEI) es fundamental para abordar a los niños en esta etapa. Su conocimiento sobre los trastornos del desarrollo es fundamental para una práctica profesional eficiente y para la identificación, el diagnóstico y la intervención temprana en niños con sospecha de TDN. Por lo tanto, teniendo en cuenta

su relevancia, este estudio tiene como objetivo evaluar el conocimiento básico que presentan los MEI sobre cuatro TDN. Este es un estudio transversal que incluyó a 36 docentes de un Centro Municipal de Educación Infantil en la ciudad de Osasco, São Paulo. Los participantes respondieron un cuestionario en escala Likert que evaluó su conocimiento de las TDN. Posteriormente, se realizaron análisis para identificar su nivel de conocimiento y verificar las variables intervinientes. En general, los docentes demostraron poco conocimiento sobre las TDN, y el nivel de capacitación fue la única variable que influyó en este resultado. Por otro lado, presentaron puntajes que variaron de deficientes a excelentes en los dominios específicos de estas condiciones. Por lo tanto, es necesario continuar evaluando el conocimiento de las MEI en otras regiones para identificar demandas específicas que puedan abordarse tanto mediante capacitación como mediante estrategias dirigidas a mejorar el conocimiento de las MEI.

**Palabras clave:** Conocimiento; Trastornos del Neurodesarrollo; Maestros; Educación infantil.

## Introdução

A primeira infância é uma fase em que se iniciam as bases para aquisição de muitas habilidades importantes. O cérebro da criança, passa por um processo de maturação, permitindo observar o amadurecimento de aptidões cognitivas, sociais, motoras, emocionais, que são depois consolidadas em fases posteriores. Por outro lado, é um período importantíssimo para se prestar atenção aos marcos de desenvolvimento e crescimento, a fim de verificar o mais cedo possível alguns sinais de anormalidades, principalmente relacionados aos transtornos do neurodesenvolvimento (TND).

De acordo com American Psychiatric Association - APA (2023, p. 36), TND são um grupo de condições, caracterizadas por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas, até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência.

Dentre as descrições e características apresentadas pelo DSM-5-TR, i) a Deficiência Intelectual – DI, é uma condição caracterizada por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência, que têm impacto no funcionamento adaptativo. ii) O Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) é caracterizado por níveis prejudiciais de desatenção e desorganização (incapacidade de permanecer em uma tarefa, aparência de não ouvir e perda de materiais), e/ou

hiperatividade-impulsividade (atividade excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão em atividades de outros e incapacidade de aguardar) (APA, 2023, p. 36). iii) Déficits persistentes na comunicação, reciprocidade e na interação social em múltiplos contextos, comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social, e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, são características do Transtorno do Espectro Autista (TEA). E por fim, iv) o Transtorno Específico da Aprendizagem (TEAp), é diagnosticado diante de déficits específicos na capacidade individual para perceber ou processar informações com eficiência e precisão, caracterizando-se por desempenho significativamente abaixo, persistentes e prejudiciais nas habilidades básicas acadêmicas de leitura, escrita e/ou matemática (APA, 2023, p. 36). Para além desses transtornos descritos, os Transtornos da Comunicação e os Transtornos Motores também fazem parte dos TND (APA, 2023), mas não são objeto desta pesquisa.

Uma revisão sistemática com metanálise realizada recentemente, que tinha objetivo de determinar a prevalência dos TND para estimar sua prevalência global, segundo os critérios do DSM-5-TR, concluiu que a DI apresenta uma prevalência de 0,63%; TDAH, 5–11%; TEA, 0,70-3% e TEAp, 3-10% (Francés et al., 2022). No entanto, ainda há pouca informação sobre a situação das crianças com deficiência nos países em desenvolvimento (Lara-Cruz et al., 2020). Por conta disso, não existem até onde se sabe, dados epidemiológicos dos TND no Brasil, mas pesquisas apontam que há uma prevalência de 2,6 casos por 1000 habitantes nos países de baixa e média renda (Bitta et al., 2018).

Conforme os critérios diagnósticos do DSM-5-TR, as primeiras manifestações dos TND iniciam muito cedo, em geral, antes da criança ingressar no ensino formal (APA, 2023), ou no primeiro e segundo ano de vida (Sevaslidou; Chatzidimitriou; Abatzoglou, 2019). Logo, ao mesmo tempo que a educação infantil é um ambiente para promoção da criatividade infantil, autonomia, liberdade de inovação, expressão de ideias, dúvidas, vivência de novas experiências, e valorização de potencialidades das crianças (Silva; Cunha, 2022), ela também deve atender às necessidades e potencialidades das crianças, proporcionando um ambiente que favoreça seu desenvolvimento integral (Maria; Castro, 2025).

A educação infantil representa a primeira experiência escolar de muitas crianças, e é muitas vezes neste ambiente em que os comportamentos associados ao TDAH, por

exemplo, se tornam aparentes e prejudiciais (Rimm-Kaufman; Pianta, 2000). Além disso, os Centros de Educação Infantil são locais onde há concentração de crianças em faixas etárias importantes para a observação do crescimento e desenvolvimento, possibilitando a identificação de fatores de risco para atrasos no desenvolvimento (Reichert et al., 2021). Por isso, a Academia Americana de Pediatria recomenda que os prestadores de cuidados pediátricos, examinem todas as crianças suspeitas para TEA aos 18 e 24 meses de idade, além da vigilância regular do desenvolvimento (Hyman; Levy; Myers, 2020). Desta feita, a literatura tem dado especial atenção ao PREI, investigando o seu conhecimento, pois, é um profissional importantíssimo na abordagem de crianças com transtornos.

