



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA**

MARIA LUÍZA SOARES DA SILVA GOMES

**REFLEXÕES ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O
DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DE UM ALUNO
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA**

CAMPINA GRANDE

2021

MARIA LUÍZA SOARES DA SILVA GOMES

**REFLEXÕES ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O
DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DE UM ALUNO
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA**

Monografia de conclusão de curso (monografia) apresentada ao Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, como requisito parcial à obtenção do título de Graduada em Letras-Português.

Área de concentração: Formação Docente e Ensino.

Orientador(a): Profa. Dra. Valdecy Margarida da Silva

CAMPINA GRANDE

2021

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

G633r Gomes, Maria Luiza Soares da Silva.
Reflexões acerca das práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências e habilidades de um aluno com Transtorno do Espectro Autista - TEA [manuscrito] / Maria Luiza Soares da Silva Gomes. - 2021.
60 p. : il. colorido.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Português) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação , 2021.
"Orientação : Profa. Dra. Valdecy Margarida da Silva , Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."

1. Autismo. 2. Formação inicial docente. 3. Educação inclusiva. I. Título

21. ed. CDD 370.115

MARIA LUÍZA SOARES DA SILVA GOMES

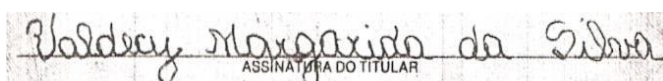
REFLEXÕES ACERCA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O
DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES DE UM ALUNO
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA

Monografia de conclusão de Curso (monografia) apresentada ao Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba – Campus I, como requisito parcial à obtenção do título de Graduada em Letras-Português.

Área de concentração: Formação Docente e Ensino.

Aprovada em: 15/09/2021.

BANCA EXAMINADORA



ASSINATURA DO TITULAR

Profa. Dra. Valdecy Margarida da Silva – UEPB
(Orientadora)



Profa. Dra. Maria do Socorro Moura Montenegro – UEPB
(Examinadora)



Profa. Dra. Paula Almeida de Castro – UEPB
(Examinador)

Dedico a todos os docentes que buscam cotidianamente oferecer o melhor do seu conhecimento para os seus alunos, com carinho, respeito e humanidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao Senhor meu DEUS, que por sua infinita misericórdia e por seu imenso amor ao conceder-me a oportunidade de realizar mais um sonho, de vencer mais um desafio.

Em especial, agradeço a meu esposo Gilmar Augusto, que em todos esses anos de estudo esteve ao meu lado, me encorajando, sendo meu alicerce nos momentos difíceis. E principalmente, por ter cuidado de nossa filha desde os primeiros dias de vida para que eu não desistisse do meu sonho de ser uma professora de Língua Portuguesa.

À minha filha Ana Cecília, que com seu sorriso encantador ilumina os meus dias e me dá a força necessária para eu continuar lutando pelos meus objetivos.

À minha querida orientadora Val Margarida por todo auxílio e palavras de encorajamento. Muito obrigada pelo carinho, respeito, incentivo, dedicação e disponibilidade de todos esses dias em que trabalhamos juntas.

À minha amiga Fernanda Clotilde, por toda ajuda, paciência e carinho.

À minha família, em especial a minha amada mãe D. Carminha, por sempre acreditar em mim e nos meus sonhos.

À minha querida amiga Raquel Bastos, por todo o incentivo, amizade e carinho de todos esses anos. Sempre ao meu lado dividindo as alegrias, os medos e incertezas, com suas palavras doces e alegria contagiante.

Às minhas colegas de turma e amigas Rideusa Caroline e Sabrina Arruda, por toda colaboração, amizade e carinho durante as aulas. E a Ana Marcia, por ter contribuído para a realização dessa pesquisa.

RESUMO

A escola contemporânea necessita de profissionais aptos a atuar, também, sob o prisma da educação inclusiva. Para isso, faz-se necessário que os educadores estejam preparados para trabalhar a inclusão social, intelectual e cognitiva de todos os alunos na sala de aula, inclusive os alunos com deficiências, entre esses, os que estão dentro do espectro autista. Assim, partimos dessa premissa para buscar compreender se o professor de língua portuguesa e das diversas áreas de ensino, saem da formação inicial capacitados para construir atividades produtivas para crianças e jovens com Transtorno do Espectro do Autista (TEA). Objetivamos, neste estudo, refletir acerca da necessidade da implantação de disciplinas e estudos nas universidades, primordialmente, nos cursos ligados às licenciaturas, que colaborem com a capacitação dos docentes para trabalharem na perspectiva inclusiva. Além disso, pretendemos refletir sobre a formação dos professores na atualidade quanto à preparação para o trabalho com alunos com TEA; discutir através das teorias educacionais de inclusão e dos documentos oficiais, os direitos dos alunos com limitações impostas pelo TEA; identificar os principais obstáculos encontradas pelos professores para desenvolver práticas pedagógicas eficazes para o estudante com autismo e descrever os suportes oferecidos pela escola ou pelo estado para colaborar com a capacitação profissional docente no trabalho com jovens com deficiências. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica, qualitativa-exploratória, com base em um questionário distribuído em diversas escolas, a vinte e um docentes dos mais variados componentes curriculares. A pesquisa está fundamentada nos estudos desenvolvidos por Libâneo (2006); Glat, Pletsch (2017); Oliveira, Machado (2007); Melo (2016); Fogli (2010); Castanha (2016), dentre outros pesquisadores. O estudo aconteceu durante o mês de julho, do presente ano, 2021 e os resultados apontaram para o despreparo dos professores para trabalhar com crianças e jovens autista; a importância de uma reformulação nos currículos das universidades quanto ao acréscimo de disciplinas, específicas, para discussões sobre inclusão social, métodos e práticas para desenvolver atividades eficazes para autistas; o pouco investimento que as escolas e o Estado fazem quanto à formação continuada dos docentes atuantes na educação brasileira.

Palavras-chave: Autismo. Formação inicial docente. Educação inclusiva.

ABSTRACT

Contemporary school needs professionals also able to work under the prism of inclusive education. For this, it is necessary that educators be ready to work with the social, intellectual, and cognitive inclusion of all students in the classroom, including the ones with disabilities, among which are the ones within the autistic spectrum. So, we start from this premise to understand if teachers of Portuguese and diverse teaching areas as well come out of initial formation enabled to build productive activities for children and youth with Autistic Spectrum Disorder (ASD). We aim, in this study¹, to reflect about the necessity of implementation, at universities, of curricular components and studies primarily in courses linked to licentiate degrees that collaborate with the training of teachers to work in an inclusive perspective. Moreover, we intend to reflect about today's teacher education concerning preparation to work with ASD; to discuss through educational inclusion theories and official documents the rights of students with limitations imposed by ASD; to identify main obstacles met by teachers in the development of effective pedagogical practices for students with autistic disorder; and to describe supports offered by school and state to cooperate with professional teaching formation to work with youth living with disabilities. For that, we have performed a qualitative-exploratory bibliographic research, based on a questionnaire distributed in several schools, for twenty-one teachers of diverse curricular components. This research is based on studies developed by Libâneo (2006); Glat and Pletsch (2017); Oliveira and Machado (2007); Melo (2016); Fogli (2010); Castanha (2016), among other researchers. The study was done during the month of July 2021 and the results point to teachers' unpreparedness to deal with autistic children and youth; the importance of reformulation of universities curricula in relation to the addition of specific components to discuss about social inclusion, methods and practices to develop effective activities for autistic students; the diminished investment made by schools and State regarding the continuing formation of teachers working in Brazilian education.

Keywords: Autism. Initial teacher training. Inclusive education.

¹ REFLECTIONS ABOUT PEDAGOGICAL PRACTICES FOR THE DEVELOPMENT OF COMPETENCIES AND HABILITIES OF A STUDENT WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER — ASD.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Aumento na Inclusão.....	17
Gráfico 2 - Pergunta 1 do questionário aplicado.....	29
Gráfico 3 - Pergunta 2 do questionário aplicado.....	33
Gráfico 4 - Pergunta 3 do questionário aplicado.....	39
Gráfico 5 - Pergunta 4 do questionário aplicado.....	42
Gráfico 6 - Pergunta 5 do questionário aplicado.....	47

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 O AUTISMO NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO	12
3 FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE JOVENS COM AUTISMO.....	21
4 PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS.....	26
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES	28
6 CONDIDERAÇÕES FINAIS.....	49
REFERÊNCIAS	52

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva trouxe para a escola e para os professores inúmeros desafios, um deles, sem dúvida, é a necessidade de acolher e atender as demandas de um público, antes, atendido exclusivamente pelas. Na atualidade, as crianças e jovens com deficiências passaram a ter o direito a matrícula nas escolas de ensino regular, garantido por lei, o que instigou essas instituições a repensar e reformular, além de sua estrutura física, seus métodos tradicionalistas de ensino. Os professores, como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, perceberam-se ainda mais desafiados diante de tal realidade, logo que, no geral, a temática da inclusão social no ambiente acadêmico, ainda é visto de forma muito tímida, não suprimindo as carências dos conhecimentos necessários para trabalhar com esse público.

Os estudantes com TEA, também foram contemplados com essa nova lei, que lhes assegura o direito a matrícula e permanência no ensino regular, ainda que a escola não conte com o apoio de especialistas nesse tipo de público para dar suporte ao profissional regente da classe do ensino regular. Diante disso, percebemos a importância de estudos reflexivos e discussões acerca dos sentimentos e das dificuldades enfrentadas pelos docentes ao ter que desenvolver práticas pedagógicas eficazes para o desenvolvimento das competências e habilidades de um aluno autista, ainda que, sua formação não tenha fornecido saberes indispensáveis para isso.

Uma pesquisa desenvolvida a partir dessa temática seria relevante para refletir acerca da formação docente atual e evidenciar a necessidade de um olhar crítico quanto à inclusão na escola, no intuito de discutir práticas pedagógicas adequadas para o desenvolvimento das habilidades e competências de jovens com autismo na sala de aula.

No intuito de discutir a necessidade da inclusão de disciplinas no currículo e projetos nas universidades que colaborem com a formação de professores para incluir alunos com autismo a partir da elaboração de atividades eficazes para desenvolver a cognição desses alunos; partimos dos seguintes questionamentos: será que o professor de língua portuguesa, ou de outras áreas de estudo, sai preparado da formação inicial para desenvolver atividades que colaborem com o desenvolvimento da intelectualidade e cognição de crianças e jovens autistas?

Mais especificamente, a pesquisa pretende: refletir a formação dos professores na atualidade quanto à preparação para o trabalho com alunos com TEA; discutir através das teorias educacionais de inclusão e dos documentos oficiais, os direitos dos alunos com limitações impostas pelo TEA; identificar os principais obstáculos encontrados pelos professores para desenvolver práticas pedagógicas eficazes para o estudante com autismo e descrever os suportes oferecidos pela escola ou pelo estado para colaborar com a capacitação profissional docente no trabalho com jovens com deficiências.

Para alcançarmos os objetivos aos quais nos propomos, fizemos uso de uma entrevista estruturada, que foi entregue a profissionais docentes das mais variadas áreas de ensino, além de contarmos com a colaboração de uma pesquisa bibliográfica, com a finalidade de nos debruçarmos sob os mais diversos autores e textos que contextualizam a escola, a profissão docente para o ensino de crianças e jovens autistas, a educação inclusiva de forma geral, e primordialmente, pesquisas que abordassem a formação inicial docente, como princípio para a propagação de uma educação inclusiva de qualidade. Nosso referencial bibliográfico dispõe de autores como: Libâneo (2006); Glat, Pletsch (2017); Oliveira, Machado (2007); Melo (2016); Fogli (2010); Castanha (2016); Pereira (2011); Pimentel (2016); Garcia, Pereira (2018); Olmedo (2015); Silva (2018), entre outros.

O presente trabalho divide-se em seis capítulos. O primeiro visa a apresentação da pesquisa, o que a motivou e quais os objetivos almeja-se alcançar. O Segundo trata da fundamentação teórica em que esclarecemos, inicialmente, o que é o TEA, e posteriormente, seguimos discorrendo acerca dos sintomas, níveis, leis, datas que visam dar visibilidades as famílias, métodos de tratamento e as principais instituições brasileiras que desenvolvem trabalhos voltados para a construção de uma melhor qualidade de vida das famílias com membros com TEA. Nesse capítulo ainda são abordados os avanços nas leis educacionais, dados acerca das matrículas do público autista no Brasil e a importância do AEE (Atendimento Educacional Especializado) como suporte para o professor do ensino regular.

No terceiro capítulo, nosso foco volta-se para o professor e para a formação inicial docente. Quanto ao docente, buscamos elencar discussões sobre a sua importância para a educação inclusiva e as dificuldades para garantir a permanência e desenvolver a intelectualidade e a cognição de um estudante com autismo na sala de aula. Já em relação à formação inicial docente, mostramos por meio de teorias a

necessidade e o importante papel das universidades em formar competentemente seus licenciandos para atuar na educação de forma inclusiva, em todos os aspectos indispensáveis à inclusão. Na sequência, analisamos o Projeto Pedagógico de Formação Docente do Curso de Letras Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Paraíba, a fim de evidenciar a carência de disciplinas e textos teórico-metodológicos para o trabalho com alunos com TEA.

O quarto capítulo deste trabalho dedica-se a explicitar os processos metodológicos utilizados para a coleta de dados do nosso estudo, que foram indispensáveis para a obtenção das respostas acerca das inquietações que motivaram essa pesquisa, assim como também, quais as áreas que atuam os professores participantes e a forma como constituiu-se a dinâmica para a distribuição do questionário.

O quinto capítulo desse estudo apresenta a análise dos resultados obtidos e as discussões pertinentes, por meio de teorias em torno da temática. Por fim, são apresentadas as considerações finais do estudo mediante propostas futuras para outras pesquisas que visem contribuir para a melhoria da educação inclusiva para jovens com TEA.

2 O AUTISMO NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

A palavra Autismo ao longo dos anos vem tornando-se recorrente na sociedade brasileira, inclusive na esfera educacional do nosso país. Mas qual o real significado dessa palavra e o que ela representa para sujeitos que são diagnosticados com esse transtorno?

