



UFPB

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

KEROLAYNNE LORRANA FARIAS DE OLIVEIRA

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: OS DESAFIOS DO COTIDIANO DOCENTE NA
ADAPTAÇÃO PEDAGÓGICA

JOÃO PESSOA-PB
2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

KEROLAYNNE LORRANA FARIAS DE OLIVEIRA

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: OS DESAFIOS DO COTIDIANO DOCENTE NA
ADAPTAÇÃO PEDAGÓGICA

Trabalho de conclusão de curso (TCC)
apresentado à coordenação do curso - Curso
de licenciatura em Pedagogia, da Universidade
Federal da Paraíba - UFPB, como requisito
institucional para obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Lidianny Braga de
Souza

JOÃO PESSOA-PB
2025

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

O48t Oliveira, Kerolayne Lorrana Farias de.
Transtorno do Espectro Autista: os desafios do
cotidiano docente na adaptação pedagógica / Kerolayne
Lorrana Farias de Oliveira. - João Pessoa, 2025.
48 f. : il.

Orientação: Lidianny Braga de Souza.
Trabalho de Conclusão de Curso - (Graduação em
Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Transtorno do Espectro Autista (TEA). 2.
Inclusão. 3. Formação docente. I. Souza, Lidianny Braga
de. II. Título.

UFPB/CE CDU 616.896(043.2)

KEROLAYNNE LORRANA FARIAS DE OLIVEIRA

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: OS DESAFIOS DO COTIDIANO DOCENTE NA
ADAPTAÇÃO PEDAGÓGICA

Trabalho de conclusão de curso (TCC)
apresentado à coordenação do curso - Curso
de licenciatura em Pedagogia, da Universidade
Federal da Paraíba - UFPB, como requisito
institucional para obtenção do título de
Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Lidianny Braga de
Souza

APROVADA EM: 03/10/25

BANCA EXAMINADORA

Lidianny Braga de Souza
Profa. Dra. Lidianny Braga de Souza
Universidade Federal da Paraíba - UFPB

Jaqueline Gomes Cavalcanti Sá
Profa. Dra. Jaqueline Gomes Cavalcanti Sá
Universidade Federal da Paraíba
1º membro

Christianne Rodrigues Porto
Prof. Ms. Christianne Rodrigues Porto
Unesp/Cintep/FaculMinas
2º membro

JOÃO PESSOA-PB
2025

DEDICATÓRIA

A Deus primeiramente; e aos meus pais, Edvania Farias do Carmo e Severino Luiz de Oliveira que me apoiaram em toda trajetória acadêmica, sendo a força da minha vida e direção para que eu possa ser protagonista da minha história.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me dar a oportunidade de chegar a conclusão dessa trajetória e de permanecer ao meu lado em cada momento da graduação.

À minha família, que sempre me incentivou a estudar, acreditaram e me deram forças para me tornar dona do meu próprio caminho e por todas as vezes que me esperavam sozinhos à noite no ponto de ônibus da minha cidade durante todos os anos do curso.

À minha orientadora, Lidianny Braga de Souza, que abraçou minha temática e sempre estava disposta a me orientar da melhor forma, entendendo sempre a minha realidade e como estava me sentindo.

E também a todos os amigos que fiz durante o curso que me ajudaram a chegar até aqui, pois juntos chegamos mais longe, e a todos que compõem a Universidade Federal da Paraíba, pela formação profissional e humana que foi dedicada a mim.

RESUMO

A presença de crianças com TEA (Transtorno do Espectro Autista) no contexto escolar tem trazido muitos desafios para uma inclusão efetiva nas classes comuns, o que nos faz questionar se os professores estão preparados para atender a essas demandas. Nesse cenário, a formação inicial deveria garantir conhecimentos teóricos e práticos sobre a educação inclusiva, preparando o futuro professor para lidar com a diversidade presente na sala de aula. No entanto, observa-se que, muitas vezes, essa formação é insuficiente, por isso, a formação continuada torna-se indispensável, pois possibilita a atualização profissional. Diante desse contexto, a presente pesquisa teve por objetivo investigar os desafios dos professores da educação básica na elaboração de atividades adaptadas para alunos com TEA. Tratou-se de um estudo quanti-qualitativo, de natureza exploratória e descritiva, tendo como participantes oito professoras que trabalham em uma escola municipal na cidade de Goiana-PE, variando o tempo de atuação em sala de aula. Utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário semiestruturado, sendo os dados analisados através de estatística descritiva e análise categorial temática. Os resultados revelaram que as professoras destacam que a falta de tempo, os recursos disponíveis, a necessidade de formação continuada, a integração escola-família e a infraestrutura da escola, são fatores que se configuram como principais entraves que dificultam o processo de adaptação das atividades pedagógicas destinadas a estudantes com TEA. Assim, além de outros aspectos, aponta-se para a necessidade de investimento tanto na formação inicial quanto na formação continuada, sendo fundamental para que os professores se sintam mais seguros e preparados para promover uma inclusão efetiva e de qualidade.

Palavras-chave: Transtorno do espectro Autista; Inclusão; Formação Docente.

ABSTRACT

The presence of children with ASD (Autism Spectrum Disorder) in the school context has posed many challenges for effective inclusion in regular classrooms, which raises the question of whether teachers are adequately prepared to meet these demands. In this scenario, initial teacher education should ensure both theoretical and practical knowledge about inclusive education, preparing future teachers to deal with the diversity present in the classroom. However, it is observed that this training is often insufficient; therefore, continuing education becomes indispensable, as it enables professional updating. In this context, the present research aimed to investigate the challenges faced by basic education teachers in designing adapted activities for students with ASD. This was a quantitative-qualitative, exploratory, and descriptive study, involving eight female teachers working at a municipal school in the city of Goiana-PE, with varying lengths of teaching experience. Data were collected through a semi-structured questionnaire and analyzed using descriptive statistics and thematic categorical analysis. The results revealed that the teachers highlighted the lack of time, available resources, the need for continuing education, school-family integration, and school infrastructure as the main obstacles hindering the process of adapting pedagogical activities for students with ASD. Thus, among other aspects, the study points to the need for investment in both initial and continuing teacher education, which is essential for teachers to feel more confident and prepared to promote effective and quality inclusion.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Inclusion; Teacher Education.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

CAPÍTULO I- REFERENCIAL TEÓRICO	14
O transtorno do espectro autista: conceitos importantes	14
Reflexão Acerca da Inclusão de crianças com TEA: aspectos legais	16
O professor e a importância da formação continuada	18
CAPÍTULO II- OBJETIVOS	22
Objetivos gerais	22
Objetivos específicos	22
CAPÍTULO III-METODOLOGIA	23
Tipo de Pesquisa e Abordagem	23
Campo de pesquisa	23
Instrumentos de pesquisa	24
Procedimentos da coleta de dados e aspectos éticos	24
CAPÍTULO IV - RESULTADOS E DISCUSSÃO	26
Perfil das professoras	26
Adaptações, apoio e recursos necessários	28
Categorização temática dos dados qualitativos	32
Entraves e desafios docentes	34
Formação docente	34
Integração família-escola	35
Condições de trabalhos docentes	35
Infraestrutura escolar	37

Des(afetos)	37
Sentimentos docentes	37
CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS	42
APÊNDICE A - CARTA DE APRESENTAÇÃO	45
APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	46
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO	48

APRESENTAÇÃO

A inclusão escolar de crianças com TEA tem sido amplamente discutida nas últimas décadas, especialmente após a implementação de legislações e diretrizes que garantem o direito à educação inclusiva, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Neste sentido, o presente trabalho se propõe a refletir sobre “Transtorno do Espectro Autista: Os Desafios do cotidiano docente na Adaptação Pedagógica”, buscando identificar quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos professores da educação básica na elaboração de atividades adaptadas para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Isto porque, na atualidade, falar sobre a inclusão escolar de crianças com TEA, refere-se não apenas ao direito dessas crianças de frequentarem a escola regular, mas, também, à responsabilidade dos educadores em oferecer uma educação de qualidade, que atenda às suas necessidades educacionais especiais, assegurando seu desenvolvimento, permanência e sucesso no ambiente escolar (MATOS; MENDES, 2015).

O TEA trata-se de um transtorno do neurodesenvolvimento que se caracteriza por dificuldades nas áreas de interação social e comunicação, além da manifestação de comportamentos e interesses restritos e repetitivos (ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA, 2014). Diante dessas características, que variam significativamente entre os indivíduos com TEA, o processo de aprendizagem exige adaptações pedagógicas que desafiam os métodos tradicionais de ensino. Esses desafios impõem aos professores a necessidade de superar barreiras para garantir o direito à educação e a permanência desses alunos no ensino regular (DUTRA, 2008).

A literatura nacional destaca que a maioria dos educadores não se sente preparada para lidar com as exigências da inclusão escolar, evidenciando que a atuação do professor é um fator essencial para que essa inclusão ocorra de maneira eficaz (BOSA, 2006; SCHIMIDT et al., 2016).