Os Professores de Educação Infantil (PREI) são os primeiros a interagir com as crianças durante um longo período e a observar o seu progresso de desenvolvimento em diferentes situações (Alali et al., 2020). Pesquisas que avaliaram especificamente o conhecimento dos TND nestes profissionais, têm revelado resultados contraditórios, tanto em professores avaliados durante a formação, assim como os já formados. Por exemplo, por meio de uma escala de conhecimento acerca do TDAH, professores apresentaram conhecimento insuficiente e baixo (Alkahtani, 2013; Shah; Kamati, 2022). Outros estudos revelam que estes profissionais apresentam conhecimento superficial relacionado ao TEAp (Ghimire, 2017), e falta de conhecimento a respeito do TEA (Taresh et al., 2020)

No entanto, embora a maioria tenha concluído que os professores possuem pouco conhecimento em relação aos TND (Alkahtani, 2013; Berri; Al-Hroub, 2016; Ghimire, 2017; Shah; Kamati, 2022; Taresh et al., 2020), ainda existem pesquisas relatando resultados otimistas (Humphrey; Symes, 2013). Por isso, muitos estudos têm se proposto a identificar os fatores que têm influenciado o nível de conhecimento desses profissionais (Gómez-Marí; Sanz-Cervera; Tárraga-Mínguez, 2021; Shari; Vrandá, 2015).

Uma das vantagens em investigar o conhecimento do PREI, é devido a possibilidade de acompanhar o desenvolvimento e o potencial integral da criança (Nasir; Efendi, 2016). Por outro lado, permite investigar o entendimento acerca dos sintomas, comorbidades e estratégias de intervenção (Au; Lau, 2021), facilitando as suas abordagens nos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) (Arif et al., 2013). Para além da investigação, é fundamental que PREI conheçam os TND para promover a inclusão, e adaptar as práticas pedagógicas de forma eficaz. Outras pesquisas referem que este conhecimento auxilia na identificação, diagnóstico e intervenção precoce (Radecki et al., 2011; Taresh et al., 2020),

maximizando assim os resultados do desenvolvimento e tratamento (Liu et al., 2016), devido à alta neuroplasticidade nos primeiros anos de vida. Ademais, pode servir como meio para o combate ao preconceito e informações inadequadas (Alkahtani, 2013), que podem levar a consequências muito graves, desde a disseminação de conceitos errados; diagnóstico tardio ou incorreto, maus-tratos em sala de aula e intervenções inadequadas (Blotnicky-Gallant et al., 2015; Flanigan; Climie, 2018).

Uma das lacunas que os estudos anteriores apresentaram, foi o fato de que a maior parte investigou apenas um, ou no máximo dois TND (Herrera-Gutiérrez & Martínez-Frutos, 2021; Teixeira et al., 2020), e menos atenção foi dedicada ao PREI (Brinkman et al., 2014; Liu et al., 2016). Por outro lado, em geral, poucas pesquisas foram realizadas no contexto brasileiro. Sendo assim, há uma necessidade para que pesquisas avaliem o conhecimento destes profissionais acerca destas condições, tendo em conta que as creches ou entidades equivalentes tornaram-se ambientes privilegiados para o monitoramento do desenvolvimento infantil (Reichert et al., 2021).

Portanto, esta pesquisa tem objetivo de avaliar o nível de conhecimento básico dos PREI acerca da DI, TDAH, TEA e TEAp e verificar as variáveis demográficas e de perfil que influenciam este conhecimento. É uma pesquisa com relevância científica, clínica e social na medida em que trará uma contribuição para estudos escassos que avaliaram conhecimentos de PREI. Por outro lado, os resultados desta pesquisa podem indicar áreas específicas em que estes professores apresentam lacunas para que posteriormente sejam desenhados programas de formação ou treinamento para conscientização acerca destas condições.

## Método

É uma pesquisa transversal e não controlada com abordagem quali-quantitativa, que tem objetivo de avaliar o nível de conhecimento básico dos PREI acerca da DI, TDAH, TEA e TEAp e verificar as variáveis demográficas e de perfil que influenciam este conhecimento. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade sede da pesquisa (CAAE: 86249824.7.0000.0084), e realizado num Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), no município de Osasco, na Região Metropolitana de São Paulo, no estado de São Paulo.

## Participantes

Participaram do estudo 36 PREI com idades entre 21 e 63 anos ( $M = 44,72$ ;  $DP = 10,67$ ). Destes, 35 (97,2%) eram do sexo feminino e 1 (2,8%), era do masculino. A maior parte da amostra ( $N = 18$ ; 50,0%) trabalhava na escola entre 5 e 10 anos; possuía contato moderado com aluno com TND ( $N = 16$ ; 44,4%), e tinha o nível acadêmico de Licenciatura ( $N = 19$ ; 58,2%). Em relação ao número de cursos de formação, apenas 8 (22,2%) dos professores, referiu não ter realizado algum curso relacionado aos TND, e somente 7 (19,4%) estavam cursando alguma Pós-graduação em áreas de Educação e Pedagogia. Contudo, todos tinham interesse em fazer cursos adicionais relacionados com os TND, assim como referiram que a escola possuía recursos básicos para exercer a sua função. A tabela 1 apresenta os dados demográficos e de perfil dos professores que foram incluídos nas análises. Todos os professores participaram do estudo mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os critérios de elegibilidade incluíam assinar o TCLE, ter 18 anos ou mais e ser professor da escola em tempo integral.

**Tabela 1:** Dados sociodemográficos e perfil dos professores ( $N = 36$ )

	VARIÁVEIS	N	%
<b>Gênero</b>	Masculino	1	2,8
	Feminino	35	97,2
<b>Idade (anos)</b>	Até 25	2	5,6
	26 a 35	4	11,1
	36 a 45	14	38,9
	46 a 55	9	25,0
	56 a 65	7	19,4
	Mais de 66	0	0,0
<b>Nível de formação</b>	Doutorado	0	0
	Mestrado	0	0
	Licenciatura	19	52,8
	Bacharelado	4	11,1
	Complementação pedagógica	1	2,8
	Especialização	11	30,6
	Outro	1	2,8
<b>Anos de experiência</b>	Menos de 5	3	8,3
	5 a 10	11	30,6
	11 a 15	10	27,8
	16 a 20	7	19,4
	Mais de 20	5	13,9
<b>Anos de serviço na escola</b>	Menos de 5	14	38,9
	De 5 a 10	18	50,0
	De 10 a 15	2	5,6
	Mais de 20	2	5,6
<b>Cursos de TND realizados</b>	Nenhum	8	22,2
	1 curso	8	22,2
	2 cursos	9	25,0
	3 ou mais	11	30,6

**Fonte:** Elaboração Própria

## Instrumentos

Questionário de dados demográficos e conhecimento básico dos TND - Foram desenvolvidos especialmente para este estudo e possui 23 itens divididos em duas partes: a primeira teve como propósito o levantamento de dados demográficos (sexo, idade, morada etc.) e perfil do professor (nível acadêmico, anos de experiência etc.) – (itens 1 a 8 e 17 a 23). A segunda, era composta por questões/afirmações que avaliavam o conhecimento do PREI em relação ao TDAH, DI, TEA e TEAp (questões 9 a 16), nos seguintes domínios: (1) nível de conhecimento geral em relação aos TND; (2) Dificuldades de fala nos TND; (3) A manifestação dos primeiros sinais de suspeita; (4) Identificação dos sinais de TND em crianças pequenas na escola infantil; (5) Evitação de contato visual no TEA; (6) Hiperatividade no TDAH; (7) Momento para o Diagnóstico do TEAp; (8) Facilidade dos professores em identificar criança com algum sinal suspeito do que os pais (Lara-Cruz et al., 2020).

