



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

BRUNA CARVALHO ARAÚJO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

João Pessoa  
2022

BRUNA CARVALHO ARAÚJO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia desta instituição.

**Área de concentração:** Educação Especial

**Orientadora:** Profa. Dra. Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins

João Pessoa  
2022

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

A663f Araújo, Bruna Carvalho.

Formação de professores e a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista / Bruna Carvalho Araújo.

- João Pessoa, 2022.

51f.

Orientação: Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Professor - formação. 2. Transtorno do espectro autista. 3. Educação inclusiva. I. Martins, Lisiê Marlene da Silveira Melo. II. Título.

UFPB/CE

CDU 37-051(043.2)

BRUNA CARVALHO ARAÚJO

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado  
ao Curso de Pedagogia do Centro de Educação da  
Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento  
às exigências para obtenção do título de Licenciada  
em Pedagogia desta instituição.

**Área de concentração:** Educação Especial

Aprovada em: 22/06/2022

**BANCA EXAMINADORA**



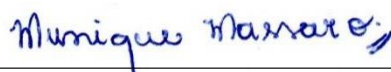
---

Profa. Dra. Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins (Orientadora)  
Universidade Federal da Paraíba



---

Profa. Dra. Adenize Queiroz de Farias (Examinadora Interna)  
Universidade Federal da Paraíba



---

Profa. Dra. Munique Massaro (Examinadora Interna)  
Universidade Federal da Paraíba

Dedico esta monografia ao sol da minha vida,  
meu filho.

## AGRADECIMENTOS

Se hoje entendo, pelo menos, um pouco, o valor da educação, não há sombras de dúvidas que é graças ao maior professor que já pisou nessa terra, Jesus Cristo. Sempre paciente e amoroso, colocando em minha vida razões para crer que suas promessas são perfeitas.

Gostaria também de agradecer aos meus pais, José e Ana, que além de me darem a vida, o maior presente que podemos receber de alguém, me deram uma educação maravilhosa. Eles nunca colocaram obstáculos nos meus sonhos e sempre me apoiaram incondicionalmente. Junto a eles gostaria de agradecer a minha irmã, Bárbara, por toda a parceria e, principalmente, por ajudar tanto com Ravi, meu filho; que veio ao mundo para me mostrar que tudo é passageiro e, por isso, é necessário viver cada dia aproveitando tudo quanto for possível, e que quando as coisas ficarem difíceis, pois sempre ficam, basta respirar e recomeçar.

Gostaria de agradecer às duas instituições responsáveis pela minha formação, UFCG e UFPB, e junto a elas agradecer a todos os professores que muito contribuíram para minha construção profissional e pessoal. Destaco professor Valter, que acendeu em mim o amor por pesar sobre a Educação, a Professora Ana Paula, por me ensinar na prática o tipo de professora que eu gostaria de ser e a professora Lisiê que mais que me orientar na construção deste trabalho, sendo paciente e firme quando necessário, me mostrou que temos que trazer alegria para tudo aquilo que nos propomos a fazer.

A lista de amigos não é muito curta, sempre gosto de dizer que sou uma pessoa privilegiada nesse sentido. Então, agradeço a Alex e Sabine que mesmo a distância se fazem tão presentes, a Ewerton, Miryan, Valquiria e Rodrigo (mesmo que agora esteja aí do céu) por serem minha família, quando estava longe da minha. A Gilmário, Michele, Gab e Marcus, por serem distração quando eu precisava e por serem ombro mesmo quando não sabiam que estavam sendo. Agradecer a Jerissa, Daniele, Gleyce e Aline, por toda a parceria nas manhãs e à Tarcila, Bianca e Laryssa pelo companheirismo nas noites da UFPB. A esta última, não poderia deixar de agradecer de forma especial, por todas as vezes que saiu do trabalho cansada e veio me auxiliar na construção deste trabalho, me dando apoio e ânimo sempre que precisei. E, por fim, agradecer a todos que não tiveram seus nomes citados, mas que fizeram parte desta minha trajetória.

"Educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem". (FREIRE, 1983b, p. 104).

## RESUMO

A prevalência de autismo é de 1 para a cada 44 crianças, o que implica dizer que é grande a probabilidade de que professores, ao longo da sua carreira, se deparem-se em suas salas com alunos dentro desta especificidade. O Brasil estabeleceu a partir da Constituição de 1988 que a educação é um direito de todos e, desde então, os documentos que norteiam e sistematizam a educação brasileira adotaram uma perspectiva de caráter inclusivo. Prezando por uma educação inclusiva, é importante ressaltar que ela não se limita a entrada desses alunos na escola, tornando-se, necessário, pensar sobre a sua permanência. Nesse sentido, o professor é o profissional, junto a escola, responsável por pensar, planejar e executar estratégias para que estes alunos consigam participar de forma efetiva da rotina escolar. A partir desse contexto, esta pesquisa objetivou analisar quais elementos da formação dos professores que atuam em classes regulares de ensino contribuem para a inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). O foco central é expor os atuais modelos de formação e identificar os conhecimentos relativos ao TEA que fazem parte do repertório de aprendizagem dos professores. A pesquisa possui natureza qualitativa, e foi realizada por meio de entrevistas com quatro professores dos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola pública, localizada no município de João Pessoa (PB). As entrevistas foram realizadas presencialmente e seguiram um roteiro semiestruturado. Após a coleta de dados, os áudios das gravações foram transcritos e, a partir de suas análises, estes foram divididos em temas para à análise. Como principais resultados tem-se que a formação dos docentes a partir de uma perspectiva de formação permanente contribui para que os professores assumam uma postura inclusiva. Os professores conseguiram perceber características próprias do TEA e construir algumas estratégias para a inclusão destes alunos. No entanto, ainda se faz necessária formações voltadas às especificidades destes alunos. Além disso, se faz imprescindível que a escola e a família assumam o compromisso com a formação destes alunos, de forma que os professores recebam mais apoio para o seu trabalho pedagógico, junto aos alunos com TEA.

**Palavras-chave:** formação de professores; transtorno do espectro autista; educação inclusiva.



## ABSTRACT

The prevalence of autism is 1 for every 44 children, which implies that it is very likely that teachers, throughout their careers, will come across in their classrooms with students within this specificity. Brazil established from the 1988 Constitution that education is a right for all and, since then, the documents that guide and systematize Brazilian education have adopted an inclusive perspective. Valuing for an inclusive education, it is important to emphasize that it is not limited to the entry of these students into school, making it necessary to think about their permanence. In this sense, the teacher is the professional, together with the school, responsible for thinking, planning and executing strategies so that these students can effectively participate in the school routine. From this context, this research aimed to analyze which elements of the training of teachers who work in regular teaching classes contribute to the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The central focus is to expose the current training models and identify the knowledge related to ASD that are part of the teachers' learning repertoire. The research has a qualitative nature, and was carried out through interviews with four teachers from the early years of elementary school at a public school, located in the city of João Pessoa (PB). The interviews were conducted in person and followed a semi-structured script. After data collection, the audio recordings were transcribed and, based on their analysis, they were divided into themes for analysis. The main results are that the training of teachers from a perspective of permanent training helps teachers to assume an inclusive stance. The teachers were able to perceive the characteristics of ASD and build some strategies for the inclusion of these students. However, there is still a need for training aimed at the specificities of these students. In addition, it is essential that the school and the family make a commitment to the training of these students, so that teachers receive more support for their pedagogical work, together with students with ASD.

**Keywords:** teacher education; autism spectrum disorder; inclusive education.

## LISTA DE QUADROS

|            |                                     |    |
|------------|-------------------------------------|----|
| Quadro 1 – | Níveis de gravidade para o TEA..... | 16 |
| Quadro 2 – | Caracterização dos Docentes.....    | 28 |

## **LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS**

|       |                                                                         |
|-------|-------------------------------------------------------------------------|
| AEE   | Atendimento Educacional Especializado                                   |
| AMA   | Associação de Amigos do Autista                                         |
| APAE  | Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais                            |
| AT    | Acompanhante Terapêutica                                                |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior             |
| CDC   | Centro de Controle de Doenças e Prevenção do Governo dos Estados Unidos |
| CID   | Classificação Internacional de Doenças                                  |
| CNS   | Conselho Nacional de Saúde                                              |
| DSM   | Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais                 |
| IBC   | Instituto Benjamin Constant                                             |
| INES  | Instituto Nacional da Educação dos Surdos                               |
| LDB   | Lei de Diretrizes e Bases                                               |
| MEC   | Ministério da Educação                                                  |
| NEE   | Necessidade Educacionais Específicas                                    |
| OMS   | Organização Mundial da Saúde                                            |
| ONU   | Organização das Nações Unidas                                           |
| PEI   | Plano Educacional Individual                                            |
| PPP   | Projeto Político Pedagógico                                             |
| TCLE  | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                              |
| TEA   | Transtorno do Espectro Autista                                          |

## SUMÁRIO

|                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b>                                                      | 12 |
| <b>2 OBJETIVOS</b>                                                                   | 14 |
| 2.1 OBJETIVO GERAL                                                                   | 14 |
| 2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS                                                            | 14 |
| <b>3 REFERENCIAL TEÓRICO</b>                                                         | 15 |
| 3.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA                                                   | 15 |
| 3.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA                            | 18 |
| 3.3 FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM TEA                                 | 22 |
| <b>4 MATERIAL E MÉTODO</b>                                                           | 25 |
| 4.1 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS DA PESQUISA                                                 | 25 |
| 4.2 TIPO DE PESQUISA                                                                 | 25 |
| 4.3 LOCAL E UNIVERSO DA PESQUISA                                                     | 25 |
| 4.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA                                                        | 26 |
| 4.5 PROCEDIMENTOS, INSTRUMENTO E ANÁLISE DE DADOS                                    | 27 |
| 4.6 CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES                                                      | 28 |
| <b>5 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b>                                                      | 30 |
| 5.1 FORMAÇÃO DOS DOCENTES                                                            | 30 |
| 5.2 CONHECIMENTOS DO DOCENTES ACERCA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA               | 32 |
| 5.3 MAIORES DESAFIOS, APONTADOS PELOS DOCENTES, PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM TEA   | 35 |
| 5.4 PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS QUE OS DOCENTES ADOTAM PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM TEA | 38 |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>                                                        | 42 |
| <b>REFERÊNCIAS</b>                                                                   | 44 |
| <b>APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA</b>                                                | 47 |
| <b>APÊNDICE B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE</b>                                       | 49 |
| <b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE</b>                | 50 |
| <b>APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA</b>                                            | 52 |

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Considerando a minha trajetória e atuação como Acompanhante Terapêutica (AT) de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em contexto escolar, fui percebendo as dificuldades que alguns professores tinham e têm em incluir esses alunos no cotidiano escolar. Dentre as principais dificuldades que fui identificando, foram: o desconhecimento sobre quais são as principais características do TEA; a dificuldade em elaborar um Plano Educacional Individual (PEI); o ato de elaborar e disponibilizar apenas atividades soltas que não estão em concordância com a temática estudada pelo restante dos alunos; as dúvidas em adaptar os exercícios; o problema em envolver os alunos em atividades de grupo.

Em vista disso, ao refletir sobre a minha formação acadêmica, percebi que apesar da minha opção de aprofundamento em Educação Especial, os estudos acerca do TEA não me atribuíram uma segurança necessária para atuar com esses estudantes – o que me provocou o desejo de analisar quais elementos da formação dos professores que atuam em classes regulares de ensino contribuíram e contribuem para a inclusão de alunos com TEA.

