

Transtorno do espectro do autismo: formação docente e práticas inclusivas no contexto escolar

*Autism spectrum disorder:
teacher training and practices inclusives in the school context*

Neide Maria Santos¹
Luana Carramillo-Going²

Resumo: O objetivo do artigo é apresentar o levantamento e análise do trabalho dos profissionais da educação sobre as concepções pedagógicas com relação à formação docente, o desenvolvimento profissional e o trabalho pedagógico no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). A metodologia teve a abordagem qualitativa com delineamento de Análise de Conteúdo. A pesquisa foi realizada em uma unidade da Educação Básica em Santos/SP, com aplicação do questionário para 21 profissionais com atuação na educação. A partir dos resultados obtidos identificou-se a carência na formação acadêmica inicial dos docentes e equipe gestora para atuar com estudantes com TEA no ambiente escolar, resultando na busca de cursos de especializações para o aprimoramento profissional e intervenção pedagógica.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação Acadêmica. Transtorno do Espectro do Autismo.

Abstract: The objective of the article is to present a survey and analysis of the work of education professionals on pedagogical concepts regarding teacher training, professional development, and pedagogical work in the teaching-learning process of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The methodology was qualitative approach with a Content Analysis design. The research was carried out in a Basic Education unit, in the city of Santos/SP, with the application of the questionnaire to 21 professionals working in education. From the results obtained, a lack of initial academic training for teachers and the management team to work with students with ASD in the school environment was identified, resulting in the search for specialization courses for professional improvement and pedagogical intervention.

Keywords: Inclusive Education. Academic education. Autism Spectrum Disorder

1. Mestre em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas, na Universidade Católica de Santos. neidemsantos2010@hotmail.com

2. Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Coordenadora e Docente do Mestrado Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas e da Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia Institucional e Clínica e docente no curso de Psicologia na Universidade Católica de Santos. luanagoing@gmail.com

Introdução

A escola, enquanto espaço educacional e social proposto para a construção e elaboração do conhecimento, requer uma reflexão sobre a formação docente, as relações sociais e a dinâmica vivenciada entre os professores, estudantes e comunidade. Ela está inserida e se manifesta dentro de uma sociedade diversa e heterogênea. Sendo assim, não há sentido conceber uma escola homogênea, na construção dos saberes dos estudantes quanto aos materiais utilizados, os conteúdos, as avaliações, no processo ensino aprendizagem considerando que a diversidade nos faz diferentes e únicos (Santos, 2021).

Ao acolher essa premissa, a legislação brasileira apresenta avanços consideráveis voltados à infância, à educação especial, e à evolução histórica na estruturação da educação especial, para a educação inclusiva.

Esse desenvolvimento legislativo no Brasil inicia no século XIX, avançando para os séculos XX e XXI, destacando-se a Constituição Federal de 1988, a LDB 9394/96, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e a Lei Federal 13.146, de 6/07/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Santos, 2021).

A consolidação da inclusão torna-se um desafio para os profissionais da educação, quanto à análise das políticas públicas educacionais, no sentido de verificar se eles compreendem além das especificidades do processo ensino aprendizagem inclusivo, a relevância primordial da cultura inclusiva envolvendo a equipe gestora, os docentes, os profissionais que compõem a escola, os estudantes e a comunidade.

Frente a esse problema destacam-se os resultados de uma das categorias da pesquisa “Educação Inclusiva: Práticas Pedagógicas colaborativas para estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo”, que teve como estudo a inclusão no contexto escolar, em especial, as pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo, na Educação Básica. O objetivo dessa categoria, na pesquisa, foi o de levantar e analisar o trabalho desenvolvido pela equipe interprofissional, composta por gestores e docentes sobre concepções com relação à formação docente, o desenvolvimento profissional, o trabalho pedagógico no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), no ambiente escolar.

Para o estudo tornou-se relevante avaliar os processos pedagógicos e os planejamentos utilizados pelos docentes que atuaram com estudantes com TEA, a fim de identificar a carência na formação inicial do docente em nível superior, o que resulta na busca por cursos de especializações para o aprimoramento profissional e nas inter-

venções pedagógicas baseadas em evidências que contribuam no processo de ensino-aprendizagem desses estudantes.

A inclusão na escola e os desafios da equipe interprofissional no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com TEA

A escola de hoje está inserida em uma sociedade que se apresenta mais dinâmica e exige mais resultados em suas ações interventivas e que possam corroborar para o trabalho pedagógico, tornado o processo de ensino-aprendizagem na educação mais atrativo e significativo para o estudante.

Para compreender as especificidades do processo educativo faz-se necessária uma análise mais ampla sobre a escola enquanto organização social, concebida como lugar de cidadania, construção dos saberes universais e aplicabilidade das legislações educacionais que regem esse sistema.

Assim, a gestão escolar necessita estar articulada com a legislação, e deve estabelecer a organização administrativa e pedagógica, por meio de ações conjuntas, para o direcionamento e a mobilização da cultura inclusiva no ambiente escolar, na qual a equipe gestora, deve envolver neste processo, os professores, os estudantes a comunidade e, em especial, dos estudantes com TEA que precisam de um atendimento educacional diferenciado.