Segundo Olmedo (2015, p. 16) “[...] o Transtorno do Espectro do Autismo está incluído entre os Transtornos mentais de início na infância e representam uma categoria que se enquadra nos Transtornos Globais de Desenvolvimento [...]”. Assim, crianças e jovens com TEA possuem grande dificuldade para interagir com o meio social, também apresentam comportamentos repetitivos, respostas reduzidas, além de sentirem-se frustradas quando suas rotinas são interrompidas (SILVA, 2018, p. 26). Essas características são subdivididas em três níveis, explorados por Silva (2018, p. 26) da seguinte forma:

Os déficits na comunicação social compreendem: Nível 1 - Falta de suporte local; Dificuldade de iniciar interações sociais; Emissão de respostas atípicas e pouco interessam por interações sociais. Nível 2 - Graves déficits na comunicação social verbal e não verbal e respostas reduzidas quando relacionar-se com outras pessoas. Nível 3 - Dificuldade de comunicação verbal e não verbal; Interação social limitada; Respostas reduzidas / mínimas quando relacionar-se com outras pessoas. Já **os padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades têm**: Nível 1- Comportamentos e rituais repetitivos; Resiste às tentativas de interromper rituais, bem como redirecionar interesses fixos. Nível 2 - Frequentes preocupações e interesses fixos; Desconforto e frustração quando rotinas são interrompidas. Nível 3 -Desconforto quando rotinas são interrompidas; Dificuldade de redirecionar interesses fixos e/ ou de retornar para outros interesses de maneira rápida. (Grifos do autor).

O diagnóstico de crianças com TEA, tem apresentado crescimento no Brasil e essas crianças, que se tornarão jovens, necessitam de visibilidade e políticas públicas que lhe assegurem uma melhor qualidade de vida, tanto no âmbito social, quanto no âmbito educacional. Dados publicados pelo Ministério da Saúde apontam que “[...] o autismo atinge uma em cada 54 pessoas [...]. No Brasil, a estimativa é que existam dois milhões de autistas.” (SANTOS, 2020, online). Diante dessa realidade, é imprescindível destacar que o nosso país tem evoluído na busca por alternativas para reduzir a exclusão social e garantir a essa parcela da população direitos comuns a

todos os cidadãos brasileiros. Podemos destacar a criação da lei Nº 12. 764², de 27 de dezembro de 2012 que “Instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista” (BRASIL, 2012, online), que passa a reconhecer tal transtorno como deficiência, assegurando a esse cidadão o direito ao acesso à educação, moradia, ao mercado de trabalho, previdência e assistência social, (BRASIL, 2012), o que significa uma melhoria na qualidade de vida e um pequeno passo, diante de tanto que ainda há por se fazer para diminuir a exclusão social no país.

Diante da luta pela igualdade social e o respeito à diversidade, e com o intuito de retirar do anonimato famílias que possuem integrantes com essa condição, foi sancionada no ano de 2018 a lei Nº 13.652³, que institui o “Dia Nacional de Conscientização sobre o Autismo”, o dia 2 de abril (BRASIL, 2018) data que coincide com a comemoração mundial de Conscientização sobre o Autismo. O dia 18 de junho também representa uma data importante, é celebrada o “Dia Mundial do Orgulho Autista”. Segundo notícia publicada pela Agencia Senado (2020, online), “a intenção é demonstrar à sociedade que o autista não tem uma doença, mas apenas apresenta condições e características especiais que trazem desafios [...] aos seus familiares e à comunidade.” Diante disso, saber lidar e respeitar tais características colabora com a qualidade de vida de milhares de jovens que sofrem pela falta de informação da sociedade em torno dessa temática.

Sendo assim, a AMA⁴ (Associação dos Amigos Autistas) do Estado de São Paulo foi primeira instituição de pais amigos de pessoas com TEA do Brasil. Teve início em 8 de agosto de 1983, a partir da união de pais de autistas que vivenciavam a ausência de visibilidade e estudos sobre o autismo. Essa instituição não possui fins lucrativos e se dedica a pesquisar, desenvolver e aplicar métodos de tratamento dos mais modernos nas áreas de psicologia e educação de crianças e Jovens autistas (AMA). O Sistema Educacional e de Tratamento da AMA, utiliza dois métodos muito conhecidos mundialmente. O método TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children*, em português: Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits relacionados com a Comunicação) e

² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em: 27/09/2021.

³ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13652.htm Acesso em: 27/09/2021.

⁴ Disponível em: <https://www.ama.org.br/site/ama/historia/> Acesso em: 27/09/2021.

o método ABA (*Applied Behavior Analysis*, em português: Análise Aplicada do Comportamento). O método TEACCH, foi criado no Estados Unidos e consiste em “[...] um programa de intervenção terapêutica educacional e clínica, que adapta o ambiente para que a criança o compreenda com mais facilidade.” (PEREIRA, 2011, p. 55). Já o “[...] ABA - é feita com a finalidade de identificar habilidades que o autista já domina e ensinar aquelas que ele ainda não domina.” (PEREIRA, 2011, p. 56).

Para Pereira (2011, p.53), as causas do autismo ainda são desconhecidas, mas métodos são desenvolvidos para reduzir os sintomas e melhorar as relações dos autistas como o mundo exterior. Para o diagnóstico precoce do TEA, o Ministério da Saúde utiliza-se, frequentemente, de um questionário aplicado aos pais e à criança para, a partir das respostas dadas, observar o que ocorre na convivência familiar. Esses questionários são baseados, “[...] nas Diretrizes Diagnósticas para Autismo Infantil (CID-10) e no manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-IV [...])” (PEREIRA, 2011, p. 53). Eles também costumam ser utilizados regularmente pelos pais e por profissionais que buscam especializar-se na área, como suporte para pesquisas. Existe ainda um terceiro método que pode ser aplicado antes do diagnóstico de autismo “[...] é o CHAT (*Checklist for Autism in Toddlers*), questionário para verificação de autismo em crianças pequenas, através de uma escala com nove perguntas objetivas feitas aos pais.” (PEREIRA, 2011, p. 53).

Além da AMA, o Brasil também conta com a Associação Brasileira de Autismo (ABRA). Fundada em 9 de outubro de 1988, trata-se de uma instituição, sem fins lucrativos com sede em Brasília-DF, que tem por objetivo reunir as mais diversas entidades de pais e amigos de autistas pelo país, afim de integrar, coordenar e representar nacional e internacionalmente essas instituições. É através dos trabalhos desenvolvidos pela ABRA que as instituições filiadas conseguem atuar junto ao governo federal na criação e no aprimoramento das políticas públicas em torno da educação e da qualidade de vida de pessoas com TEA. Os congressos realizados pela ABRA, colaboram com a propagação de informações atualizadas sobre os principais avanços médicos e metodológicos acerca do autismo (ABRA).

No Brasil, no dia 8 de janeiro de 2020, a luta pela inclusão teve uma outra vitória, foi sancionada a lei N^o 13.977⁵, nomeada “Lei Romeo Mion”, que altera a lei do ano

⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm Acesso em: 27/09/2021.

de 2012, e contempla no “Art. 3º- A, a criação da Carteira de Identificação da Pessoa com TEA, Ciptea):

É criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social. (BRASIL, 2012, online)

Quanto à educação, o documento ainda informa que: “Art. 7º - O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos.”. (BRASIL, 2012, online).

Segundo Pimentel (2016, p. 13), a maior parte das Políticas de Educação Inclusiva, no Brasil, tiveram início na década de 1990 e foram incluídas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394⁶ de 1996, que determinam, entre outros:

1.a oferta da Educação Especial como modalidade de educação escolar que transversaliza todo o processo educacional (da educação infantil ao ensino superior), sendo oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para as pessoas com necessidades especiais (*caput* do Art. 58); 2. a disponibilização de serviços de apoio especializado, na escola regular, quando necessários (Art. 58, § 1º); 3. o atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não seja possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (Art. 58, § 2º); 4. currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atendimento às necessidades específicas dos estudantes (Art. 59, Inciso I) [...].

Nessa perspectiva, ainda mais recente que as políticas educacionais direcionadas ao público estudantil com algum tipo de deficiência, são as leis específicas que regem os direitos dos estudantes com TEA. Castanha (2016, p 52) diz que as primeiras Diretrizes da Educação Nacional que citam diretamente as deficiências definidas como Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tiveram início no ano de 2008, quando o Ministério da Educação, através da Secretária de Educação Especial (SEESP), instituiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O referido documento estabeleceu orientações para docentes e gestores visando assegurar o

⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 27/09/2021.

acesso ao ensino regular desses estudantes em classes comuns. Nessas orientações estão contempladas:

[...] a participação dos alunos na aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino, a transversalidade da educação especial, a oferta do atendimento educacional especializado, a formação de professores, a participação da família e da comunidade, bem como a acessibilidade e a articulação intersetorial na implementação de políticas públicas (BRASIL, MEC/SEESP, 2008, p. 10-12 *apud* CASTANHA, 2016, p. 53).

É importante lembrar que:

[...] Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), passou a ser definido Transtorno do Espectro Autista – TEA pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM V elaborado pela American Psychiatric Association e publicado nos EUA em 2013. No TEA estão incluídos desde casos leves até severos. (CASTANHA, 2016, p. 53)

No dia 21 de março de 2013, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Nota Técnica nº 24 com “Orientações aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012⁷” (BRASIL, 2013, online) que determina que o plano de Atendimento Educacional Especializado para alunos com autismo deve contemplar:

[...] a identificação das habilidades e necessidades educacionais específicas; a definição e a organização das estratégias, serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade; o tipo de atendimento conforme as necessidades de cada estudante; o cronograma do atendimento e a carga horária, individual ou em pequenos grupos. (BRASIL, 2013, online).

Quanto ao professor do AEE (Atendimento Educacional Especializado), o documento diz que esse profissional deve acompanhar e avaliar os recursos pedagógicos que estão sendo disponibilizados aos alunos, tanto na sua aplicabilidade, quanto na sua funcionalidade, considerando a ambientação escolar e os desafios vivenciados no ensino regular (BRASIL, 2013, online). No texto ainda é dito que constitui-se como “obrigatória pelos sistemas de ensino, em todos os níveis, etapas e modalidades [...]” (BRASIL, 2013, online) a oferta de serviços necessários a Educação Especial, “[...] devendo constar no PPP das escolas e nos custos gerais da manutenção e do desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 2013, online).

⁷ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em: 27/09/2021.

No ano de 2020 o Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), por meio do Censo da Educação Básica, revela que no Brasil a porcentagem de estudantes matriculados com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades inseridos em classes comuns com idade entre 4 e 17 anos, tem apresentado crescimento ao longo dos anos. (BRASIL, 2021, p. 35).

Considerando “[...] a etapa de ensino, Brasil 2016 – 2020, no ano de 2016, [...] o percentual de alunos incluídos era de 89,5% e, em 2020, passou para 93,3%.” (BRASIL, 2021, p. 35). Segundo o documento, esse acréscimo deu-se “[...] pelo aumento no percentual de alunos incluídos em classes comuns sem acesso às turmas de AEE, que passou de 50,2% em 2016 para 55,8% em 2020.” (BRASIL, 2021, p. 35). Como mostra o gráfico elaborado pelo Deed (Diretoria de Estatísticas Educacionais) /Inep, a seguir:

Gráfico 1: Aumento na inclusão.



Fonte: Elaborado por Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Básica⁸.

No documento supracitado, menciona-se o Programa Nacional de Educação (PNE). Este, instituído no ano de 2014, por meio da Lei n. 13.005⁹, traz

⁸Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf Acesso em: 26/09/2021.

⁹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 27/09/2021.

recomendações específicas para pessoas com deficiências, resumidas na Meta 4 (CASTANHA, 2016, p. 60) que objetiva,

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, online)

No entanto, segundo as informações fornecidas pelo próprio do Censo Escolar de 2020 (BRASIL, 2021), é pontuado que o crescente número de matrículas de pessoas com deficiência, TEA ou Altas Habilidades, dá-se também pela falta do acesso às turmas de atendimento educacional especializado, que em quatro anos apresentou um crescimento de apenas 5,6%, o que nos leva a compreender que, o que encontra-se disposto na Meta 4 do PNE, quanto ao acesso ao AEE como complemento do processo educativo para pessoas com espectro autista, altas habilidades ou superdotação ainda está por ser alcançado. Todavia, esse atendimento está previsto na Constituição Federal desde o ano de 1988, no Art. 208. Inciso III, que afirma ser “[...] dever do Estado com a Educação, [...] o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1988, online).

De acordo com Lima e Carneiro (2016, p. 06), o AEE é um atendimento que colabora com a identificação e organização de práticas metodológicas e pedagógicas para a inclusão social de alunos com deficiência, envolvendo inclusive a família, e principalmente, o professor do ensino regular em um trabalho conjunto, que visa contribuir com a evolução educacional dos alunos com deficiência. Entretanto, é importante ressaltar que essas atividades não devem ser confundidas com aulas de reforço, devem ser vistas como um planejamento didático-pedagógico colaborativo com o ensino regular, a fim de contribuir positivamente com a proposta de trabalho do professor da sala de aula comum. Sob o mesmo ponto de vista, Garcia e Pereira (2018, p. 125) relatam que lacunas ainda existem no que se refere ao acesso à matrícula em classes comuns, na formação dos educadores e profissionais atuantes na educação e no AEE que, segundo as autoras, deveria atuar como apoio para as atividades curriculares nas escolas.

Nesse contexto, fica evidente que a heterogeneidade da escola é uma realidade educacional no nosso país, e traz como ponto positivo, um trabalho prático de desenvolvimento de uma sociedade com menos preconceitos diante das diversidades que a compõe, entretanto, incluir alunos com deficiências ou Autismo na escola regular, requer políticas educacionais que tornem o ensino produtivo para ele, e para todos os discentes presentes na sala de aula, conforme afirmam Dias, Santos e Rodrigues (2017, p. 04): “[...] o objetivo primordial da educação inclusiva é o de assegurar o direito à educação para todos os indivíduos, independentemente das suas diferenças individuais.” Todavia, Fernandes (2016, p. 02) esclarece que, “[...] faz-se necessário que o professor e a própria escola busquem conhecimentos, ampliando o repertório de práticas educativas capazes de atender as necessidades dos alunos com TEA que estudam no ensino regular.”