O questionário foi desenvolvido com base no *Knowledge of Attention Deficit Disorders Scale* – KADDS criado por Sciutto e o Questionário de Avaliação da Formação de Professores para Inclusão de González-Gil. A pergunta que avaliava o conhecimento geral dos TND possuía repostas de escala do tipo *likert* (1 = “nenhum”, 2 = “pouco”, 3 = “moderado” e 4 = “muito”). As outras de conhecimento específico ou domínios, eram avaliadas por parâmetros de concordância (1 = “Discordo totalmente”, 2 = “Discordo parcialmente”, 3 = “Concordo parcialmente” e 4 = “Concordo totalmente”) e uma escala dicotômica de respostas “sim” e “não” (Lian et al., 2008).

Para a correção e pontuação, nas perguntas de concordância, as respostas dos itens 2, 3, 6 e 7 eram verdadeiras, ou seja, o professor acertava se tivesse marcado “concordo parcialmente ou totalmente”. Logo, as respostas dos itens 1, 4 e 5 eram falsas, e o professor tinha o acerto se marcasse “discordo parcialmente ou totalmente”. Sendo assim, um excelente nível de conhecimento era demonstrado quando as pontuações médias estavam próximo a 4 nos itens ou perguntas verdadeiras, e próximo a 1 nos itens ou perguntas falsas, respetivamente.

## Análise dos dados

Para as variáveis, idade, sexo, grau acadêmico, capacitação prévia recebida, anos de experiência, foi realizada uma análise descritiva. As percentagens dos acertos foram usadas para determinar o nível de conhecimento dos participantes, por meio de uma escala (0%-24% = “péssimo”; 25% - 49% = “ruim”; 50% - 74% = “ótimo”; e 75% - 100% = “excelente”. Foi realizado o teste de normalidade de Shapiro-Wilk para verificar se as variáveis (categóricas e intervalares) atendiam ao pressuposto de normalidade da distribuição. Tendo em conta que as variáveis não atenderam a este pressuposto ( $p = ,000$ ), para avaliar a influência das variáveis demográficas e de perfil dos professores em relação ao nível de conhecimento dos TND, foi usado testes de diferenças não paramétrico (desenho inter-sujeitos) de Mann-Whitney e de Kruskal-Wallis. O tamanho de efeito foi avaliado e considerados os seguintes parâmetros: 0,10 para efeito pequeno; 0,30 para médio e 0,50 para tamanho de efeito grande (Cohen, 1988). Todas as análises foram realizadas utilizando o software estatístico Jamovi, versão, 2.3.28 20. O nível de significância para todas as aplicações dos testes estatísticos foi de  $p < .050$ .

## Resultados

Este estudo tinha objetivo de verificar o nível de conhecimento básico dos PREI acerca dos TND por meio de uma pergunta geral e sete específicas. Na questão geral “Qual é o seu nível de conhecimento em relação aos TND, especificamente a DI, TEA, TEAp e TDAH?”, os resultados apresentados na tabela 2, revelam que a maior parte dos participantes ( $n = 21$ ; 58,33%; média = 2,36) demonstrou possuir pouco conhecimento. Nas perguntas específicas, que são apresentadas na tabela 3, os resultados mostram que o percentual de professores que responderam acertadamente as perguntas variou entre 30,56% e 88,88%. Das sete perguntas, cinco tiveram respostas acertadas por mais de 50% dos participantes. O maior número de participantes ( $n = 32$ ; 88%; média = 1,44) respondeu acertadamente o domínio relacionado ao TDAH, e errou no domínio relacionado ao TEAp ( $n = 25$ ; 69,45%; média = 2,06).

**Tabela 2:** Nível de conhecimento geral acerca dos TND

Análise	NÍVEIS DE CONHECIMENTO				Média	Desvio padrão
	Nenhum N (%)	Pouco N (%)	Moderado N (%)	Muito N (%)		
Frequências	1 (2,78)	21 (58,33)	14 (38,89)	0 (0)	2,36	0,54

Fonte: Elaboração Própria

**Tabela 3:** Nível de conhecimento básico acerca dos TND nos domínios específicos

Perguntas/Domínios	Resp.	NÍVEIS DE CONCORDÂNCIA				% das corretas	M	DP
		D. Tot. N (%)	D. Par. N (%)	C. Par. N (%)	C. Tot. N (%)			
1. Todas as crianças com TND têm dificuldades de fala	F	17 (47,22)	8 (22,22)	9 (25,00)	2 (5,56)	69,44	1,89	0,98
2. A manifestação dos primeiros sinais de suspeita em alguns TND, podem iniciar por volta dos 6 meses de vida	V	5 (13,89)	4 (11,11)	15 (41,67)	12 (33,33)	75,00	2,94	1,01
3. É possível identificar sinais de TND em crianças pequenas numa escola de educação infantil	V	4 (11,11)	4 (11,11)	14 (38,89)	14 (38,89)	77,78	3,06	0,98
4. Todas as crianças que evitam contato visual com adultos são autistas	F	9 (25,00)	8 (22,22)	7 (19,44)	12 (33,33)	47,22	2,61	1,20
5. A hiperatividade é a única característica que uma criança com TDAH apresenta	F	25 (69,44)	7 (19,44)	3 (8,33)	1 (2,78)	88,88	1,44	0,77
6. O Transtorno específico de aprendizagem não deve ser diagnosticado durante o ensino pré-escolar, mas sim após a criança iniciar o ensino formal.	V	15 (41,67)	10 (27,78)	5 (13,89)	6 (16,67)	30,56	2,06	1,12
7. Os professores de educação infantil podem identificar com facilidade uma criança com algum sinal suspeito de TND do que os pais da criança.	V	5 (13,89)	4 (11,11)	12 (33,33)	15 (41,67)	75,00	3,03	1,06