Pesquisadores como Mantoan (2003) e Sassaki (2006) apontam que um dos principais obstáculos na educação inclusiva é a dificuldade dos professores em

elaborar atividades adaptadas de forma adequada. No entanto, apesar dos avanços legais, a efetivação da inclusão ainda enfrenta desafios importantes, especialmente no que se refere à adaptação das práticas pedagógicas para atender às necessidades desses alunos. Exigindo esforços tanto das políticas públicas quanto da comunidade acadêmica e científica, a fim de garantir os pressupostos necessários para uma inclusão efetiva das diferenças.

Ressalta-se, mais uma vez, que a inclusão de crianças com TEA na educação básica é um direito garantido pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Assim, o processo de elaboração de atividades adaptadas é fundamental para promover a igualdade de oportunidades e garantir que todas as crianças, independentemente de suas características individuais, possam acessar o conteúdo escolar de maneira adequada.

A formação dos professores, o apoio especializado e a adequação do ambiente escolar são elementos essenciais para uma inclusão social plena, permitindo que as crianças com TEA se sintam valorizadas e respeitadas no seu processo de aprendizagem. Portanto, investir em estratégias que melhorem a adaptação das atividades é um passo crucial para fortalecer a justiça social dentro das escolas.

Com o mérito do decreto da Lei 12.764 (BRASIL, 2012) ao reconhecer formalmente o autismo como uma deficiência e proibir a recusa de matrícula de crianças com esse transtorno no ensino regular, a tendência é que o número de alunos com TEA incluídos nas escolas continue a crescer cada vez mais. As políticas externas para a inclusão escolar do Público da Educação Especial (PEE) vêm sendo estudadas e debatidas há muitos anos. Essas discussões contribuíram para a efetivação do direito à escolarização desse público em ambientes regulares de ensino, promovendo sua participação junto aos demais alunos. Dito isso, muitos docentes relatam dificuldades na elaboração de atividades inclusivas, o que pode estar relacionado à falta de formação inicial e continuada, à alta exigência da sala de aula e à ausência de suporte adequado.

Com a homologação do Parecer CNE/CP nº 50/2023, o Conselho Nacional de Educação reforça o compromisso com a efetivação de uma educação inclusiva que garanta o acesso, permanência e aprendizagem de crianças com TEA em sala de aula. O documento apresenta orientações específicas voltadas ao atendimento

educacional desse público, destacando a importância da formação continuada dos professores, da elaboração de práticas pedagógicas acessíveis e do fortalecimento do Projeto Político-Pedagógico das instituições de ensino. Assim, o Parecer CNE/CP nº 50/2023 representa um marco recente nas políticas educacionais brasileiras, servindo como importante referência para refletir sobre os desafios e as possibilidades da inclusão escolar.

Considerando o advento dessa problemática, observa-se na literatura que os estudos encontrados investigam as principais dificuldades abordadas por docentes que estão à frente do processo de ensino-aprendizagem de crianças com TEA no contexto escolar, contudo, ainda é necessário criar meios que possam amenizar ou até mesmo erradicar esses desafios. Observa-se também, estudos que tratam a inclusão como um todo, porém pouco explorando os desafios encontrados por professores no processo de inclusão, para que a partir dessa identificação sejam criados métodos e/ou condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos com TEA.

Uma vez que os docentes são os principais mediadores em sala de aula, ao abrir espaço para suas vozes é possível obter novos e relevantes entendimentos sobre as principais dificuldades que estes enfrentam no trabalho com estudantes com autismo. Esses relatos podem subsidiar futuros programas de formação e pesquisas voltadas à identificação e à implementação de estratégias que valorizem as potencialidades das crianças com autismo no contexto da inclusão escolar, considerando tanto as necessidades dos alunos quanto as dos educadores.

Neste sentido, indaga-se: quais os desafios enfrentados pelos docentes no processo de adaptação das atividades para crianças com TEA? Na tentativa de responder tal problemática, esse trabalho se divide em quatro capítulos, os quais discutem a temática e apresentam os dados da pesquisa que fora proposta.

O primeiro capítulo apresenta o referencial teórico adotado neste trabalho, discutindo aspectos históricos e conceituais sobre o TEA, além de questões relativas ao diagnóstico das pessoas com TEA, aspectos legais e a importância de se ter formação inicial e continuada para os professores trabalharem nesse contexto de inclusão. No segundo capítulo são pontuados os objetivos geral e específicos desta pesquisa. No capítulo três, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa realizada; e no capítulo quatro são apresentados os resultados da pesquisa realizada, ou seja, os dados coletados, e a

discussão a respeito dos mesmos, tendo o referencial bibliográfico como base para compreender a realidade observada. Por fim, e a partir destes, tem-se as Considerações Finais, apresentadas ao final desse trabalho.

CAPÍTULO I - REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico será dividido em três seções, e disserta sobre as contribuições de autores e documentos que discutem a temática aqui proposta, trazendo conceitos importantes sobre o TEA; os aspectos legais, pontuando também sobre a importância dos docentes terem uma formação inicial e continuada para uma inclusão efetiva.

1.1 O Transtorno do Espectro Autista: conceitos importantes

Muito se fala sobre o Autismo, mas pouco se conhece sobre a etimologia da palavra. Etimologicamente falando, autismo vem da palavra de origem grega "autos" cujo significado é "próprio ou de si mesmo"(NASCENTES, 1955). O prefixo "auto" significa "voltado para si mesmo", e o sufixo "ismo" indica um estado ou condição.

Mesquita e Duarte (1996), definem autismo como "isolamento sobre si mesmo da parte de um indivíduo que recusa o contacto com o mundo exterior", sendo caracterizado como um distúrbio neurológico que surge ainda na infância, causando atrasos no desenvolvimento, na aprendizagem e na interação social da criança.

De acordo com o DSM-V-TR (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), o TEA está classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, o qual é caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e interação social em vários contextos, e também requer a presença de padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos e repetitivos. Esses sintomas devem estar presentes desde o início do desenvolvimento infantil, embora possam não ser plenamente percebidos até que as demandas sociais superem as capacidades da criança.

O DSM-V-TR também introduz níveis de suporte com base na quantidade de apoio que a pessoa necessita, a partir de suas características e dificuldades, a saber: nível 1, requer suporte; nível 2, requer suporte substancial e o nível 3 requer suporte muito substancial.

Silva et al (2012) apresenta, ao falar sobre TEA e suas especificidades, que este é "um transtorno global do desenvolvimento infantil que se manifesta antes dos 3 anos de idade e se prolonga por toda a vida" (p. 6). Corroborando com o DSM-V-TR, para a mesma autora, e também para outros autores, o TEA

caracteriza-se por “um conjunto de sintomas que afeta as áreas da socialização, comunicação e do comportamento”, e salienta que, dentre estas áreas, geralmente a mais comprometida é a interação social (SILVA et al, 2012).

O interessante nas discussões de Silva et al (2012) é que seus estudos têm por base relatos vividos por sua equipe na clínica, onde atende essas crianças com TEA. Muitas vezes, essa experiência coloca o indivíduo que observa quase como participante da situação, permitindo-lhe vivenciar cada momento de forma singular, ainda que permeado por significados profundos. Ademais, de acordo com o Censo de 2022, (IBGE,2022) identificou 2,4 milhões de pessoas com diagnóstico de autismo no Brasil, o que representa cerca de 1,2% da população, sendo mais frequente no sexo masculino. Além disso, observa-se uma elevada ocorrência de comorbidades, como deficiência intelectual (em cerca de 31% dos casos), transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), transtornos de ansiedade e distúrbios do sono, o que amplia a complexidade do acompanhamento e das intervenções necessárias.

Apesar das dificuldades apresentadas no decorrer de seu desenvolvimento, é possível que uma criança com TEA, conforme apontam Silva et al (2012), apresente uma capacidade extraordinária de inteligência e seja capaz de tocar maravilhosas melodias no piano, sem nunca ter ido a uma aula de música. Ou ainda, há casos em que se desenvolvem habilidades com cálculos matemáticos, sem nenhuma aprendizagem prévia sobre o assunto. Mas, também é possível que haja limitações severas no raciocínio, na aprendizagem e na autonomia dessas crianças, exigindo sempre intervenções e apoios constantes para as atividades mais simples. Portanto, corroborando com o fato de ser um espectro, não há um padrão único de comportamento, não sendo um grupo uniforme de sintomas. Há vários casos e cada um com uma variação e comprometimentos específicos, vários níveis de suportes, com traços leves, de alto funcionamento ou autistas severos (SILVA et al, 2012).

É fundamental reconhecer que todas as pessoas com TEA apresentam tanto potencialidades quanto limitações. Cabe à sociedade identificar essas habilidades e promover a autonomia e o desenvolvimento desses indivíduos, valorizando cada uma de suas conquistas. Assim, será possível observar, no Brasil e no mundo, um número crescente de pessoas com TEA que superaram desafios e, com o apoio da família ou de profissionais, conseguiram direcionar seus talentos de forma positiva, assumindo papéis significativos na sociedade (SILVA, 2012, p. 106).