No ano de 2020 o governo federal complementa o PNEE (Política Nacional de Educação Especial) com “[...] o decreto nº 10.502, que Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.” (BRASIL, 2020, online) com o intuito de melhorar o atendimento educacional a crianças e adolescentes com deficiências, autismo, altas habilidades ou superdotação no país. No entanto, em conformidade com o que foi dito por Dias, Santos, Rodrigues (2017, p. 04) e Fernandes (2016, p. 02), anteriormente, no texto de implementação do Programa, após expor dados referentes ao ano de 2019 em que cerca de 87,2% do alunado da educação especial encontravam-se matriculados em classes comuns, são demonstradas inquietações acerca do princípio inclusivo adotado pelas instituições e a qualidade do ensino ofertado, quando expõe que:

[...] o princípio da inclusão não pode ser dado como atendido apenas com a presença do educando em sala de aula, mas deve ser avaliado também o sucesso dos estudantes em seu processo de aprendizado [...]. Esses dados levam a questionar sobre a qualidade do atendimento que está sendo oferecido aos educandos do público-alvo da educação especial nas escolas regulares [...] (BRASIL, 2020, p. 21).

Por fim, e diante do exposto, citaremos apenas três dos princípios e objetivos presentes no capítulo II do art. 3º da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. O primeiro e o segundo, visam a inclusão social em todos os âmbitos, indispensáveis a qualquer estudante autista ou com outras deficiências, através “[...] do desenvolvimento pleno das

potencialidades do educando e a acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares” (BRASIL, 2020, online)¹⁰. O terceiro ressalta a importância e o compromisso com a qualificação, não só dos professores, mas de todos os profissionais envolvidos no processo educacional brasileiro. (BRASIL, 2020). Assim, é com base em tais princípios e compromissos firmados pelo governo, que no tópico seguinte, teceremos considerações acerca da formação inicial docente na atualidade, assim como também, os desafios enfrentados por esses profissionais para desenvolver atividades que colaborem com o desenvolvimento das habilidades e competências de jovens com TEA.

¹⁰ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13977.htm Acesso em: 27/09/2021.

3 FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE JOVENS COM AUTISMO.

O profissional docente traz consigo a responsabilidade de facilitar a inserção de seus alunos no contexto social, auxiliando no seu desenvolvimento social e cognitivo. Libâneo (2006, p. 14) ressalta que “O trabalho docente é parte integrante do processo educativo [...] pelo qual os membros de uma sociedade são preparados para a participação na vida social.”

Visando uma educação inclusiva, e partindo do pressuposto de que o professor é uma ferramenta essencial no processo de formação de um cidadão crítico, solidário e livre de conceitos prévios em relação àqueles que são considerados “diferentes” ou fora dos padrões impostos pela sociedade do que é ser considerado um ser “normal”, podemos vislumbrar o processo de inclusão de um jovem ou de uma criança autista na sala de aula como um benefício não apenas para o aluno com TEA, mas para todos que compõem a sala de aula, como relata Oliveira (2016, p. 32) “O descobrimento do outro, das diferenças, possibilita assumir-se uma atitude de tolerância, que consiste em uma convivência não com o intolerável, mas pela qual se aprende com o diferente e se aprende a respeitar o diferente.”.

Ou seja, conduzir um jovem estudante que não possui nenhum tipo de limitação a compreender que o contexto social é formado por inúmeros perfis, e que é fundamental para se conviver em sociedade o mínimo de informação e respeito por àqueles que possuem limitações impostas por patologias, acidentes ao longo da vida, ou que nasceram com algum tipo de síndrome (Síndrome de Down e tantas outras) ou transtornos, como o TEA, pode ser considerado um grande avanço no processo de desenvolvimento da civilidade desses alunos. Além disso, direcionar aquele que tem alguma limitação ou até mesmo seus familiares ou responsáveis a entender que essa criança ou jovem discente, é um cidadão como qualquer outro, com direitos e deveres assegurados por lei, inclusive na escola, e que essa instituição tem por obrigação considerá-lo e incluí-lo em seu projeto pedagógico como membro integrante e participante da sala de aula, também pode ser visto como um benefício social na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Quanto a isso, Fogli (2010, p. 43) ressalta que:

[...] o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Para tal, as escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir educação para todos.

Sendo assim, quanto ao processo de ensino-aprendizagem de jovens autistas, é importante evidenciar a necessidade de um fazer pedagógico que contemple estratégias de ensino que considerem as particularidades desses estudantes, para tal, destacamos a importância de um conhecimento prévio por parte do profissional docente em relação ao TEA para que seja possível o planejamento de práticas pedagógicas eficazes no contexto de uma escola inclusiva (MELO, 2016, p. 15), como compreende Silva (2020, p. 61) quando afirma que, “o conhecimento científico das características do aluno com TEA são necessárias para o professor organizar, desenvolver e avaliar a atividade educativa [...]”. Em seguida, a autora complementa afirmando que:

[...] o professor, ao compreender as características sintomatológicas do aluno com TEA, apreende as especificidades e as singularidades de suas necessidades educativas, as quais disponibilizam subsídios fundamentais para os pressupostos teóricos e metodológicos do planejamento processual da atividade educativa, no desenvolvimento do processo educativo individualizado. (SILVA, 2020, p. 61)

Como vemos, o professor exerce uma função primordial no desenvolvimento pleno das potencialidades dos educandos com Autismo. Se torna evidente a necessidade de uma reflexão acerca da formação docente atual nas diversas áreas que abrangem a licenciatura, para que o professor possa garantir a esse estudante atividades colaborativas com o seu desenvolvimento cognitivo.

Contudo, para que isso aconteça, esse profissional carece de uma gama de conhecimentos teóricos e metodológicos, como afirmado por Silva (2020) anteriormente, que precisam ser adquiridos, também, durante o período de formação na universidade, instituição que tem como dimensões constitutivas “[...] o ensino, a pesquisa e a extensão [...]” (GLAT; PLETSCHE, 2017, p. 02), que são essenciais na criação e implantação dessa nova perspectiva de escola inclusiva.

Nesse sentido, Glat e Pletsch (2017, p. 02) são categóricas quando pontuam que as universidades podem e devem empreender ações que atuem na formação e capacitação de professores e demais agentes educacionais, a fim de produzir

conhecimentos através de projetos e pesquisas que atentem para as necessidades dos profissionais que trabalham na diversificada educação básica do nosso país. Sobre isso, as autoras ainda complementam dizendo que:

[...] as universidades precisam ser capazes de formar [...] professores do ensino regular que sejam capacitados com um mínimo de conhecimento e prática sobre o alunado diversificado, contemplados nas licenciaturas em geral [...] (p. 03).

Diante do exposto e tomando por base o que foi descrito no tópico anterior como princípios e objetivos almejados pela Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, podemos inferir que para que tais objetivos sejam alcançados é de suma importância um estudo reflexivo acerca dos currículos das universidades, para que a inclusão não aconteça apenas no âmbito social, garantindo o direito de presença de um autista na sala de aula do ensino regular, mas também, o direito de inclusão cognitiva, a partir do aproveitamento de atividades programadas, direcionadas, estudadas e pensadas pelo professor para esse aluno.

Posto isto, nota-se que a capacitação do corpo docente de uma escola para o trabalho com jovens com deficiências como os Autistas, deve ter início na universidade, durante o período da graduação, já na formação inicial, período no qual os estudantes do ensino superior começam a ter os primeiros contatos com teorias de práticas de ensino. É nesse momento da vida acadêmica que, certamente, devia-se existir a introdução de textos científicos teóricos-metodológicos, que dariam suporte ao ensino inclusivo, ou em uma perspectiva mais otimista, é nesse momento que seria essencial uma disciplina exclusiva para a discussão e reflexão acerca de métodos de ensino para alunos com TEA, ou outros diversos tipos de deficiências que necessitem de um olhar cuidadoso, porém eficaz, por parte do professor no cotidiano escolar.

Oliveira e Machado (2007, p. 38) tecem críticas sobre cursos de formação de professores afirmando que, “teorizam-se sobre Educação Inclusiva em aulas comumente esvaziadas do “tom” e do teor didático-prático e político que é necessário, e não se “mergulha” seriamente no assunto.” As autoras ainda expõem que em consequência disto, “Ao lidar diretamente com os alunos, no cotidiano escolar, os docentes são invadidos por sentimentos que vão da perplexidade à frustração, da exaustão à impotência. Não sabem o que fazer, nem como ensinar a esses alunos.”.

É sabido que uma única disciplina voltada para o estudo de teorias educacionais inclusivas não daria conta de toda uma diversidade de diferenças existentes no contexto social educacional, mas seria o mínimo de suporte teórico para incentivar os futuros docentes a buscar conhecimentos sobre a temática e produzir estudos voltados para uma educação realmente inclusiva. É inegável o papel fundamental da formação continuada, indispensável a todo e qualquer profissional que almeja trabalhar na área da educação, porém, antes de continuar qualquer formação, existiu uma formação inicial, que pode evoluir de acordo com as necessidades da escola, da sociedade e do contexto educacional nacional.

Nesse contexto, a fim de reafirmar o que refletimos até o presente momento, analisamos o Projeto Pedagógico de Formação Docente do Curso de Letras Língua Portuguesa da Universidade Estadual da Paraíba, que teve suas últimas reformulações no ano de 2016, e constatamos que sua Dimensão Formativa é composta por 42 disciplinas, divididas entre: Básico Comum e Básico Específico do Curso (EDUEPB, 2016, p. 47-48). Não consideramos nessa análise as disciplinas de Estágio Supervisionado, TCC, e Complementares Eletivas, por não contribuírem, nesse momento, com nosso objeto de estudo. Dentre estes componentes curriculares destacamos, a disciplina de Língua Brasileira de Sinais (Libras) que é voltada para a preparação do Licenciando do Curso de Letras para trabalho com jovens surdos na sala de aula, colaborando com a comunicação entre esses jovens e o professor no cotidiano escolar. E um segundo componente curricular intitulado Direitos Humanos, Diversidade e Inclusão Social, que traz em sua ementa estudos acerca dos:

Direitos Humanos: conceitos, processos históricos e legislações básicas (internacional e nacional). Diretrizes e Políticas Nacionais de Direitos Humanos. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica: questões étnico-raciais (negros/as, quilombolas, indígenas e ciganos), populações do campo, pessoas com deficiência, gênero, sexualidade, religião e outras. Sociedade em rede e a luta pela superação das desigualdades. (EDUEPB, 2016, p. 66)

No entanto, como pode ser observado na ementa da disciplina, esse componente visa estabelecer um contato dos discente universitários com uma gama de diversidades sociais e perfis naturalmente presentes na sociedade, todavia, quando contempla “pessoas com deficiência” percebe-se que não traz uma abordagem específica acerca de nenhum tipo de deficiência, o que pode-se inferir não ser o intuito ou objetivo dessa disciplina. Sendo assim, quanto ao processo de ensino-

aprendizagem de Língua Materna para Jovens Autistas, não observamos nenhuma disciplina específica ou textos que abordem a temática, muito embora, como já destacado anteriormente, uma das principais dificuldades desses jovens é justamente estabelecer relações interacionais e comunicativas, o que dificulta o trabalho do professor para compreender a evolução do aluno quanto aos conteúdos que estão sendo ministrados e as atividades a serem construídas.

Além disso, o trabalho com um Autista no ensino regular não é pautado apenas na pessoa com TEA, mas em todos que compõe a sala de aula. O professor deve orientar os demais alunos na forma correta de tratar, dirigir-se a esse colega e comportar-se na sala de aula, para que não lhe cause estresse ou incômodo durante as aulas. Ou seja, nesse caso, o trabalho do professor no processo educativo se dá por dois vieses: tanto dos conteúdos dispostos no projeto pedagógico escolar para a disciplina de língua portuguesa, quanto nas questões ligadas a inclusão e ao respeito às limitações dos presentes na sala de aula.

Dessa forma, enfatizamos a importância da disseminação de textos, estudos, pesquisas e componentes curriculares nas instituições de ensino superior e nos cursos de licenciatura, que contribuam com a formação inicial docente para o trabalho com jovens com TEA, principalmente quanto aos sintomas e especificidades a serem consideradas tanto no momento da construção das atividades desses alunos, quanto na sua inclusão no contexto de sala de aula.

4 PROCEDIMENTOS METODOLOGICOS

A fim de atender os objetivos propostos, esse trabalho se utiliza de uma pesquisa qualitativa-exploratória e como fonte para coleta de dados, um questionário distribuído a vinte e um professores de diversas áreas da licenciatura, como: Pedagogia, História, Matemática, Ciências Biológicas, Química e Língua Portuguesa, sendo em sua maioria, profissionais atuantes no Ensino Fundamental II e Médio de escolas públicas.

Devido a pandemia da Covid-19 a maioria das escolas encontram-se fechadas para atividades presenciais. Desta forma, optamos pelo uso de um questionário para coleta dos dados necessários para realização do nosso estudo, sobretudo, por se tratar de um recurso que, “[...] se caracteriza por ser respondido sem a presença do pesquisador, podendo, assim, ser utilizado para uma pesquisa que abrange uma população geográfica dispersa [...]” (FREGONEZE; *et al.* 2014, p. 77). Para a distribuição do questionário fizemos uso de uma ferramenta da Google chamada “Formulários” que nos permite criar e enviar questionários por meio de link ou e-mail. Em nossa pesquisa optamos por utilizar o link, já que sua distribuição e propagação via *WhatsApp* torna-se simples e rápida, tanto para o pesquisador quanto para os sujeitos da pesquisa. Tal coleta de dados se deu no mês de julho do presente ano.

O foco principal do questionário é discutir a necessidade da inclusão de disciplinas no currículo e projetos nas universidades que colaborem com a formação de professores para incluir alunos com autismo a partir da elaboração de atividades eficazes para o desenvolvimento cognitivo desses alunos. Além de refletir a formação dos professores na atualidade quanto à preparação para o trabalho com alunos com TEA; analisar e discutir os conhecimentos adquiridos pelos profissionais docentes acerca das teorias educacionais de inclusão e dos documentos oficiais, os direitos dos alunos com limitações impostas pelo TEA, durante o período de formação desses professores; identificar os obstáculos encontrados pelos professores para desenvolver práticas pedagógicas eficazes para o estudante com autismo e descrever os suportes oferecidos pela escola ou pelo estado para colaborar com a capacitação profissional docente no trabalho com pessoas com deficiências.