Fonte: Elaboração Própria

**Legenda:** D. tot. = Discordo totalmente; D. par. = Discordo parcialmente; C. Par. = Concordo parcialmente; C. Tot. = Concordo totalmente; Resp. Resposta correta; V = Verdadeira; F = Falsa; M = Média; DP = Desvio Padrão

Relativamente a influência das variáveis demográficas e de perfil no nível de conhecimento dos professores, os resultados do Teste de Mann-Whitney e de Kruskal-Wallis apresentados na tabela 4, mostram que apenas o nível acadêmico dos professores influenciou o nível de conhecimento. Ou seja, professores com maior escolaridade (Licenciatura) apresentaram níveis de conhecimento dos TND significativamente superior

do que de outros níveis acadêmicos (Complementação pedagógica e Especialização), [ $\chi^2(3) = 14,719, p = .002$ ]. O efeito encontrado é de magnitude moderada,  $r = 0,421$ .

**Tabela 4:** Variáveis que influenciaram no nível de conhecimento dos participantes (N = 36)

VARIÁVEIS		N (%)	ORDEM MÉDIA	U/ $\chi^2$	p
Idade	Masculino	1 (2,8)	12,00	11,00	0,468
	Feminino	35 (97,2)	18,69		
Idade	Até 25 anos	2 (5,6)	20,75	5,073	0,280
	26 a 35 anos	4 (11,1)	25,13		
	36 a 45 anos	14 (38,9)	18,25		
	46 a 55 anos	9 (25,9)	19,78		
	56 a 65 anos	7 (16,5)	12,93		
Nível de formação	Licenciatura	19 (52,8)	15,11	14,719	0,002*
	Bacharelado	4 (11,1)	12,00		
	C. pedagógica	1 (2,8)	12,00		
	Especialização	12 (33,3)	26,58		
Anos de experiência	Menos de 5	3 (8,3)	17,83	7,130	0,129
	5 a 10	11 (30,6)	23,14		
	11 a 15	10 (27,8)	12,65		
	16 a 20	7 (19,4)	19,50		
	Mais de 20	5 (13,9)	19,00		
Anos de serviço na escola	Menos de 5	14 (39,8)	20,75	2,362	0,501
	De 5 a 10	18 (50,0)	17,22		
	De 10 a 15	2 (5,6)	12,00		
	Mais de 20	2 (5,6)	20,75		
Cursos de TND realizados	Nenhum	8 (22,2)	15,00	2,473	0,480
	1 curso	8 (22,2)	18,56		
	2 cursos	9 (25,0)	17,83		
	3 ou mais	11 (30,6)	21,55		
Contato com aluno com TND	Nenhum	1 (2,8)	12,00	3,863	0,277
	Pouco	9 (25,0)	13,94		
	Moderado	16 (44,4)	20,06		
	Muito	10 (27,8)	20,75		
Trabalhou com aluno com TND	Sim	33 (91,7)	19,09	30,00	0,195
	Não	3 (8,3)	12,00		
Cursando Pós-graduação	Sim	7 (19,4)	17,93	97,50	0,853
	Não	29 (80,6)	18,64		

**Fonte:** Elaboração Própria

**Legenda:** C. pedagógica = complementação pedagógica; (\*) = nível de significância de  $p < .050$

## Discussão

Esta pesquisa teve objetivo de avaliar o nível de conhecimento básico dos PREI acerca de quatro TND e verificar as variáveis demográficas e de perfil que influenciaram este conhecimento. A escolha de profissionais deste nível de ensino como participantes do estudo, é devido a importância da primeira infância para abordagem dos aspectos do desenvolvimento infantil e TND, tendo em conta o início das manifestações das primeiras características suspeitas. Quanto ao grau de escolaridade, a maior parte dos professores tinha formação superior, estando assim de acordo com o que é estabelecido legalmente para o exercício da docência na educação infantil no Brasil (Brasil, 1996). Outrossim, este dado está de acordo com a percentagem do censo de 2017 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, onde mostra que cerca de 67,2% dos docentes da educação infantil possuem nível superior completo, sendo 65,9% com nível superior completo com licenciatura (Brasil, 2018).

Para mais, verifica-se a mesma tendência em relação à média de idade e do número elevadíssimo e desproporcional de professoras do sexo feminino em relação ao masculino na educação infantil (Liu et al., 2016; Brasil, 2018). Numa pesquisa brasileira realizada por Bahls e Lira (2019), intitulada “Onde estão os profissionais do gênero masculino na educação infantil? Reflexões históricas sobre a docência com crianças pequenas”, os autores referem que questões históricas, que associavam as creches aos cuidados físicos, desenvolveu a concepção de um perfil maternal, em que o profissional deveria gostar de crianças e ser mulher. Por conta disso, nessa época, a necessidade de ter uma ligação com a maternagem era insubstituível, pois, esse profissional deveria, muitas vezes, ter o poder de substituir a mãe biológica em suas atribuições para suprir a carência afetiva causada pelo abandono materno (Ortiz, 2007). Outras conclusões apontam que a ausência de profissionais do gênero masculino na Educação Infantil, também pode ser interpretada como fruto dos valores e concepções na sociedade brasileira, em que é notável a divisão de tarefas entre os gêneros. Para Bahls e Lira (2019), muitas vezes esses profissionais passam por constrangimentos frequentes e situações desagradáveis, que envolvem suspeitas, desqualificação de seu trabalho, comentários relacionados à sua orientação sexual e desconfianças éticas e morais quanto às suas ações.

Ainda em relação as características dos participantes, ao contrário do estudo de Shari e Vrandá (2015), a maior parte dos professores tinha realizado ao menos um curso de formação relacionado com os TND e tinham experiência com crianças com algum tipo de

NEE. Além disso, tal como foi achado numa pesquisa que investigou o conhecimento, atitudes e percepções do TEA numa amostra de professores de pré-escola, os participantes estavam receptivos a receber formação especializada adicional (Liu et al., 2016), por acreditarem que as instruções adicionais beneficiam a sua prática em sala de aula (Lian et al., 2008).