Nessa acepção o trabalho da gestão pode ser pensado na organização de espaços no ambiente escolar, articulado com uma equipe interdisciplinar, que contribuirá para a formação continuada dos docentes e a elaboração de práticas pedagógicas colaborativas que atendam às necessidades dos estudantes típicos, com autismo e dos estudantes que, em algum momento determinado da sua vida escolar, podem apresentar um atendimento educacional diferenciado.

A criação e a organização desses espaços favorecem os estudantes e as pessoas envolvidas o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, trocas recíprocas, solidariedade e a liberdade responsável.

Nessa perspectiva, pensar o processo de ensino-aprendizagem na escola requer um estudo sobre as diferentes abordagens psicológicas e pedagógicas e que essas possam apresentar um breve esclarecimento mais elucidado dos processos individuais para aprender a realidade, assim como dos modos e estratégias de interação sobre ela.

A didática, enquanto ciência, arte e práxis requer o respaldo de uma teoria psi-

cológica da aprendizagem e a conhecer, é importante para saber como se dá o processo de aprendizagem, as relações, o desenvolvimento e o contexto físico, social e histórico em que o indivíduo vive (Gómez e Sacristán, 2007).

O planejamento é o início para que a escola possa organizar as suas ações e essa organização requer a tomada de decisões para que as intervenções educativas possam ser efetivadas por meio de planos de trabalho, possibilitando o acompanhamento e avaliação dos estudantes.

Conceituando o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): características e suas dimensões no contexto social e educacional

O autismo, atualmente denominado Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um transtorno complexo do desenvolvimento que envolve atrasos e comprometimentos nas áreas de interação social e linguagem, incluindo uma ampla gama de sintomas emocionais, cognitivos, motores e sensoriais. Por ser abrangente, o termo “espectro” é usado pelos vários níveis de comprometimento e que muitas vezes estão associados a outras comorbidades.

Em 1911, o termo “autismo” foi usado pela primeira vez por Eugene Bleuler, psiquiatra suíço, para designar a perda de contato com a realidade, com dificuldade ou impossibilidade de comunicação, comportamento por ele observado em pacientes diagnosticados com quadro de esquizofrenia (Cunha, 2019, p. 20).

Leo Kanner, em 1943 publica um artigo na revista *The Nervous Child* sobre a observação feita em 11 crianças, de 2 anos e 4 meses a 11 anos e percebe comportamento diferenciado, restrito e mais severo. Nesse período, inicia-se a história oficial do Autismo Infantil (Schwartzman, 2011, p. 23).

Em 1944, Hans Asperger observa um grupo menor de crianças com características semelhantes às descritas por Kanner, mencionando o termo autista. O estudo sobre essas crianças que foram observadas e apresentaram como características a presença da intelectualidade e uma capacidade maior para a comunicação, diferentes das observadas por Kanner, a qual foi denominada de psicopatia autista infantil e que, mais tarde, levou o seu nome. Essas crianças foram descritas de forma peculiar e interessante, podendo compensar suas deficiências por um alto nível intelectual e sucesso na vida adulta (Assumpção Junior e Kuczynski, 2015, p. 3).

O TEA, no DSM-V (2014) foi classificado como espectro e com isso foram atribuídos três níveis de gravidade. O primeiro nível, considerado como leve, indi-

ca que o paciente TEA requer apoio. O segundo, moderado, que solicita um apoio substancial e o último nível, o grave, requer um apoio muito substancial (Manual DSM-V, 2014; Lee *et al.*, 2015).

Dentre as comorbidades que estão associadas ao TEA, temos o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), esquizofrenia, Transtorno Desafiador de Oposição (TOD), depressão, ansiedade, deficiência intelectual, déficit de linguagem, epilepsia, doenças genéticas, transtornos gastrointestinais, distúrbios de sono, comprometimento motor. Com o “aprimoramento das técnicas e avanço nas pesquisas, as técnicas de diagnóstico cada vez mais possibilitam identificar um número maior de casos ‘secundários’ (Schwartzman, 2011, p.123).

Embora tenhamos diversos estudos sobre o autismo, as causas desse transtorno continuam sendo estudadas e algumas pesquisas recentes têm demonstrado evidências de que a predisposição dos fatores genéticos corrobora na determinação dos motivos apresentados, manifestando-se nos primeiros anos de vida (Cunha, 2019, p. 19).

Assim, espera-se que as pesquisas científicas avancem sobre os fatores e as causas que determinam o TEA e com isso os diagnósticos sejam mais precisos, a fim de que se busque estratégias eficazes e sistemas de apoio adequados para o tratamento.

Aliada às pesquisas científicas, a educação é um aspecto positivo para as crianças com TEA, desde que seja levada em consideração as potencialidades e as limitações de cada um.

Nesse contexto, a inclusão dos estudantes com TEA na escola é uma inserção educativa e social e a comunidade escolar deve dialogar sobre as estratégias pedagógicas para o acolhimento e a inclusão desses estudantes.