1.2 Reflexão acerca da Inclusão de crianças com TEA: aspectos legais

No ambiente escolar, a inclusão é um direito assegurado por legislações nacionais e internacionais, que buscam garantir a igualdade de oportunidades e o acesso a uma educação de qualidade. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos, sem discriminação, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) reforça a obrigatoriedade de oferta de atendimento educacional especializado (AEE) aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em termo de documentos e diretrizes cabe apresentar, mesmo que de maneira sucinta, algumas leis e diretrizes que fundamentam a legislação brasileira, em se tratando de inclusão educacional. A Constituição Federal de 1988 traz, no seu Art. 205, a seguinte afirmação:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, Art.205)

Mas adiante, no Art. 206, a lei vem afirmar que o ensino será ministrado tendo base em alguns princípios, com destaque para o Inciso I, que defende “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Esse acesso é referido a todos os cidadãos brasileiros, incluindo os que têm algum tipo de deficiência ou transtorno, onde se inclui a criança com TEA (BRASIL, 1988).

Dessa maneira, o Brasil entra em sintonia com o que defende a Declaração de Salamanca em 1994, a qual teve o intuito de reafirmar que dentro do sistema de ensino regular, existe um compromisso para a educação de todos, incluindo, crianças, jovens e adultos com necessidades específicas, até então vistas como obstáculos a permanecerem na escola comum.

A educação inclusiva propõe uma abordagem pedagógica comprometida com a garantia do acesso de todos os estudantes a uma educação de qualidade e com equidade, respeitando e atendendo às suas necessidades individuais. De acordo com Santos (2021), trata-se de "uma educação voltada para a formação completa e livre de preconceitos, que reconhece as diferenças e lhes atribui o devido valor". Para que isso se concretize, é fundamental a promoção de ambientes escolares

acolhedores e inclusivos, a adoção de práticas pedagógicas flexíveis por parte dos professores, além da oferta de suporte individualizado sempre que necessário.

No contexto educacional, a educação inclusiva refere-se a um conceito que busca garantir o acesso e a participação igualitária de todos os estudantes no sistema educacional, independentemente de suas particularidades de condições físicas, intelectuais, sociais, culturais ou econômicas. Isso implica em “um dos objetivos anunciado no âmbito das políticas públicas da educação inclusiva, que é transformar o sistema educacional em um sistema educacional inclusivo”, conforme argumenta Michels (2014). No Brasil, a relevância desse tema tem ganhado cada vez mais força nas últimas décadas, em busca da inclusão e da igualdade na sociedade contemporânea.

A infraestrutura inadequada e escassez de recursos de materiais didáticos adaptados, como tecnologias assistivas e ambientes físicos acessíveis, são desafios enfrentados pelos professores de sala de aula. De acordo com Coelho, “ainda existem muitas instituições de ensino com infraestrutura bem precária e falta de recursos tecnológicos adequados, o que de certa forma, dificulta implementar estratégias inovadoras”. Portanto, a ausência dessas condições adequadas e inclusivas, implica negativamente na qualidade do processo de experiência do conhecimento e aprendizagem dos estudantes da educação inclusiva.

Ao analisar a história da educação, percebe-se que não é uma luta muito antiga, mas importante para avanços na escolarização. Em 27 de dezembro de 2012, foi sancionada pela Ex-Presidente da República, Dilma Rousseff, a Lei Nº 12.764 (Lei Berenice Piana), que prevê a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com TEA. Esta lei, no seu art. 1º, §2º, deixou claro que o indivíduo diagnosticado com o espectro autista é considerado pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com TEA - incluída nas classes comuns de ensino regular - terá direito a acompanhante especializado (BRASIL, 2012).

Em 2015, foi promulgada a Lei Nº13. 146, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também sancionada, na época, pela Presidente Dilma Rousseff. Esta lei consolida todas as leis existentes que respaldam a inclusão das pessoas com deficiência e demonstra seu avanço nos princípios de cidadania.

De acordo com a Lei 13.146/2015:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, Art.27).

Como é possível notar, as leis de inclusão certificam o atendimento inclusivo das pessoas com deficiência desde seu início de vida escolar até concluir todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, para que promovam e conquistem e o exercício de sua autonomia.

É notório que ainda há muito a ser feito para que a educação inclusiva se concretize plenamente em nosso país. Embora avanços importantes já tenham ocorrido e diversos direitos das pessoas com TEA estejam assegurados, ainda existem lacunas visíveis em sua efetiva implementação. Um desafio frequente enfrentado pelos professores em sala de aula no contexto da educação inclusiva voltada para o transtorno do espectro autista é a ausência de apoio especializado, assistentes educacionais, terapeutas ocupacionais, psicopedagogo e psicólogos, para facilitar de forma contínua a promoção da garantia dos direitos educacionais de aprendizagem com qualidade, equidade aos estudantes da educação inclusiva.

1.3 O professor e a importância da formação continuada

De maneira geral, tem-se ampliado mais o conhecimento sobre o autismo e, por consequência, ampliado mais as possibilidades de intervenção. Atualmente, os diagnósticos de TEA são mais frequentes, muito provavelmente porque passou a ser uma condição mais conhecida e amplamente estudada pela ciência. Há direitos previstos no Art. 1º, no § 2º, da Lei nº 12.764/12, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, designando acesso à educação com as adaptações cabíveis que contemplem suas necessidades.

Diante desse contexto, torna-se necessário repensar a formação de professores especializados, para que estejam aptos a atuar em contextos diversos e a desempenhar um papel fundamental nos programas voltados às necessidades educacionais especiais. Recomenda-se, conforme a Declaração de Salamanca (1994, p. 27), “uma formação inicial abrangente e não categorizada, que contemple

todos os tipos de deficiência, antes da especialização em uma ou mais áreas específicas”.

A formação continuada de professores é fundamental para a atualização pedagógica e representa, atualmente, um dos maiores desafios na prática docente com alunos que possuem necessidades educacionais especiais. A ausência dessa formação gera lacunas na aquisição e aplicação de novos conhecimentos pedagógicos, comprometendo a qualidade do ensino. Silva (2011) discute que a qualificação dos professores é determinante para a construção de uma prática verdadeiramente inclusiva, especialmente no atendimento ao aluno com autismo (SILVA, 2011).

Também é pontuado no PARECER CNE/CP Nº: 50/2023, que: “Por fim, ressalta-se a importância do papel do Estado na formação continuada de professores e sugere-se que, além de possuir Licenciatura Plena em sua área de atuação, busquem formação continuada em educação inclusiva, a partir da perspectiva do modelo social da deficiência. Tais conhecimentos são essenciais para que o professor possa eliminar barreiras que possam prejudicar ou impedir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes.”

Essa formação precisa ser contínua, visando à constante atualização e à participação integrada de outros profissionais, compondo uma equipe multidisciplinar que possibilite um processo mais abrangente. Tal abordagem favorece a compreensão coletiva dos fatores que levam muitas crianças e adolescentes a não conseguirem vivenciar a escola como um espaço de aprendizagem, igualdade, amizade e respeito.

Cunha (2013) pontua que para ser desenvolvido com êxito as atividades em sala de aula, o professor deve percorrer essas três etapas: observação, avaliação e mediação. Na observação o professor parte da premissa de conhecer o aluno. De acordo com as ideias do autor citado, isso é quase uma tarefa natural do docente, já que na maioria das vezes é ele quem percebe algum comportamento distinto, seja por silêncio e inquietude fora da normalidade.

Na etapa da avaliação, o que mais importa é ter o desempenho discente de forma positiva, para que se dê continuidade ao que foi proposto. O professor precisa se avaliar e avaliar os instrumentos que têm utilizado nas práticas avaliativas de alunos com TEA. Cunha (2013) aponta que para realizar essa avaliação pode-se fazer uso de jogos, desenhos e parâmetros.

Sobre a terceira e última etapa, a mediação, esta refere-se ao que ocorre entre um estímulo e a resposta. É um elo que possibilita uma intervenção, sendo consequência do que foi observado e do processo avaliativo (CUNHA, 2013).

Sem uma formação sólida e apoio contínuo, os professores não conseguirão atender adequadamente às necessidades dos alunos com deficiência. (MITTLER, 2003). Diante disso, entendemos a necessidade de uma formação completa e de formações continuadas para que os docentes com essa formação adequada entendam a inclusão e possam atuar de forma pedagógica apropriada em sala de aula com alunos com TEA.

Para auxiliar em uma inclusão efetiva, o professor também pode fazer o uso de algumas intervenções pedagógicas baseadas no conhecimento proposto pela ABA (Análise Aplicada do Comportamento) como recurso para uma aprendizagem significativa, a partir da qual objetiva-se ensinar à criança autista habilidades que ele ainda não possui por meio de etapas cuidadosamente registradas, sendo cada habilidade apresentada e associada a uma indicação ou instrução (CUNHA, 2013).