Atentei-me, também, para os dados mais recentes do Centro de Controle de Doenças e Prevenção do Governo dos Estados Unidos (CDC) – uma instituição que conduz pesquisas e fornece informações de saúde em diversas áreas –, e descobri que a prevalência de autismo é de 1 para a cada 44 crianças. Apesar de ainda não haver um levantamento específico da prevalência de autismo em nosso país, estima-se que esses números também se aproximam (CDC, 2021). Isso implica dizer que, aumenta, cada vez mais, a probabilidade de os professores terem, em suas salas de aula, alunos que estejam dentro do espectro autista – o que respalda e fundamenta a minha inquietação e pesquisa no tema.

Nessa perspectiva, convém ressaltar que desde o ano de 1961, com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que a educação de pessoas com deficiência passa a ser integrada ao sistema regular de ensino. Entretanto, foi apenas no ano de 2012, quando a Lei Berenice Piana foi sancionada que se instituiu uma Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Autismo – o que possibilitou um enfoque mais direcionado às necessidades específicas deste público.

Por outro lado, a inclusão desses alunos com TEA, na escola regular de educação básica, não depende apenas da oferta de vagas e de recursos materiais. É preciso, de antemão, assegurar igualdade de acesso às oportunidades. Em virtude disso, as formações inicial e continuada dos professores devem ser consideradas basilares para o êxito de seus trabalhos vindouros.

De acordo com Paulo Freire (2015), ser professor exige tanto preparo científico quanto

retidão ética. Isso implica dizer que, a formação docente precisa preparar o sujeito para lidar cotidianamente com a pluralidade de demandas presente nas salas de ensino regular, dentre as quais, a inclusão dos alunos com TEA. Considerando que a discussão acerca da inclusão desses alunos ainda é recente, neste trabalho pretendo analisar quais elementos da formação dos professores que atuam em classes regulares de ensino contribuem para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Ao olharmos para o crescente número de alunos com essa especificidade, surgiu a necessidade de realizar uma pesquisa exploratória, de base qualitativa, a fim de: conhecer os diferentes modelos de formação dos professores que contribuem para a prática pedagógica e inclusiva junto aos alunos com TEA; identificar os conhecimentos relativos ao TEA que fazem parte do repertório de aprendizagem dos professores e, analisar de que modos, contribuem para a efetivação de suas práticas pedagógicas inclusivas.

Este trabalho, portanto, apresenta os resultados de uma pesquisa de campo. Além desta introdução, encontra-se estruturado em: objetivo geral e objetivos específicos; fundamentação teórica; material e método; resultados e discussão; referências; e apêndices.

Nas páginas seguintes, apresento os objetivos geral e específicos que alicerçam a investigação.

Adiante, a fundamentação teórica, a qual concentra-se nos temas centrais do trabalho: Transtorno do Espectro Autista, em que apresento as principais definições do TEA a partir dos documentos que o regulamentam; Educação Inclusiva e o Transtorno do Espectro Autista, os quais discorro sobre a história da educação inclusiva, dando ênfase nas questões relacionadas a história da inclusão de alunos com TEA, bem como os apontamentos das principais Leis que tratam da inclusão desses sujeitos; e, por fim, a Formação Docente, a qual abordo as formações inicial e continuada, e a prática como um processo formativo dos docentes.

Em seguida apresento o material e método, que foi utilizada, assim como a de análise dos dados e as questões éticas envolvidas no processo.

Em seguida, os “Resultados e Discussões” com os dados das entrevistas sendo analisados. Por fim, as “Considerações Finais”, em que os objetivos propostos são retomados e baseando-se nos achados da pesquisa, defende-se que para que a inclusão de fato aconteça, é inevitável apontar o professor e, portanto, a sua formação como elemento basilar.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 OBJETIVO GERAL**

Analisar quais elementos da formação dos professores que atuam em classes regulares de ensino contribuem para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista.

### **2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- a) Conhecer os diferentes modelos de formação dos professores que contribuem para a prática pedagógica e inclusiva junto aos alunos com TEA;
- b) Identificar os conhecimentos relativos ao TEA que fazem parte do repertório de aprendizagem dos professores;
- c) Relacionar os conhecimentos dos professores relativos ao TEA, que contribuem para a efetivação de suas práticas pedagógicas inclusivas.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

#### 3.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O Transtorno do Espectro Autista se caracteriza como “um conjunto de distúrbios no desenvolvimento neurológico, e tem início precoce, comprometendo as habilidades comunicativas e sociais, afetando também o comportamento. Trazendo traços estereotipados.” (ALCÂNTARA, 2020, p. 2). Outra característica presente nos alunos com TEA é “a dificuldade de abstração que remete ao planejamento e organização de elementos de natureza abstrata” (SANTANA, 2020, p. 16), comuns ao conteúdo escolar.

O termo “autismo” foi empregado pela primeira vez na primeira década do século XX, pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler (1857-1939) para descrever a fuga da realidade e bloqueio na comunicação em pacientes com diagnóstico de esquizofrenia (CASTANHA, 2016). Nesse mesmo período, especificamente em 1943, o psiquiatra Leo Kanner (1894-1981) publica uma obra intitulada “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, na qual utiliza o termo empregado por Bleuler para descrever onze casos de crianças com alto nível de isolamento, tendência à mesmice, estereotipias e ecolalias. Um ano depois, o psiquiatra Hans Asperger (1906-1980) também emprega o termo “autismo” para descrever quatro casos com características semelhantes às relatadas por Kanner (SELLA; RIBEIRO, 2018).

Nos documentos oficiais, o termo apareceu pela primeira vez em 1975 com a publicação da nona edição da Classificação Internacional de Doenças (CID-9) (LAMPREIA, 2003). À vista disso, tal também foi introduzido como uma classificação psiquiátrica nos manuais de diagnóstico na terceira edição do Manual de Diagnóstico dos Transtornos Mentais (DSM — III), onde foram estabelecidos critérios mais concretos e observáveis.

De acordo com os autores Assunção e Kuczynski (2018, p. 22), foi a partir dos estudos de Ritvo e Ornitz que se passou a considerar o autismo como “síndrome relacionada a um déficit cognitivo e não uma psicose, justificando-se, assim, pensá-lo, como um transtorno do desenvolvimento”.

O autismo aparece no DSM-4 como uma das cinco categorias de Transtornos Globais do Desenvolvimento e inclui a avaliação a partir de três aspectos: desenvolvimento comprometido ou acentuadamente anormal da interação social; déficits na comunicação e padrões de comportamento; interesses e atividades repetitivos, restritos e estereotipias motoras (LAMPREIA, 2003).



A CID-10, assim como o DSM-4, apresenta o autismo como uma categoria do Transtorno Global do Desenvolvimento. As subdivisões clínicas, muitas vezes, dificultavam o diagnóstico, pois os profissionais desperdiçavam tempo tentando enquadrar o sujeito em uma condição clínica de autismo – o que também tornava-se mais complexo para os profissionais não-médicos que lidam com o sujeito com autismo compreender o que de fato poderia ser entendido como autismo. A dificuldade em determinar o diagnóstico, portanto, implicava no atraso da intervenção.

Em sua quinta edição, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5, a associação americana de psiquiatria passa a classificar o autismo como Transtorno do Espectro Autista. A noção de Espectro passa a ser usada oficialmente nesta edição. Para definir a grande abrangência do autismo, o DSM-5 utiliza o termo “espectro”, o que trouxe a compreensão de que toda criança ou indivíduo que apresenta características autísticas está dentro do Espectro Autista, mesmo que esses apresentem uma grande heterogeneidade de características.

Ao normatizar as características globais do autismo, o DSM-5 veio trazer grandes contribuições para essa área. Os três aspectos apresentados anteriormente no DSM-4 passam a ser dois: déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos; e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2014).

Portanto, entende-se que a interação social e a comunicação são indissociáveis. Se um indivíduo apresenta dificuldades em se comunicar, ela também apresentará dificuldade em interagir com outros. É importante ressaltar que a comunicação não se resume apenas à fala oral. Vejamos no quadro 1 – Níveis de Gravidade para o Transtorno do Espectro Autista como o DSM-5 o subdividiu em níveis de gravidade:

**Quadro 1: Níveis de gravidade para o TEA**

| <b>NÍVEIS DE GRAVIDADE PARA TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA</b>       |                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Nível de gravidade</b>                                            | <b>Comunicação social</b>                                                                                                                                                                                                   | <b>Comportamentos restritos e repetitivos</b>                                                                                                                                                     |
| <b>Nível 3 ou Severo/Grave</b><br>“Exigindo apoio muito substancial” | Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de | Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interfere acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande |

|                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                            | outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer as necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.                                                                                                                                                                                                                                                                   | sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.                                                                                                                                                                                                                                                               |
| <b>Nível 2 ou Moderado</b><br>“Exigindo apoio substancial” | Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha                                                                               | Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações. |
| <b>Nível 1 ou Leve</b><br>“Exigindo apoio”                 | Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas | Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.                                                                                          |

Fonte: (APA, 2014).

Esta classificação tornou mais simples a identificação, pois deixou de existir subtipos de autismo e passou-se a classificá-lo como um tipo de transtorno do neurodesenvolvimento. A partir deste manual, a divisão é feita a partir dos níveis de prejuízos ou, ainda, dos níveis de suporte necessários de cada pessoa no espectro.

Em janeiro de 2022, entrou em vigor o CID-11, elaborado pela Organização Mundial da Saúde. Corroborando com o DSM-5 em sua classificação, inclui os quadros de Transtorno Global do Desenvolvimento no Transtorno do Espectro Autista onde estão classificados da seguinte maneira:

**6A02** – Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)

**6A02.0** – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional;

**6A02.1** – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional;  
**6A02.2** – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada;  
**6A02.3** – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada;  
**6A02.4** – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional;  
**6A02.5** – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional;  
**6A02.Y** – Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado;  
**6A02.Z** – Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado.  
(OMS, 2022, grifos meus).

Na nova classificação, as subdivisões estão relacionadas aos prejuízos na linguagem funcional e deficiência intelectual. A intenção é facilitar o diagnóstico, evitar erros e simplificar a codificação para acesso a serviços de saúde.

O tema relacionado ao autismo não é recente e estudos atuais vêm reformulando o entendimento sobre o que é e quais as suas causas. Aqui, torna-se importante destacar que o autismo não é entendido como doença ou deficiência, pois ele está atrelado ao Transtorno do Neurodesenvolvimento, que pode atingir a vida do indivíduo em múltiplos contextos. Para o seu diagnóstico, diferentes aspectos devem ser observados, tais como atraso ou dificuldade na fala, dificuldade na interação social em diferentes contextos, estereotípias, interesses restritos que causem prejuízos na vida e no desenvolvimento da criança.

Estudos apontam que a intervenção precoce, principalmente entre as idades de zero e três anos, pode reorganizar padrões neurológicos resultando em melhorias na conectividade cerebral. Isso porque a neuroplasticidade cerebral na primeira infância pode ser entendida como uma “janela de oportunidade” para estimular o desenvolvimento das crianças (NASCIMENTO; LIMA; MORAES, 2021).

A intervenção precoce para o autismo é importante para garantir melhor qualidade de vida das crianças com TEA. Isso porque independente do diagnóstico, se a criança apresenta algum atraso no desenvolvimento preconiza-se a necessidade de intervenção.

### 3.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Na educação, em uma perspectiva inclusiva, as diferenças individuais são entendidas e consideradas no planejamento das atividades escolares, sendo compreendido que apenas há inclusão quando é garantida a participação efetiva do aluno com deficiência (CAMARGO,

2012). Nesses aspectos, convém mencionar o que também corrobora e encontra-se posto na Declaração de Salamanca:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1).

A Educação Inclusiva é, portanto, a educação que acontece nas salas regulares de ensino, que considera as especificidades dos alunos e busca garantir a sua participação em todas as atividades escolares. Para a efetivação deste modelo educacional é necessário refletir sobre os recursos financeiros e humanos disponíveis pelas instituições de ensino. No que se refere à inclusão de pessoas com TEA, é certo que vem sendo percorrido um longo caminho para a conquista dos direitos alcançados até o presente momento, mas ainda se faz necessário ações mais efetivas para esse público.