Assim sendo, aceitar a diversidade significa situá-la como base inicial para o planejamento de ensino e uma intervenção pedagógica, adequada de tal forma que permita a cada estudante, em particular, possa progredir de acordo com a sua capacidade, isto é, no seu tempo e no seu espaço.

Método

O estudo em questão teve como objetivo levantar e analisar as concepções que a equipe gestora e docentes tem sobre a formação docente, o desenvolvimento profissional, o trabalho pedagógico no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), no ambiente escolar.

A pesquisa foi qualitativa e o delineamento abordou Análise de Conteúdo de Bardin (2016, p. 37). A categoria “Concepções sobre a formação docente, o desenvolvimento profissional, trabalho pedagógico” buscou levantar a formação especializada, a interrelação, as políticas educacionais inclusivas, o planejamento e o processo da prática docente dos profissionais de uma escola do ensino fundamental que atuam ou atuaram com estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo,

Participantes

A pesquisa teve a participação de 21 profissionais de uma escola particular, no município de Santos, no estado de S. Paulo, que atuam ou atuaram com estudantes com TEA, assim distribuídos: 18 professores do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental – Anos Finais e 03 membros da equipe gestora que desempenham atribuições de gestão pedagógica e administrativa.

Instrumentos

Para a coleta de dados, foi aplicado um questionário com os docentes que atuam ou atuaram com estudantes com TEA do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental – Anos Finais, contemplando questões sobre o trabalho desenvolvido pela equipe interdisciplinar da escola pesquisada, com relação às políticas de educação inclusiva, o planejamento e a organização de espaços e tempos de educação inclusiva no ambiente escolar, os métodos pedagógicos, os aspectos relacionados aos saberes e a formação e à prática docente.

Procedimento de coleta de dados

O projeto teve aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Católica de Santos, com o número do Parecer nº 3.926.984 - CAAE 28065519.1.0000.5536, em conformidade com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/2012. Em seguida, o projeto foi apresentado à direção da escola, aos docentes e demais membros da equipe gestora. Todos os responsáveis participantes leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Diante da aprovação da escola e aceitação das pessoas participantes, foi realizada a pesquisa.

A pesquisa foi aplicada por meio de um questionário, sendo utilizado o formulário no *Google Forms*. A proposta para a aplicação do questionário utilizando esse aplicativo foi modificada em virtude do isolamento social, conforme as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), do Ministério da Saúde e das Autoridades

Estaduais e Municipais de Saúde, frente ao cenário de pandemia da Covid-19, impossibilitando a realização de forma presencial.

Resultados e Discussão

O estudo da categoria sobre as concepções com relação à formação docente, o desenvolvimento Profissional, trabalho pedagógico, teve como delineamento dos resultados a análise sobre a formação inicial dos docentes e a carência pedagógica dos profissionais no contexto escolar para a intervenção com os estudantes com TEA.

A partir da análise da categoria, foram estabelecidas duas subcategorias que serão apresentadas a seguir de forma independente, mas inter-relacionadas: 1) identificação dos processos pedagógicos utilizados pelos docentes durante as aulas com os estudantes que apresentam diagnóstico de TEA, considerando a adaptação de materiais didáticos e o desenvolvimento de novas habilidades; 2) a formação acadêmica e experiência pedagógica para a construção do Plano Educacional Individualizado (PEI).

Quanto à subcategoria 1, que levantou sobre a identificação dos processos pedagógicos em relação à adaptação de materiais didáticos e a aquisição de novas habilidades pelos estudantes com TEA utilizados pelo grupo pesquisado, 09 professores avaliaram como positiva e necessária para o trabalho pedagógico com os estudantes com TEA a adaptação dos materiais pedagógicos. Porém, não argumentaram a justificativa sobre a avaliação. Dos demais, 02 professores encontraram dificuldades para fazer as adaptações devidas; 03 não souberam avaliar; 01 considerou que o material não é adequado e necessita sempre de adaptação e 01 que precisa de aprimoramento.

Ainda na subcategoria 1, analisando as respostas quanto à adaptação de materiais didáticos e o desenvolvimento de novas habilidades pelos estudantes com TEA, 13 docentes apresentam uma análise da sua intervenção baseada na observação do estudante, apreciando o seu progresso diante de novas propostas e desafios. Outros 7 professores avaliam como positiva o desenvolvimento de novas habilidades, porém, não justificam a sua intervenção e nem a apresentação de novos estímulos para esses estudantes. Somente 1 professor não soube responder como os estudantes com TEA são avaliados.

Diante do resultado apresentado sobre a aquisição de novas habilidades pelos estudantes com TEA, é possível verificar que a maioria dos professores consegue realizar uma observação participativa do seu discente, pois fazem observações pertinentes sobre o progresso do estudante. Cabe ressaltar que o processo de aprendizagem não segue um padrão fixo, principalmente com os estudantes com TEA, devendo-se consi-

derar os níveis do autismo. Contudo, esses critérios dão apoio ao processo para que o professor possa conduzir a sua intervenção pedagógica. Dentre as análises feitas pelos professores foram destacadas algumas que merecem ser transcritas e analisadas de acordo com as categorias de análise:

“Anotações do progresso do aluno, de acordo com a sondagem inicial” (P.4).
“Observar o progresso, levando em consideração seu grau de desenvoltura” (P.7).