Fundamentado em pesquisas e na aplicação dos princípios da ABA, outra proposta é o uso de estratégias de Comunicação Aumentativa e Ampliada (CAA), pode envolver o uso de símbolos visuais, pranchas de comunicação, figuras, gestos, aplicativos, tablets e até tecnologias assistivas mais complexas, sempre adaptadas às necessidades e capacidades de cada indivíduo. Desenvolvido para auxiliar pessoas com dificuldades de comunicação, a exemplo de crianças com TEA não verbais.

O professor também pode recorrer ao uso da tecnologia para a aprendizagem do aluno com TEA, como relata PEREIRA et al. (2015), sobre a TA (Tecnologia Assistiva), que consiste em recursos e serviços que aumentam, mantêm ou promovem a funcionalidade e a participação do estudante na escola. Entre os exemplos de TA estão softwares educativos, aplicativos de comunicação alternativa e aumentativa, como o ARASAAC, que serve como apoio para a Comunicação Alternativa Aumentativa, auxiliando na comunicação por símbolos, a ComunicaTEA, que facilita a interação social, criado por famílias com filhos com necessidades complexas de comunicação. Esses recursos proporcionam adaptações personalizadas, contribuindo para um ensino mais inclusivo e efetivo.

Contudo, o planejamento de ações e estratégias requer conhecimento, por isso defendemos que o professor precisa ter ao menos um conhecimento básico

para se ter um bom domínio de uma sala com aluno (a) autista. Esse conhecimento, caso não tenha sido adquirido em sua formação inicial, poderá ser obtido através de cursos de curta duração sobre o tema e leituras ou grupos de estudos; e a partir desse ponto, o professor se torna hábil para traçar suas estratégias de ensino e aprendizagem.

CAPÍTULO II - OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Investigar os desafios dos professores da educação básica na elaboração de atividades adaptadas para alunos com TEA.

2.2 Objetivos específicos

- Apresentar o perfil sociodemográfico e laboral dos professores participantes da pesquisa;
- Analisar os fatores que influenciam na adaptação das atividades para crianças com TEA, como a quantidade de alunos por turma, disponibilidade de recursos e de tempo para os docentes;
- Analisar o suporte interno da gestão escolar no processo de inclusão das crianças com TEA;
- Verificar as necessidades e dificuldades apontadas pelos docentes no processo de adaptação das atividades para crianças com TEA;
- Investigar a percepção dos docentes acerca das condições, acesso e influência da formação inicial e continuada na inclusão dos alunos com TEA;
- Compreender os sentimentos e percepções dos professores frente às demandas da inclusão de alunos com TEA.

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

3.1 Tipo de Pesquisa e Abordagem

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e quantitativa, de cunho exploratório e descritivo, com o objetivo de compreender e evidenciar as principais características de um fenômeno específico, através do registro, análise e correlação de fatos ou fenômenos (Marconi e Lakatos, 2003; Bardin, 2011).

3.2 Campo de pesquisa

Demarcando o campo de pesquisa, tratou-se da área urbana do município de Goiana, Estado de Pernambuco, que contempla um total de 861 professores municipais, de acordo com dados da Secretaria da Educação e Inovação de Goiana-PE, os quais compõem o universo desta pesquisa. Assim, para composição da amostra, buscou-se coletar informações de professores da educação básica, em uma escola municipal do centro da cidade de Goiana. O local escolhido para realização dessa pesquisa se deu por conveniência, tendo sido aberto para um período de estágio supervisionado obrigatório da pesquisadora na fase de formação inicial no curso de Pedagogia, momento, inclusive, em que foi observada a dificuldade desses docentes para incluir de forma precisa os alunos atípicos em sala de aula.

Ressalta-se que, no decorrer do trabalho não será citada o nome da escola, nem dos professores participantes, mantendo em caráter sigiloso e confidencial os resultados coletados, pois, o que realmente interessa é alcançar os objetivos postos, e, entender quais são os desafios dos docentes ao adaptar atividades para crianças com TEA. Foi levado em consideração todas as respostas que os participantes forneceram ao instrumento aplicado.

Dessa forma, a pesquisa foi conduzida a partir de uma investigação minuciosa, com o intuito de captar a percepção e a concepção dos indivíduos na interpretação de sua própria realidade, bem como compreender a essência dessa vivência cotidiana. A análise dos dados coletados será feita com base na Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2011), que permite a categorização dos dados em eixos temáticos, a partir das falas dos professores e dos documentos analisados. Desta

forma, esse tipo de pesquisa tem como foco o registro, a análise e a correlação de fatos ou fenômenos.

3.3 Instrumento de pesquisa

A coleta dos dados se deu através de um questionário semiestruturado (Apêndice C), com um total de 17 questões, sendo quatro abertas e 13 fechadas. De acordo com Gil (2008), o questionário é uma ferramenta cientificamente planejada, formada por um conjunto de perguntas organizadas, sendo comumente empregado no meio organizacional para adquirir dados sobre o objeto de investigação. Assim, as perguntas empregadas nesta pesquisa são detalhadas nos achados e debatidas neste estudo.

A partir do referencial teórico e de observações acerca do contexto escolar, foram elaboradas e definidas 17 perguntas que buscavam explorar diversas questões, sendo as 13 fechadas: seis questões sociodemográficas e laborais, com o intuito de fazer um levantamento do perfil das professoras; e sete questões sobre diversos aspectos que envolvem o trabalho docente com crianças com TEA, como o tempo disponível para adaptação de atividades; o apoio da coordenação ou do AEE na elaboração das atividades; o número de alunos em sala. E as quatro questões abertas que diziam respeito também ao cotidiano escolar e a inclusão de crianças com TEA, permitindo que eles expressassem suas opiniões sobre o assunto.

3.4 Procedimentos de coleta de dados e aspectos éticos

Com o objetivo de se aproximar desses sujeitos e alcançar um bom número de devolutivas, o questionário foi entregue impresso e pessoalmente para os professores. Essa entrega foi realizada no mês de agosto de 2025. No total, foram entregues 11 questionários aos professores, mas apenas oito questionários foram preenchidos, todas do sexo feminino. Dessas oito professoras entrevistadas, ressalta-se que três não tiveram contato em sala de aula com criança autista. Ainda assim, o questionário foi considerado para os fins desta pesquisa. Os professores serão identificados como P1, P2... e assim por diante.

Para assegurar os princípios éticos estabelecidos pelas resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde foram rigorosamente seguidos, assegurando a confidencialidade dos participantes e da instituição envolvida. A

autorização da instituição foi obtida através de um Termo de Anuência (Apêndice A); e todos os participantes foram também informados sobre os objetivos do estudo e consentiram participar do mesmo mediante assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi entregue junto ao questionário (Apêndice B).

CAPÍTULO IV- RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção foi organizada em tópicos para um melhor entendimento, os quais foram definidos e organizados com base nos objetivos específicos desta pesquisa, buscando responder os mesmos, bem como considerando a disposição das questões do instrumento aplicado, ou seja, fechadas (dados quantitativos) e abertas (dados qualitativos). Assim, a seguir serão apresentados e discutidos o perfil dos professores participantes e todos os demais aspectos investigados nessa pesquisa em relação ao trabalho docente com crianças com TEA, sobretudo a adaptação das atividades escolares.

4.1 Perfil das professoras

Nesse tópico, estão explicitado o perfil de cada professora participante, como o sexo biológico, tempo de atuação em sala de aula, etapa de ensino em que atua, se já teve aluno com TEA em sua classe, formação acadêmica, se possui formação complementar e se tem conhecimento sobre a educação inclusiva.

Quadro 1: Perfil das professoras participantes

Profª	Sexo	Tempo de atuação	Etapa de ensino	Formação	Já teve aluno com TEA?
P1	F	4 anos	Educação infantil	Pedagogia	Sim
P2	F	35 anos	Anos iniciais	Pedagogia	Sim
P3	F	25 anos	Educação infantil	Licenciaturas Diversas	Não
P4	F	3 anos	Educação infantil	Pedagogia	Sim
P5	F	20 anos	Anos Iniciais	Licenciatura Diversas	Sim
P6	F	6 meses	Anos Iniciais	Pedagogia	Sim
P7	F	3 anos	Anos Iniciais	Pedagogia	Não
P8	F	17 anos	Anos Iniciais	Pedagogia	Não

Fonte: Elaboração própria

Com a leitura do quadro, verifica-se que em sua totalidade as participantes deste estudo são do sexo feminino, com tempo de atuação que varia de seis meses a 35 anos de experiência em sala de aula. É interessante observar que todas as professoras são do sexo feminino, o que evidencia cada vez mais o que é pontuado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira (INEP), quando realizou o Censo Docente em 2022, o que considera a Pedagogia uma profissão historicamente de predominância feminina.