Os fatos históricos demonstram que as sociedades têm grandes dificuldades em lidar com a diferença. Nas sociedades antigas como Esparta e Atenas, por exemplo, era comum a exclusão das crianças que nasciam com alguma deficiência aparente (CORCINI; CASAGRANDE, 2016). Já durante a Idade Média, com o advento dos ideais cristãos, emerge a percepção do homem como “imagem e semelhança de Deus” – que sugeria a ideia de que a condição humana, assim como a de Deus, deveriam incluir a perfeição, tanto física quanto mental. Portanto, aqueles que apresentavam alguma deficiência eram vistos como retrato do mal ou fruto do pecado (MENDES, 2012).

Simultâneo a esses acontecimentos, foi também durante a Idade Média que surgiram as primeiras atitudes de caridade. Nesse período, as pessoas com deficiência deixaram de ser mortas para serem abrigadas e acolhidas em instituições, em sua maioria igrejas, ou viverem como pedintes – que concerniam em permanecer e viver à margem do restante da sociedade (MENDES, 2012).

Por volta dos séculos XVI e XVII, diferentes estudos médicos começaram a dar enfoque às questões relacionadas às deficiências. Nesse momento, as causas sobrenaturais, que eram usadas para explicar as diferenças, deram lugar a causas de caráter biológicas. Assim, os sujeitos passaram a ser classificados entre normais e anormais (ANTUNES, 2012).

No Brasil, a emergência da chamada Educação Especial ocorreu durante o período Imperial, o qual foram fundados o atual Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES). No século XX, são fundados o Instituto Pestalozzi e a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Segundo Silva (2021), no Brasil, do início do século XX, a educação para os ditos anormais tinha um caráter de reabilitação, pois se entendia que o problema estava no sujeito e, portanto, ele precisava se adaptar para fazer parte da sociedade. Ainda de acordo com Silva (2021), nos anos 1940 esse público passou a ter uma educação intitulada de especial e, por conseguinte, nos anos 1990, a educação passou a incluir as pessoas com necessidades educacionais específicas, incluindo as pessoas com deficiência, e sendo nomeada de Educação Inclusiva.

Em 1961, com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação de pessoas com deficiência passou a ser integrada ao sistema regular de ensino. No entanto, a falta de preparo do sistema educacional e de política eram constantes.

No que diz respeito, especificamente, às histórias das pessoas com TEA no Brasil, foi possível observar os primeiros avanços significativos na década de 1980. De acordo com o Blog da Associação de Amigos do Autista (AMA), de São Paulo, não havia pesquisas ou tratamento em qualquer parte do país que pudesse ser utilizada para ajudar àquelas crianças, e toda a informação que os pais tinham à disposição era a palavra “autismo” (AMA, 2018).

Até então, não havia no país nenhuma associação dedicada especificamente ao autismo. O que se tinha, eram pequenos projetos e grupos de pais, até a fundação da AMA em 1983. No entanto, a luta por melhores condições de vida para as pessoas com autismo e seus familiares só passou a ter maior visibilidade no país, segundo Mello (2013), a partir da campanha “Você sabe o que é Autismo?” exibida na televisão, em rede nacional, em horário nobre e para todos os canais de TV.

Paralelo a década de 80, a Constituição brasileira estabelece em seus artigos 205, 206 e 208 que:

A Educação, direito de todos e dever do Estado e da Família;

igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, em seu V Capítulo, estabeleceu que os sistemas de ensino deveriam assegurar aos alunos o currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades.

Em 2007, a Organização da Nações Unidas (ONU) estabeleceu o dia 2 de abril como o Dia Mundial da Conscientização sobre Autismo que tem por objetivo difundir informações para a população sobre o autismo e, assim, reduzir a discriminação e o preconceito que afetam as pessoas que estão dentro do espectro.

Em 2012, a mobilização dos familiares de pessoas com autismo levou à aprovação da Lei nº 12.764, que “institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista” (BRASIL, 2012). Esta reconhece como pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais, a pessoa com TEA.

Esta lei representou um grande marco na história das pessoas com TEA, uma vez que, até então, não havia políticas públicas especificamente voltadas para este público. Incluí-las legalmente no âmbito das deficiências garante acesso aos direitos já existentes, como por exemplo, a garantia à educação em escolas regulares (OLIVEIRA *et al.*, 2017).

A Lei nº 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência foi aprovada no ano de 2015. Ela foi considerada um verdadeiro marco, pois destinava-se “a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.” (BRASIL, 2015).

Um dos aspectos importantes que o Estatuto da Pessoa com Deficiência apresenta, é o modelo de avaliação das deficiências que passa a ser biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar. Ao invés de considerar apenas questões médicas, este modelo de avaliação considera as limitações funcionais, que podem ser físicas, sensoriais, intelectuais ou mentais e as limitações ambientais, que podem ser barreiras urbanísticas, arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais, tecnológicas entre outras.

Outro aspecto significativo é que o Estatuto estabelece que o bem-estar pessoal, social e econômico, considerando a garantia de oportunidade de moradia, saúde, lazer, educação e trabalho, tem como dever do Estado, da sociedade e da família.

Assim, a compreensão do processo inclusivo como uma responsabilidade coletiva, reforça a necessidade da construção de escolas inclusivas – uma vez que o ambiente escolar é o primeiro ambiente coletivo, onde as crianças têm a oportunidade de aprender e conviver com as diferenças e essas vivências podem moldar cidadãos que considerem as diversidades como parte da sociedade.

Nesse sentido, é importante que os profissionais que fazem parte da comunidade escolar estejam preparados para mediar as aprendizagens e vivências, a fim de garantir a participação e envolvimento de todos no processo educacional.

### 3.3 FORMAÇÃO DOCENTE E A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM TEA

A formação docente é um dos principais recursos a se considerar para a inclusão de alunos com TEA. A formação e o fazer docente experimentaram significativas transformações no último século, e, para a construção dos seus saberes profissionais, Senna (2008, p. 112) afirma que:

O que se constata é que a área de educação negligenciou profundamente o ensino como domínio de investigação e, ao torná-lo um objeto subsidiário, negligenciou também o estudo teórico sobre as condições de aprendizagem em contextos cujos sujeitos apresentem modelos cognitivos não assemelhados àquilo que, tradicionalmente, se acreditava ser padrão universal de funcionamento da mente. O resultado foi um professor extremamente consciente e crítico de seu papel social, muitas vezes aberto ao diálogo com o universo conceitual de seus alunos, porém, absolutamente despreparado para intervir na qualidade de agente de educação formal.

O Ministério da Educação (MEC), órgão responsável por regulamentar a educação formal, no âmbito do ensino superior, segue o que está posto em documentos oficiais, como a Constituição Federal, a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Com a expansão do acesso à escola, cresceu, de forma significativa, a necessidade de preparar os professores para lidarem com a diversidade que os alunos trouxeram para as salas de aula. Por isso, a necessidade de refletir sobre a formação dos professores.

O modelo de educação inclusiva, no Brasil, vem influenciando as políticas públicas e os sistemas educacionais. Os cursos de formação inicial e continuada, passaram a ter como objetivo o preparo dos docentes para o desafio de atuar com alunos com necessidades educacionais específicas.

No entanto, de acordo com os estudos de Garcia (2013, p. 116) ainda há a “perpetuação do conhecimento hegemônico na educação especial, associada à carência de debate pedagógico e de discussões acerca do trabalho do professor.”, além de estar “sendo mantida como modalidade que existe à parte do sistema educacional”, dificultando a relação entre os conhecimentos teóricos e a prática docente.

Nesse sentido, conforme afirma Poker (2003, p. 41):

A formação de professores para a educação inclusiva precisa estar subsidiada em análises do conhecimento científico acumulado a respeito das competências e habilidades necessárias para atuar nessa perspectiva, ou seja, sua formação deve basear-se na reflexão e na criatividade. O professor necessita estar preparado para selecionar conteúdos, organizar estratégias e metodologias diferenciadas de modo a atender, adequadamente, a todos os alunos.

A formação dos professores deve ter como um dos principais objetivos a promoção de discussões, reflexões e mudanças necessárias para a inclusão de todos os alunos e, especialmente, no processo de escolarização dos alunos o TEA, que são o foco desta pesquisa. Nesses moldes, essa formação docente perpassa pelas chamadas Educação Formal, Educação Informal e a Educação Não Formal. Gohn (2006, p. 28), por sua vez, demarca a diferença entre esses três formatos de Educação da seguinte maneira:

a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdo previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não-formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas.

As licenciaturas, por isso, fazem parte do que Gohn definiu como educação formal, pois ocorrem em um espaço formalizado, de forma sistematizada. É no Ensino Superior, em que os conhecimentos profissionais, ou seja, as habilidades e competência historicamente construídos pela humanidade e normatizados que os profissionais se apoiam para exercer uma determinada profissão são adquiridos.

A formação dos professores não se esgota, no entanto ao concluir uma licenciatura, nesse sentido, entendo como Freire (2015) que a formação docente é permanente. Um professor nunca estará totalmente pronto, para os desafios que a sala de aula pode proporcionar, mas é justamente nela, que ele terá a oportunidade de aprender a ensinar. Isso ocorre, pois os alunos



apresentam diferentes necessidades educacionais, e ao professor, na perspectiva inclusiva, incube a responsabilidade de elaborar um planejamento que dê conta de abarcar as diferentes demandas presentes em sua sala de aula

Como essas demandas não são fixas e variam “o professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado, aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar” (BONZANINI; BASTOS, 1999, p. 26). Ao se deparar em sala de aula com alunos com necessidades educacionais específicas, o docente, por vezes, tem dificuldade de converter os seus conhecimentos em práticas pedagógicas inclusivas. Nesse quesito, Tardif (2002, p. 261) escreve que “ainda hoje, a maioria dos professores aprendem a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro”. Assim, além do fato de que o fazer docente também se apresenta de formas variadas, as demandas que aparecem em sala de aula também são variadas.

Isso implica dizer que mesmo que os professores passem por formações formais, as suas experiências pessoais e profissionais, sua cultura, sua posição política, sua condição socioeconômica, bem como as demandas que tanto a turma em conjunto quanto cada aluno em sua esfera individual, interferem diretamente na forma do fazer docente dos professores.

Ao se tratar da Educação voltada aos alunos com TEA nas salas regulares de ensino, entendo como Schmidt *et al.* (2013, p. 230), quando coloca que:

A percepção positiva dos professores em relação a seu aluno com autismo é um elemento fundamental para o sucesso de sua inclusão escolar (CASSADY, 2011). Nesse sentido, prover suporte e orientação aos professores, fornecer uma melhor compreensão das necessidades do aluno e avaliar as estratégias eficazes para seu aprendizado são passos importantes para construção da inclusão.

É importante destacar que, embora caiba ao professor o compromisso com a sua formação, cabe ao Estado e às Instituições de Ensino garantir as condições necessárias para que a formação dos docentes esteja alinhada às propostas postas nas legislações brasileiras acerca do direito à educação de pessoas com necessidades educacionais específicas.

## **4 MATERIAL E MÉTODO**

### **4.1 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS DA PESQUISA**

A Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, do Ministério da Saúde dispõe acerca das diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, a partir dos seus termos, os participantes da pesquisa consideraram-se livres e esclarecidos para consistir em participar do estudo proposto, resguardando a autora da pesquisa a propriedade intelectual das informações geradas e expressando a concordância com a divulgação pública dos resultados. Esta pesquisa salvaguardou todos os requisitos e critérios que foram definidos pela resolução, para respeitar legalmente todas as envolvidas neste estudo.

### **4.2 TIPO DE PESQUISA**

O presente trabalho buscou coletar e analisar elementos do tema proposto a partir de uma pesquisa exploratória, que de acordo com Gil (2008, p. 27) “são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”.