“Especificidades individuais, avaliação personalizada” (P.9).

Dessa forma, antes de planejar e elaborar um conteúdo que será desenvolvido com o estudante com TEA, o professor deve identificar quais são os estímulos que funcionam como reforçadores positivos. Assim, a elaboração do plano educacional individualizado (PEI) é um instrumento de grande importância para a intervenção pedagógica na sala de aula, considerando a grande dificuldade dos professores em lidar com os estudantes que apresentam necessidades educacionais diferenciadas, visto que cada estudante é único e aprende de um jeito, no seu tempo.

Com relação a subcategoria 2, à formação acadêmica e continuada para uma intervenção pedagógica com os estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), 14 professores obtiveram conhecimento em cursos de formação; 12 professores buscaram informações por outros recursos sobre a aprendizagem dos estudantes com TEA; 5 professores tiveram formação na faculdade e 3 professores não tiveram formação.

No tocante à formação continuada e a participação em cursos, congressos, seminários e afins sobre o TEA, os relatos apontados por 11 professores indicam uma participação mais frequente, a fim de buscar conhecimentos e subsídios para a intervenção com o estudante com TEA. Dentre as participações, a mais frequentemente relatada foi aquela em que o professor participa dos cursos que são divulgados e promovidos pela escola e aqueles que são realizados por outras instituições. Nesse sentido, destacaram-se os seguintes relatos:

“Minha participação tem sido bem grande, até porque acredito que estudar comportamento é a chave de todo o processo...pedagógico, psicológico” (P.6).

“Tenho buscado muitos cursos, palestras e formações sobre TEA, para conhecer mais” (P.17).

Também foi possível identificar nos relatos de 10 professores, quase metade dos docentes que participaram da pesquisa, uma participação mediana e abaixo das expectativas para a formação continuada. Verifica-se que, na maioria das vezes, os

profissionais buscaram qualificação e aprimoramento quanto ao conhecimento sobre autismo somente quando esse momento é possível. Nesse contexto, foram destacadas as seguintes falas:

“Confesso que minha formação continuada sobre o tema é muito pouca. As vezes sinto falta disso e recorro a amigos profissionais especialistas nessa área para tirar dúvidas e buscar orientação para melhorar o meu desempenho com esses alunos” (P.3).

“Minha formação é deficitária nesses aspectos. Além da formação na graduação, participei de poucos seminários e palestras a respeito” (P.9).

“Procuro participar sempre que possível” (P.10).

Como pode ser observado, metade dos educadores busca um investimento na sua capacitação profissional para atuar com os estudantes com TEA, seja esse ofertado pela escola ou com recursos próprios. Entretanto, a outra metade de professores participa apenas do que é oferecido pela escola ou promovido por outra instituição.

A discussão da categoria “concepções sobre a formação docente, o desenvolvimento profissional, trabalho pedagógico”, frente aos resultados apresentados nas subcategorias, incluiu uma análise sobre como o professor avalia a adaptação dos materiais pedagógicos para os estudantes com TEA, a avaliação sobre o desenvolvimento de novas habilidades pelo seu estudante com TEA, se durante a sua formação acadêmica teve algum conhecimento sobre como se dá o processo de ensino-aprendizagem do estudante com TEA, a sua participação na elaboração de práticas inclusivas no seu ambiente de trabalho e com relação à sua formação pedagógica continuada, qual a sua participação em cursos, seminários, congressos, palestras entre outros, sobre o Transtorno do Espectro do Autismo.

A primeira formação dos docentes inicia-se em nível superior e o aperfeiçoamento pedagógico desses professores que estão no exercício da profissão é realizado de acordo com o interesse, a necessidade, a busca pessoal de cada um, bem como o incentivo e a iniciativa dos locais em que esses profissionais estão atuando, tanto públicas ou privadas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, no seu artigo 62, expressa:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 revoga a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) das licenciaturas fazem referência à Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC - Educação Básica).

Cabe destacar que no artigo 16 da Resolução CNE/CP nº 2/2019, as licenciaturas voltadas especificamente para a docência nas modalidades de Educação Especial devem ser organizadas de acordo com as orientações desta Resolução.

Os professores, enquanto profissionais da educação, precisam ter a consciência sobre a importância da formação pedagógica, visto que a diversidade e as diferenças que se apresentam no âmbito escolar são fatores significativos e que contribuem também para prática docente.

Nessa perspectiva, Galvão Filho e Miranda (2012, p. 21) destacam que “[...] para a ação docente no contexto da diversidade, necessário se faz trabalhar com redes de encontros”. Essas redes de encontros serão constituídas por sujeitos coletivos, sendo organizadas por encontros de saberes, fazeres, reflexões, metodologias, estratégias de ensino, recursos e perspectivas avaliativas.

A educação, no contexto atual, requer dos professores saberes múltiplos e com habilidades baseadas em evidências para que sua intervenção pedagógica possa atender a diversidade e as diferenças que se apresentam no âmbito escolar.