Observa-se que é respondido pela P3, com 25 anos de docência, que não teve aluno com TEA em sua sala de aula, o que nos leva a refletir se realmente ela não teve alunos com TEA ou teve alunos invisibilizados, sem diagnósticos.

Um estudo publicado na *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas e Comportamentais* (Rocha,2017) destaca que a rejeição de professores em aceitar alunos com TEA pode ser compreensível em contextos onde há falta de preparação, dificultando o reconhecimento de casos mais sutis ou não diagnosticados. Esse cenário impede a identificação precoce e a implementação de estratégias pedagógicas adequadas, comprometendo a inclusão efetiva desses alunos.

A seguir na tabela 2, serão apresentados os dados de formação continuada e formação complementar, a fim de identificar se as docentes entrevistadas têm conhecimento sobre o autismo e suas peculiaridades.

Quadro 2: Formação continuada e formação complementar

PROF ^a	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR	CONHECIMENTO SOBRE
P1	Especialização	Sim
P2	Não tem	Sim
P3	Não tem	Sim
P4	Não tem	Sim
P5	Especialização	Sim
P6	Não tem	Não
P7	Não tem	Não
P8	Não tem	Não

Fonte: Elaboração própria

Ao analisarmos este quadro, percebe-se que a maioria das professoras não têm formação complementar e três não têm conhecimento sobre o assunto de inclusão. Inclusive, se compararmos com a tabela 1, a P6 colocou que tem aluno com TEA em sua sala de aula, mas não tem conhecimento sobre o autismo. O que pode dificultar o seu ensino em sala de aula e a inclusão efetiva dessas crianças.

A formação inicial e continuada de professores se mostra essencial para a atualização pedagógica, o que propõe o PARECER CNE/CP Nº:50/2023, configurando-se como um dos principais desafios na prática docente com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. A ausência dessa formação contribui para lacunas na aquisição e aplicação de novos conhecimentos, comprometendo a qualidade do ensino e a efetividade das estratégias inclusivas. Conforme Silva (2011), a qualificação docente é um fator determinante para a construção de uma prática realmente inclusiva, especialmente no que se refere ao atendimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista.

4.2 Adaptações, apoio e recursos necessários

Diante das dificuldades enfrentadas pelas professoras ao trabalhar com alunos com autismo, torna-se essencial analisar se é disponibilizado apoio e recursos necessários para tornar a prática pedagógica mais eficiente e amenizar os desafios do cotidiano.

Assim, nesse tópico, foi analisado se as professoras adaptam com frequência suas atividades; quais os tipos de adaptações elas costumam realizar; se recebe ou não apoio da coordenação pedagógica ou do AEE (Atendimento Educacional Especializado); se o número de alunos em sala dificulta fazer com que alunos com TEA mantenham a aprendizagem alinhada com o restante da turma; se o tempo disponível para planejar as atividades é suficiente e se já deixou de adaptar por falta de tempo ou recurso.

Quadro 3: Caracterização das atividades em sala

PROF^a	Frequência da adaptação das atividades?	Recebe apoio da coordenação ou do AEE?
P1	Sempre	Sim
P2	Às vezes	Sim
P3	Frequentemente	Sim
P4	Frequentemente	Não
P5	Sempre	Raramente
P6	Sempre	Sim
P7	Não respondeu	Não respondeu
P8	Não respondeu	Não respondeu

Fonte: Elaboração própria

Para um melhor desenvolvimento das crianças autistas é necessária uma adaptação curricular, adaptações essas que são pensadas no individual de cada aluno e das suas necessidades, o que reforça a importância do PEI (Planejamento Educacional Individualizado) como ferramenta estratégica para uma inclusão efetiva. O acompanhamento contínuo do progresso do aluno por meio do PEI possibilita ajustes constantes nas práticas pedagógicas, favorecendo a autonomia do estudante, se mostrando essencial para superar às barreiras da aprendizagem.

Para ocorrer uma adaptação que consiga suprir as dificuldades das crianças e que ajude a superar os obstáculos, o docente precisa de suporte da coordenação e tempo necessário para que essas modificações sejam feitas com eficiência. As professoras entrevistadas até apontaram que modificam suas atividades, porém, também pontuaram que o tempo disponível para isso não é suficiente.

Ao serem questionadas se recebem apoio da coordenação ou do AEE nas elaborações das atividades, a maioria respondeu que sim, o que é bastante positivo para essa situação, mas, sabe-se das dificuldades em alguns locais de não ser disponibilizado esse suporte tão necessário, que facilita a vida do professor e dos alunos em sala. Sobre isso, Lima e Santos (2007) ressaltam a importância do

suporte ou assistência permanente da coordenação pedagógica para o desenvolvimento das habilidades docentes.

No quadro 4 pode ser visto que as professoras entrevistadas responderam sobre a quantidade de alunos em sala de aula dificultando o processo de aprendizagem da turma, se o tempo para planejamento é suficiente para elaborar essas adaptações e se já deixaram de adaptar atividades por falta de tempo ou recurso.

Quadro 4: Alunos, tempo e recursos

PROF^a	O número de alunos dificulta o alinhamento?	Tempo para planejar é suficiente?	Já deixou de adaptar por tempo ou recurso?
P1	Sim	Sim	Recursos
P2	Sim	Não	Os dois
P3	Sim	Não	Recursos
P4	Sim	Não	Os dois
P5	Sim	Não	Tempo
P6	Sim	Não	Recursos
P7	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
P8	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu

Fonte: elaboração própria

O professor precisa conhecer os seus alunos e o jeito que cada um aprende para poder ensiná-lo de forma mais justa e equânime, considerando suas singularidades. Porém, é percebido, na prática, que com uma turma com um número significativo de alunos fica difícil para o professor interagir com os mesmos e conhecê-los de forma que permita uma mediação entre o ensino e aprendizagem do aluno.

Além disso, o artigo de Silva (2012) discute que a educação inclusiva exige da escola uma postura pedagógica fundada no respeito às diferenças sociais, culturais e pessoais. A autora destaca que a escola deve ser igual para todos, mas

diferente para cada um, reconhecendo as especificidades de cada aluno e adaptando as práticas pedagógicas para atender às suas necessidades.

Conforme aponta Freire, “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996 p.25). Essa fala destaca que cada estudante aprende de forma única, respeitando sua individualidade no processo de construção do saber. De acordo com Freire (1996), podemos perceber que a troca entre professor e aluno é essencial para haver um retorno satisfatório para todos, para ocorrer um bom rendimento escolar. Porém, como pode ser observado, as professoras entrevistadas sinalizaram que o grande número de alunos em sala dificulta o alinhamento com o restante da turma.

A maioria das professoras entrevistadas responderam que o tempo disponibilizado para elaborar atividades adaptadas não é suficiente para planejamento. Aponta-se que essa insatisfação provavelmente decorre do fato do tempo disponível para planejamento de atividades ser o mesmo para planejar todas as atividades da turma, o que inclui elaborar recursos para uma aula atrativa e lúdica, além das demais demandas escolares que são de responsabilidade do docente regente. Um estudo mostrou que docentes com alto nível de trabalho excessivo tem 2,75 vezes mais chance de apresentar exaustão emocional, e 2,08 vezes mais chance de despersonalização. Com as condições de trabalhos exaustivas, pode repercutir em burnout, fadiga emocional e prejuízos do processo de ensino-aprendizagem. (Rocha, 2017).

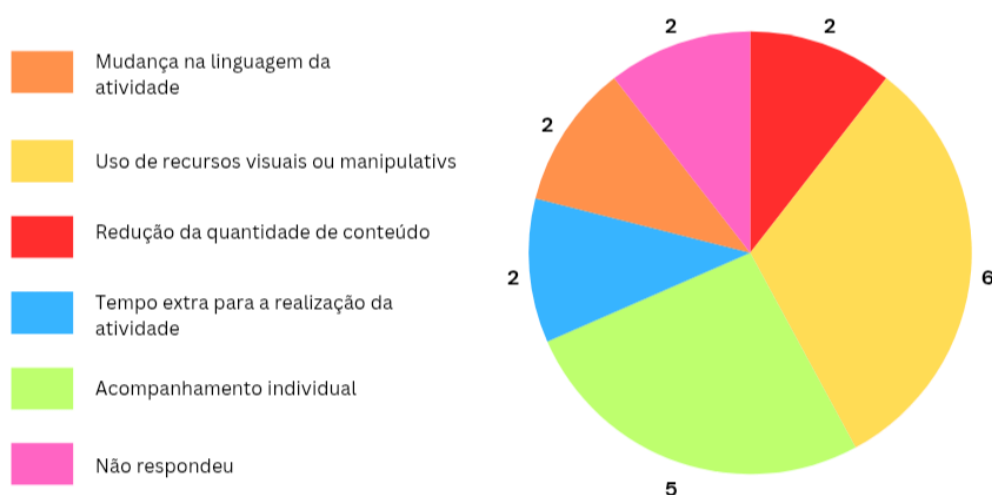
Tal fato é corroborado quando perguntado se já deixaram de adaptar atividades por falta de tempo ou recursos, o que foi afirmado pelas professoras respondentes, deixando claro, mais uma vez, que o tempo disponível não é suficiente, e nem os recursos necessários para essa adaptação estão disponíveis.