Com a abordagem qualitativa e natureza aplicada, este estudo pode ser definido como uma pesquisa de campo que, de acordo com Gil (2002, p. 52) é “[...] desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo.”

### **4.3 LOCAL E UNIVERSO DA PESQUISA**

A pesquisa foi realizada em uma Escola Pública do município de João Pessoa, Estado da Paraíba, de natureza essencialmente educacional destinada ao atendimento da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A Escola se caracteriza pelo atendimento à comunidade circunvizinha no seu entorno, tendo uma clientela diversificada com relação a condição socioeconômica dos alunos e familiares.

Quanto a sua estrutura física, a escola conta com: 01 sala de coordenação; 01 secretária; 01 sala de serviço social; 01 sala de professores; 01 sala de coordenação pedagógica; 01 cozinha; 01 copa; 01 sala de nutrição; 01 sala de enfermaria; 01 sala de atendimento médico; 02 pátios cobertos; 9 salas de aula; 04 banheiros para as crianças, sendo 2 femininos e 2

masculinos; 3 banheiros para adultos, sendo 1 femininos, 1 masculino e 1 banheiro unissex; 01 almoxarifado; 01 parque com areia e brinquedos como trem e escorrego. (Projeto Político Pedagógico, 2018).

As atividades escolares se desenvolvem em dois turnos, matutino e vespertino. As turmas se dividem em Educação Infantil e Ensino Fundamental. A Educação Infantil se subdivide em: Creche, que contempla Infantil II (alunos na faixa etária de 2 anos) e Infantil III (alunos na faixa etária de 3 anos). A Pré-Escola contempla as turmas de: Infantil IV (alunos na faixa etária de 4 anos) e Infantil V (alunos na faixa etária de 5 anos). O Ensino Fundamental se divide nas seguintes etapas: 1º Ano (alunos na faixa etária de 6 anos); 2º ano (alunos na faixa etária de 7 anos); 3º ano (alunos na faixa etária de 8 anos); 4º ano (alunos na faixa etária de 9 anos); e 5º ano (alunos na faixa etária de 10 anos). (Projeto Político Pedagógico, 2018).

No ano vigente de 2022 estão matriculados 187 alunos. Destes, 04 estão dentro do Espectro Autista e nos anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo 01 aluno no 3º ano no período da tarde, 01 aluno no 3º ano, 01 aluno no 4º ano e 01 aluno do 5º ano do período da manhã.

#### 4.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para a realização desta pesquisa, e considerando o tempo disponível para as entrevistas, considereei apenas os professores do ensino fundamental que estão com alunos que possuem laudo em TEA no ano de 2022, ano de realização desta pesquisa. Assim, a amostragem, desta pesquisa, foi de carácter intencional, “amostra é uma parcela convenientemente selecionada do universo (população) [...]” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 163) A partir dos seus relatos e considerações, se formou a base deste estudo de caso.

Havia 4 docentes que preenchiam os critérios, postos para este estudo. Todos os professores aceitaram fazer parte da pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), encontrado nos apêndices deste trabalho. O tipo de amostra foi propositalmente escolhido pela pesquisadora, pois havia uma seleção baseada no conhecimento sobre a população e o contexto escolar. Foram realizadas entrevistas com todos os professores de forma presencial. A identidade dos sujeitos foi preservada, sendo utilizados codinomes. Os preceitos éticos seguiram as normas e diretrizes propostas pela Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS).

#### 4.5 PROCEDIMENTOS, INSTRUMENTO E ANÁLISE DE DADOS

Para alcançar os objetivos aqui pretendidos, iniciei a pesquisa realizando um levantamento bibliográfico, em que pesquisei publicações relativas à temática na plataforma Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A fim de sistematizar a busca na plataforma supracitada, utilizei os seguintes descritores: formação docente, educação inclusiva e transtorno do espectro autista. Ressalto ainda que, o recorte temporal selecionado para a investigação ocorreu entre os anos de 2012 e 2022.

O segundo passo desta pesquisa foi a elaboração do roteiro de entrevista. A sua principal função, de acordo com Manzini (2003), é de auxiliar “o pesquisador a conduzir a entrevista para o objetivo pretendido.” O roteiro também foi colocado nos apêndices do trabalho.

As entrevistas foram abertas e dialogadas, realizadas individuais, as quais os docentes puderam expor suas reflexões. À disposição das perguntas foi escolhida de modo a deixar as perguntas em que os entrevistados se sentissem mais a vontade de falar de si mesmos, como idade, gênero e formação no começo e as perguntas que estão relacionadas com as suas práticas pedagógicas mais ao final.

Considere importante a gravação do áudio das entrevistas, para que as falas pudessem ser transcritas, de modo que a entrevistadora não sentisse a necessidade de fazer anotações frente aos entrevistados. As entrevistas tiveram uma duração média de 30 minutos.

Após as entrevistas, os áudios foram ouvidos e as falas transcritas. Em seguida, foram lidas e, assim, foram definidos temas para possibilitar a análise de dados.

Em posse das transcrições, as respostas dos professores foram organizadas em quadros de modo a apresentar quais elementos da formação os professores têm em comum, no que se diferenciam, apontar as principais características sobre o TEA destacadas pelos docentes, a fim de evidenciar quais são os conhecimentos que eles possuem acerca da temática e, por fim, apresentar as estratégias e práticas pedagógicas adotadas por esses professores para a inclusão dos alunos com TEA.

A análise dos dados foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa e dividida em quatro temas a partir das falas que foram comuns aos entrevistados. Por fim, analisei, interpretei e refleti a fala dos professores sobre como a sua formação contribuiu, quais as lacunas deixadas e como eles se posicionam para a inclusão desses alunos.

Esta pesquisa, portanto, teve início a partir do diálogo com a diretora responsável pela unidade escolar, lócus deste estudo. Além da autorização, ela também disponibilizou a quantidade de alunos que possuíam laudo em Transtorno do Espectro Autista, quais as suas

turmas e qual o docente responsável por aquela turma. Logo após iniciou-se o diálogo com os docentes, de acordo com os critérios já expostos anteriormente. Todos os convites aconteceram de forma presencial, assim como as entrevistas.

#### 4.6 CARACTERIZAÇÃO DOS DOCENTES

Com o intuito de conhecer as características pessoais e profissionais dos sujeitos que colaboram com este estudo, apresentei no Quadro 2, intitulado “Caracterização dos Docentes”, as características relativas aos seguintes indicadores: Idade, Habilitações Acadêmicas, Tempo de Atuação como docentes, Quantidades de Alunos por turma, Quantidade de Alunos com Necessidades Educacionais Específicas e Quantidade de Alunos com TEA.

**Quadro 2: Caracterização dos Docentes**

|                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Docente A</b> | Possui Licenciatura em Pedagogia e Mestrado em Educação, Cultura e Identidade. Atua como professor há 15 anos, a turma em que ministra aula possui 17 alunos, 5 com Necessidade Educacionais Específicas (NEE), sendo 1 com TEA.                                                                                                                    |
| <b>Docente B</b> | Possui Licenciatura em Pedagogia, Mestrado em Educação e Doutorado em Educação. Atua como professor há 22 anos, a turma em que ministra aula possui 14 alunos, 2 com NEE, sendo 1 com TEA.                                                                                                                                                          |
| <b>Docente C</b> | Possui Bacharelado, Licenciatura, Mestrado e Doutorado em Geografia. Como professor desta Etapa da Educação, com crianças atua desde 2021, (mas possui experiência frente a cursos de nível superior, técnico e especializações) sua turma possui 13 alunos, sendo 1 com TEA                                                                        |
| <b>Docente D</b> | Possui Licenciatura em Pedagogia, Especialização em Educação de Jovens e Adultos, Mestrado em Educação, e é Doutorando em Educação. Atua como docente desde 2021, no formato remoto, e no formato presencial esta é a primeira experiência, (mas tem experiência como auxiliar e estagiário há 8 anos) sua turma possui 10 alunos, sendo 1 com TEA. |

**Fonte: Acervo pessoal.**

Cabe destacar os ciclos de vida destes professores em estágios, que defini a partir dos estudos de Huberman (1992), os Docentes C e D embora tenham anos de experiência na Educação, o exercício da função que tem atualmente é recente: iniciou-se em 2021, e por isso situam-se na Entrada da Carreira. Esta fase se subdivide em duas: a primeira chama de sobrevivência, é quando o professor se choca com a realidade e confronta-se com a complexidade da prática educativa e dúvida de si; a segunda denominada como descoberta, pode ser traduzida como o entusiasmo pela novidade de ser responsável por uma sala, por um

projeto e por compor um corpo docente, onde este pode explorar novos recursos a fim de melhorar sua atuação. Segundo Huberman (1992), esses dois aspectos são vividos concomitantemente.

Após a fase da entrada da carreira, os professores vivenciam a fase da estabilização, onde definem a sua “forma de trabalhar”, os docentes entram no que Huberman chama de fase de diversificação, onde os professores mais seguros de si e de seu trabalho, começam a arriscar, testando metodologias, diversificando materiais didáticos e avaliações. Sua prática ganha dinamicidade, os docentes A e B, embora possuam uma diferença de 7 anos no tempo de atuação, podem ser classificados nesta fase.

Neste estudo, todos dos docentes possuem pós-graduação, o que ainda não é a realidade de mais da metade dos docentes no país. De acordo com o MEC (2021), 43,4% dos docentes possuem este grau de titulação, além disso, a média de alunos nas salas de aula brasileiras é de 23 alunos no ensino fundamental (MEC, 2017). Os professores entrevistados tinham em média 14 alunos. Nesse sentido, defendo a necessidade de ampliar esse estudo para outras realidades, para que possamos entender como o número de alunos e os níveis de formação dos professores podem impactar na inclusão dos alunos com TEA.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 5.1 FORMAÇÃO DOS DOCENTES

Houve significativas mudanças na educação ao longo dos anos, algumas delas são a entrada de alunos com deficiências em salas regulares de ensino e as reivindicações de pais e profissionais, principalmente na década de 1970, que culminaram no declínio da educação especial paralela à educação regular (SILVA, 2021). Considerando os pressupostos de uma educação inclusiva, é importante ressaltar que esta não se limita a entrada desses alunos na escola, é necessário, pensar sobre a sua permanência. Nesse sentido, cabe ao professor a responsabilidade de pensar, planejar e executar estratégias para que estes alunos consigam participar de forma efetiva da rotina escolar.

Pelo fato de a educação ser um direito constituinte de todos, considero que a formação dos professores precisa estar alinhada a este princípio. Para tanto, cabe a esfera política pública garantir acesso a estas formações, especialmente às licenciaturas que necessitam ter a inclusão como fundamento base em seus currículos (VEIGA, 2008).

A análise de dados referente a formação inicial dos professores, sujeitos desta pesquisa, revelaram que os docentes A, B e D, tiveram já na sua formação inicial contato com as terminologias e os aspectos voltados à educação inclusiva.

**Docente A:** – “[...] uma das disciplinas que cursei foi essa de educação inclusiva, mas assim, vendo os conceitos bem gerais. O que era educação inclusiva... na época, estava começando a se pensar na arquitetura da educação inclusiva para os deficientes físicos, os cadeirantes e etc.”

**Docente B:** – “Na graduação, nós tivemos uma disciplina de Educação Especial [...] Não tinha a ênfase que tem hoje. Mas já tinha ali aquela luta, aquela militância, aquela discussão.”

**Docente D:** – “Sim, sim, a gente paga uma disciplina chamada educação especial, que a gente trabalha todas as questões relacionadas tanto com as deficiências quanto os transtornos da aprendizagem. Mas como se trata de uma disciplina com uma carga horária muito pequena, acaba sendo um desafio que não dá conta.”

O docente C, embora tenha cursado uma licenciatura, não teve na sua formação inicial nenhum contato relacionado a Educação Especial ou a Educação inclusiva.