A análise dos resultados e as discussões elencadas são pautados exclusivamente nas respostas e explicações dadas pelos professores respondentes

do questionário, a partir de suas experiências durante a sua formação e em suas vivências no cotidiano escolar.

Por fim, para fundamentar e contribuir com nossas reflexões, nos debruçamos em textos clássicos tradicionais e atuais que discutem educação e sociedade, inclusão social e a formação inicial docente, buscando um paralelo entre passado e presente no que se refere à melhoria da educação inclusiva para alunos com TEA nas escolas do país.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A diferença entre sujeitos é uma condição historicamente problemática em virtude da nossa cultura não proporcionar condições reais de desenvolvimento conforme as necessidades específicas de cada um. Temos uma sociedade aberta somente para aqueles que se encontram em conformidade com os padrões sociais exigidos. (CAMPOS, 2012, p. 13)

O campo específico de atuação da profissão docente é a escola, a qual cabe o dever de assegurar aos estudantes um domínio efetivo de conhecimentos e habilidades, além de buscar desenvolver sua intelectualidade, pensamentos livres, criticidade e criatividade (LIBANEO, 2006, p. 22). Além disso, “[...] a profissão docente precisa dar respostas adequadas e fazer as necessárias intervenções que envolvem situações diversas e singulares do desenvolvimento humano.” (PLETSCH, 2009, p. 145). Esses são alguns dos desafios que trazem consigo a profissão de professor.

Tais desafios podem tornar-se ainda mais complexos quando nos deparamos, por exemplo, com um estudante com TEA na sala de aula, pois o autista possui características muito peculiares que variam em níveis e sintomas. Além disso, para trabalhar com um aluno autista na sala de aula, são necessárias estratégias específicas, planejamentos e organizações das atividades a serem aplicadas (MELO, 2016, p. 15), considerando as limitações impostas pelo autismo nesse estudante.

Sendo assim, foi a partir de tais conhecimentos adquiridos através de leituras fora do âmbito acadêmico, conversas com familiares de autistas e profissionais atuantes na educação, e enquanto estudante de licenciatura, mais especificamente, Letras - língua portuguesa, que passei a questionar-me se durante a formação inicial docente o professor de língua portuguesa ou de outras áreas de estudo, sai capacitado para construir atividades que colaborem com o desenvolvimento da intelectualidade e cognição de crianças e jovens autistas, visto que, nas palavras de Libâneo (2006, p. 26), “a formação profissional docente é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico –científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino.”, independente dos alunos serem pessoas com deficiência ou não.

Partindo desse questionamento, e através de uma entrevista estruturada composta por seis perguntas, fomos a campo ouvir os professores, com o propósito de refletir a formação inicial docente na atualidade para o trabalho com estudantes autistas, visando identificar os principais obstáculos encontrados por esses

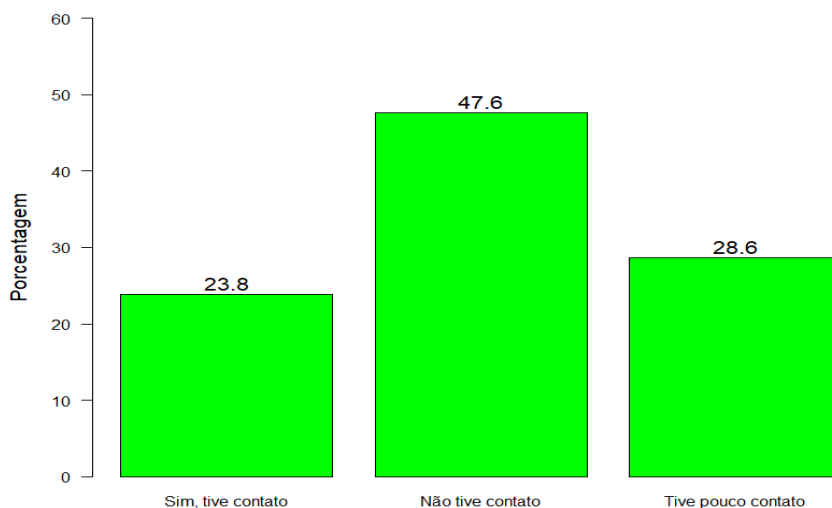
profissionais para construir práticas pedagógicas eficazes para esses estudantes, além de buscar identificar e descrever os suportes oferecidos pela escola ou pelo Estado para colaborar com a qualificação profissional dos professores para trabalhar com pessoas com deficiências.

Em suma, esse tópico será dedicado a apresentação dos resultados da nossa pesquisa realizada com vinte e um professores de diversas áreas de ensino, bem como, a exposição de reflexões, com o propósito de colaborar com a análise dos dados coletados. As respostas apontadas pelos docentes baseiam-se nas suas vivências enquanto estudantes de licenciatura e, posteriormente, enquanto profissionais atuantes do sistema de ensino público do Brasil.

Daremos início a análise dos dados colhidos em nossa investigação refletindo acerca da primeira pergunta elencada no nosso questionário que indagava os professores sobre suas possíveis experiências com textos teóricos no período da graduação em relação a sintomatologia, níveis e leis, no que diz respeito ao TEA. É o que vemos apresentados no gráfico abaixo:

Gráfico 2: Pergunta 1 do questionário aplicado.

Durante a graduação, você teve contato com teorias que abordassem o trabalho docente com portadores do Transtorno de Espectro Autista ou textos que explanassem os sintomas, quais os níveis desse transtorno, quais as leis que garantem direitos a essa parcela da população?



Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre os vinte e um profissionais pesquisados, dez professores (47.6 % dos professores avaliados) afirmaram não ter tido nenhum tipo de contato com teorias que abordassem essa temática durante a sua formação. Seis (28.6 % dos professores

avaliados) afirmaram ter tido pouco contato e cinco docentes (23.8 % dos professores avaliados) disseram que sim, tiveram acesso a esse tipo de estudo.

É sabido que para garantir a eficiência do ensino inclusivo é imprescindível que o profissional docente esteja apto para o exercício de sua função (FOGLI, 2010, p. 53). É a partir das disciplinas e leituras apontadas pelos professores das universidades que o conhecimento didático e científico do licenciando é construído. Todavia, o que percebemos nessa primeira parte do nosso estudo é que a temática da inclusão de autistas ainda é pouco trabalhada nas universidades, o que corrobora com o que diz Sampaio e Magalhães (2018, p. 03) quando afirmam que a formação inicial docente e as grades curriculares das universidades não acompanham as necessidades da educação atual, principalmente, por não contemplarem as particularidades do público com deficiências, inclusive os autistas.

Conhecer as leis que regem os direitos dos alunos com TEA colabora com o papel social da escola e dos professores, visto que, muitos pais e responsáveis desconhecem as políticas públicas que podem proporcionar uma melhoria na qualidade de vida para seus filhos e também para a própria escola. Libâneo, (2006, p. 22) lembra que,

[...] a responsabilidade social da escola e dos professores muito é grande, pois cabe-lhes escolher qual concepção de vida e de sociedade deve ser trazida a consideração dos alunos e quais conteúdos e métodos lhes propiciam o domínio dos conhecimentos e a capacidade de raciocínio necessários à compressão da realidade social [...].

Dito isto, podemos compreender que a falta de conhecimentos sobre direitos dos cidadãos autistas, cuidados e responsabilidades que regem a atenção básica, e de direito dessas pessoas, durante a formação inicial docente, não é um prejuízo apenas pessoal para o profissional da educação, mas é, também, um prejuízo social já que sem os conhecimentos mínimos essenciais sobre os sintomas e os níveis do autismo como o professor poderia saber ou identificar as possíveis limitações intelectuais desses alunos? Como construir atividades coerentes e extrair resultados sem ter nenhum tipo de subsídio teórico-didático para a construção de atividades? Como respeitar as limitações impostas por uma deficiência, tão delicada como o autismo, se enquanto professor não conheço nada sobre o assunto?

Essas são algumas das indagações que podem ser feitas a partir dos resultados apontados nessa primeira pergunta, em que a minoria dos respondentes

do questionário afirmou ter tido contato consistente com textos que abordassem informações sobre o TEA. Isso, leva-nos a refletir acerca do que realmente é a inclusão social, do que realmente é ser uma escola inclusiva. Quanto a isso, o Ministério da Educação pontua que escola inclusiva é a instituição que almeja garantir um ensino de qualidade a todos os alunos, “[...] reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades.” (BRASIL, 2004, p. 07). Posteriormente, complementa pontuando que, a escola realmente inclusiva é aquela que enxerga e reconhece as individualidades de cada aluno e busca respeitar “[...] suas potencialidades e necessidades, e a elas responde, com qualidade pedagógica.” (BRASIL, 2004, p. 08)

Sendo assim, no intuito de compreender melhor os apontamentos apresentados nas respostas do nosso questionário e na busca por conclusões ao questionamento que motivou essa pesquisa, na construção do nosso material para coleta dos dados, deixamos um espaço reservado para que os docentes pudessem explanar um pouco mais sobre sua resposta, e alguns professores o fizeram. Como forma de preservar a identidade dos entrevistados faremos uso dos termos P1, P2, [...] e assim por diante, para citar as falas dos profissionais.

Na primeira pergunta, os professores esclareceram que o contato com essas teorias vieram a partir de um único texto visto em disciplinas ligadas à psicologia, em Congressos realizados fora dos limites da Universidade ou em atividades propostas pelos professores da Universidade, em que os próprios alunos escolhiam a temática que desejavam trabalhar. Nesse caso, o aluno estaria totalmente livre para trabalhar qualquer temática, segundo o professor entrevistado, o qual chamaremos de P1. Esse foi o único contato que ele teve com a temática do autismo durante o período em que esteve na Universidade, como pode ser observado na sua fala quando afirma que:

“O contato foi em uma proposta de trabalho a qual deixou o tema a critério do aluno, e escolhi esse tema o qual tive que pesquisar e apresentar aos demais.” (P1 em entrevista realizada em julho de 2021).

Ou seja, o conhecimento adquirido por P1 na graduação e pelos seus colegas de turma, sobre o TEA, se deu a partir de uma escolha optativa do estudante e através de pesquisas realizadas por ele, sem nenhum tipo de influência por parte do professor universitário na escolha dessa temática específica, para contribuir com a formação desse licenciando. Em outras explicações apresentadas, os professores relatam que

quando visto algo sobre autismo, eram explicações muito vagas e superficiais. Termo utilizado por P2, quando explica a sua experiência na universidade e justifica evidenciando a necessidade do estudante de licenciatura ou professor do ensino regular, buscar mais sobre o assunto. P2 diz que:

A teoria sobre o Transtorno foi superficial, mas podemos estudar um pouco sobre o assunto. (P2 em entrevista realizada em julho de 2021).

Entre os docentes que prestaram contribuições a nosso estudo, é natural e esperado que existam profissionais formados em várias turmas, instituições e anos diferentes, por isso, as disciplinas ligadas à psicologia quanto destacadas pelos entrevistados podem possuir abordagens diferenciadas, como visto a partir da fala do P3, quando diz não ter visto nenhum tipo de texto sobre o TEA, no período da graduação.

Na disciplina de Psicologia, Desenvolvimento e Aprendizagem, a professora explanou sobre a existência de deficiências e dificuldades de aprendizagem, evidenciando que é preciso um olhar sensível do professor, da escola e da família para que possa haver um desenvolvimento e aprendizagem da criança. Entretanto, em relação, especificamente, ao espectro do autismo não houve nenhuma consideração ao longo da graduação. (P2 em entrevista realizada em julho de 2021). (P3 em entrevista realizada em julho de 2021).

Na fala dos professores fica claro a superficialidade com a qual foram trabalhadas as temáticas relacionadas ao TEA, quando trabalhadas, durante o período de formação inicial docente. A busca por estudos de forma autônoma, como foi dito por um dos entrevistados, em torno dos temas ligados ao autismo ou outras deficiências, são válidos. No entanto, não anula a responsabilidade das universidades em muni-los desde os primeiros anos de sua formação sobre a realidade diversificada do alunado, que podem ser compostos dos mais variados perfis e deficiências, inclusive alunos com TEA.

A conscientização sobre o ensino inclusivo nas universidades e o conhecimento consistente e prévio sobre as deficiências relacionadas a mente, intelectualidade e cognição, que mais incidem nas escolas do país, como o autismo, poderia melhorar a autonomia e atuação dos profissionais da educação, visto que contextualizar apenas o olhar humanizado não é suficiente para que a inclusão realmente aconteça. O domínio dos conhecimentos científicos necessários para o sucesso escolar, necessitam muito mais que apenas “um olhar sensível do professor”,

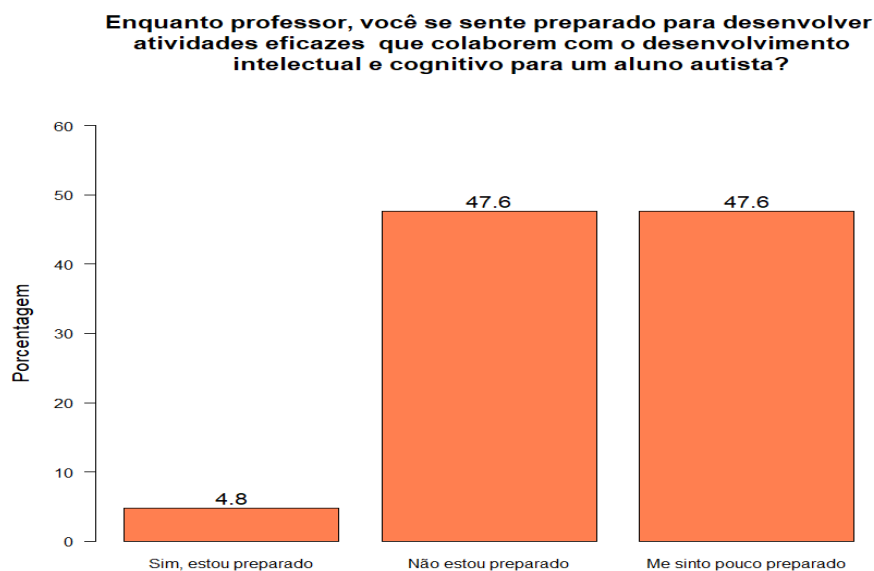
é necessário também, conhecimentos técnicos, metodológicos e científicos sobre os limites impostos pelas deficiências em relação ao processo de ensino-aprendizagem desses estudantes.