Apesar da inclusão educacional está prevista nas legislações, ainda temos muitas instituições de ensino superior que precisam organizar o currículo e o conteúdo necessários para a formação das competências dentro das diretrizes curriculares estabelecidas de cada curso.

Galvão Filho e Miranda sob esse aspecto destacam que:

Está previsto, assim, que na formação inicial, durante a graduação, todos os futuros professores da Educação Básica devem desenvolver competências para atuar também com alunos que apresentem necessidades especiais, e qualquer etapa ou modalidade de ensino, na perspectiva de se efetivar a educação inclusiva (Galvão Filho; Miranda, 2012, p. 29-30).

Assim sendo, a formação inicial dos professores não deve ficar limitada somente durante a graduação em nível superior, mas deve ser contínua ao longo da sua atuação profissional.

A sala de aula representa o espaço para a prática profissional do professor. Isso demanda um conhecimento para o exercício do seu trabalho, como, por exemplo, conhecer o seu estudante na individualidade, nas particularidades e principalmente como esse estudante aprende.

Assim, torna-se relevante ao estudar inclusão pensar e analisar os espaços e tempos no ambiente escolar e a importância da formação continuada em serviço. Os educadores e demais profissionais da equipe interdisciplinar precisam refletir suas concepções pedagógicas, com relação ao autismo, discutir o papel do professor e da escola na relação do processo de ensino-aprendizagem e a inserção social e escolar desse estudante com autismo.

Nesse aspecto, Jesus e Effgen (2012) colocam sobre a importância da escola, enquanto espaço de formação docente, destacando que:

Entendemos ser fundamental pensar a escola como locus de formação docente, pois é um espaço que possibilita a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos alunos, inclusive daqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e ainda abre caminhos para que o educador adicione a investigação aos seus saberes-fazer (Jesus; Effgen, 2012, p. 17).

Refutando os professores que buscam uma formação para atuar com o estudante com TEA, alguns docentes participantes neste estudo reconhecem a formação insuficiente e a necessidade da busca em cursos de especializações, ressaltando que o seu aperfeiçoamento se dá dentro das possibilidades que são oferecidas ou simplesmente por meio de trocas com os colegas. Esse modo de compartilhar experiências docentes entre os pares revela um discurso sem um aprofundamento teórico, evidenciando ações interventivas que são realizadas de forma empírica, isolada, e que conseqüentemente não trará um progresso pedagógico para o estudante com TEA. Essas ações interventivas não apresentam evidências científicas, considerando que de acordo com o resultado apresentado na pesquisa, o docente reconhece a insuficiência na formação docente para uma intervenção pedagógica com o estudante com TEA. Nesse sentido, as questões estruturais e pedagógicas no âmbito escolar, que são necessárias para uma verdadeira inclusão do estudante com TEA, precisam ser revistas e reorganizadas para que a intervenção do professor seja realizada com sucesso e esses estudantes possam usufruir de um processo de ensino-aprendizagem com qualidade.

Pensando em uma proposta verdadeiramente inclusiva no ambiente escolar, torna-se necessário estabelecer uma parceria entre os professores, a fim de que interajam constantemente entre seus colegas, para que possam estudar juntos e estabelecer formas

colaborativas com seus pares para a busca de caminhos pedagógicos inclusivos, com o propósito de embasar a sua prática docente para que sua ação não seja pautada no senso comum. Nessa perspectiva, Mantoan (2015, p.82) destaca a importância da criação de grupos de estudos na escola, para uma discussão e compreensão “[...] dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico, e de se discutir interdisciplinarmente as situações-problema com parceiros de outras áreas, quando necessário”.

Esse movimento por parte desse grupo de professores, em dividir suas experiências em espaços pedagógicos que contemplam um número maior de colegas, possibilita um diálogo de trocas recíprocas, dando a oportunidade para que outros pares apresentem ao grupo como está sendo a sua prática interventiva com o estudante com TEA. Corroborando com essa análise quanto à formação docente, Mantoan (2015) propõe que:

Tal proposta de formação visa incentivar os professores a se encontrar regularmente com os colegas de escola, a fim de estudarem juntos e colaborarem com seus pares, trocando ideias, dirimindo dúvidas, buscando opiniões com outros especialistas internos e externos à escola. Enfim, descobrindo os caminhos pedagógicos da inclusão (Mantoan, 2015, p. 82).

Com isso, esses movimentos organizados pelos docentes para o atendimento às necessidades específicas dos estudantes com TEA refletem as mudanças de atitudes que são concretizadas em medidas pedagógicas para uma ação interventiva baseada em evidências. Assim, faz-se necessário estabelecer parcerias entre professores e outros profissionais em busca de um mesmo objetivo, que é fazer da educação um processo de valorização das diferenças, considerando a unicidade e a individualidade de cada estudante e que a inclusão é possível ser realizada.

Cabe destacar que os professores, no momento em que estão realizando a sua intervenção pedagógica e suas atividades, utilizam-se de diversas estratégias didáticas para que o seu trabalho tenha a eficácia desejada.