**Docente C:** – “Como eu falei pra você, eu fiz inicialmente uma licenciatura em geografia. E venhamos e convenhamos não tem, né? A prática para lecionar a crianças com essas especificidades.”

Como podemos observar, a formação inicial desses professores, não deram conta de garantir os conhecimentos necessários para sua atividade profissional frente aos alunos com TEA, o que não implica dizer que não possam assumir uma prática inclusiva. Freire (2015) afirma que a Formação Docente é permanente e não se esgota na formação inicial e que para o exercício da docência é necessário reflexão crítica sobre a prática.

Na importância de uma educação de qualidade como um direito dos alunos com e sem deficiências, é importante que todas as licenciaturas tenham o compromisso de formar professores que tenham em seus arcabouços de conhecimentos os pressupostos basilares para a prática inclusiva. Formar professores a partir da compreensão que ela é permanente, favorece uma educação crítica, preparando professores capazes de fazer uma leitura crítica do contexto em que estão inseridos, o que, por sua vez, contribui para uma prática mais inclusiva.

Nenhum dos docentes entrevistados teve uma formação formal específica voltada ao TEA, nem na formação inicial nem em outros cursos e especializações que fizeram posteriormente. As suas experiências, nesse sentido, se iniciaram já dentro da escola, vejamos na fala dos docentes:

**Docente A:** – “Com o TEA, especificamente não, **até porque a minha primeira experiência de sala de aula com alunos com TEA foi aqui.** Anteriormente às minhas experiências, em outras instituições eu não tive alunos com TEA. Eu tinha crianças com outras deficiências, mas com TEA mesmo não tive nenhuma.” [...] o que eu fiz de formação continuada, em relação a isso, foi psicopedagogia. Foi quando eu vim conhecer o que era uma dificuldade de aprendizagem, o que era uma deficiência. Eu vim ter esclarecido isso, porque ficou essa lacuna na minha formação inicial. [...]”

**Docente B:** – “Nenhuma, zero. **A minha experiência já foi assim com meu primeiro aluno com autismo [...]**”

**Docente C:** – “Não, **eu estou aprendendo**, viu? Pra mim é um desafio, eu confesso a você. [...]”

**Docente D:** – “Não. Especificamente cursos não, mas eu tenho bastante material, às vezes eu faço leituras, e também, como eu faço concurso eu preciso estudar a literatura e algumas abordagens. Então assim, não fiz nenhum curso específico para trabalhar com alunos com transtornos. Mas fiz leituras, assisti vídeos e tentei compreender um pouco. [...] Esse aluno é a **minha primeira experiência** na relação do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, professor e aluno.”

Muitas vezes, os cursos de licenciatura não darão conta de abranger todas as condições específicas ou deficiências de forma mais aprofundada, e será já no exercício profissional que os professores, frente às demandas de um aluno, buscarão conhecimentos voltados às necessidades daquele contexto. Dessa maneira, destaco a seguinte fala:



**Docente D:** – “Mas o que vai mesmo nos motivar a pesquisar e aprender mais um pouco é quando a gente vivencia um caso, como eu estou vivenciando, com esse aluno com transtorno. Que eu tenho que fazer esse esforço, para elaborar atividade, fazer planejamento, compreender o comportamento desse aluno, para poder propor alguma atividade e ao mesmo tempo incluir esse aluno junto com os outros.”

Candau (1996), citada por Ambrosetti e Ribeiro (2005, p. 39), coloca que a escola é o lócus privilegiado da formação continuada dos professores – isso porque é em cada sala de aula que as demandas, que são múltiplas, aparecem. Nessa perspectiva, é importante ressaltar que embora seja o professor o responsável primário sobre a educação, por tanto pela inclusão dos alunos, por ser ele o profissional responsável por materializar os projetos pedagógicos, cabe também à escola como um todo assumir o compromisso com esses alunos.

Além disso, como é apontado por Veiga (2008, p. 15), “a formação de professores, entendida na dimensão social, deve ser tratada como direito, superando o momento das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, partindo da esfera política pública.” É importante destacar que, embora caiba ao professor o compromisso com a sua formação, cabe ao Estado e às Instituições de Ensino garantir as condições necessárias para que a formação dos docentes esteja alinhada às propostas postas nas legislações brasileiras acerca do direito à educação de pessoas com necessidades educacionais específicas.

Nesse sentido, sugiro a partir de Libâneo *et al.* (2012, p. 428) que as escolas adotem o modelo de gestão participativa, em que a organização escolar seja um ambiente de “compartilhamento de valores e de práticas, por meio do trabalho e da reflexão conjunta sobre planos de trabalho, problemas e soluções relacionados à aprendizagem dos alunos e ao funcionamento da instituição”. Em outras palavras, a partir da organização escolar democrática, a escola deve propiciar um ambiente favorável, com projetos pensados na inclusão dos alunos, para tanto, uma das metas estabelecidas deve ser propiciar recursos humanos e materiais, voltados à formação dos docentes.

## 5.2 CONHECIMENTOS DO DOCENTES ACERCA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Como visto no tópico anterior, os conhecimentos relacionados ao Transtorno do Espectro Autista dos docentes foram construídos a partir de suas experiências profissionais. Considerando que no momento das entrevistas, os docentes tinham em suas salas de aula alunos dentro do espectro autista, foi pedido aos docentes que dissessem com suas palavras o que é autismo.

**Docente A:** – “Eu tenho até dificuldade de conceituar. **Autismo é um tipo de deficiência que as crianças têm, no qual elas enxergam o mundo de uma forma diferente.** [...] Como é que eu consigo ver que a criança é autista? Quando ela tem essa **dificuldade de socialização**, quando ela apresenta algum tipo de **estereotipia**, algumas têm **atraso na fala**, que são os primeiros sinais, até na locomoção às vezes [...]”

**Docente B:** – “[...] pra mim ela é uma apresentação de um de um **movimento diferente do cérebro** de alguém.”

**Docente C:** – “O autismo no meu entender, é um fator que ocorre na criança e que nos deixa assim muito sensibilizados. Eu não tinha de perto essa experiência e eu vejo o quanto ele é **sensível.** [...]”

**Docente D:** – “Eu tento compreender mais de um ponto de vista comportamental, mas se a gente for para a literatura, para as abordagens, aí sim ela se caracteriza como um transtorno que afeta a parte da **interação social**, do **comportamento** do aluno, mas de um ponto de vista bem específico meu, eu estou tentando compreender essa situação a princípio uma questão comportamental, mas que envolve também todo o processo de formação e desenvolvimento do aluno ou da criança, já que estão inseridos nesse contexto. Nesse panorama todo, algumas questões, por exemplo, em que o aluno **não consegue avançar em termos de alfabetização, não consegue ter boa interação** com os demais colegas em sala, apresenta **comportamento agressivo** ou então apresenta comportamento um pouco distinto do que nós estamos acostumados enquanto educadores no contexto escolar. Então na minha concepção tem essa parte comportamental que é mais importante depois em outras questões que estão atreladas a ela.”

Com base nas falas dos docentes, foi possível observar que eles apresentaram várias características próprias do autismo, corroborando com Alcântara (2020) que afirma que as habilidades comunicativas e sociais e o comportamento são afetados, além de apresentar traços estereotipados em pessoas com TEA.

A partir da fala “O autismo no meu entender, é um fator que ocorre na criança e que nos deixa assim muito sensibilizados. Eu não tinha de perto essa experiência e eu vejo o quanto ele é sensível. [...]” do docente C, é possível dizer que diferente dos outros professores que já haviam tido, ao longo da sua carreira, algum contato com o TEA, para o docente C, essa está sendo sua primeira experiência, e quando solicitei que me dissesse o que é autismo, ele descreveu o seu aluno.

O que chamou atenção nesse sentido foi ponderar a importância da presença da diversidade na escola, isso porque, considero que se perguntarmos aos alunos, por exemplo, principalmente aos mais novos o que é o autismo, possivelmente eles explicariam a partir daquele colega com quem tiveram algum contato, o que por sua vez implica na necessidade de que o ambiente escolar não seja apenas um ambiente em que esses alunos estão presentes

fisicamente, mas que sejam considerados como sujeitos capazes de aprender, socializar e ensinar.

Em vista disso, a postura dos professores frente aos alunos com TEA faz toda a diferença. Como, por exemplo, esperar que os alunos façam o movimento de incluir esses alunos em brincadeiras e conversas, se o professor regente não considera aquele aluno na hora das atividades e vivências escolares?

A forma que os professores enxergam os seus alunos é essencial para o sucesso da inclusão escolar. Como afirma Paulo Freire (2015, p. 35) “[...] quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem.” Considerando tal aspecto, foi solicitado aos docentes para descreverem os seus alunos com TEA.

**Docente A:** – “Meu aluno com TEA, eu vejo uma criança que tem um grau de autismo mais leve. Ele já socializa bem. [...] ele sabe as atividades que ele pode cumprir. Uma coisa que eu acho interessante nele é a questão das regras, ele entende as regras, ele sabe quando ele está transgredindo porque quer, por brincadeira, [...] Ele já é uma criança alfabetizada dentro das especificidades dele [...] **na relação social eu vejo que ele interage muito bem com as crianças.** Ele já propõe brincadeiras para os meninos, ele já participa da brincadeira e ele também já sabe expressar quando ele gosta ou quando ele não gosta de alguma coisa. [...]”

**Docente B:** – “[...] tem também a hiperatividade junto, certo? Então são os dois laudos. Então é repetição das palavras. Enquanto você não disser pra ele, a resposta que ele quer, ele pergunta, repetidamente, a mesma coisa. Dificuldade de sentar. Mas mesmo com o movimento que ele anda, a necessidade dele de sair, ele presta atenção, e quando você vai lá explicar ele compreende muito rápido. Ele faz tudo muito rápido, em questão de minutos, enquanto em uma atividade que a turma leva meia hora ele faz em três minutos. Então a gente tem que ter muitas atividades porque tem altas habilidades. **No desenho é um artista.** Bate muito a mão, bate muito o pé. Dificuldade verbal, então ele é monossilábico. Quando ele quer falar com alguém ele chega perto e faz “bom dia Fulano” e sai, ele não consegue fazer um diálogo maior do que uma palavra com as pessoas, entendeu? E aí ele circula muito. E quando a gente tem que trabalhar, tem que trabalhar ao lado dele, porque se a gente sair de perto ele desfoca e não avança nas atividades.”

**Docente C:** – “[...] **Ele é um doce,** ele nos surpreende, com as atitudes dele. Ele é muito, muito fofo. É um menino especial. Eu espero que esse ano, estando com ele, eu consiga juntamente com a mediadora dele e quem mais chegar para agregar né? Fazê-lo mais sabedor do conhecimento. Se a gente conseguir agora no quarto ano tentar fazê-lo entender as letras, unir sílabas, cada palavrinha, mesmo que poucas ainda, mas já vai ser um uma conquista, né? Se isso acontecer, eu estarei, eu estaria realizada. Esse é o nosso desafio.”

**Docente D:** – “[...] A primeira característica, isso é bem claro, ele é muito agressivo e repulsivo, ou seja, ele não pode ser contrariado de nenhuma forma. Isso é uma situação que a gente já vem há praticamente dois meses batalhando com ele. **Eu percebo um avanço** também porque na primeira semana ele agredia, e as agressões dele são muito momentâneas ou surpresas [...] segunda coisa é a questão comportamental dele, é muito momentâneo e ele tem ele tem oscilações de comportamento, hora ele tá muito entusiasmado, empolgado,

hora está um pouco distraído e tem também interação que é outra palavra que a gente pode colocar, ele apresenta essa dificuldade também de interagir diretamente com a gente com os outros alunos. [...]”