Semelhantemente, Macedo e Nunes (2012, p. 221) afirmam que:

Pensar a inclusão social e escolar na atualidade necessita, antes de tudo, refletir sobre maneiras capazes de elevar o desenvolvimento inicial dos educandos. É preciso, por exemplo, que as universidades fomentem nos docentes em formação a busca por alternativas que favoreçam a inclusão. Uma iniciativa poderia ser no incentivo à realização de pesquisas tanto em bancos de dados nacionais, quanto internacionais, uma vez que os estudos internacionais têm demonstrando avanços com relação a estratégias interventivas para alunos com TEA.

Sob o mesmo ponto de vista dos autores, no segundo momento do nosso questionário, perguntamos se os docentes se sentiam preparados para desenvolver atividades eficazes para colaborar com o desenvolvimento da intelectualidade e cognição de alunos com TEA e os dados apresentados no gráfico subsequente, apontam que, apenas um professor (4.8% dos professores avaliados) afirma estar preparado para desenvolver atividades competentes para esses estudantes. Enquanto, os demais dividiram-se entre, não estou preparado (47.6% dos professores avaliados) e me sinto pouco preparado (47.6%, dos professores avaliados) sendo dez para cada resposta.

Gráfico 3: Pergunta 2 do questionário aplicado



Fonte: Elaborada pela autora.

Esses resultados nos levam a refletir sobre o real significado da palavra incluir, que não deve estar atrelada apenas a inserir pessoas consideradas diferentes na sociedade, a palavra incluir, também implica em fazer um trabalho diferenciado com essas pessoas a fim de possibilitar-lhes autonomia na sua vivência em sociedade (SILVA; ARRUDA, 2004).

Arruda e Silva (2004) relatam que é necessário que a escola seja pensada para considerar as necessidades de cada aluno. Glat e Nogueira (2003, p. 137) complementam expondo que, “[...] o professor, no contexto de uma educação inclusiva, precisa [...], ser preparado para lidar com as diferenças, com singularidade e a diversidade [...]”.

As particularidades e diferenças do alunado que compõe a sala de aula, não é uma exclusividade das pessoas com deficiência, todos os alunos possuem comportamentos e pontos de vista diferentes, construídos a partir de suas experiências de vida no contexto social e familiar, no entanto, quando falamos do TEA, é importante frisar, que isso não é diferente, os autistas podem apresentar comportamentos completamente distintos, apesar de tratar-se do mesmo Transtorno. Como pontuamos anteriormente, as características podem variar por inúmeros fatores, como os níveis, a atenção familiar, os cuidados com a saúde mental e psicológica, entre tantos outros. Por isso, enquanto um autista pode apresentar comportamentos caracterizados como hiperativos, por exemplo, outros podem ser muito passivos (NASCIMENTO *et al.* 2017, p. 135). Essa inconstância nos comportamentos e reações, tanto dos discentes autistas, como nos demais alunos, também é enfatizado na fala de P4, único profissional que afirmou estar preparado para construir atividades eficientes que desenvolvam a intelectualidade e a cognição de alunos autistas. P4, expõe nos complementos da sua resposta que:

Temos que estar sempre se atualizando pois é muito individual cada estudante e reações do autista, mas busco atender de forma dinâmica e atenta. (P4 em entrevista realizada em julho de 2021).

Podemos inferir a partir da fala desse professor, que é imprescindível a observação, o olhar sensível e cuidadoso do profissional docente para com os alunos como forma de compreender melhor as individualidades e necessidades de cada

jovem presente na sala de aula, autista ou não, para que o trabalho docente aconteça de forma produtiva para todos.

P4, torna-se uma exceção em nosso estudo, e em outros semelhantes ao nosso, quando diz estar preparado para construir atividades eficientes para desenvolver o intelectual e o cognitivo de alunos autistas, como pode ser observado na pesquisa realizada por Beyer (2003).

O autor, em um trabalho semelhante a este, também buscou compreender os sentimentos e anseios dos professores em torno da educação inclusiva e da capacitação desses profissionais para conviver e desenvolver trabalhos produtivos para esse alunado. Ele destacou, de modo geral, algumas colocações feitas pelos professores a partir de suas experiências cotidianas e de formação profissional, sobre atender a proposta da educação inclusiva. Os professores afirmam:

[...] sintirem-se despreparados, ou “leigos” em relação à proposta; disporem de pouca formação específica; disporem de pouco conhecimento; a importância da formação continuada; a importância da prática; a necessidade de unir a prática a teoria. (BEYER, 2003, p. 06)

Os sentimentos descritos por meio da fala dos professores no estudo de Beyer (2003), se entrelaçam com as falas dos professores participantes do nosso estudo quando declaram não estarem preparados ou estarem pouco preparados, visto a pouca contribuição durante a formação inicial teórico-metodológico, para auxiliar na construção de atividades adequadas para alunos com TEA. Isto pode ser observado nas significativas contribuições apresentadas pelos professores nos complementos de suas respostas. P5, semelhantemente relata:

Não estou preparada porque não houve nenhuma contribuição na minha formação que pudesse me ajudar nessa situação. (P5 em entrevista realizada em julho de 2021).

Nas explicações de P6, um ponto interessante pode ser destacado. O professor mostra-se disposto a contribuir com a inclusão de um aluno autista, caso necessário, a partir de sua experiência no seio familiar com um autista, o que deixa claro a falta de capacitação e saberes científicos pedagógicos adequados para trabalhar com esse público. No entanto, sua fala também retrata os esforços feitos pelos professores de forma improvisada para reduzir os impactos causados por uma

formação deficiente quanto a temática da inclusão educacional social, intelectual e cognitiva de um estudante com TEA.

P6 ainda se utiliza do adverbio “talvez” para justificar a grande lacuna deixada na formação inicial docente para elaboração de atividades para estudantes com autismo, pois sem conhecimentos sólidos e específicos sobre autismo, nenhuma garantia pode ser dada acerca do sucesso das metodologias aplicadas na construção dessas atividades. Vejamos o que diz P6:

Por ter contato na família, talvez possa contribuir de alguma forma se for necessário. (P6 em entrevista realizada em julho de 2021).

Segundo Nunes Sobrinho e (NAUJORKS, 2001, *apud* PLETSCHE, 2009, p. 148) um dos maiores desafios na atualidade quanto a formação de professores, é:

[...] produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade. Para tanto, faz-se necessário elaborar políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas, adequar a formação de professores às novas exigências educacionais e definir um perfil profissional do professor, ou seja, habilidades e competências necessárias aos professores de acordo com a realidade brasileira. Essas parecem ser, hoje, medidas urgentes a serem adotadas para que ocorra uma mudança no status *quo* da educação inclusiva.

A segregação social é uma realidade que ao longo da história vem perpetuando-se. O desejo pela redução das diferenças entre os sujeitos, a disseminação de uma consciência inclusiva que gere condições reais de sobrevivência, permanência e participação legítima na sociedade e desenvolvimento, seja social ou intelectual, de acordo com as especificidades de cada indivíduo, ainda não é uma realidade da sociedade contemporânea. No entanto, a exclusão social, a evasão e o fracasso escolar, podem ser reduzidos se o professor por meio de uma formação adequada, for capaz de valorizar a diversidade e enxergá-la como ponto positivo no processo de ensino-aprendizagem. Ademais, é necessário que o professor seja apto a desenvolver estratégias de ensino, fazer adaptações das atividades e conteúdos dispostos nas aulas, não só para os alunos com algum tipo de deficiência, mas para todos presentes na sala de aula (PLETSCH, 2009, p. 149).

Quanto a isso, no discurso de P7 e P8, é perceptível a insegurança vivenciada pelo professor para trabalhar com discentes com deficiência, principalmente, pela falta

de informações acerca desse público e de suas necessidades básicas e indispensáveis para o seu aprendizado e permanência na escola, durante o período em que esses profissionais estiveram em face de formação. Certamente, em algum momento da carreira o professor pode deparar-se com um jovem estudante com deficiência intelectual, motora, física ou pertencente ao espectro autista, nesse caso, é de extrema importância que o docente não apenas o mantenha fisicamente na sala de aula, mas colabore com a sua evolução intelectual e cognitiva. Dito isto, P7 afirma:

Não me sinto preparado. Aliás, não saberia como agir, uma vez que não tive nenhuma formação, ao longo da graduação, para propor metodologias ao encontrar um aluno especial. (P7 em entrevista realizada em julho de 2021).

Do mesmo modo, P8 reforça nossas considerações quando afirma que:

Não estou preparada porque não houve nenhuma contribuição na minha formação que pudesse me ajudar nessa situação. (P8 em entrevista realizada em julho de 2021).

Pletsch (2009, p. 150) em conformidade com o exposto, esclarece que “[...] a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva.” Isso fica claro na fala de P9, quando observamos a ausência de uma base teórica sólida para o profissional da educação trabalhar com o diversificado alunado das instituições de ensino brasileiras, principalmente, o público da educação especial, mais especificamente com TEA presente também, nas classes comuns das escolas do país. Neste sentido, P9 relata:

Não tenho base teórica alguma para desenvolver um trabalho com crianças autistas, enquanto profissional da educação. Portanto, não me julgo preparada para desenvolver qualquer que seja o trabalho com esse público devido a falta de informação e aparato teórico. (P9 em entrevista realizada em julho de 2021).

Assim, fica claro o despreparo do professor para o trabalho com autistas quando sai do ambiente acadêmico para vivenciar as situações cotidianas da sala de aula. Mesmo assim, apesar de reconhecer as falhas na formação inicial docente, muitos dos participantes desse estudo demonstraram interesse e a necessidade de buscar mais sobre a temática da inclusão. Alguns afirmam que as falhas deixadas na formação inicial, por vezes, os levam a procurar por cursos e especializações, no que

tangem essa temática. Tais considerações são pautadas no que relata P10, quando expõe que:

Na academia ainda não se preocupam como deveriam na abordagem sobre ao que foge ao “normal” social. As aulas das disciplinas pedagógicas falam parcialmente de inclusão, muita coisa fica só no discurso, por vezes, vago. Com isso, o estudante é levado a procurar por alguma especialização. (P10 em entrevista realizada em julho de 2021).

É importante lembrar que a profissão docente é uma busca constante por conhecimento e é inegável a relevância de especializações, pós-graduações e cursos em áreas específicas para compor e somar no currículo de qualquer profissional que deseja permanecer atualizado sobre os mais variados temas que circundam a educação. Entretanto, isso não reduz a responsabilidade dos cursos de formação docente em manter-se também, atualizados acerca de temas que interferem diretamente na qualidade do processo de ensino-aprendizagem de jovens estudantes com deficiência ou transtornos mentais, logo que, o acesso à educação é um direito que lhes é assegurado por lei.

A “*Falta de uma formação adequada e precisa.*” explanada por P11, para explicar que não encontra-se preparado para desenvolver atividades significativas para autistas, nos leva a refletir acerca da necessidade de novas ações nas instituições de ensino superior para melhor qualificar seus estudantes para trabalhar a inclusão social, intelectual cognitiva de todos os presentes na sala de aula.

Diante das respostas apresentadas, e em conformidade com as palavras de (GLAT; PLETSCHE, 2004), (PLETSCH; FONTES, 2006, *apud* PLETSCHE, 2009), inferimos que os cursos de licenciaturas não estão aptos para desempenhar sua principal função, que é formar profissionais para atuar na educação que tenham os conhecimentos indispensáveis para lidar com a diversidade dos estudantes, posta também, pela inclusão. Esses cursos, por vezes, limitam-se a ofertar um único componente curricular sobre pessoas com deficiências, sem que haja as reflexões e os aprofundamentos essenciais sobre as capacidades e individualidades humanas (PLETSCH, 2009). Isso pode ter por consequência “[...] a manutenção de práticas educativas segregacionistas.” Conforme, (PLETSCH, 2009, p. 150), ainda que, despropositadamente.

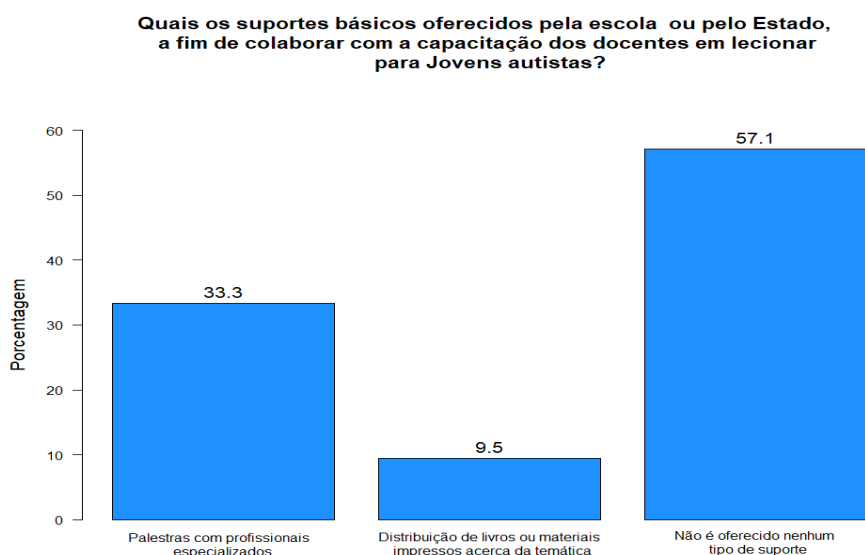
Diante das lacunas deixadas pela formação inicial docente, para o trabalho com pessoas com deficiências em geral, e autistas, cabe também ao Estado e os

municípios o dever de agir de forma colaborativa na formação continuada dos docentes e demais profissionais que atuam na educação, para minimizar a exclusão social e intelectual dos estudantes com deficiência e transtornos mentais, como o autismo. Todavia, mostraremos a seguir, que o acesso desses profissionais a cursos de especialização, palestras, ou materiais que tratem diretamente sobre esse tipo de ensino, através dessas instituições, ainda não acontece de forma efetiva.

A terceira pergunta do nosso questionário interroga os professores sobre os suportes básicos oferecidos pela escola ou pelo Estado, como forma de colaboração na capacitação docente para o ensino de jovens autistas. Se existem suportes e quais seriam estes.