Ressalta-se que, de acordo com a LDBEN, o seu artigo 59 inciso I que “os sistemas de ensino assegurarão aos educando com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades”. Ou seja, a adaptação das atividades escolares para crianças com TEA é parte integrante e essencial na garantia da inclusão escolar, sendo, portanto, um direito das mesmas.

Neste sentido, ainda que nem sempre fundamentados em conhecimentos específicos sobre o TEA ou nas abordagens mais eficazes para a inclusão, os resultados apontaram que os docentes buscam, em sua maioria, fazer uso de

recursos visuais ou manipuláveis, fazer um acompanhamento individual e realizar mudanças na linguagem da atividade proposta. Inclusive, algumas também disponibilizam para o aluno um tempo extra e redução de conteúdo disponível, como pode ser visto no gráfico abaixo:

Gráfico de pizza 1: Tipos de adaptações que costuma fazer.



Fonte: Elaboração própria

4.3 Categorização temática dos dados qualitativos

A partir da análise das respostas abertas obtidas nos questionários das oito professoras participantes desta pesquisa, foi realizada uma categorização temática, que organiza os dados em classes temáticas, categorias e subcategorias, com análise de conteúdo segundo Bardin (2011), permitindo uma compreensão mais clara dos principais desafios e percepções dos docentes sobre os desafios em elaborar atividades adaptadas para crianças com TEA. A seguir está apresentada a **Tabela 1**, que permite uma melhor visualização das classes temáticas e suas respectivas categorias e subcategorias.

Tabela 1- Categorização temática das respostas das questões abertas

CLASSE TEMÁTICA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
1. Entraves e desafios no cotidiano escolar	1. Formação docente	-necessidade de formação continuada
	2. Integração escola-família	-ausência do apoio familiar - Informações desatualizadas
	3. Condições do trabalho docente	-tempo -recursos -apoio especializado
	4. Infraestrutura escolar	-ambiente acessível -salas estruturadas
2. Des(afetos)	1. Sentimentos na docência	-frustração -satisfação profissional

Conforme pode ser visualizado na tabela acima, a primeira classe temática aborda os *Entraves e desafios no cotidiano escolar*, sendo subdivida em quatro categorias: 1) *Formação docente*, que identifica a necessidade de mais formações a respeito da adaptação de atividades para crianças com TEA; 2) *Integração escola-família*, que apresenta o ponto de vista docente em relação a ausência do apoio familiar em alguns casos, e como isso é prejudicial aos alunos; 3) *Condições de trabalho docente*, que pontua a falta de tempo disponível para realizar as adaptações, falta de recursos e apoio em sala; 4) *Infraestrutura escolar*, que destaca a necessidade de um ambiente acessível para um melhor desempenho das atividades adaptadas e a falta de estrutura em sala. E a segunda classe temática foi apresentada em uma única categoria, denominada de *Sentimentos na docência*, a qual abordou os sentimentos dos professores diante do exercício profissional, incluindo o trabalho com crianças com TEA e a necessidade de adaptações das atividades. E sua subcategoria aborda o sentimento de *frustração* e a *satisfação profissional*.

4.3.1 Entraves e desafios docentes

Verifica-se, inicialmente, na primeira classe temática, a qual teve quatro categorias, na qual foram reunidos tudo que diz respeito aos *entraves* e os *desafios docentes* encontrados no cotidiano escolar, que dificultam a adaptação das atividades para crianças com TEA. A seguir serão apresentadas e discutidas as quatro categorias destacadas: primeira categoria que é a falta de *Formação docente*; a segunda categoria a *Integração escola-família*; a terceira, *Condições do trabalho docente* e quarta categoria a *Infraestrutura escolar*.

4.3.1.1 Formação docente

Essa primeira categoria, nomeada por *Formação docente*, se fez presente nas falas de três docentes entrevistadas, onde mencionaram a necessidade de se ter uma formação continuada, para uma melhor adaptação das atividades. Sobre isso, Silva (2011) ressalta que o professor manifesta a percepção de falta de preparo e ressalta a necessidade de formação continuada para lidar de maneira adequada com as demandas da inclusão e para realizar intervenções pedagógicas fundamentadas, como o uso da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e do sistema de comunicação PECS, além da possibilidade de recorrer às tecnologias assistivas quando necessário.

“A escola precisa investir em formação continuada(...)” P2

O que é comprovado por Silva (2011) ao pontuar que a qualificação dos professores é determinante para a construção de uma prática verdadeiramente inclusiva, visto que, a falta dessa formação resulta em lacunas na aquisição e na busca de novos conhecimentos pedagógicos, prejudicando a qualidade do ensino.

“Formação e capacitação dos professores.” P3

“Receber uma formação com foco (em adaptação de atividades)...” P5

Nesse contexto de inclusão escolar, é fundamental que o docente possua, ao menos, conhecimento básico que lhe permita conduzir com segurança e autonomia uma sala de aula que inclua estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Tal domínio, contudo, só se torna viável mediante formações recorrentes, uma vez

que, continuamente, novas descobertas e estratégias pedagógicas mais eficazes vêm sendo desenvolvidas para o trabalho com esse público. Além disso, há as especificidades do próprio contexto em que a escola se encontra, que deve ser considerado quando se oferecem as formações e se discutem temáticas ligadas diretamente ao cotidiano das salas de aula.

4.3.1.2 Integração família-escola

Nessa segunda categoria temática, como um dos entraves do cotidiano docente foi destacada a *Integração família-escola*, momento em que as percepções dos docentes foram em torno da necessidade de uma melhor relação dos pais com a escola. Não somente isto, mas, as professoras participantes também apontaram a negligência de informações sobre o laudo da criança, o que pode dificultar em um avanço positivo do aluno. Além disso, a P4 relata falta de suporte dos pais nas atividades cotidianas da escola, uma falta de comunicação que pode acarretar em dificuldades para um conhecimento total das necessidades dos alunos.

“Falta o diálogo dos pais comigo com relação às terapias da criança... e é preciso aproximar mais as famílias desses alunos dos docentes.” P4

É de grande importância que toda e qualquer pessoa do núcleo familiar do aluno participe da vida escolar da criança. De acordo com Duarte (2001), a relação família-escola resulta em melhores práticas educativas, principalmente quando se trata de alunos com necessidades educacionais especiais.

4.3.1.3 Condições de trabalhos docentes

Nessa terceira categoria temática, foram abordadas as condições de trabalho docente entre os desafios mais recorrentes, onde se destacaram a sobrecarga de tempo, a escassez de recursos pedagógicos e a falta de apoio especializado em sala de aula. As condições de trabalho docente representam um dos principais fatores que impactam diretamente a qualidade da educação, visto que, o professor além de suas atribuições habituais, precisa adaptar conteúdos, elaborar estratégias diferenciadas, o que demanda tempo e dedicação para isto. A inclusão requer mais do que a boa vontade do professor; ela exige condições objetivas de trabalho, apoio e formação adequada (Kassar, 2011).

“Às vezes tempo, recursos e em alguns casos a falta de laudo” P1

“Muitas vezes faltam tempo, recursos e apoio especializado para realizar as adaptações individualizadas de forma eficaz.” P2

“O maior (obstáculo) é o tempo, porque temos outras crianças, os outros planejamentos, as metas. Isso se torna cansativo e às vezes quem se prejudica é a criança do AEE.” P3

Como destaca Kassir (2011) *“a inclusão não se sustenta apenas na boa vontade do professor; é necessário que ele tenha condições objetivas de trabalho, apoio e formação adequada”*. O tempo é um dos recursos mais escassos para os professores. A necessidade de planejar, adaptar atividades, corrigir avaliações e atender às demandas administrativas da escola muitas vezes extrapola a jornada de trabalho prevista.

Outro aspecto destacado pelos docentes é a falta de recursos disponíveis, o que afeta a possibilidade de desenvolver práticas inovadoras. Recursos esses que são fundamentais para o desenvolvimento de alunos com TEA, a escassez desses recursos limita a prática docente. Segundo Mendes (2010, p. 24), *“a ausência de recursos didáticos acessíveis compromete a autonomia do aluno e restringe o trabalho pedagógico”*.

“É essencial ter apoio especializado... recursos visuais que favoreçam o aprendizado e o bem estar dos alunos com TEA.” P2

“Precisa ter mais recursos para esses alunos” P4

A carência de apoio multiprofissionais também é um fator crítico, onde o professor de sala regular muitas vezes assume de forma solitária a responsabilidade pelo processo de inclusão, ou seja, sem contar com mediadores, psicólogos, terapeutas ocupacionais ou intérpretes que poderiam auxiliar no desenvolvimento da criança. Como argumenta Mantoan (2003), a inclusão requer uma rede de apoio que vá além do professor, envolvendo diferentes profissionais em parceria.