Os docentes, ao falarem sobre seus alunos, apresentaram um panorama global sobre eles, falando sobre os aspectos positivos sobre os seus alunos, mas também apresentaram aspectos com os quais eles ainda têm dificuldade de lidar. A caráter de exemplo, enquanto o Docente B, diz que uma das necessidades do seu aluno é trazer atividades extras, pois ele realiza tudo de forma muito rápida, o Docente D aponta como um ponto a agressividade.

Essas percepções dos professores são importantes porque não apresentam apenas aspectos negativos sobre os seus alunos, julgando-os como incapazes, mas também não negaram aquelas características que podem dificultar o seu trabalho em alguns momentos. Esse aspecto é relevante, pois como nos aponta Vendramin (2019), por vezes, o capacitismo, que é a discriminação que se faz das pessoas com deficiência, classificando-as como incapazes, ocorre em situações sutis e, por isso, muitas vezes não são percebidas, se materializam em atitudes que podem até ser confundidas como inclusivas.

De acordo com Freire (2015), um dos saberes necessários para a prática educativa é justamente a rejeição a qualquer forma de discriminação, uma vez que, a prática preconceituosa ofende a essência do ser humano em ser diferente. Daí, a necessidade dos professores em conhecer os pressupostos de uma prática inclusiva, conhecer as características próprias ao TEA, e estarem abertos às especificidades de cada sujeito, só assim podemos trabalhar em uma perspectiva realmente inclusiva.

### 5.3 MAIORES DESAFIOS, APONTADOS PELOS DOCENTES, PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM TEA

Desempenhar a docência por si só já é um grande desafio. Ao se tratar da inclusão dos alunos com TEA, os docentes apresentam como um dos maiores desafios algumas características de seus alunos como a hiperatividade, os interesses restritos, a dificuldade de abstração dos conhecimentos escolares e as limitações na comunicação.

**Docente B:** – “O processo de hiperatividade mesmo, como ele tem a dificuldade de dialogar, de trabalhar em grupo, eu acho que isso é um desafio.”

**Docente C:** – “Os maiores desafios eu acho que um deles é a compreensão do alfabeto seja vogais, seja as consoantes. Como ele não entende, eu acho que é um grande desafio que a gente vai ter que fazê-lo compreender.”

**Docente D:** – “[...] ele é um aluno que quando a gente propõe uma coisa de imediato ele já diz não, mas quando ele se propõe a fazer uma atividade de desenho de montagem ou de qualquer tipo de atividade, ele aceita [...]”

Nesse sentido, é importante ressaltar que para as crianças com TEA se engajar em atividades escolares pode ser um grande desafio, principalmente ao considerar a inflexibilidade em realizar atividades de menor interesse (CAMARGO, 2020). Com isso, a formação dos docentes pode auxiliá-los em suas práticas, no sentido de construir estratégias que levem em consideração as especificidades do espectro. Também é importante que os interesses dos alunos, sejam considerados, esse é um recurso de extrema importância para garantir que eles estejam motivados a participar dos momentos de atividade escolares.

Outro desafio apontado pelos professores corresponde a ausência de apoio especializado em sala e o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

**Docente A** “[...] a ausência do acompanhamento educacional especializado, a ausência de ter uma sala de atendimento (AEE). Isso dificulta demais o nosso trabalho [...]”

**Docente B:** – “[...] a falta de apoio específico em sala de aula, é um desafio. Hoje eu tenho a estagiária de pedagogia, que além da regência dela, ela está nos ajudando. Eu professor e a mãe, a gente negociou com ela pra ela estar comigo, eu faço atividade de casa e sala dos alunos e mando pra ela. Aí ela vai pensar, junto comigo, então ela sai fazendo essas adaptações, pra me dar esse suporte [...]”

**Docente C:** – “[...] Além do alfabeto e tudo o que eu vejo assim é que se tivesse um reforço ajudaria [...]”

O Atendimento Educacional Especializado tem como proposta minimizar as barreiras que dificultam a aprendizagem dos alunos que são atendidos (SILVA; FONSECA; BRITO, 2018) e o apoio específico em sala, por intermédio de um profissional que tem como função mediar as atividades escolares, promovendo a aprendizagem e socialização, sendo assim, um agente importante na inclusão escolar dos alunos com TEA. Nessa direção, a ausência desses recursos, se tornam barreiras para a inclusão desses alunos. Balbino, Oliveira e Balbino (2021) apontam que, mesmo quando há a presença desses recursos, as lacunas na formação e confusão entre o papel do professor regente, o professor mediador e o professor de AEE, podem se traduzir também em uma barreira para a inclusão dos alunos com TEA.

Os alunos com TEA podem precisar de materiais de ensino diferente do utilizado tradicionalmente pela escola. Nesses casos, é preciso criar material adaptado, e este é um dos desafios apontados pelos docentes:

**Docente A:** – “Tem que ser atividades adaptadas, eu já tenho dificuldade na adaptação das atividades. Como eu disse, eu consigo fazer de forma bem primária. Mas eu tenho dificuldade nessa adaptação.”

**Docente D:** – “O maior desafio como professor é que a gente precisa fazer um planejamento diferenciado dos demais, para acolher o aluno e tentar integrá-los com os outros alunos da sala. Então, como se trata de planejamento e atividade diferenciada, esse é o principal desafio.”

Com vista às dificuldades apontadas pelos docentes, considero que formações voltadas à elaboração de materiais adaptados e estratégias de ensino se mostram importantes para que os profissionais da educação consigam exercer uma prática inclusiva, isso porque para elaborar materiais adaptados é necessário um minucioso processo de avaliação, em que os objetivos e as instruções precisam ser muito claros e estejam alinhados com as capacidades dos alunos. Além disso, Garcia e Martins (2022) ressaltam que a adoção de algumas estratégias adaptadas, como o uso de imagens e a utilização de recursos mais concretos, podem beneficiar a aprendizagem dos estudantes neurotípicos.

A família também apareceu como um parâmetro importante. Os docentes A, B e C destacaram como as famílias vêm contribuindo para o processo de inclusão desses alunos. Em oposição, o docente D apresenta uma realidade diferente:

**Docente D:** – “[...] O segundo desafio, se trata do docente com a família. Então por trás desse aluno tem uma historicidade de família bastante complexa e bastante delicada [...]”

Camargo (2020, p. 9) dispõe que a contribuição da família é de suma importância para a inclusão dos neurotípicos alunos com TEA e, por sua vez, “confere a esse aspecto um eixo essencial a ser trabalhado na formação de professores como parte constituinte das práticas educacionais inclusivas (CASTRO; REGATTIERI, 2009).”

A falta de apoio institucional e o sentimento de abandono, apareceram como alguns dos maiores desafios.

**Docente A:** – “[...] falta de apoio da equipe pedagógica, a falta de recursos, de recursos pedagógicos [...] O apoio da equipe pedagógica da escola, poderia buscar mais pra ajudar o professor, nesse sentido porque até então fica o professor sozinho. [...] Recentemente nós tivemos uma formação, sobre como adaptar materiais para essas crianças com necessidades e/ou com deficiência, porém assim, é uma formação pontual, não se tem uma continuidade, não se tem um acompanhamento, então eu acho que deixa a desejar nesse sentido.”

**Docente B:** – “Porque no dia a dia o desafio é grande porque não tem um apoio institucional. [...] Então institucional para mim é um dos maiores desafios [...]”

Nesse sentido, assim como Libâneo *et al.* (2012, p. 421), entendo que a escola para cumprir o papel de formação intelectual, afetiva e ética dos alunos, deve preconizar por uma gestão que assegure as “condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas que permitam o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos os alunos sejam bem-sucedidos em suas aprendizagens”. Portanto, ao entendermos a escola como lócus privilegiado da formação continuada dos professores, (CANDAU, 1996 *apud* AMBROSETTI; RIBEIRO, 2005) é possível apontar que uma gestão que assume o compromisso com a formação dos docentes, contribui de forma significativa para a construção de uma escola inclusiva.

#### 5.4 PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS QUE OS DOCENTES ADOTAM PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM TEA

Considerando os pressupostos já apresentados de uma educação inclusiva, a formação dos docentes e que os alunos com TEA já fazem parte do contexto escolar, indaguei aos docentes quais as principais estratégias que eles adotaram para incluir esses alunos, afim de relacionar os conhecimentos relativos ao TEA e as principais estratégias por eles adotadas:

**Docente B:** – “[...] Eu envolvo perguntando e fazendo participar junto [...] No presencial agora foi muito difícil porque tem essa hiperatividade, bem aguçada, então no início eu não conseguia fazer ele ficar na sala, então eu não sabia, não conseguia às vezes fazer nenhuma atividade. Mas depois eu fui trazendo um pouco, eu não tenho essa formação, mas eu fui trazendo algumas atividades adaptadas [...] **trago coisas de interesse dele.** Ele tem um quadro só pra ele, então, às vezes, o assunto que eu estou dando eu vou lá no quadro conversar com ele, ele me responde. Eu aproveito muito o verbal também do que ele me responde, porque eu sei que ele está entendendo. E também a turma toda acolhe, ele dá bom dia, a turma fala com ele a todo momento. [...] Eu também estou trabalhando, mais os comandos, porque eu fui entender que ele precisa do visual, [...] outro momento de inclusão, também eu preciso lhe dizer, eu trabalho na perspectiva da pedagogia sistêmica\* e na pedagogia sistêmica eu vejo todo mundo, todo mundo pra mim é igual, [...] **a gente aceita todo mundo, vê todo mundo e que todo mundo faz parte.**”

Nesse caso, o docente considerou a dificuldade que ele tem em ficar em sala, e para contornar tal aspecto procurou apresentar atividades que estivessem alinhadas ao seu interesse, além disso buscou estabelecer o sentimento de que ele faz parte. O processo de pertencimento no espaço escolar juntamente a interação com os pares segundo Castro *et al.* (2018, p. 162) “desempenha um papel relevante na permanência e na construção de sentidos em torno do processo de formação escolar”. Por apresentarem dificuldades em se relacionarem, cria-se a ideia de que as pessoas com TEA gostam de estar sempre sozinhos, e esse movimento que o

docente faz em se importar com os interesses do aluno e estabelecer para si mesmo que aquele aluno faz parte e, portanto, é importante, vai de acordo com Freire (2015) que afirma que ensinar exige querer bem aos educandos. Esse bem querer pode ser observado na fala do docente C, que além das outras estratégias, que veremos a seguir, considerou como uma das estratégias promover palavras de motivação ao aluno.

**Docente C:** – “[...] eu acho que uma das estratégias que a gente busca, é deixá-lo, por exemplo, à vontade. Então a gente não priva, jamais, ele de falar, independente do assunto que a gente tá tratando, ele participa, assim como os demais. Outra situação que eu coloco, são as atividades. Eu confesso a você que não são muitas, certo? Mas quando é possível fazer, eu faço, [...] tem momentos que realmente o conteúdo fica difícil para a compreensão dele. Porque para uma criança que está no quarto ano que ainda não tem, a leitura, para acompanhar os demais colegas [...] Momentos de limitação, ele mesmo sabe quando parar [...] eu sempre falo pra ele, meu filho, você passa em tudo que faz, porque você é capaz. **Porque é preciso, dar esse estímulo, esse ânimo mesmo e ele entender que ele tudo pode [...].**”

De acordo com Camargo *et al.* (2019), a motivação é um dos aspectos mais importantes no processo de ensino e aprendizagem, e cabe ao professor exercer essa mediação, empenhando-se no compromisso de desenvolver as habilidades e competências de seus alunos. Nesse sentido, considero que formações relacionadas a inteligência emocional podem contribuir para uma prática mais inclusiva. Outro elemento destacado se trata da presença do profissional de apoio escolar, que tem se mostrado de extrema importância para que a inclusão aconteça, isso porque esses profissionais podem propiciar aos alunos a oportunidade de realizar as atividades, auxiliar o professor no manejo de alguns comportamentos, exercer uma ponte para a socialização deles com os pares entre outras. Na fala do docente, também podemos observar que ela compreende e respeita as limitações do aluno no tocante à acompanhar as atividades realizadas pelos demais alunos, para isso ele busca trazer algumas atividades e outras formas de participação desse aluno.