É necessário avaliar o conhecimento básico dos PREI acerca dos TND. As medidas comumente usadas têm sido questionários e testes padronizados (Haimour; Obaidat, 2013), com respostas quantitativas (múltipla escolha, verdadeiro/falso ou escala *Likert*) (Gómez-Marí; Sanz-Cervera; Tárraga-Mínguez, 2021), tal como foi aplicada nesta pesquisa. Corroborando pesquisas anteriores, os principais resultados deste estudo revelaram que os professores apresentaram pouco conhecimento acerca dos TND de forma geral e assim como no domínio do TEAp (Alali et al., 2020). Esta tendência pode sugerir que uma formação acadêmica integral e treinamentos acerca dessas condições, e especificamente o TEAp, são extremamente necessários para estes profissionais. Caso contrário, os impactos podem estar relacionados com fracasso acadêmico no ensino formal; inabilidade “do que” ensinar e a forma “como” ensinar; oferta de assistência pedagógica inadequada; falta de apoio e de atividades diferenciadas; ausência de inclusão em sala de aula e estratégias de ensino; dificuldade de manejo e intervenções ineficazes; e menor capacidade de avaliar e elaborar o plano de desenvolvimento individual (Alharbi et al., 2019; Alves et al., 2024; Caroline et al., 2013; Lombardi et al., 2021; Nunes; Schmidt, 2019; Woyessa et al., 2019)

Outros resultados, apontaram que nos domínios avaliados, os participantes demonstraram um nível de conhecimento adequado (Liu et al., 2016), concretamente relacionado com as características do TDAH (Jarque Fernández et al., 2021). O número de cursos realizados pela maioria dos participantes durante a sua formação acadêmica, aliado aos treinamentos que são realizados durante a parada pedagógica nessa escola em particular, podem explicar este nível de conhecimento. Isto demonstra que a capacitação em serviço, tal como é preconizada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), desempenha um papel muito importante para o conhecimento dos PREI. Além disso, este fato também se alinha com uma pesquisa realizada numa universidade da Arábia Saudita, onde os pesquisadores concluíram que ter experiência e contato prévio com o transtorno ou pessoas diagnosticadas com TEA, por exemplo, tem implicações positivas no

conhecimento dos professores. Para eles, isso explicaria do porquê os professores em exercício, sabem mais sobre o TEA do que professores em formação (Haimour; Obaidat, 2013). Logo, tendo em conta que se espera um conhecimento adequado nesses profissionais, o bom resultado apresentado neste domínio é bastante animador e encorajador, pois pode-se refletir como um bom entendimento dos PREI acerca do desenvolvimento infantil e do TDAH especificamente.

Outras pesquisas sugerem que o nível de conhecimento moderadamente adequado se deve ao nível acadêmico dos participantes e a localização geográfica das escolas. Por exemplo, professores com bacharelado em educação, apresentariam melhor conhecimento que os demais (Shari; Vranda, 2015). Além disso, PREI de grandes centros urbanos, tendem a apresentar um conhecimento maior do que de regiões rurais (Liu et al., 2016), tal como foi verificado nesta metodologia. Acerca disso, um dos principais fatores que estão na explicação do aumento do nível de conhecimento dos PREI das regiões urbanas, pode ser o maior número elevado de informações, disponibilidade de serviços relevantes, campanhas de conscientização dos TND através da mídia, e facilidade de acesso de cursos de adicionais, que normalmente se encontram disponíveis.

Um dos aspetos que é muito investigado nas pesquisas de conhecimento dos professores, é a influência de variáveis sociodemográficas e de perfil dos participantes. Os resultados dos estudos anteriores não são consensuais e muitas variáveis têm sido apontadas como influenciadoras, por exemplo: o nível de escolaridade, tipo de escola; turma de ensino; anos de experiência; experiência anterior de trabalho com crianças com NEE etc. (Shari; Vranda, 2015). Apesar de ter sido relatado que o sexo, o tipo de escola, ensino, anos de experiência, experiência anterior de trabalho com crianças com NEE, atitude e percepção do professor acerca do transtorno e conhecimento prévio estariam significativamente associados ao conhecimento dos TND (Lian et al., 2008; Liu et al., 2016; Shari; Vranda, 2015), nesta pesquisa os resultados não mostraram qualquer associação significativa entre muitas características demográficas avaliadas. De todas as variáveis, a única que demonstrou contribuição estatisticamente significativa foi o nível acadêmico dos participantes, tal como já foi encontrado em outras pesquisas com professores de educação inclusiva (Zainun et al., 2019).

A influência do nível acadêmico no conhecimento dos professores pode estar relacionado às competências e conhecimentos que adquiriram durante a sua formação

curricular, suas práticas, estágios, experiências e treinamento psicoeducacional (Alkahtani, 2013). Portanto, em última análise, este estudo demonstra que a ausência de um nível de formação superior tem sido descrita como predisponente à geração de falsas concepções e preconceitos que irão influenciar no nível de conhecimento (Arulmohi; Vinayagamoorthy; Dongre, 2017). Por isso, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 no seu Art. 62º determina que a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996). Sendo assim, estratégias devem ser tomadas para que PREI, tenham uma formação acadêmica superior adequada para contribuir no aumento do seu nível de conhecimento relacionado aos TND. Esta concepção corrobora também com a recente Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, onde no seu Art. 4º refere um dos objetivos desta política é promover e incentivar a formação continuada dos profissionais da educação para a educação especial inclusiva (Brasil, 2025). Não obstante, é importante considerar algumas limitações neste estudo. O tamanho da amostra relativamente pequeno, o tipo de escola e a sua localização geográfica, fazem com que os resultados deste estudo sejam interpretados com cautela. Por isso, não são aplicáveis a outros cenários ou demografias e não é possível generalizá-los para a população geral. Ademais, embora sejam justificados a escolha dos testes não paramétricos para verificar a influência das variáveis no conhecimento dos TND, eles podem ter um menor poder discriminatório. Sendo assim, os trabalhos futuros podem ser mais representativos do estado ou país, avaliando amostras grandes de diferentes contextos geográficos, sociais e culturais.