Para auxiliar o trabalho docente na sala de aula, algumas das principais práticas baseadas em evidências podem apresentar relevante subsídio para a intervenção pedagógica com os estudantes com TEA, restringindo atitudes que podem comprometer o processo de aprendizagem.

Dessa forma, algumas intervenções comportamentais têm se apresentado bem eficazes nas intervenções com pessoas com TEA, como o ABA (*Applied Behaviour Analysis* ou Análise do Comportamento Aplicada), o TEACCH (Tratamento e educação para autistas e crianças com distúrbios correlatos da comunicação) e o PECS (Sistema de comunicação mediante a troca de figuras).

A terapia ABA (Análise do Comportamental Aplicada) é uma abordagem analítico-comportamental, cujo objetivo é avaliar, analisar e explicar os fatores ambientais e a sua interferência nos comportamentos, utilizando essas informações para o delineamento e o acompanhamento das estratégias de intervenção na pessoa com TEA (Fernandes e Amato, 2013, p. 290).

A ABA tem como proposta o ensino das habilidades às pessoas com TEA que ainda não foram apropriadas, por meio de etapas que são devidamente programadas e registradas. A proposta é criar comportamentos novos e de acordo com um planejamento para a obtenção de respostas, devendo ser retirado assim que possível, a fim de possibilitar a autonomia do autista. Essa resposta adequada tem como um resultado algo agradável, por meio do reforço e repetição, a fim de inibir comportamentos inadequados e quando apresentar atitudes esperadas, fazer a recompensa (Cunha, 2018, p. 74).

O TEACCH (Tratamento e educação para autistas e crianças com distúrbios correlatos da comunicação) foi desenvolvido no final da década de 60, nos Estados Unidos, utilizando avaliações baseadas em evidência e tem como proposta trabalhar os problemas relacionados à comunicação e ensinar habilidades. A disposição do ambiente físico e a organização das rotinas por meio de painéis, agendas ou quadros é a base da estruturação do TEACCH (Cunha, 2018, p. 73).

Para as pessoas com TEA que não conseguem se comunicar por meio da fala ou apresentam limitações na comunicação verbal, o PECS (Sistema de comunicação mediante a troca de figuras) é um sistema que estimula a comunicação alternativa, utilizando-se de figuras em cartões e pode ser aplicado na organização da linguagem não verbal com crianças ou adolescentes (Cunha, 2018, 75).

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) tem demandado por parte dos profissionais que atuam na escola diversos questionamentos e um estudo mais aprofundado sobre a realidade do mundo autístico.

O TEA apresenta diferentes níveis de gravidade, mas não impede que o estudante com autismo no ambiente escolar esteja desprovido da sua condição de aprendiz. Assim, mais do que técnicas ou métodos pedagógicos para uma intervenção profissional, faz-se necessário que o professor tenha conhecimento de que o estudante com TEA é um sujeito e como tal merece ser compreendido como ser humano e não apenas uma pessoa com um transtorno, mas com a possibilidade de aprender no seu tempo e no seu ritmo.

Para Cunha (2019, p. 32), “[...] o grande foco na educação deve estar no processo e não nos resultados, pois, nem sempre, eles virão de maneira rápida e como esperamos”.

Para o atendimento às necessidades educativas dos estudantes com transtorno do espectro do autismo (TEA), o trabalho pedagógico requer uma intervenção individualizada, a fim de atender as suas particularidades. E para que esse processo ocorra e os resultados sejam positivos, os professores precisam de recursos e capacitação docente para que a sua atuação seja condizente e produtora, visto que cada estudante tem o seu tempo de acordo com a sua capacidade de aprendizagem.

Assim sendo, em algumas ocasiões, os estudantes com TEA precisam de um ambiente de aprendizagem individualizado e acolhedor no ambiente escolar, como por exemplo, salas de recursos que permitam o desenvolvimento de atividades mais concretas e lúdicas para aprofundar ou complementar o conteúdo que está sendo desenvolvido em sala de aula.

Nesse aspecto, Cunha (2019, p. 64) destaca que “[...] os materiais pedagógicos são de grande importância na educação dos estudantes autistas, pois são considerados ‘materiais de construção do conhecimento’”.

Não há dúvida de que a aprendizagem do estudante é suscitada pelos seus interesses e necessidades. Por isso, cabe ao professor despertar nos estudantes o desenvolvimento de suas capacidades de aprendizagem, por meio de conhecimentos sistematizados, habilidades e atitudes na resolução dos problemas apresentados.

Sobre a importância do conteúdo curricular, Cunha (2019, p. 66) destaca que “[...] o material é um instrumento que estimula o aluno, a fim de refinar seu aprendizado, possibilitando que ele atinja as elaborações cognitivas e motoras mais elevadas”.

É importante ressaltar que não só um espaço de aprendizagem para uma ação interventiva individualizada e acolhedora, faz-se necessária a presença e o acompanhamento de um mediador, quer seja um acompanhante terapêutico ou um estagiário de psicologia ou pedagogia para dar o suporte ao trabalho pedagógico realizado na sala de aula, garantindo assim as condições adequadas para que o estudante com TEA participe das propostas elaboradas pelo professor.