Os resultados obtidos, apontados no gráfico abaixo, mostram que doze (57.1% dos professores avaliados) dos vinte e um entrevistados, não é oferecido nenhum tipo de suporte pelo Estado ou pela escola para colaborar com o ensino de jovens com TEA. Sete (33.3 % dos professores avaliados) afirmaram que tiveram acesso a palestras com profissionais especializados sobre o assunto e dois (9.5% dos professores avaliados) professores revelaram que foram distribuídos materiais impressos acerca da temática.

Gráfico 4: Pergunta 3 do questionário aplicado



Fonte: Elaborado pela autora.

Nas palavras de Nunes (2013, p. 31) há um ponto concordante entre os educadores, “[...] de que a formação inicial não dá conta sozinha de oportunizar os

saberes para as exigências do fazer pedagógico contextualizado.” Isso nós podemos constatar a partir das contribuições deixadas pelos professores nas respostas anteriores, no entanto, para reduzir os impactos causados pelas lacunas da formação inicial faz-se necessário o interesse e empenho das instituições que regem a educação, sendo estas, as escolas e o próprio Estado para que por meio de treinamentos, capacitações, distribuição de matérias impressos entre tantas outras alternativas, os professores possam agregar conhecimentos acerca do processo de ensino-aprendizagem para pessoas com deficiências e autismo. Entretanto, o que apontam os resultados da nossa pesquisa é que este tipo de postura por parte das instituições ainda não é uma realidade para muitos professores, como demonstrado na explanação de P12:

Não tive acesso a nenhuma formação disponibilizada pela rede de ensino a qual pertença e nem mesmo pela escola na qual trabalho. (P12 em entrevista realizada em julho de 2021).

É imprescindível que os educadores estejam informados acerca dos avanços científicos e tecnológicos que circundam as demandas da sociedade (NUNES 2013, p. 31) moderna e inclusiva, para que o fazer pedagógico não se torne algo estático, ultrapassado ou tradicionalista a ponto de engessar conhecimentos, privando alunos autistas de ter um melhor aprendizado por falta de informações sobre as melhores formas de lidar, planejar atividades, adaptar currículos para uma melhor compreensão do conteúdo didático.

Ou seja, se a escola e o Estado não conseguem cumprir o dever de preparar e aprimorar o corpo docente para trabalhar com autistas e outros vários tipos de deficiências, por causa da grande demanda de escolas no país ou pela insuficiências das verbas destinadas a essas escolas, e as universidades não disporem de um projeto político pedagógico e disciplinas que tenham como função primordial, formar seus licenciandos para trabalhar com a verdadeira realidade escolar, que engloba, autistas, pessoas com Down, jovens com dificuldades comportamentais e por vezes intelectuais, crianças e jovens com deficiências físicas, o que será desses professores e desses alunos ao chegarem na sala de aula?

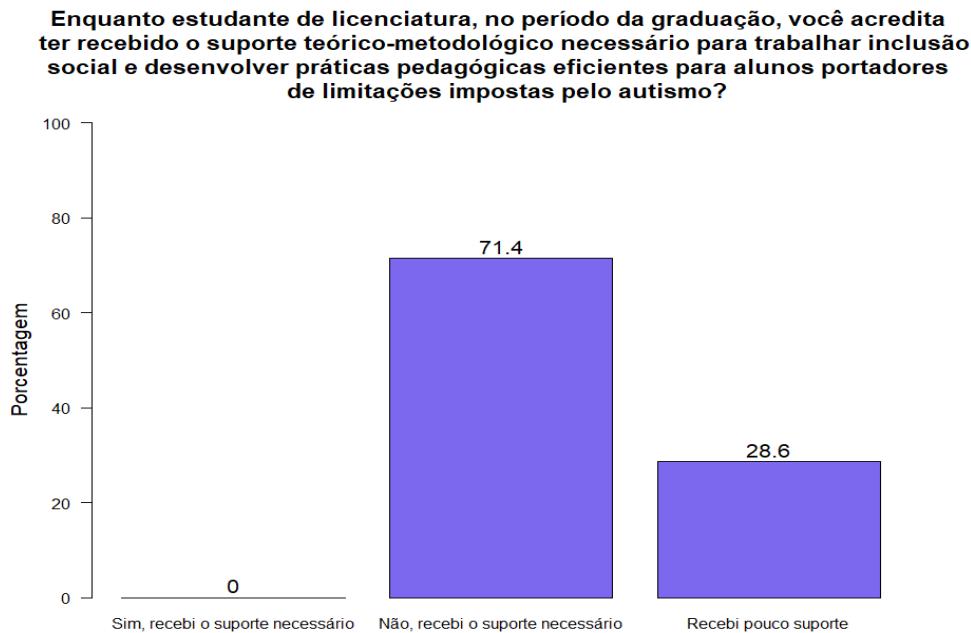
O professor será tomado pela mais profunda sensação de desespero, frustração e impotência e a sala de aula passará a ser usada como um mero depósito de alunos com deficiência, que em nada evoluem, não pela falta de interesse do

professor, mas pela ausência de inúmeras atitudes que poderiam ter sido tomadas pelas universidades durante a formação inicial docente, como preparar os futuros professores para lidar com o público real que compõe a escola contemporânea e inclusiva e pelo pouco investimento, por parte das escolas e pelo próprio Estado, na formação continuada de seus profissionais, visto que, nos cursos de formação docente, a capacitação para o exercício da educação inclusiva, nos âmbitos, social, intelectual e cognitivo ainda caminham a passos lentos

É para trabalhar na sociedade, com todas as suas singularidades e pela instauração de uma sociedade menos segregatória, que o professor é formado. Sendo assim, de nada adianta as universidades pensarem suas aulas de práticas pedagógicas apenas vislumbrando um seletivo grupo de alunos tidos como normais, se na realidade escolar esse profissional irá se deparar com inúmeros perfis e necessidades impostas pelo autismo e tantas outras limitações que podem surgir no ambiente escolar, por isso, a importância do docente ter o conhecimento sobre as mais diversas metodologias de ensino, afim de aplicá-las para que os alunos atinjam, dentro de suas possibilidades, o objetivo a que se propõe determinada disciplina.

Na quarta pergunta da nossa entrevista, almejamos justamente, investigar se enquanto estudantes de licenciatura, no período da graduação, os docentes entrevistados teriam recebido o suporte teórico-metodológico necessário para trabalhar inclusão social e desenvolver práticas pedagógicas eficientes para alunos com limitações impostas pelo autismo. Os dados coletados evidenciam a urgência na reflexão sobre o pouco ou nenhum acesso dos licenciandos a estudos de teorias e metodologias para o ensino de autistas, logo que, nenhum dos entrevistados afirmou que sim (0% dos professores avaliados), recebeu o suporte necessário para construir práticas pedagógicas eficientes para esses estudantes, como aponta o gráfico a seguir.

Gráfico 5: Pergunta 4 do questionário aplicado



Fonte: Elaborado pela autora.

O profissional docente tem o dever de atender a todos de forma imparcial, já que nas próprias universidades é dispersada a “ideia” de que excluir é um equívoco, de que o professor deve ter um olhar sensível para lidar com pessoas com deficiência. Mas além, de um olhar sensível, reafirmamos, que o profissional docente deve ser capaz de construir atividades produtivas que atendam às necessidades e particularidades de cada aluno de forma eficiente e com segurança nas suas ações. Logo que, incluir, engloba uma série de ações e questões a serem consideradas, dentre elas, uma das principais, é fazer com que todos os estudantes participem efetivamente das atividades previstas no projeto político pedagógico escolar, independentemente de suas limitações. Diante disso, Sousa (2015, p. 13) em seu estudo enfatiza “[...] a urgente necessidade de inovação e adequação do sistema educacional quanto a adaptação de currículos, formação de professores, a fim de atender peculiaridades dos alunos autistas.”

Sendo assim, sabe-se que é do professor a maior responsabilidade no processo de socialização de um aluno autista, além, de caber também a esse profissional a adequação das metodologias a serem usadas em sala de aula, para garantir a esse estudante o pleno desenvolvimento das suas competências e habilidades (SOUSA, 2015, p. 14). Portanto, “[...] é do professor o desafio de efetivar o processo de inclusão, considerando que é seu dever criar estratégias de

desenvolvimento que atenda às necessidades de todos os alunos.” (SOUSA, 2015, p. 14). Em outras palavras, existem alternativas para que a inclusão intelectual e cognitiva de um estudante autista aconteça durante o período escolar. Uma dessas é a adaptação do currículo da escola para atender também as necessidades educativas desse aluno, todavia, é importante lembrar que para que o docente tenha condições de realizar tais adaptações, é imprescindível, que ele tenha tido um suporte teórico-metodológico durante sua formação docente para fazer ou propor alterações nas atividades escolares, para atender a todos os alunos, inclusive autistas.

Ainda, sob a perspectiva de Sousa (2015, p. 13) quanto às adequações a serem feitas nas escolas para receber ou viabilizar a permanência de jovens com TEA, a autora pontua que:

[...] para que esses alunos recebam essa devida atenção é necessário que as escolas se apropriem de fato e de direito de uma política educacional que proporcione formações adequadas aos professores como também, a apropriação de um projeto político pedagógico que vise garantir um atendimento respeitando as particularidades de cada aluno de modo que lhes traga um desenvolvimento positivo e um ensino de qualidade.

Apesar disso, o que fica claro na fala dos professores, nessa quarta questão, é o despreparo desses profissionais para planejar práticas pedagógicas eficientes para discentes com TEA, ocasionado pela ausência de estudos durante a formação acadêmica sobre teorias e métodos específicos para trabalhar com esses estudantes. Vejamos o que diz P14 e os demais entrevistados:

Poucas ou nenhuma informação quanto as metodologias para o ensino aos autistas foram vistos enquanto estudante de licenciatura. (P14 em entrevista realizada em julho de 2021).

P15 reforça quando diz que quando vislumbrado, “*A teoria é bem vaga, aprendemos mesmo é na prática*”. Essas afirmações nos levam a pensar sobre a qualidade das atividades que poderiam ser desenvolvidas por esses professores, caso tivessem um aluno autista nas salas de aula nas quais trabalham. O nosso intuito com essa reflexão não é culpar o professor pela falta de qualidade das atividades oferecidas ao público autista, pois, não podemos deixar de observar nas respostas dos docentes o esforço para tentar oferecer a esses alunos, caso necessário, uma educação de qualidade. O nosso interesse é buscar compreender se essas atividades construídas sem o suporte teórico adequado ou pelo menos

básico promoveriam, realmente, a inclusão social, intelectual e cognitiva dos alunos autistas. Nas palavras de Sousa (2015, p. 23) torna-se fundamental que a prática docente esteja sempre apoiada em uma base teórica, metodológica e prática que lhe permita atuar com segurança na sala de aula. Além disso, é essencial a criação de estratégias individuais, com objetivos bem definidos para que o aluno sintasse, efetivamente incluído no processo educativo.

Sob o mesmo ponto de vista, (GUEDES, *et al.* 2020, p. 03) elucidam que o aporte teórico oferece uma ideia do que o professor irá encontrar no cotidiano escolar, mas para a prática docente, são indispensáveis o uso de metodologias variadas, materiais pedagógicos e ações pedagógicas que estejam de acordo com as particularidades dos alunos com deficiências e TEA.

Diante das respostas dos professores e com base nas contribuições dos autores acima citados, é possível inferir que a inclusão efetiva em todas as esferas nas quais qualquer estudante, independentemente de ser uma pessoa com deficiência ou não, tem direito, sendo estas: Inclusão social, intelectual e cognitiva, ainda não é uma realidade de muitas escolas do contexto educacional brasileiro, uma vez que, a partir das respostas apresentadas os professores demonstram insegurança, e falta de conhecimento sobre teorias e metodologias para construir atividades para os estudantes com autismo, embora, o direito a matrícula e permanência desses discentes nas turmas do ensino regular seja garantido por lei, e esse público também encontrar-se inserido nas classes comuns das escolas do país.

Em conformidade com o que foi exposto, quinze (71,4% dos professores avaliados) professores declararam, não ter recebido o suporte necessário para construir atividades qualificadas para discentes autistas, no período da graduação. O que reforça, o que dissemos anteriormente, sobre a insegurança dos profissionais da educação ao ter que produzir atividades colaborativas para desenvolver a intelectualidade e a cognição desses alunos, sem o suporte teórico-metodológico indispensável para isto. Diante disso, P16 lança uma crítica categórica acerca dos cursos de licenciatura, quando pontua que:

De forma alguma. As disciplinas voltadas para essa área ou estavam mais preocupadas em discussões bobas que se limitavam a saber como é o dia a dia de cada um - ou como era - na escola ou apenas conversas sem sentido ou um fim prático. O contato com práticas pedagógicas se deu sobretudo nas disciplinas de estágio - nas quais tentamos sempre fazer a teoria funcionar

na prática. Porém, se a prática na qual está inserido não houver um aluno que precise de atenção, esse tema não é sequer levantado. (P16 em entrevista realizada em julho de 2021).

Um outro ponto interessante pode ser frisado na fala de P16. Trata-se da menção a matriz curricular de estágio supervisionado como forma de aplicar a teoria na prática. Entretanto, o que fica claro nas colocações desse professor é que as possibilidades dos estudantes encontrarem na sala de aula do estágio um aluno com autismo ou outras deficiências nem se quer é cogitado, a menos que exista, realmente, na sala de determinado estagiário um aluno com deficiência. A exposição desse professor nos leva a refletir sobre o que realmente se predispõe a disciplina de estágio supervisionado durante a formação docente. De acordo com Marcato e Cacho (2020, p. 42) baseados nas ideias de Pimenta (2012, p. 168), o estágio constitui-se como parte fundamental nos cursos de licenciatura, sendo este, o momento em que o futuro professor inicia suas reflexões e discussões em torno da prática docente, a partir da realidade na qual atuarão. Isso acontece no momento da aproximação efetiva do estudante de licenciatura com a sala de aula.

Assim como já exposto, a escola contemporânea demanda uma visão inclusiva, e um aprimoramento das práticas docentes para atender a todos presente nas salas de aula. Sendo assim, seria importantíssimo que neste momento da graduação o estudante universitário já possuísse algum tipo de suporte teórico-metodológico, para guiar a sua aula de estágio sem excluir o aluno com deficiência ou autismo, por falta de conhecimento acerca do lidar ou tratar pessoas com esse transtorno, ou para não causar-lhe nenhum tipo de incômodo ou constrangimento durante a aula. Além disso, um professor estagiário munido de informações sobre as limitações impostas pelo TEA, em uma situação em que houvesse um estudante com tal transtorno iria sentir segurança nas suas ações e a aula fruiria de forma produtiva e inclusiva.