Por outro lado, a ausência de validade do questionário e o número menor de perguntas/domínios para avaliar o nível de conhecimento é outra limitação. Além, disso, a utilização de medidas de autorrelato introduz a possibilidade de parcialidade e subjetividade nas respostas acerca do nível de conhecimento, uma vez que os professores podem perceber e relatar que obtiveram ganhos mais significativos do que realmente tiveram. Portanto, estudos futuros devem focar na adaptação ou desenvolvimento de instrumentos com um número considerável de perguntas fechadas ou abertas a fim de avaliar vários domínios do transtorno em questão.

Embora os resultados obtidos apontem para níveis de conhecimentos adequados em alguns domínios, o impacto deste conhecimento na atitude e práticas dos participantes, no diagnóstico, encaminhamento das crianças, por exemplo, não é relatado. Por isso, estudos futuros podem explorar correlações entre o nível de conhecimento e práticas profissionais no dia a dia. Contudo, apesar destas limitações, o estudo lança luz a importância de avaliação do nível de conhecimento dos PREI acerca dos TND.

## Conclusão

Os principais achados revelaram que os PREI apresentaram pouco conhecimento relacionado aos TND, e um conhecimento moderado em relação a alguns domínios dessas condições. A análise detalhada dos resultados obtidos, ajudou a identificar as áreas específicas em que os professores possuíam um conhecimento adequado, assim como áreas com lacunas conceituais e equívocos. Com base nisso, acredita-se que é necessário potencializar este conhecimento. Por isso, políticas públicas de formação de professores devem estabelecer um conjunto de ações e normas para garantir a atualização profissional e a melhoria da qualidade do ensino. As ações precisam estar alinhadas para o fortalecimento do currículo de formação inicial dos professores, e na formação contínua periódica, oferecendo uma base teórico-prática sólida, de qualidade e atualizada sobre o que são TND. Ademais, o fato do nível de conhecimento moderado tenha sido influenciado pelo nível acadêmico, traz à tona a necessidade de se investir em profissionais com formação acadêmica superior neste nível de ensino. Além disso, as variáveis relevantes que influenciam este conhecimento devem ser constantemente avaliadas, porque podem variar de acordo com a localização geográfica onde o estudo foi realizado.

Ainda assim, é muito importante reforçar que os aspetos relacionados aos TND devem ultrapassar os “muros da escola”, propondo uma grande transformação cultural e social. Logo, o conhecimento acerca destas condições, não devem ser apenas voltados para PREI, mas também profissionais de saúde, cuidadores, professores de outros níveis de ensino e sociedade. Por isso, é importante a conscientização de todos para que crianças com alguma necessidade possam ser prontamente identificadas e dadas o seu devido acompanhamento, mesmo que elas não estejam matriculadas em uma escola de educação infantil.

## Referências

ALALI, Safa Mohammad; AL KAIED, Zain Saleh; ALYAMANI, Abdelraouf Hameed; AWWAD, Ferial Abu. In-service teachers' knowledge of common features associated with disorders and developmental disabilities. **Social Sciences and Humanities Open**, v. 2, n. 1, p. 100046, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2020.100046>. Acesso em: 5 mai. 2024.

ALHARBI, Khalid Ali; ALHARBI, Abdulmajeed Abdullah; AL-THUNAYYAN, Faris Saleh; ALSUHAIBANI, Khalid Abdullah; ALSALAMEH, Najeeb Saleh; ALHOMAID, Mohammed Hasan; ALBAHOUTH, Ibrahim Saleh; HAMID, Pousette Farouk. School's Teachers Knowledge About Autism in Al-Badaya city, Al-Qassim Region, Kingdom of Saudi Arabia. **Materia Socio-Medica**, v. 31, n. 1, p. 4–9, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5455/msm.2019.31.4-9>. Acesso em: 14 mai. 2024.

ALKAHTANI, Keetam D. F. Teachers' Knowledge and Misconceptions of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. **Psychology**, v. 04, n. 12, p. 963–969, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.4236/psych.2013.412139>. Acesso em: 11 mai. 2024.

ALVES, Luciana Mendonça; SILVA, Anna Clara Fernandes; MÁRIO, Ana Beatrice Peixoto; NONATO, Mariana Rezende; CARVALHO, Cecilia Maria Mourão; GATTONI, Andrea Wanderley Dias; SANTOS, Juliana Nunes. Transtornos da aprendizagem: conhecimento dos professores da educação básica. **Revista CEFAC**, v. 26, n. 5, p. 1–15, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0216/20242650824s>. Acesso em: 22 set. 2024.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5-TR**. 5ª ed. Texto Revisado, Porto Alegre: Artmed, 2023. ISBN: 978-6558820932.

ARIF, Muhammad Mustafa; NIAZY, Ayesha; HASSAN, Bilal; AHMED, Farah. Awareness of Autism in Primary School Teachers. **Autism Research and Treatment**, v. 2013, p. 1–5, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1155/2013/961595>. Acesso em: 5 out. 2024.

ARULMOHI, Madhivanan; VINAYAGAMOORTHY, Venugopal; DONGRE, Amol. Physical Violence Against Doctors: A Content Analysis from Online Indian Newspapers. **Indian Journal of Community Medicine**, v. 42, n. 1, p. 147–50, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4103/ijcm.IJCM>. Acesso em: 5 jun. 2024.

AU, Tsz Chin; LAU, Ngar Sze. Private music teachers' knowledge of and attitudes toward students with autism spectrum disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 51, n. 12, p. 4551–4559, 2021. ISBN: 0123456789. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04809-5>. Acesso em: 5 mai. 2024.

BAHLS, Diego Paiva; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. Onde estão os profissionais do gênero masculino na educação infantil? Reflexões históricas sobre a docência com crianças pequenas. **Revista Inter-Ação**, v. 44, n. 1, p. 243–257, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ia.v44i1.48970>. Acesso

em: 23 jul. 2024.

BERRI, Hala Mohammed; AL-HROUB, Anies. Assessment, Diagnosis, and Treatment of ADHD in School-Aged Children. *In: **ADHD in Lebanese Schools Diagnosis, Assessment, and Treatment***. Beirut: Springer International Publishing, 2016. p. 7–20. ISBN: 9783319286983. 3 jul. 2024.