O Docente D por sua vez relatou:

**Docente D:** – “[...] enquanto existiam regras de atividade, de horário, de comportamento dentro da sala de aula, ele chegou e quebrou praticamente todas essas regras e ainda deixou claro para os demais que podia tudo e a qualquer hora que quisesse, **até a gente deixar claro pra turma que ele é um aluno que precisa do nosso apoio e que precisa da nossa convivência para se desenvolver** e estar ali inserido. Então outra situação, as brincadeiras dele também eram muito agressivas então os alunos entendiam também como agressividade e revidaram eu precisei fazer uma intervenção e mostrar que a gente não pode revidar com agressividade, mas resolver de outra forma. É outro avanço também apresentado porque hoje ele já não mais agride os



colegas, nem me agride diretamente a não ser que eu seja muito, muito contrário ao que ele está tentando fazer [...].”

O docente dividiu com os alunos regulares a responsabilidade com o aluno com TEA, isso faz parte de uma educação que tem o princípio democrático e ético. Dessa forma, a escola deixa de ser apenas um espaço onde se aprende português e matemática, e passa a ser um ambiente de construção de consciência de direitos e deveres civis, uma vez que, a educação é um dos principais mecanismos de inclusão social (GOHN, 2006). Nesse sentido, ensinar as crianças não só a conviver, mas respeitar e se relacionar com pessoas com TEA, é um paradigma de fundamental importância para a construção, não apenas de uma escola, mas de uma sociedade mais inclusiva.

O professor também considerou a dificuldade de socialização que o aluno apresentava, e já que o aluno na tentativa de iniciar contato com os colegas acabava utilizando brincadeiras que provavelmente afastavam mais as outras crianças, por serem agressivas, interveio através de conversas com ele e com os demais alunos, e o resultado é que as agressões tem diminuído, o que por outro lado pode facilitar a aproximação com os pares.

A rotina visual foi um dos recursos adotados pelos docentes,

**Docente A:** – “[...] usamos a rotina visual, combinados visuais também para que ele consiga entender qual é, qual será o nosso passo a passo na nossa rotina diária [...].”

**Docente B:** – “[...] com ele eu preciso colocar a rotina que eu não colocava antes [...].”

Esse é um recurso amplamente utilizado para se trabalhar com crianças com TEA, pois seu principal objetivo é aumentar sua autonomia, além de facilitar a compreensão do aluno sobre a ordem e o tipo de atividade que realizará a cada momento, uma vez que, como está posto no DSM-V, uma das características comuns às pessoas com este diagnóstico é a dificuldade de lidar com mudanças na rotina. Além da rotina visual, uma das docentes também destacou o uso de outros recursos visuais, como uma das estratégias adotadas:

**Docente A:** – “[...], mas as estratégias que eu utilizo para incluir são essas, trabalhar muito com imagens, trabalhar muito com recurso concreto e sempre chamar a atenção dele no momento que eu percebo que ele tá mais disperso, eu chamo [...].”

Ao reconhecer a inflexibilidade relacionada a rotina, muito comum às pessoas com TEA, e considerar também o fato de que eles aprendem com maior facilidade a partir de imagens e objetos concretos, a utilização desses instrumentos pode contribuir para a

aprendizagem dos alunos com TEA, isso porque em geral esses alunos são “pensadores visuais” e melhor compreendem os conteúdos a partir de matérias que eles possam visualizar e/ou manipular (GARCIA; MARTINS, 2022).

As estratégias apresentadas pelos professores podem ser consideradas adequadas para a inclusão desses alunos, uma vez que vêm contribuindo de maneira significativa no desenvolvimento desses alunos.

No entanto, ainda existem muitas lacunas e os professores ainda apresentam insegurança na elaboração e execução de algumas estratégias que poderiam contribuir ainda mais para o processo de escolarização desses alunos:

**Docente A:** – “[...] tem que ser atividades adaptadas, eu já tenho dificuldade na adaptação das atividades. Como eu disse, eu consigo fazer de forma bem primária. Mas eu tenho dificuldade nessa adaptação.”

**Docente B:** – “[...] comecei a me deparar e dizer, “e agora, como é que eu, já que a gente não tem uma formação específica, como é que eu vou trabalhar, né?”

Nesse sentido, concordo com o que o docente coloca:

**Docente D:** – “[...] eu acho que no curso de Pedagogia deveria ser dado um pouco mais de ênfase nessa questão para trabalhar, tanto com alunos com necessidades especiais como qualquer tipo de transtorno, porque é um desafio, e pega o professor de surpresa. Quando a gente cai na prática, a gente se depara com um desafio enorme e a própria formação ela ainda tem muito espaço pra ser dialogado, para ser compreendido. Deveria ser melhor abordado nos cursos de licenciatura, especialmente em pedagogia.”

Além da formação inicial, que deve ter como objetivo a formação de sujeitos que consigam perceber e refletir de forma crítica sobre sua realidade e intervir de forma que as desigualdades sejam minimizadas, é necessário se pensar em modelos de formação continuada que contemplem as demandas atuais das escolas, em especial das escolas públicas. Nesse sentido, cabe ao professor, ter iniciativa, em se manter atualizado, em assumir o compromisso de ser um professor pesquisador, mas também cabe às instituições de ensino assumir o compromisso junto aos professores, de propor momentos de formação e troca de experiências entre os profissionais e por fim cabe aos órgãos públicos responsáveis pela educação, disporem não apenas de determinações, mas também de formações que possam auxiliar na inclusão dos alunos com TEA.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo orientou-se no objetivo de analisar quais elementos da formação dos professores que atuam em classes regulares de ensino contribuem para a inclusão de alunos com TEA. O que se constatou é que os saberes utilizados na prática docente são muito diversos e perpassam desde a formação inicial e continuada dos professores até suas experiências, leituras e trocas de experiências.

A partir das análises, no que se refere à inclusão dos alunos com transtorno do espectro autista, o elemento formativo de maior impacto está no campo das experiências, corroborando com autores como Freire (2015), Tardif (2002), Candau (1996, *apud* AMBROSETTI; RIBEIRO, 2005), Veiga (2008) e Libâneo *et al.* (2012) que defendem que a formação docente é plural, inesgotável e ocorre principalmente em sua prática profissional.

No entanto, apenas as experiências profissionais, por si só, não são suficientes para cumprir o papel de formar os professores. É necessário que se estabeleça uma relação intrínseca entre teoria e prática. Assumir esse contexto a partir da coletividade contribui para superação de práticas discriminatórias e excludentes.

Neste estudo foi possível conhecer os diferentes modelos de formação dos professores que contribuem para a prática pedagógica e inclusiva junto aos alunos com TEA e elas ocorrem tanto de maneira formal, nos cursos de licenciatura, e pós-graduação nas universidades, quanto no campo não-formal em ambientes e situações construídas de forma coletiva. O que é importante destacar, no entanto, é que os programas voltados especificamente para a formação dos professores para o trabalho com os alunos com TEA são muito escassos.

Apesar disso, consegui identificar que os professores, mesmo que de forma superficial possuem alguns conhecimentos relativos ao TEA. Esses conhecimentos fazem parte de seus repertórios, a partir de suas experiências e iniciativas em buscar informação. Dessa maneira, vale ressaltar que houve um grande avanço no Brasil, nas últimas quatro décadas em termos de acesso à informação sobre o autismo, pois atualmente consegui encontrar com maior facilidade informações e estudos relacionados.

Também, pode-se constatar a partir dos dados obtidos que, os conhecimentos dos professores relativos ao TEA são que os alunos dentro do espectro autista em geral apresentam dificuldade de socialização, estereotípias, alguns comportamentos fora do padrão, se distraem com maior facilidade e são mais visuais. Isso permitiu, ainda que de forma inicial, pensarem e adotarem estratégias para a inclusão destes alunos, tais como dar comandos mais direcionados,

propor atividades de maior interesse do aluno e se utilizar de materiais mais visuais o que se traduz em práticas pedagógicas inclusivas.

Destaco que a inclusão dos alunos com TEA atravessa diversas instâncias, uma delas diz respeito à formação dos professores. Não é possível esperar que todos os professores sejam especialistas em TEA ou qualquer outra deficiência, no entanto é possível estruturar modelos de formação que tragam subsídio para o trabalho dos professores, pois como dito no início deste trabalho, a probabilidade de terem em suas salas de aula alunos com esta especificidade, considerando os altos índices de incidência em Transtorno do Espectro Autista, são muito grandes.

Se o professor não optar por ter uma prática inclusiva, a mudança não ocorre, por isso é possível apontar como um aspecto ético e profissional o compromisso dos docentes em continuarem buscando conhecimentos e formações que contribuam com as suas práticas.

No entanto, se faz necessário superar essa perspectiva do esforço individual para uma iniciativa coletiva, onde as escolas também assumam, junto ao professor, o compromisso com a formação de todos os alunos. Para tanto, a gestão pode e deve proporcionar um ambiente favorável para reflexões e trocas de experiências visando maior qualidade de ensino e práticas mais inclusivas.

Também cabe aos órgãos públicos responsáveis pela educação, como o Ministério da Educação, os conselhos e secretarias estaduais e municipais, disporem não apenas de determinações legais em que estabeleçam que a educação deve ser inclusiva, mas também propiciar estratégias para que isso aconteça – seja na valorização profissional dos professores e na garantia de recursos que possibilitem os Atendimentos Educacionais Especializados, como os mediadores em sala sempre que necessário, de recursos pedagógicos, além de formações voltadas aos professores para esse público. Isto porque, o que se pode verificar a partir desse estudo é que para que a inclusão de fato aconteça, é inevitável apontar o professor e, portanto, a sua formação como elemento basilar.

Gostaria, ainda de ressaltar que ainda se faz necessário estudos que considerem os alunos com Transtorno do Espectro Autista e busquem refletir sobre aspectos que possam contribuir para escolas mais inclusivas, seja no âmbito da formação dos professores, no âmbito das políticas, estruturas e organizações, no âmbito dos modelos de gestão escolar etc.

## REFERÊNCIAS

- ALCANTARA, Elissandra Barreto de Oliveira de. O autismo e os processos pedagógicos. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 6, n. 4, p. 121-133, 2020.
- ALMEIDA *et al.* Classificação Internacional das Doenças - 11ª revisão: da concepção à implementação. **Revista Saúde Pública**, São Paulo, v. 54, n. 104, 2020.
- AMBROSETTI, Neusa Banhara; RIBEIRO, Maria Teresa de Moura. A escola como espaço de trabalho e formação dos professores. In: **Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. 2005.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. Porto Alegre: **Artmed**, 2014.
- ANTUNES, Katiuscia Cristina Vargas. **História de Vida de alunos com deficiência intelectual**: percurso escolar e a constituição do sujeito. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.
- ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS DO AUTISTA. **Ama**, São Paulo. 2018 Disponível em: <https://www.ama.org.br/site/ama/historia/>. Acesso em 17 out. 2021.
- BALBINO, Elisa Maria Santos; DE OLIVEIRA, Nadjane Carla Salustiano; BALBINO, Elizete Santos. O Aluno com Transtorno do Espectro Autista e o mediador escolar: um olhar inclusivo. **Diversitas Journal**, v. 6, n. 1, p. 1593-1605, 2021.
- BONZANINI, Taitiâny Kárita; BASTOS, Fernando. Formação docente e as demandas da prática pedagógica: um estudo de caso. In: **Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores**. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2009.
- BRASIL, **Lei nº 12.764** de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista.
- CAMARGO, Carmem Aparecida Cardoso Maia; CAMARGO, Márcio Antonio Ferreira; SOUZA, Virginia de Oliveira. A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. **Revista Thema**, v. 16, n. 3, p. 598-606, 2020.
- CAMARGO, Eder Pires de. Saberes docentes para a inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de física. São Paulo: **Editores Unesp**, 2012.
- CAMARGO, SÍGLIA PIMENTEL HÖHER *et al.* Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.
- CASTANHA, Juliane Gorete Zanco. **A trajetória do autismo na educação**: da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983-2014). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016.