Por isso, pensar nas estratégias requer um estudo sistematizado, a fim de estimular a aprendizagem e a superação dos desafios que o estudante lida no seu dia a dia.

O planejamento e a elaboração dos conteúdos que serão desenvolvidos com os estudantes TEA demandam por parte dos professores identificar e analisar quais as necessidades educacionais dos seus estudantes. Deste modo, o plano educacional individualizado (PEI) é um documento que norteará o trabalho pedagógico na sala de aula, visto que cada estudante apresenta uma necessidade e uma intervenção individualizada.

O PEI ainda é um instrumento de grande relevância para o trabalho docente e equipe pedagógica no ambiente escolar com o estudante com TEA, possibilitando que o estudante com TEA tenha visibilidade enquanto pessoa de forma mais humanizada, integral e individual.

Tannús-Valadão e Mendes (2018, p. 5) colocam que a proposta do PEI “[...] pode ser traduzida como a forma de se produzir documentação ou registro com a finalidade de promover e garantir, como um contrato, a aprendizagem de estudantes”.

Essa organização pedagógica e individualizada requer um planejamento que quebra a barreira da padronização de um currículo único e igual para todos os estudantes, mas um currículo onde o estudante com TEA passa a ser visto na sua individualidade e especificidade de acordo com o seu grau de autismo.

Nesse aspecto, Cunha (2019, p. 59) ressalta que a criança típica aprende com facilidade rotinas do dia a dia. Entretanto, a criança ou adolescente com TEA tem grande dificuldade para realizar tarefas comuns na vida diária e destaca a necessidade de a escola ensinar habilidades básicas e corriqueiras.

Desse modo, cabe ressaltar que antes de realizar a elaboração do PEI, o professor precisa fazer uma observação prévia do estudante na sala de aula e no ambiente escolar, a fim identificar nesse estudante as necessidades, as potencialidades, as habilidades, os conteúdos prévios apresentados e quais os estímulos que funcionam como reforçadores. Arelado à essa observação prévia, é importante que os docentes e equipe escolar tenham informações por meio da família e dos profissionais que acompanham essa criança ou adolescente foram do ambiente escolar sobre os testes e/ou avaliações que esse estudante com TEA já tenha sido submetido.

Nessa abordagem Tannús-Valadão e Mendes (2018, p. 7) ressaltam a “[...] importância do PEI que é necessário compreender que o termo educação não significa somente a escolarização promovida pela escola, mas todas as influências ocorridas na formação do estudante”.

Cada pessoa é única e como tal merece um atendimento individualizado e diferenciado sob uma perspectiva inclusiva. Assim, o estudante com TEA requer por parte do professor um atendimento inclusivo e que suas particularidades sejam respeitadas e atendidas de acordo com as suas necessidades.

Nessa perspectiva inclusiva, Cunha (2019, p. 34) observa que “[...] para o aluno com autismo, a princípio, o que importa não é tanto a capacidade acadêmica, mas sim a aquisição de habilidades sociais e autonomia”.

A aprendizagem é concebida como uma mudança visível nos comportamentos dos indivíduos. Assim, o processo da aprendizagem do estudante com TEA envolve a preparação e a organização das contingências de reforço positivo que facilitam a aquisição dos esquemas e tipos de conduta desejados.

Assim, todas as ações pretendidas pelo professor na abordagem comportamental, o foco está direcionado ao treino e repetições para que o estudante com TEA aprenda a realizar o comportamento desejado e adequado.

Na educação inclusiva, os estudantes com TEA devem ter acesso à escola, com alternativas que explorem suas potencialidades e com participação efetiva da família e de profissionais especializados, garantindo a igualdade de condições de acesso e permanência.

Nesse aspecto Schmidt (2013, s/n) aponta:

A inclusão escolar promove às crianças com TEA oportunidades de convivência com outras crianças da mesma idade, tornando-se um espaço de aprendizagem e desenvolvimento social. Possibilita-se o estímulo de suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo. Acredita-se que as habilidades sociais são passíveis de serem adquiridas pelas trocas que acontecem no processo de aprendizagem social. A oportunidade de interação com pares é a base para o desenvolvimento de qualquer criança (Schmidt, 2013).

Esse é um eixo da relação dialética entre a aprendizagem e o desenvolvimento e tem uma dinâmica natural, dentro de certos limites, pelas interferências pontuais da aprendizagem encaminhada intencionalmente. O que o estudante com TEA pode fazer hoje com ajuda será um facilitador para que ele adquira habilidades básicas para a realização de atividades, sem um suporte contínuo e que o torne dependente de um apoio.

De acordo com Mantoan (2017, p. 44), “[...] o tempo do aprender é, portanto, subjetivo e reúne o presente, o passado e o futuro”. Assim, o processo de aprendizagem não ocorre de forma linear, com anos/séries escolares e conforme a indicação planejada da organização curricular.

Sabemos que os professores precisam investir em sua formação continuada, visto que esse é um processo contínuo e as demandas apresentadas lançam constantes desafios. “A grande maioria dos educadores, provavelmente, ainda está condicionada a práticas de ensino provenientes das tendências pedagógicas que foram incorporadas ao senso comum, em razão do modelo que predominou na educação por muitos anos” (Cunha, 2019, p. 102).