BITTA, Mary; KARIUKI, Symon M.; ABUBAKAR, Amina; NEWTON, Charles R. J. .. Burden of neurodevelopmental disorders in low and middle-income countries: A systematic review and meta-analysis. *Wellcome Open Research*, v. 2, p. 121, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.12688/wellcomeopenres.13540.1>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BLOTNICKY-GALLANT, Pamela; MARTIN, Cheron; MCGONNELL, Melissa; CORKUM, Penny. Nova Scotia Teachers' ADHD Knowledge, Beliefs, and Classroom Management Practices. *Canadian Journal of School Psychology*, v. 30, n. 1, p. 3–21, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0829573514542225>. Acesso em: 13 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar 2017**. Brasília-DF: INEP, 2018. 20p.

BRASIL - Câmara dos Deputados. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Brasília-DF: Diário Oficial da União, 2025. 8p.

BRASIL - Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. 30p.

BRINKMAN, Samuel D.; REESE, Robert J.; NORSWORTHY, Larry A.; DELLARIA, Donna K.; KINKADE, Jacob W.; BENGE, Jared; BROWN, Kimberly; RATKA, Anna; SIMPKINS, James W. Validation of a self-administered computerized system to detect cognitive impairment in older adults. *Journal of Applied Gerontology*, v. 33, n. 8, p. 942–962, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0733464812455099>. Acesso em: 23 fev. 2024.

CAROLINE, Raquel; LOPES, Ferreira; ABREU, Patrícia; CRENITTE, Pinheiro. Analytical study of teachers' knowledge about learning disorders. *CEFAC*, v. 15, n. 5, p. 1214–1226, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-18462012005000091>. Acesso em: 13 jan. 2024.

COHEN, Jacob. **Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1988. 273–406 p. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9780203771587>. Acesso em: 13 jan. 2024.

FLANIGAN, Laura; CLIMIE, Emma. Teachers' Knowledge of ADHD: Review and Recommendations. *Emerging Perspectives*, v. 2, n. 1, p. 1–13, 2018. Disponível em: <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/ep/article/view/429>. Acesso em: 21 fev. 2024.

FRANCÉS, Lorena; QUINTERO, Javier; FERNÁNDEZ, Alberto; RUIZ, Antoni;

CAULES, Jessica; FILLON, Gabriella; HERVÁS, Amaia; SOLER, C. Virgínia. Current state of knowledge on the prevalence of neurodevelopmental disorders in childhood according to the DSM-5: a systematic review in accordance with the PRISMA criteria. **Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health**, v. 16, n. 1, p. 1–15, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s13034-022-00462-1>. Acesso em: 2 mai. 2024.

GHIMIRE, Sasmita. Knowledge of Primary School Teacher Regarding Learning Disabilities in School Children. **Journal of Nobel Medical College**, v. 6, n. 1, p. 29–35, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.3126/jonmc.v6i1.18084>. Acesso em: 1 fev. 2024

GÓMEZ-MARÍ, Irene; SANZ-CERVERA, Pilar; TÁRRAGA-MÍNGUEZ, Raúl. Teachers' knowledge regarding autism spectrum disorder (ASD): A systematic review. **Sustainability (Switzerland)**, v. 13, n. 9, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/su13095097>. Acesso em: 21 fev. 2024.

HAIMOUR, Abdulhade I.; OBAIDAT, Yahia F. School Teachers' Knowledge about Autism in Saudi Arabia. v. 3, n. 5, p. 45–56, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.5430/wje.v3n5p45>. Acesso em: 22 fev. 2024.

HERRERA-GUTIÉRREZ, Eva; MARTÍNEZ-FRUTOS, M. Teresa. Factors related to teacher knowledge about attention-deficit/hyperactivity disorder. **Revista de Neurologia**, v. 73, n. 7, p. 233–240, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.33588/RN.7307.2020512>. Acesso em: 20 mar. 2024.

HUMPHREY, Neil; SYMES, Wendy. Inclusive education for pupils with autistic spectrum disorders in secondary mainstream schools: Teacher attitudes, experience and knowledge. **International Journal of Inclusive Education**, v. 17, n. 1, p. 32–46, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13603116.2011.580462>. Acesso em: 21 fev. 2024.

HYMAN, Susan L.; LEVY, Susan E.; MYERS, Scott M. Identification, Evaluation, and Management of Children With Autism Spectrum Disorder. **Pediatrics**, v. 145, n. 1, p. e20193447, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1542/peds.2019-3447>. Acesso em: 12 fev. 2024.

JARQUE FERNÁNDEZ, Sonia; AMADO LUZ, Laura; OPORTO ALONSO, Marta; FERNÁNDEZ-ANDÚJAR, Marina. Effectiveness of a long-term training programme for teachers in attention-deficit/hyperactivity disorder on knowledge and self-efficacy. **Mathematics**, v. 9, n. 12, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/math9121414>. Acesso em: 11 jun. 2024.

LARA-CRUZ, Adriana; ANGÉLES-LLERENAS, Ángelica; KATZ-GUSS, Gregorio; ASTUDILLO-GARCÍA, Claudia Iveth; RANGEL-EUDAVE, Norma Guillermina; RIVERO-RANGEL, Guillermina Maria; SALVADOR-CARULLA, Luis; MADRIGAL-DE LEÓN, Eduardo; LAZCANO-PONCE, Eduardo. Conocimiento sobre trastornos del neurodesarrollo asociado con la aceptación del modelo de educación inclusiva en docentes de educación básica. **Salud Pública de Mexico**, v. 62, n. 5, p. 569–581, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21149/11204>. Acesso em: 12 jul. 2024.

LIAN, Wee Bin; YING, Selina Ho Kah; TEAN, Sylvia Choo Henn; LIN, Daisy Chan Kwai; LIAN, Yeo Cheo; YUN, Ho Lai. Pre-school teachers' knowledge, attitudes and practices on childhood developmental and behavioural disorders in Singapore. **Journal of Paediatrics and Child Health**, v. 44, n. 4, p. 187–194, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1440-1754.2007.01231.x>. Acesso em: 22 mai. 2024.