“Fortalecer o trabalho colaborativo entre professores regulares, auxiliares, professores de apoio e família” P6

4.3.1.4 Infraestrutura escolar

A quarta categoria destacada, que fora apresentada como um outro obstáculo frente ao trabalho com crianças com TEA, é a *Infraestrutura escolar* que pontua a ausência de um ambiente acessível e de salas de aula estruturadas, o que impõe ao professor desafios adicionais, sobretudo no momento de adaptar atividades para alunos com necessidades específicas. Mittler (2003) afirma que a escola inclusiva é aquela que se estrutura para remover barreiras à aprendizagem, sejam elas físicas, pedagógicas ou sociais.

“Estrutura e ambiente escolar acessível” P3

“Acredito que se “tivesse” uma sala específica adaptada para este público o rendimento seria outro”. P1

Considera-se que a P1 esteja falando de uma sala de recursos multifuncional, uma vez que a escola onde foi realizada a pesquisa não dispõe de uma. Inclusive, quando estão desregulados, os alunos com TEA continuam dentro da sala de aula, sem apoio de um outro espaço, o que acaba gerando dificuldades quanto à manutenção da rotina e concentração dos demais. Assim, nem sempre o professor encontra condições para manter esse espaço organizado, devido ao número elevado de alunos ou à falta de recursos materiais.

4.3.2 Des(afetos)

A docência no contexto da inclusão escolar desperta nos professores sentimentos confusos, que transitam entre o desafio constante e a satisfação profissional. Neste sentido, na segunda classe temática são apresentados os sentimentos que surgem ao decorrer do dia a dia docente.

4.3.2.1 Sentimentos docentes

Nessa classe temática surgiu uma categoria única que apresenta a percepção sobre os *Sentimentos docentes, ou seja, sentimento* que são despertados nos docentes, sentimentos ambíguos, que transitam entre a frustração diante das dificuldades e a satisfação ao observar avanços no desenvolvimento dos

alunos, ambiguidade apresentada nas duas subcategorias que a compõe: *frustração e satisfação profissional*.

O enfrentamento de barreiras estruturais, a carência de apoio especializado e a necessidade de adaptar continuamente as atividades tornam o trabalho pedagógico exigente e, muitas vezes, desgastante, gerando frustrações. Muitos professores relataram sentimentos de insegurança, ansiedade e até impotência diante das dificuldades em adaptar atividades, manejar comportamentos específicos ou atender às demandas individuais desses estudantes sem o devido apoio institucional, incluindo a ausência da promoção de uma formação continuada adequada.

“Chega a ser desafiador, porém com aulas lúdicas, atividades adaptadas, é satisfatório observar o avanço deles, respeitando seus limites, seu tempo” P1

“A experiência é bem desafiadora e diversa, pois cada criança com TEA têm comportamentos diferentes” P4

Por outro lado, há também sentimentos de entusiasmo, motivação e gratificação quando os professores observam avanços no desenvolvimento acadêmico, social ou comunicativo dos alunos com TEA.

Assim, observa-se na fala dos docentes que cada conquista em relação à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos com TEA, ainda que pequena, representa uma vitória compartilhada, tanto para o estudante quanto para o docente, fortalecendo a sua identidade profissional.

“Com eles aprendo a valorizar pequenas conquistas e a importância de um olhar olhar sensível e empático” P2

“Não me via capaz de ensinar crianças do AEE (com necessidades educacionais especiais) por não ter me qualificado melhor. Hoje me sinto realizada com as inúmeras crianças por sala que atuo serem do AEE e saber que a qualidade vem inclusive com a rotina, experiência e afetividade” P5

O que se observa é que os sentimentos de desafio se intensificam no cotidiano em sala de aula, uma vez que os professores precisam se reinventar para atender às particularidades desses estudantes. Contudo, a satisfação se manifesta

quando o esforço resulta em progresso acadêmico e social de todas as partes envolvidas no processo ensino-aprendizagem. Segundo Mantoan (2003), o maior êxito da inclusão é o reconhecimento, por parte do professor, de que a diferença não é obstáculo, mas oportunidade de aprendizagem para todos.

Assim, o trabalho docente no cenário de inclusão pode ser compreendido como um percurso permeado de dificuldades, mas também de conquistas. A experiência de lidar com situações desafiadoras, ao mesmo tempo em que gera desgaste, fortalece a identidade profissional e reafirma a relevância social do papel do professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho monográfico buscou investigar os desafios enfrentados por professores de uma escola da rede pública de ensino da cidade de Goiana-PE na adaptação de atividades escolares para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao longo da investigação, constatou-se que, embora existam avanços significativos nas políticas públicas e no marco legal da educação inclusiva no Brasil, ainda há entraves que dificultam a efetivação desse direito.

A partir da fundamentação teórica, bem como dos dados revelados na pesquisa ora realizada, observa-se que a formação inicial ainda se mostra insuficiente para preparar os docentes diante das especificidades que envolvem o TEA, o que reforça a necessidade urgente de investimento em formação inicial e continuada, possibilitando atualização constante e maior segurança no trabalho pedagógico.

Um dos destaques apontados na presente pesquisa, no tocante aos desafios enfrentados no cotidiano escolar com alunos com TEA, foi a sobrecarga de trabalho docente. A ausência de tempo adequado para planejamento, aliada à escassez de recursos pedagógicos e tecnológicos, reforça a ideia de que a inclusão não pode ser tratada como responsabilidade exclusiva do professor. Sem condições objetivas de trabalho, o esforço individual tende a se tornar insuficiente, o que compromete não apenas a qualidade da prática pedagógica, mas também a saúde emocional do docente, que se vê dividido entre sentimentos de impotência, de frustração, que se contrapõem aos de realização profissional.

Ficou também evidenciada a importância da integração entre escola e família. A ausência de diálogo e de informações consistentes sobre os estudantes limita a construção de práticas pedagógicas eficazes. Do mesmo modo, a precariedade da infraestrutura escolar e a inexistência de salas ou recursos multifuncionais agravam as dificuldades enfrentadas diariamente pelos docentes. Sobre isso, no decorrer desse trabalho, a pesquisa também revelou limites estruturais importantes: escolas sem salas de recursos multifuncionais, ausência de apoio especializado contínuo e ambientes pouco acessíveis. Esses fatores reforçam a contradição entre a legislação, que assegura o direito à inclusão, e a realidade vivenciada pelos docentes, que muitas vezes enfrentam condições precárias para materializar esse direito.

Apesar desses obstáculos, a pesquisa mostrou que os professores reconhecem a relevância da inclusão e manifestam sentimentos de satisfação ao perceberem avanços, ainda que pequenos, no desenvolvimento de seus alunos. Essa ambivalência entre o desafio e a realização demonstra o compromisso docente e evidencia que a inclusão, embora árdua, é possível, sobretudo quando apoiada por condições adequadas.

Logo, aponta-se que a superação das barreiras identificadas depende de ações conjuntas entre políticas públicas, gestão escolar, família e professores. Investir em formação, infraestrutura e apoio especializado não representa apenas um direito garantido em lei, mas uma condição essencial para que a inclusão das crianças com TEA no espaço escolar seja, de fato, efetiva, a fim de superar o abismo entre o que está previsto em lei e a realidade vivida na educação brasileira.

Como limitações deste estudo tratou-se de uma realidade específica, portanto trazendo um olhar *in loco* acerca da discussão proposta, sendo necessários estudos que ampliem e abrangem mais realidades e contextos, inclusive nos diversos níveis de ensino e contextos educativos.

Ademais, espera-se com este estudo contribuir para a fomentação do debate e como subsídio para os órgãos públicos que fiscalizam a inclusão de alunos com TEA nas escolas da rede comum, permitindo identificar e resolver os desafios apontados pelos docentes para a elaboração de atividades para crianças com TEA. Dessa forma, promove-se uma escola verdadeiramente inclusiva, de modo que o ensino para alunos atípicos seja mais eficaz e respeite suas singularidades.

O investimento em formação torna-se indispensável para que os docentes conheçam estratégias e práticas pedagógicas para adaptar o conteúdo, promovendo uma educação mais inclusiva e eficaz, beneficiando não apenas os alunos com TEA, mas toda a turma. Nesse sentido, as reflexões relacionadas aos desafios dos docentes e as políticas que irão promover a interação e o desenvolvimento da criança com TEA são as maiores contribuições apresentadas aos leitores desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

Associação Americana de Psiquiatria. (2014). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (5ª ed.)**. Washington, DC: American Psychiatric Association.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Edições 70, 2011.

BRASIL, Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: Acesso em: jun., 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais [INEP] 2022. “Censo Escolar. Resumo técnico Censo Escolar da educação básica 2021”. Versão preliminar Inep/MEC” Brasília-DF.