Silva e Gaspar (2018, p. 206) complementam nossas ponderações e o que foi exposto por Marcato e Cacho (2020) e Pimenta (2012) quando defendem que:

O estágio supervisionado é um espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional. Assim, ele é compreendido como campo de conhecimento e a ele deve ser atribuído um estatuto epistemológico indissociável da prática, concebendo-o como práxis, o que o define como uma atitude investigativa que envolve a reflexão e a intervenção em questões educacionais.

Dessa forma, de acordo com as pontuações dos autores, percebemos a grande contribuição que a disciplina de estágio supervisionado poderia exercer na educação inclusiva, a partir, da construção uma identidade profissional com vistas a inclusão desde a formação inicial docente. Assim, essa disciplina, além de fornecer a oportunidade do contato inicial dos estudantes de licenciatura com o contexto educacional, também promoveria a propagação de uma consciência inclusiva, sobre o que é ser um professor inclusivo, que trabalha para o atender a todos os discentes, e não somente a um grupo selecionado a partir de uma lógica preconceituosa ou pautada simplesmente na ignorância, na ausência de conhecimento e alicerçada pela falta de interesse ou suporte para romper conceitos criados pela sociedade sem nenhum tipo de base científica.

Ainda na quarta questão, seis (28.6% dos professores avaliados) educadores afirmaram que receberam pouco suporte teórico-metodológico durante as aulas na universidade para trabalhar inclusão social e desenvolver práticas pedagógicas eficazes para jovens autistas. Entretanto, a disciplina de estágio supervisionado também foi contemplada na fala de P17. Esse docente elenca uma discussão pertinente aos cursos de licenciatura, quando explana sobre a relevância de uma possível experiência do estudante universitário durante os estágios, em salas de aula que houvessem alunos com autismo, como forma de aliar prática e teoria no processo de formação do professor. Ademais, complementa sua fala ao tecer críticas acerca da ausência de informações por parte da escola em que se realiza os estágios sobre a existência ou não dos alunos com autismo e outras deficiências. P17, afirma:

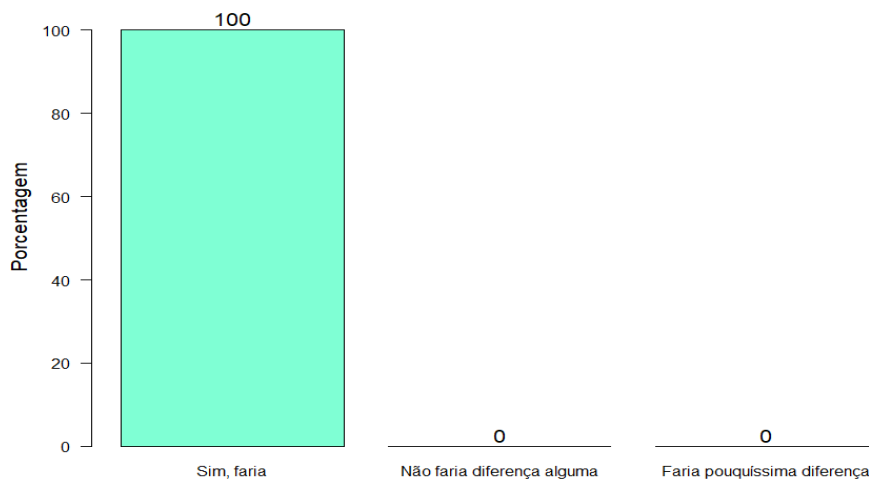
Vi textos teóricos, no entanto não pude lidar com isso na prática. Os estágios, por exemplo, não contemplem turmas com portadores do autismo(deveriam), ao chegar numa escola nem somos informados sobre a existência deles, a não ser que nós nos proponhamos a descobrir. E se existem pessoas autistas nas salas onde atuei, eles ficam ofuscados pela "pressa" dos envolvidos em cumprir com o conteúdo "didático". A importância que as instituições públicas de ensino dão a essas pessoas ainda é uma grande fachada. No mais, essa inclusão se resume em palestras e no "há, falamos sobre isso! (P17 em entrevista realizada em julho de 2021).

É por meio de tais considerações e com base nos estudos citados até aqui, que compreendemos a fragilidade da formação docente para o trabalho e o aprimoramento das competências e habilidades de crianças e jovens com autismo e demais deficiências e a importância das universidades repensarem e reformularem os cursos de licenciatura para atender, não mais apenas um público idealizado, mas, focar no

aluno real a que demanda a educação inclusiva. Isso concluímos também, por meio da quinta e última pergunta da nossa pesquisa que indagou os educadores se faria ou não diferença na sua formação enquanto professor (a) se existisse pelo menos um componente curricular exclusivo para discussões acerca da inclusão social, métodos e práticas de ensino para pessoas com deficiências, como o autismo. Nesse caso, os vinte e um respondentes desse estudo foram unânimes em afirmarem que sim, faria diferença tal componente curricular nos cursos de licenciatura, como exposto no gráfico.

Gráfico 6: Pergunta 5 do questionário aplicado

Faria diferença na sua formação enquanto professor se existisse pelo menos um componente curricular exclusivo para discussões acerca da inclusão social, métodos e práticas de ensino para portadores de necessidades especiais, como o autismo?



Fonte: Elaborado pela própria autora

Quanto as explicações dos professores sobre esse questionamento, todos apontam a importância da implantação de um componente curricular nas graduações para reflexão exclusiva sobre os temas que circundam a educação inclusiva para autistas e demais deficiências. Observemos o que diz P18 e os demais educadores.

Sim. Porque além de muito necessário, seria de extrema importância tanto para o profissional, como principalmente para o aluno o qual será o principal beneficiado. (P18 em entrevista realizada em julho de 2021).

P19 também contribui com nosso estudo quando explica o porquê de acreditar que seria válido e importante para sua formação enquanto professor, se durante o período de graduação tivesse existido uma disciplina exclusiva para trabalhar a inclusão social, métodos e práticas de ensino para pessoas com deficiência, como o autismo. P19 explica, “*Tal disciplina poderia nortear o trabalho com estudantes do espectro.*” P20, complementa dizendo que, “*É necessária a formação para a inclusão acontecer de maneira eficaz.*”. Encerraremos a participação das contribuições dos professores no nosso estudo, com a fala de P21, que traz reflexões em torno da inclusão social e da formação inicial docente.

Certamente, pois as reflexões teóricas que recebemos na graduação são indispensáveis para nossa atuação docente. Não há uma prática frutífera sem uma boa base teórica. Então, não há como haver um trabalho inclusivo e com métodos de ensino adequados sem base teórica que prepare o licenciando em sua formação para atuar com alunos com deficiências ou dificuldades de aprendizagem. (P21 em entrevista realizada em julho de 2021).

Por fim, salientamos que essa pesquisa nos permitiu enxergar algumas das dificuldades que podem ser enfrentadas pelos professores, caso tenham a necessidade de lecionar para alunos com deficiências, como autismo e tantas outras. Tanto pela falta de suporte teórico-metodológico durante a formação inicial, quanto pela ausência da conscientização de alguns gestores educacionais, estaduais e municipais acerca da importância de uma formação contínua dos professores quanto ao ensino inclusivo para alunos autistas. As respostas complementares do nosso questionário exerceram um papel fundamental nas reflexões apontadas durante a análise dos dados e nos surpreendeu com importantes, inesperadas e pertinentes colocações acerca das necessidades dos estudantes universitários de licenciatura na disciplina de estágio supervisionado, para que seja pensada também com um olhar inclusivo, necessário e indispensável a todo profissional que deseja trabalhar em sala de aula sem segregações de qualquer espécie.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo teve como principal elemento norteador a discussão e a reflexão sobre a necessidade da inserção de disciplinas no currículo e projetos nas instituições de ensino superior para colaborar com a formação de professores para incluir alunos com autismo a partir da elaboração de atividades eficazes para o desenvolvimento cognitivo desses alunos. Partimos das inquietações sobre o professor de língua portuguesa e demais licenciaturas sair apto ou não da formação inicial docente para desenvolver atividades que colaborassem com o desenvolvimento intelectual e cognitivo de crianças e jovens com TEA.

No decorrer da pesquisa observou-se o visível despreparo e o pouco conhecimento dos docentes sobre a temática do autismo. Quando questionados sobre os conhecimentos adquiridos durante a formação docente, acerca de teorias e metodologias de ensino, ou conhecimentos prévios sobre a temática, no período da graduação, os resultados apontaram a fragilidade com que saem formados os professores para atuarem nas escolas do país, quanto ao ensino de alunos autistas. Na maioria dos casos os docentes demonstraram pouco ou nenhum contato com essa temática, o que nos leva a compreender a urgente necessidade de os cursos de formação docente buscarem adaptar-se à nova realidade das escolas do país, que visa, na atualidade, incluir crianças e jovens com os mais variados tipos de deficiência no ensino regular, inclusive os autistas. É do conhecimento do Ministério da Educação que boa parte das escolas ainda não dispõem de sala de AEE, como apontado segundo tópico do nosso estudo, ou seja, sem disporem de tal atendimento especializado com vistas a colaborar com o professor titular da sala de aula, fica unicamente por conta do professor regente da turma do ensino regular a incumbência de construir estratégias de ensino para suprir as necessidades educativas dessas crianças e jovens, o que visto a partir dessa pesquisa, torna-se algo inconsistente e incoerente com a formação aplicada nas universidades para os futuros professores do ensino regular.

Constatou-se que a temática da inclusão de forma geral nas universidades é trabalhada de forma superficial e que os professores não saem aptos para trabalhar ou desenvolver atividades eficientes para os autistas. Identificamos que na maioria dos casos, o acesso a formação continuada oferecida pela escola ou pelo Estado ainda é insuficiente, ou nem se quer existe. São poucos os profissionais que tiveram

acesso a treinamentos ou palestras com especialistas, o que reforça a ideia de que o suporte oferecido a esses profissionais ainda não é suficiente para suprir as carências deixadas pela formação inicial docente sobre a temática da educação inclusiva para autistas.

Contudo, à medida que nos aprofundamos nas entrevistas com os docentes, um ponto importante e muito interessante surgiu nas considerações dos professores, trata-se da disciplina de estágio supervisionado passar ser vista, pelas universidades, como um aporte para conscientização e prática da educação inclusiva. Alguns professores relataram a indispensável necessidade de o estudante de licenciatura também ter um contato durante os estágios com salas de aula que atendam alunos com autismo ou outras deficiências, como forma de familiarizar o estudante universitário com a verdadeira realidade escolar, posta pela educação inclusiva. Sendo assim, esta, torna-se uma proposta válida e passível de muitos estudos para contribuir com a melhoria do ensino inclusivo das escolas contemporâneas.

A temática da inclusão social para autistas e a educação inclusiva de forma geral, é um campo muito amplo para diversos tipos de pesquisas e abordagens, assim, não esgotam-se aqui as possibilidades de mais estudos semelhantes ao nosso, para fomentarem reflexões e discussões acerca da temática, com o intuito de melhorar o atendimento a esses alunos. A utilização do questionário como método de coleta de dados mostrou-se eficiente, logo que, objetivamos o máximo de liberdade e sinceridade nas respostas dadas pelos respondentes do nosso estudo. A escolha da pesquisa bibliográfica como forma de colaboração para as nossas discussões e reflexões, surpreendeu-nos de forma positiva, já que, supriu as nossas expectativas e apresentou-se como um campo vasto de excelentes estudos científicos abertos aqueles que buscam conhecer, estudar e elaborar novos projetos sobre a educação inclusiva para criança e jovens com TEA.

Por fim, compreendemos a escola como um lugar em que a igualdade de direitos deve prevalecer, em que não haja espaço para preconceitos ou segregações de qualquer espécie ou sob qualquer tipo de alegação. Entretanto, faz-se necessário e indispensável que o processo de ensino-aprendizagem de um autista, seja visto, para além da humanização do ensino, para além de aceitá-lo dentro da sala de aula. Esse processo tem que ser visto também, na sua forma efetiva e prática, a partir da participação efetiva desse jovem nas atividades escolares, incluindo atividades pensadas, programadas e direcionadas para ele, de acordo com sua capacidade

intelectual. Apenas assim, acreditamos que seja, possível a inclusão intelectual e cognitiva de um jovem autista e somente assim, será possível desenvolver suas competências e habilidades. Para isso, fica evidente a importância do profissional docente sair preparado da sua formação inicial para atuar de forma produtiva na educação inclusiva em nosso país.

REFERÊNCIAS

Associação Brasileira de Autismo (ABRA). Brasília. Disponível em: <https://www.autismo.org.br/site/abra/13-abra/abra/voce-e-a-abra/downloads.html>
Acesso em: 4 jul. 2021.

Associação de Amigos do Autista (AMA). 2021. Disponível em: <https://www.ama.org.br/site/ama/historia/> Acesso em: 4 jul. 2021.

BARRETO, Anna G. V. et al. **Um olhar sobre o autismo e seus desafios.** Congresso Brasileiro Ciência e Sociedade. Centro Universitário Santo Agostinho. Teresina, 03-05 out. 2019. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=UM+OLHAR+SOBRE+O+AUTISMO+E+SEUS+DESAFIOS+&btnG Acesso em: 26 ago. 2021.

BEYER, O. H. **A Educação Inclusiva:** incompletudes escolares e perspectivas de ação. Revista Educação Especial. n. 22, p. 1-8, 2003.
DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5003> Acesso em: 22 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.502.** Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948> Acesso: 01 jun. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020:** resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021. 70 p. : il.

BRASIL. **Lei Nº 9.394/1996.** Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 27/09/2021.

BRASIL. **Lei Nº 12.764/2012.** Brasília, DF, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso: 29 mai. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 13.652.** Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13652.htm Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 13.977.** Brasília, DF, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13977.htm#. Acesso em: 30 mai. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação inclusiva:** A escola. org.: Aranha, Maria Salete Fábio. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2004. 26 p.