CASTRO, Paula Almeida et al. Contribuições dos Estudos do cotidiano à reflexão sobre ser/tornar-se estudante: Pertencimento e Exclusão no Espaço-Tempo da Escola. **HOLOS**, v. 4, p. 156-171, 2018.

CORCINI, Marli Aparecida Castro; CASAGRANDE, Rosana de Castro. Educação especial e sua trajetória histórico política: uma abordagem por meio de grupos de discussão. *In*: Secretaria da Educação do Paraná. (org). **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor**. Paraná: Cadernos PDE, 2016, p. 1-19.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Espanha: Salamanca, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes Necessários à prática. 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GARCIA, Danielle; MARTINS, Lisiê. Módulo 5 - Transtorno do Espectro Autista – TEA. Curso de formação continuada para professores de atendimento educacional especializado. **UFPB**. 2022

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** / Antônio Carlos Gil – 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GRIGOLI, Josefa AG et al. A escola como locus de formação docente: uma gestão bem-sucedida. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p. 237-256, 2010.

HUBERMAN, Michel. O ciclo de vida profissional dos professores. **IN NÓVOA**, Antônio. Vida de Professores. Porto Editora LTDA, Portugal, 1992, p. 31-61.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica 1**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização / José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi - 10. ed. rev. e ampl. - São Paulo: Cortez, 2012.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, **Inep divulga dados educacionais derivados do Censo Escolar 2017**. Link de acesso:

<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/media#:~:text=Inep%20divulga%20dados%20educacionais%20derivados,%2C3%2C%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20infantil>. Acesso em 16 jun. 2022.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, **Pesquisa revela aumento de escolaridade dos docentes**. Publicado em 11 mar. 2021, Link de acesso: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/pesquisa-revela-aumento-de-escolaridade-dos-docentes#:~:text=Dos%20505.782%20professores%20que%20atuaram,85%2C3%25%20t%C3%AAm%20gradua%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 16 jun. 2022.

MELLO, Ana Maria *et al.* **Retratos do autismo no Brasil**. 1. Ed. São Paulo: AMA, 2013.

MENDES, Melissa. **As pessoas com deficiência na história e o processo de construção de seus direitos sociais**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Serviço Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

NASCIMENTO, Anna Carolina; LIMA, Gabriela; MORAES, Paola. Intervenção precoce em crianças com suspeita ou diagnóstico de autismo: uma revisão integrativa. **Ânima Educação**, 2021.

OLIVEIRA, Bruno Diniz Castro de *et al.* Políticas para o autismo no Brasil: entre a atenção psicossocial e a reabilitação. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 707-726, 2017.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2011.

SANTANA, Andriele Moraes de *et al.* A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola regular. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 24, n. 11, p. 159-173, 2020.

SELLA, Ana Carolina; RIBEIRO, Daniela Mendonça. **Análise do comportamento aplicada ao transtorno do espectro autista**. Brasil: Editora Appris, 2018.

SILVA, AKBB; FONSECA, Géssica Fabiely; BRITO, MLA. O estudante com autismo na educação infantil: concepções dos profissionais da sala de aula regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). **Revista Textura Canoas**, v. 20, n. 43, p. 5-19, 2018.

SILVA, Izaura Maria de Andrade. Refletindo sobre as concepções de deficiência. *In*: FARIAS, Adenize Queiroz; MASSARO, Munique (org). **Formação de Professores e Educação Especial: o que é necessário saber?** João Pessoa: Editora Universitária, 2021, p. 09-21.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional** / Maurice Tardif. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos; D'ÁVILA, Cristina (orgs.) **Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008.

VENDRAMIN, Carla. Repensando mitos contemporâneos: o capacitismo. **Memória Experiência Invenção**, São Paulo, v. 1, p. 16-25, 2019.

**APÊNDICES**  
**APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA**

**CARTA DE ANUÊNCIA**

***Esclarecimentos***

Esta é uma solicitação para realização da pesquisa intitulada Formação de Professores e a Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista, pelas pesquisadoras Bruna Carvalho Araújo e Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins , que realizaram um estudo de caso de abordagem qualitativa para alcançar os objetivos pretendidos que são: Analisar quais elementos da formação dos professores que atuam em classes regulares de ensino contribuem para a inclusão de alunos com TEA; Conhecer os diferentes modelos de formação dos professores que contribuem para a prática pedagógica e inclusiva junto aos alunos com TEA; Identificar os conhecimentos relativos ao TEA que fazem parte do repertório de aprendizagem dos professores e Apresentar de que modo os conhecimentos a respeito do TEA se mostram em suas práticas pedagógicas inclusivas, necessitando portanto da concordância e autorização institucional para a realização das observações e entrevistas.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo, de acordo com as Resoluções 510/2016 - Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados tão somente para realização deste estudo.

---

**Bruna Carvalho Araújo**  
**CPF:**

***Consentimento***

Por ter sido informado verbalmente e por escrito sobre os objetivos e metodologia desta pesquisa, concordo em autorizar a realização da mesma nesta Instituição que represento Escola de Educação Básica, cidade universitária, s/n – conjunto presidente Castelo Branco III, João Pessoa-PB, 58051-900, eebas@ce.ufpb.br, escolabasica@ce.ufpb.br.

Esta Instituição está ciente de suas responsabilidades como instituição coparticipante



do presente projeto de pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para realização das etapas supracitadas.

Esta autorização está condicionada à aprovação prévia da pesquisa acima citada por um Comitê de Ética em Pesquisa e ao cumprimento das determinações éticas das Resoluções nº 510/2016 - Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde e suas complementares.

O descumprimento desses condicionamentos assegura-me o direito de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa.

Local, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura do responsável pela instituição

---

**Carimbo responsável da Instituição**  
**CNPJ:**

## **APÊNDICE B – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

### **TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Mediante este termo eu, Bruna Carvalho Araújo e minha orientadora Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins, comprometemo-nos a guardar sigilo absoluto sobre os dados coletados os quais serão utilizados para o desenvolvimento da pesquisa intitulada Formação de Professores e a Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista, durante e após a conclusão da mesma.

Asseguramos que os dados coletados serão utilizados exclusivamente para a execução do projeto em questão e serão guardados por um período mínimo de 5 anos, sob a responsabilidade do(a) pesquisador(a) coordenador(a) da pesquisa.

Asseguramos, ainda, que as informações geradas somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar os participantes da pesquisa e a Instituição.

João Pessoa, 11/04/2022.

---

**Bruna Carvalho Araújo**

**CPF:**

---

**Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins**

**CPF:**

## **APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

#### ***Esclarecimentos***

Este é um convite para você participar da pesquisa: Formação de Professores e a Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista que tem como pesquisadora responsável Bruna Carvalho Araújo

Esta pesquisa pretende analisar quais elementos da formação dos professores que atuam em classes regulares de ensino contribuem para a inclusão de alunos com TEA.

O motivo que nos leva a fazer este estudo é o aumento da prevalência de autismo nos últimos anos, o que implica dizer que aumenta, cada vez mais, a probabilidade de os professores terem, em suas salas de aula, alunos que estejam dentro do espectro. Nesse sentido é relevante analisar que aspectos da formação desses docentes contempla características relevantes para a inclusão desses alunos.

Caso decida participar você responderá algumas perguntas sobre o tema da pesquisa, por meio de uma entrevista, que poderá ser gravada, e terá duração de cerca de 40 minutos.

Por ser apenas uma entrevista não existem grandes riscos para a sua saúde, mas é possível que possa vir a sentir algum desconforto durante a pesquisa. Neste caso, você poderá abandonar a pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo e, caso queira ou necessite, poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável para receber a assistência devida.

Esta pesquisa tem como benefícios a contribuição para ampliação da literatura sobre a temática da deficiência, podendo fornecer suporte teórico para futuras ações afirmativas.

Durante todo o período da pesquisa você poderá tirar suas dúvidas com a pesquisadora responsável Bruna Carvalho Araújo, através do e-mail: [caraujo.bruna@gmail.com](mailto:caraujo.bruna@gmail.com) ou telefone/WhatsApp.

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você.

Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, sempre de forma anônima, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar. Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos.

Alguns gastos pela sua participação nessa pesquisa, eles serão assumidos pelo pesquisador e reembolsado para vocês. Se você sofrer qualquer dano decorrente desta pesquisa,

sendo ele imediato ou tardio, previsto ou não, você será indenizado.

Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa você deverá ligar para o Comitê de Ética em Pesquisa – instituição que avalia a ética das pesquisas e fornece proteção aos participantes das mesmas – Comitê de Ética do Centro de Ciências Médicas. Endereço: Centro de Ciências Médicas, 3º andar, sala 14, Campus 1 Cidade Universitária – Bairro Castelo Branco CEP: 58059-900 – João Pessoa – PB Telefone: (083) 3216-7308. E-mail: comitedeetica@ccm.ufpb.br

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com o pesquisador responsável Bruna Carvalho Araújo.

### ***Consentimento Livre e Esclarecido***

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar da pesquisa Formação de Professores e a Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista, e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

---

Assinatura do participante da pesquisa

### ***Declaração do pesquisador responsável***

Como pesquisador responsável pelo estudo Formação de Professores e a Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido estarei infringindo as normas e diretrizes propostas pela Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

João Pessoa, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

**Bruna Carvalho Araújo**  
**CPF:**

## APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA



### UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA CENTRO DE EDUCAÇÃO CURSO DE PEDAGOGIA

**Pesquisa:** Formação de Professores e a Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista

**Pesquisadoras:** Bruna Carvalho Araújo e Lisiê Marlene da Silveira Melo Martins

#### Roteiro de Entrevista

1. NOME
2. IDADE
3. GÊNERO
4. HABILITAÇÕES ACADÊMICAS (BACHAREL, LICENCIATURA, PÓS GRADUAÇÃO, MESTRADO, DOUTORADO)
5. REGIME DE CONTRATO (CONCURSADA, CONTRATADA)
6. TEMPO DE ATUAÇÃO
7. SÉRIES EM QUE MINISTRA AULA
8. QUANTIDADE DE ALUNOS POR TURMA
9. QUANTIDADE DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECÍFICAS
10. QUANTIDADE DE ALUNOS COM LAUDO DE TEA
11. COMENTE SUA FORMAÇÃO INICIAL (VIU ALGO RELACIONADO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA OU AO AUTISMO?)
12. COMENTE SOBRE CURSOS, ESPECIALIZAÇÕES E FORMAÇÕES CONTINUADAS, OU VIVÊNCIAS QUE TE AUXILIAM NA INCLUSÃO DOS ALUNOS COM TEA.
13. VOCÊ PODERIA ME DIZER COM SUAS PALAVRAS O QUE É O AUTISMO?
14. DESCREVA ALGUMAS CARACTERÍSTICAS DO SEU ALUNO COM TEA.
15. CITE QUAIS SÃO AS PRINCIPAIS ESTRATÉGIAS QUE VOCÊ ADOTOU PARA INCLUIR ESTE ALUNO.
16. O(S) ALUNOS QUE VOCÊ ACOMPANHA TEM UM PEI? SE SIM QUEM O ELABOROU?
17. ELENQUE QUAIS SÃO OS MAIORES DESAFIOS QUE DIFICULTAM A INCLUSÃO DESSE ALUNO.
18. COMENTE COMO VOCÊ CONSIDERA AS POSSIBILIDADES DESSE ALUNO, TENDO EM VISTA O ATUAL PROCESSO EDUCATIVO DELE.