Assim, a participação dos professores na elaboração de práticas inclusivas no ambiente de trabalho requer uma organização e a elaboração de canais de colaboração entre os docentes dando a oportunidade para as trocas entre os pares, possibilitando que as pessoas se relacionem e interajam no grupo, rompendo com uma cultura de atuação pedagógica isolada entre os professores e criando um ambiente de trabalho que proporcione o fazer pedagógico compartilhado, a comunicação entre os saberes, em que cada ciência dá a sua contribuição, preservando os seus conceitos e métodos e que esteja consolidado em valores e princípios que a escola tenha estabelecido para o atendimento dos estudantes de inclusão.

Conclusões

O objetivo desse estudo foi o de analisar a atuação desempenhada pela equipe interprofissional, composta por gestores e docentes sobre concepções com relação à formação docente, o desenvolvimento profissional, o trabalho pedagógico no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, os resultados demonstram um reconhecimento por parte da equipe escolar quanto à insuficiência na formação inicial do docente em nível superior para atuar com os estudantes com TEA. Essa fragilidade e carência na formação inicial, por parte dos docentes e equipe gestora, resulta na busca de cursos de especializações para o aprimoramento profissional e uma intervenção pedagógica baseada em evidências, contribuindo no processo de ensino-aprendizagem e no atendimento às necessidades individuais desses estudantes.

Quanto ao compartilhamento das experiências docentes entre os pares, apresenta-se em um discurso sem suporte teórico, que evidencia ações interventivas isoladas e básicas com os estudantes como TEA, podendo não colaborar para o progresso pedagógico desses estudantes.

Dessa forma, os docentes utilizam-se de diversas estratégias didáticas para a intervenção pedagógica, visto que o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) tem demandado por parte dos profissionais que atuam na escola diversos questionamentos e um estudo mais aprofundado sobre a realidade do mundo autístico.

Nesse contexto, os professores, enquanto profissionais da educação, precisam ter a consciência sobre a importância da formação pedagógica, visto que a diversidade e as diferenças que se apresentam no âmbito escolar são fatores significativos e que contribuem também para prática docente.

A educação, no contexto atual, requer dos professores saberes múltiplos e com habilidades baseadas em evidências para que sua intervenção pedagógica possa atender a diversidade e as diferenças que se apresentam no âmbito escolar.

Apesar de a inclusão educacional está prevista nas legislações, ainda temos muitas instituições de ensino superior que precisam organizar o currículo e o conteúdo necessários para a formação das competências dentro das diretrizes curriculares estabelecidas de cada curso, possibilitando que a comunidade acadêmica amplie discussões e ações, envolvendo não somente a equipe escolar, mais também pais e estudantes sobre a educação inclusiva.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** (DSM-5). Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco Baptista. KUCZYNSKI, Evelyn. Autismo: conceito e diagnóstico. *In: Autismo infantil: novas tendências e perspectivas*. 2ª ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2015. p. 3-26.

AUTISMO e tecnologia: conexão que ajuda pessoas com TEA. **Autismo em Dia**, 2020. Disponível em: <https://www.autismoemdia.com.br/blog/autismo-e-tecnologia-conexao-que-ajuda-pessoas-com-tea/>. Acesso em: 28 jun. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 1977.

BRASIL. LDB. **Lei Federal nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRASIL. MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 17 mar. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 8.368**, de 02 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 3 dez. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 28 jun. 2023.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2019.

FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. AMATO, Cibele Albuquerque de la Higuera. **Análise de Comportamento Aplicada e Distúrbios do Espectro do Autismo: revisão de lite-**

ratura. **CoDAS**, 2013; 25 (3): 289-296. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/codas/v25n3/16.pdf>. Acesso em 28 junho 2023

GALVÃO FILHO, Teófilo A. MIRANDA, Theresinha Guimarães (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador. EDUFBA, 2012.

JESUS, Denise Meyrelles de. EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: Edufba, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015. Coleção Novas Arquiteturas Pedagógicas.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**. Brasília, DF, v.10 n.2, p.37-46, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em: 27 set. 2020.

PÉREZ Gómez. A. I. Os processos de Ensino- Aprendizagem: Análise Didática das principais Teorias da aprendizagem In: Gimeno Sacristán J; Pérez Gómez A. I. **Comprender e transformar o Ensino**. 4ª edição. Artmed. Porto Alegre, 2007.

SANTOS, Neide Maria. **Educação inclusiva : práticas pedagógicas colaborativas para estudantes com transtorno do espectro do autismo**. Neide Maria Santos; orientadora Luana Carramillo Going. 2021.

SCHMIDT, Carlos (Org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus Editora, 2009.

SCHWARTZMAN, José Salomão. ARAÚJO, Ceres Alves de. (Orgs.) **Transtornos do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

TANNUS-VALADAO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, e230076, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100261&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 ago. 2020.

Recebido em: 10 de julho de 2023

Aprovado em: 22 de outubro de 2023