LIU, Yingna; LI, Jialing; ZHENG, Qiaolan; ZAROFF, Charles M.; HALL, Brian J.; LI, Xiuhong; HAO, Yuantao. Knowledge, attitudes, and perceptions of autism spectrum disorder in a stratified sampling of preschool teachers in China. **BMC Psychiatry**, v. 16, n. 1, p. 1–12, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s12888-016-0845-2>. Acesso em: 14 fev. 2024.

LOMBARDI, Elisabetta; TRAFICANTE, Daniela; BETTONI, Roberta; OFFREDI, Ilaria; VERNICE, Mirta; SARTI, Daniela. Comparison on well-being, engagement and perceived school climate in secondary school students with learning difficulties and specific learning disorders: An exploratory study. **Behavioral Sciences**, v. 11, n. 7, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/bs11070103>. Acesso em: 11 mar. 2024.

MARIA, Sandra; CASTRO, Pinto De. A organização dos espaços na educação infantil : contribuições de um estado do conhecimento The organization of spaces in early education : contributions of a state of knowledge La organización de los espacios en la educación temprana : aportes de un esta. n. 2006, p. 1–18, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv17n2-020>. Acesso em:

NASIR, Abdul Muhammad Nadhir; EFENDI, Alfa Nur Aini Erman. Special education for children with disabilities in Malaysia: Progress and obstacles. **Malaysian Journal of Society and Space**, v. 12, n. 10, p. 78–87, 2016. 11 mar. 2024.

NUNES, Debora R. P.; SCHMIDT, Carlo. Educação especial e autismo: das práticas baseadas em evidências à escola. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 173, p. 84–103, 2019. 11 mar. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145494>. Acesso em 21 fev. 2024.

ORTIZ, C. O papel do professor de crianças pequenas. **Revista Pátio: Educação Infantil**, v. 5, n. 13, p. 10–13, 2007.

RADECKI, Linda; SAND-LOUD, Nina; O'CONNOR, Karen G.; SHARP, Sanford; OLSON, Lynn M. Trends in the use of standardized tools for developmental screening in early childhood: 2002-2009. **Pediatrics**, v. 128, n. 1, p. 14–19, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1542/peds.2010-2180>. Acesso em: 21 fev. 2024.

REICHERT, Altamira Pereira da Silva; SANTOS, Tayná Lima Dos; FRANÇA, Daniele Beltrão Lucena De; VIEIRA, Daniele de Souza; SOARES, Anniely Rodrigues. Vigilância do desenvolvimento de crianças em creche: um estudo sobre o olhar materno. **Escola Anna Nery**, v. 25, n. 4, p. 1–8, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2020-0434>. Acesso em: 11 mar. 2024.

RIMM-KAUFMAN, Sara E.; PIANTA, Robert C. An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten: A Theoretical Framework to Guide Empirical Research. **Journal of Applied Developmental Psychology**, v. 21, n. 5, p. 491–511, 2000. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4). Acesso em: 21 jun. 2024.

SEVASLIDOU, Isaia; CHATZIDIMITRIOU, Christina; ABATZOGLOU, Grigoris. The long-term outcomes of a cohort of adolescents and adults from Greece with autism spectrum disorder. **Annals of General Psychiatry**, v. 18, n. 1, p. 4–9, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s12991-019-0250-6>. Acesso em: 10 fev. 2024.

SHAH, Lata Kusum; KAMATI, Arpana. Assessment of Knowledge Regarding Attention Deficit Hyperactivity Disorder among Teachers in Selected Government Schools: A Cross-sectional Study. **MedS Alliance Journal of Medicine and Medical Sciences**, v. 2, n. 4, p. 53–58, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3126/mjmms.v2i4.53567>. Acesso em: 15 mai. 2024.

SHARI, M.; VRANDA, Mysore Narasimha. Knowledge of primary school teachers in identifying children with learning disabilities. **Disability, CBR and Inclusive Development**, v. 26, n. 3, p. 68–76, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5463/DCID.v26i3.443>. Acesso em: 2 jun. 2024.

SILVA, Naísa Afonso; CUNHA, Myrtes Dias Da. As vivências das crianças na educação infantil. **Brazilian Journal of Development**, v. 8, n. 3, p. 22531–22543, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.34117/bjdv8n3-446>. Acesso em: 15 jan 2026.

TARESH, Sahar Mohammed; AHMAD, Nor Aniza; ROSLAN, Samsilah; MA'ROF, Aini Marina; ZAID, Sumaia Mohammed. Mainstream preschool teachers' skills at identifying and referring children with autism spectrum disorder (ASD). **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 17, n. 12, p. 1–16, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.3390/ijerph17124284>. Acesso em: 15 mai. 2024.

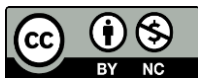
TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz; CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues; SEABRA, Alessandra Gotuzo; DA SILVA, Leandro Augusto; ROSSI, Ana Claudia; TAFLA, Tally Lichtensztejn; LOPES, Erick Fernando Doria; BRUNONI, Decio. Modelo de tomada de decisão para uso de professores do ensino fundamental na identificação de Autismo e Deficiência Intelectual. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 22, n. 1, p. 106–126, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.20396/etd.v22i1.8655539>. Acesso em 15 mai. 2024.

WOYESSA, Ashenafi Habte; THARMALINGADEVAR, Thanasekaran Palanichamy; UPASHE, Shivaleela P.; DIRIBA, Dereje Chala. Primary school teachers' misconceptions about Attention Deficit/Hyperactivity Disorder in Nekemte town, Oromia region, Western Ethiopia. **BMC Research Notes**, v. 12, n. 1, p. 1–6, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s13104-019-4573-9>. Acesso em: 4 fev. 2024.

ZAINUN, Zainoriza; MASNAN, Abdul Halim; AHMAD BAKRI, Ahmad Zulfadli;

ISSN: 1984-686X | <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X94343>

JUPARI @ JUPRY, Asiah@Nursyahira; ASPANI, Siti Aishah; HASSAN, Nurul Aini; ZAWAWI, Zalizah. Knowledge, Attitude and Social Perception of Autism Spectrum Disorder (ASD) Children. **Southeast Asia Early Childhood Journal**, v. 8, n. 1, p. 19–29, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.37134/saecj.vol8.no1.3.2019>. Acesso em: 21 fev. 2024.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)