BRASIL. Ministério da educação. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.** 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf> Acesso em: 31 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação/PNE.** Brasília: 2014. Disponível em: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Nota_Tecnica_Meta_4_ciclo_1.pdf Acesso em: 06 jul. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.** Diretoria de Políticas de Educação Especial. Nota Técnica Nº 24, de 21 de março de 2013. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192 Acesso em: 17 de jul. 2021.

BRASIL. **Senado Federal.** Atividade legislativa Art. 208. 1988. Disponível em: http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_04.06.1998/art_208_.asp Acesso em: 15 de jul.2021.

CAMPOS, K. P. B. **Isabel na escola: desafios e perspectivas para a inclusão de uma criança com síndrome de down numa classe comum.** 2012. 185 f. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2012.

CASTANHA, J. G. Z. **A trajetória do autismo na educação: Da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983-2014).** 2016. 127 f. Dissertação (Pós-Graduação em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE, Paraná, 2016
DIAS, Kétsia F. V. B.; SANTOS, Ana P. M.; RODRIGUES, Lucicleide A. **A inclusão do autista na escola de ensino regular.** IV Conedu. Dezembro, 2017.

FERNANDES, A. H. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor.** In: Formação do professor para a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede regular de ensino. Paraná: Cadernos PDE, versão on-line, v 1. Paraná: 2016.

FOGLI, B. F. C. S. **A dialética da inclusão em educação: uma possibilidade em um cenário de contradições 'Um estudo de caso sobre a implantação da política de inclusão para alunos com deficiências na rede de ensino Faetec'.** 2010. 173 f. Tese (Doutorado em Educação Inclusiva e Processos Educacionais) - Programa de Pós graduação em Educação Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

FREGONEZE, G. B. et al. **Metodologia científica.** Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2014. 184 p.

GARCIA, R. M.; PEREIRA, E. G. B. **Educação Especial, Inclusão Social e a meta 4 do PNE:** Um recorte no município do Rio de Janeiro. Revista Educação Especial

em Debate, v. 3, n. 06, p. 116-136| jul./dez. 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/23630-Texto%20do%20artigo-68391-1-10-20190213%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/23630-Texto%20do%20artigo-68391-1-10-20190213%20(1).pdf) Acesso em: 15 de jul. 2021.

GUEDES, D. F. et al. **Percurso investigativo de um curso de capacitação para professores com o uso de recurso tecnológico na alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista.** Revista Educação Especial. v. 33. Publicação continua. Santa Maria, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/41874> Acesso em: 27 ago. 2021.

GLAT, R.; NOGUEIRA, L. L. Revista Comunicações. Caderno do programa de pós graduação em educação. **Políticas Educacionais e a formação de professores para a Educação Inclusiva no Brasil.** v.10, n.1, p. 134-142, junho, 2003. DOI: <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v10n1p134-142> Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/viewFile/1647/1055> Acesso: 01 set. 2021.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva.** Benjamin Constant, n. 29, 22 mar. 2017. Disponível em: <http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/509> Acesso em: 22 jun. 2021.

LIBÂNEO, José C. **Didática.** José Carlos Libâneo. 2.ed. São Paulo:Cortez,2006.

LIMA, A. V.; CARNEIRO, A. P. L. **A importância da sala de atendimento educacional especializado – AEE.** II Cintedi. Novembro, 2016.

MACÊDO, R. S. NUNES, D. R. P. **Ética, diferença e inclusão escolar.** In: MIRANDA, Theresinha Guimarães (org.). Práticas de inclusão escolar: um diálogo multidisciplinar. Salvador: EDUFBA, 2016.p. 211-223.

MARCATO, D.; CACHO, E. D. **Reflexões sobre a Inclusão Escolar na educação infantil a partir das experiências de estágio obrigatório.** Revista Diálogos Interdisciplinares – Universidade Federal de MS. 2020. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=.+Reflex%C3%B5es+sobre+a+Inclus%C3%A3o+Escolar+na+educa%C3%A7%C3%A3o+infantil+a+partir+das+experi%C3%Aancias+de+est%C3%A1gio+obrigat%C3%B3rio&btnG= Acesso em: 07 set. 2021.

MELO, C. C. S. **Estratégias pedagógicas direcionadas ao aluno com autismo no ensino fundamental.** 2016. 39 f. TCC (Graduação) – curso de Pedagogia, Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande de Norte, Natal/RN, 2016.

NASCIMENTO, A. A. B. et al. **Autismo e o trabalho docente:** reflexões sobre os desafios encontrados para a inclusão de uma autista na educação infantil. Revista Includere. Universidade em Movimento: Educação, Diversidade e Práticas Inclusivas. v. 3, n. 1, p. 131-142, out. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/includere/article/view/7403> Acesso em: 26 ago. 2021.

NUNES, N. M. B. **Formação Continuada em Educação Inclusiva**. 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, Rondônia, 2013.

OLIVEIRA, E.; MACHADO, K. S. **Adaptações curriculares: caminho para uma Educação Inclusiva**. In: GLAT, Rosana (org.). *Educação inclusiva: Cultura e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=LduRS34UuWgC&oi=fnd&pg=PA5&dq=Educa%C3%A7%C3%A3o+inclusiva+:+cultura+e+cotidiano+escolar&ots=H-k8piLz6E&sig=iKFlv> Acesso em: 23 jun. 2021.

OLIVEIRA, I. A. **Ética, diferença e inclusão escolar**. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães (org.). *Práticas de inclusão escolar: um diálogo multidisciplinar*. Salvador: EDUFBA, 2016.p. 25-35.

OLMEDO, P. B. **Sem Comunicação, há inclusão?**. Formação de educadores em Comunicação alternativa para crianças com autismo. 2015. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós graduação em Educação, Universidade estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

PEREIRA, C. C. V. **Autismo e família: Participação dos pais no tratamento e desenvolvimento dos filhos autistas**. Revista nova esperança, v9, n2, p.51-58. 2011. Disponível em: <http://revistanovaesperanca.com.br/index.php/revistane/article/view/384/291> Acesso em: 4 jul. 2021.

PIMENTA, S. **O Estágio na Formação de Professores: Unidade, Teoria e Prática?**. 11 Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTEL, S. C. **O desenvolvimento de uma Práxis social inclusiva: uma Proposta para a transformação do cotidiano escolar**. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães (org.). *Práticas de inclusão escolar: um diálogo multidisciplinar*. Salvador: EDUFBA, 2016.p. 11-23.

PLETSH. M. D. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. Educar, n. 33, p. 143-156. Curitiba: Editora UFPR, 2009.

PONCE, J. O.; ABRÃO, J. L. F. **Autismo e inclusão no ensino regular: o olhar dos professores sobre esse processo**. Estilos Da Clinica. v. 24, n. 2, p. 342-357, ago. 2019. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v24i2p342-357>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/155742> Acesso em: 27 ago. 2021.

POZZEBOM. E. R. **Orgulho autista é celebrado em 18 de junho, mas caminho para a inclusão ainda é longo**. Agencia Senado, 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2020/06/orgulho-autista-e-celebrado-em-18-de-junho-mas-caminho-para-inclusao-ainda-e-longo> Acesso em: 31 mai. 2021

SAMPAIO, L. M. T.; MAGALHÃES, C. J. S. **Formação do professor na educação inclusiva e TEA.** V Conedu. Outubro, 2018.

SANTOS, J. **Neuropediatra do HULW explica que intervenção precoce melhora qualidade de vida de crianças com autismo.** Ministério da Saúde, 2020.

Disponível em: <https://www.gov.br/ebserh/pt-br/hospitais-universitarios/regiao-nordeste/hulw-ufpb/comunicacao/noticias/neuropediatra-do-hulw-explica-que-intervencao-precoce-melhora-qualidade-de-vida-de-criancas-com-autismo#>: Acesso em: 29 mai. 2021.

SILVA, A. P. M.; ARRUDA, A. L. M. M. Revista Eletrônica Saberes da Educação. **O papel do professor Diante da inclusão Escolar.** São Roque, v. 5, n. 1. 2014.

Disponível em:

https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Ana_Paula.pdf Acesso em: 23 ago. 2021.

SILVA, H. I.; GASPAR, M. **Estágio supervisionado:** a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. Revista Brasileira Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3093>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/hX97HhvkMZnDnkxLyJtVXzr/abstract/?lang=pt> Acesso em: 07 set. 2021.

SILVA, M. S. M. **A participação do aluno com Transtorno do Espectro Autista no processo educativo:** perspectiva ontológica do ser social. 2020. 106 f.

Dissertação (Mestrado em Ensino) - Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2020.

SILVA, S. P. N. **PROLECA:** Programa de Leitura e Comunicação para crianças com Autismo. 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

SOUSA, M. J. S. **Professor e o Autismo:** Desafios de uma inclusão com qualidade. 2015. 34 f. Monografia (Apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA. **Projeto Pedagógico de Curso PPC:** Letras Português (Licenciatura). Universidade Estadual da Paraíba CEDUC; Núcleo docente estruturante. Campina Grande: EDUEPB, 2016. 183 f. ; il.

APÊNDICE – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS I – CAMPINA GRANDE
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-PORTUGUÊS**

ENTREVISTA COM OS(AS) PROFESSORES(AS)

Professor(a), estou desenvolvendo uma pesquisa intitulada “**Reflexões acerca das práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências e habilidades de um aluno portador¹¹ do Transtorno Do Espectro Autista – TEA**” que culminará com a escrita no meu TCC como requisito para a obtenção do título de licenciada em Letras – Português, pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Com o intuito de compreender melhor essa temática, preciso que responda as questões propostas abaixo. Esclareço que as identidades dos sujeitos da pesquisa serão preservadas, ou seja, não serão divulgados os nomes ou local de trabalho de nenhum/nenhuma entrevistado(a).

Atenciosamente,

Maria Luíza Soares da Silva Gomes – concluinte Letras – Português - UEPB

¹¹ No questionário aplicado aos professores participantes do estudo, foram utilizados os termos: Portadores de necessidades especiais e Portadores de TEA, no entanto, a medida que nos aprofundamos em nossas pesquisas foi observado o desuso de tais termos, por isso, ao longo do texto buscamos nos utilizar da nomenclatura atual. Todavia, preservamos esses usos apenas nas falas dos respondentes do questionário e nas citações de alguns autores.

1- Qual a sua área de atuação dentre as licenciaturas?

2- Durante a graduação, você teve contato com teorias que abordassem o trabalho docente com portadores do Transtorno de Espectro Autista ou textos que explanassem os sintomas, quais os níveis desse transtorno, quais as leis que garantem direitos a essa parcela da população?

- a- () Sim, tive contato.
- b- () Não tive contato.
- c- () Tive pouco contato.

Se teve contato, explique:

3- Enquanto professor(a), você se sente preparado(a) para desenvolver atividades eficazes que colaborem com o desenvolvimento intelectual e cognitivo para um aluno autista?

- a- () Sim, estou preparado.
- b- () Não estou preparado.
- c- () Me sinto pouco Preparado.

Explique:

4- Quais os suportes básicos que são oferecidos pela escola ou pelo Estado, a fim de colaborar com a capacitação dos docentes em lecionar para Jovens autistas?

- a- () Palestras com profissionais especializados.
- b- () Distribuição de livros ou materiais impressos acerca da temática.
- c- () Não é oferecido nenhum tipo de suporte.

Outro? Explique:

5- Enquanto estudante de licenciatura, no período da graduação, você acredita ter recebido o suporte teórico-metodológico necessário para trabalhar inclusão social e desenvolver práticas pedagógicas eficientes para alunos portadores de limitações impostas pelo autismo?

- a- () Sim, recebi o suporte necessário.
- b- () Não, recebi o suporte necessário.
- c- () Recebi pouco suporte.

Explique:

6- Faria diferença na sua formação enquanto professor (a) se existisse pelo menos um componente curricular exclusivo para discussões acerca da inclusão social, métodos e práticas de ensino para portadores de necessidades especiais, como o autismo?

- a- () Sim, faria
- b- () Não faria diferença alguma.
- c- () Faria pouquíssima diferença.

Explique:

ANEXO – GRADE CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA

10. DIMENSÃO FORMATIVA

Básico Comum	
PED01001	DIDÁTICA
SOC01114	DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO
FIL01001	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO
PED01005	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (I)
PED01006	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (II)
LTP01155	METODOLOGIA CIENTÍFICA
PED01003	ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA E O
PED01007	PSICOLOGIA, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM
SOC01089	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO
Básico Específico do Curso	
LTP01100	ANÁLISE DO DISCURSO
LTP01093	ANÁLISE LINGUÍSTICA
LTP01098	CRÍTICA LITERÁRIA
LTP01073	ESCRITA
LTP01095	ESTUDOS LINGUÍSTICOS DA ENUNCIÇÃO
LTP01081	GEPOLÍTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA
LTP01076	INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS LINGUÍSTICOS
LTP01070	LEITURA
LTP01069	LETRAMENTO ACADÊMICO
LTP01071	LEXICOLOGIA
LTP01084	LÍNGUA LATINA
LTP01094	LINGUÍSTICA APLICADA
LTP01097	LITERATURA BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA
LTP01153	LITERATURA BRASILEIRA DA MODERNIDADE I
LTP01092	LITERATURA BRASILEIRA DA MODERNIDADE II
LTP01109	LITERATURA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E
LTP01075	LITERATURA INFANTO-JUVENIL
LTP01074	LITERATURA NO BRASIL COLONIAL
LTP01072	MORFOSSINTAXE
LTP01086	NARRATIVA NA LITERATURA PORTUGUESA
LTP01077	ORALIDADE
LTP01102	PESQUISA APLICADA EM LÍNGUA(GENS)
LTP01103	PESQUISA APLICADA EM LITERATURA
LTP01080	POESIA E DRAMA NA LITERATURA PORTUGUESA
LTP01089	PORTUGUÊS HISTÓRICO
LTP01099	PRÁTICA DE ENSINO DE LÍNGUA(GENS)
LTP01113	PRÁTICA DE ENSINO DE LITERATURA
LTP01096	SEMÂNTICA E PRAGMÁTICA
LTP01085	SINTAXE DA ORAÇÃO
LTP01091	SINTAXE DO PERÍODO
LTP01111	SOCIOLINGUÍSTICA
LTP01126	TEORIA DA NARRATIVA
LTP01125	TEORIA DA POESIA