COELHO, Darci Ferreira. **Os Desafios para a Inovação Docentes e Aprendizagem por Competência na Era da Cultura Digital e Inteligência Artificial**. 2022. Disponível em:

<https://revistaft.com.br/os-desafios-para-inovacao-docente-e-aprendizagem-porcompetencias-na-era-da-cultura-digital-e-inteligencia-artificial/> acesso em jun de 2025.

COUTO CC, FURTADO MC DE C, ZILLY A, SILVA MAI. **Experiências de professores com o autismo: impacto no diagnóstico precoce e na inclusão escolar**. Rev. Eletr. Enferm.; Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fen/article/view/55954>

CUNHA, E. **Autismo na escola: Um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. Rio de Janeiro, Wak editora, 2013.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro, WAK Editora, 2011.

DUARTE, M.I. **Formação de adultos e cidadania: (Re)pensar as práticas de envolvimento parental na escola**. 2001. Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação. Universidade nova de Lisboa, Faro, 2001

DUTRA, C. P. Colóquio. Revista Inclusão, v.4, n.1, p.18-32, 2008.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 12 de junho de 2025.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido 50. ed. Rev. E atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2022: Resultados preliminares*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br>. Acesso em: 3 out. 2025.

KASSAR, M. C. M. *Educação inclusiva: desafios e possibilidades*. Campinas: Autores Associados, 2011.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, P. G.; SANTOS, S. M. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere et educare**, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16655>.

MATOS, S N; MENDES, E G. **Demandas dos professores e inclusão escolar**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.21, n.1, p.9-22, 2015.

MANTOAN M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MESQUITA, Raul; DUARTE, Fernanda. **Dicionário de Psicologia**. Santa Marta de Corroios: Plátano Editora, 1996

MITTLER, P. J. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cadernos Cedex**, v. 34, n. 93, p. 157-173, 2014.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1955.

PEREIRA, A. C. dos S. et al. Transtorno do Espectro Autista: definição, características e atendimento educacional. **Educação Revista Batatais**, v 5, nº 2. p 191-212, 2015.

ROCHA, I. S.; MARANHÃO, T. L. G.; BARROSO, M. L.; BATISTA, H. M. T. Estresse Ocupacional na Docência: Revisão da Literatura. ID on line. Revista de Psicologia, v. 11, n. 37, 2017. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/471>

SANTOS, Sebastiana, Gama. **Desafios para a Educação Inclusiva**: paradigmas educacionais no contexto da educação especial. Revista Triângulo, v. 14, n. 2, p. 114-132, 2021.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHMIDT, C., et al. **Inclusão escolar e autismo**: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. Psicol. teor. prá., São Paulo, v.18, n.1, p.222-235, abr., 2016.

SILVA, Maria da. **A avaliação na educação inclusiva: desafios e perspectivas.**
Revista Brasileira de Educação Especial, v. 20, n. 3, p. 456-472, 2023.

SILVA. Ana Beatriz Barbosa. Mundo Singular - **Entenda o Autismo**, Rio de Janeiro.
ED. Fontanar, 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Prezado(a) Gestor(a),

Eu, Profª Drª Lidianny Braga, SIAPE , solicito a concessão para realização de pesquisa de campo necessária para o desenvolvimento do Trabalho Final de Curso (TCC) da estudante KEROLAYNNE LORRANA FARIAS DE OLIVEIRA, aluna regularmente matriculada no curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba e sob minha orientação em seu TCC. A pesquisa tem como objetivo geral investigar os desafios dos docentes na elaboração de atividades adaptadas para crianças com TEA, a ser realizada nas escolas municipais da Rede de Ensino de Goiana. Para tanto, a estudante irá aplicar um questionário sobre o tema com os docentes das unidades de ensino da Rede. Desta forma, solicito anuência para que a estudante possa coletar os dados junto aos gestores nas escolas. Coloco-me à disposição de V. Sª. para quaisquer esclarecimentos. E agradeço, de antemão, a colaboração na pesquisa.

Atenciosamente,



Documento assinado digitalmente
LIDIANNY BRAGA DE SOUZA
Data: 28/07/2025 06:52:01-0300
Verifique em <http://validar.itl.gov.br>

Profª Drª Lidianny Braga
SIAPE

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA

TÍTULO	Os desafios dos Docentes da Educação Básica na elaboração de atividades adaptadas para alunos com TEA
Pesquisador^a Responsável	Kerolayne Lorrana Farias de Oliveira klfo@academico.ufpb
Orientador^a	Prof ^{Dr} ^a Lidyanny Braga lidiannypsi@yahoo.com.br
Instituição a que o pertence o Pesquisador	Universidade Federal da Paraíba
Telefone	(81) 99218-5789

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “ Os desafios dos docentes na elaboração de atividades adaptadas para crianças com TEA” sob a responsabilidade da Prof^a Lidianny Braga, do Departamento de Fundamentação da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Este estudo tem como objetivo investigar quais são os principais desafios enfrentados pelos professores da educação básica na elaboração de atividades adaptadas. O estudo será iniciado, levando em consideração os princípios éticos e obedecendo a todos os critérios para condução de pesquisa envolvendo seres humanos contidos na Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 510/2016.

Após a explanação sobre a sua participação na pesquisa, você poderá decidir se deseja participar ou não do estudo, inclusive respeitando o tempo que lhe for necessário. Os Pesquisadores assegurarão o seu sigilo, privacidade e o anonimato dos dados obtidos e respeitarão a sua autonomia, sendo garantido a você a plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em

qualquer fase da pesquisa. Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária.

Este estudo é composto por um questionário contendo dezessete questões. Você pode ter acesso aos seus dados e aos resultados desta pesquisa assim que solicitar, de forma confidencial e com o intuito de lhe trazer benefícios diretos, como compreensão da importância do conhecimento do assunto proposto. Além disso, os dados desta pesquisa serão publicados em eventos científicos e revistas especializadas de forma que seus dados estarão anonimizados. Os participantes terão a preservação de sua dignidade; todos os danos previsíveis serão evitados; a cultura, religiosidade e outros fatores serão respeitados; e todas as demais itens contidos na Resolução CNS nº 510/2016 serão cumpridas. Todas as suas dúvidas podem ser esclarecidas com o responsável por esta pesquisa. Apenas quando todos os esclarecimentos forem dados e você concorde com a realização do estudo, pedimos que rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma via lhe será entregue e a outra ficará com o pesquisador responsável. Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação.

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo sobre os gestores escolares diante do adoecimento mental dos professores, como voluntário (a). Fui devidamente informado(a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Assinatura do participante

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO

Dados do Respondente (opcional):

Nome: _____

Tempo de atuação como professor(a): _____ anos

Etapa de ensino em que atua: () Educação Infantil () Anos Iniciais () Anos Finais

Já teve alunos com TEA em sua turma? () Sim () Não

Qual seu gênero?

- (A) feminino
- (B) Masculino

Qual sua formação acadêmica?

- (A) pedagogia
- (B) Licenciaturas diversas
- (C) Outra

Possui formação complementar ?

- (A) Especialização
- (B) Mestrado
- (C) Doutorado

Durante sua formação inicial ou continuada, houve alguma disciplina ou curso específico sobre educação inclusiva?

- (A) SIM
- (B) NÃO

Com que frequência você adapta suas atividades para atender alunos com TEA?

- () Sempre
- () Frequentemente
- () Às vezes
- () Raramente
- () Nunca

Quais tipos de adaptações você costuma fazer? (pode marcar mais de uma)

- () Mudança na linguagem da atividade
- () Redução da quantidade de conteúdo
- () Uso de recursos visuais ou manipulativos
- () Tempo extra para realização das tarefas
- () Acompanhamento individual
- () Outra: _____

Você recebe apoio da coordenação pedagógica ou da equipe de atendimento educacional especializado (AEE) na elaboração dessas adaptações?

- (A) SIM
- (B) NÃO

Você sente que o número de alunos em sala dificulta fazer com que esses alunos mantenham a aprendizagem alinhada com o restante da turma?

- (A) SIM
- (B) NÃO

O tempo disponível para planejamento é suficiente para elaborar as atividades adaptadas?

- (A) SIM
- (B) NÃO

Você já deixou de adaptar uma atividade por falta de tempo ou por falta de recurso disponível na escola?

- (A) TEMPO
- (B) RECURSO
- (C) OS DOIS

As informações que você recebe sobre o diagnóstico e as necessidades da criança são suficientes para planejar boas atividades? Se não, o que falta?

Quais são os principais obstáculos que você encontra ao tentar adaptar atividades para diferentes níveis de desenvolvimento entre os alunos com TEA?

O que você considera que precisa mudar ou melhorar (na escola ou na sua prática) para atender melhor esses alunos?

Deseja acrescentar algum comentário sobre sua experiência com alunos com TEA?
