



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BÁSICA

MARIA CLAUDIA GAMA FIALHO MACÊDO

**INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
(TEA): uma intervenção pedagógica e suas contribuições na formação docente.**

RECIFE

2024

MARIA CLAUDIA GAMA FIALHO MACÊDO

**INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
(TEA): uma intervenção pedagógica e suas contribuições na formação docente.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação Básica

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima

RECIFE

2024

MARIA CLAUDIA GAMA FIALHO MACÊDO

**INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
(TEA): uma intervenção pedagógica e suas contribuições na formação docente.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 25/03/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Rafaella Asfora Siqueira Campos Lima (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof.^a. Dr.^a. Tícia Cassiany Ferro Cavalcante (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof.^a. Dr.^a. Sandra Patrícia Ataíde Ferreira (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Dedico esse feito e conquista profissional, aos meus pais por acreditarem em minhas escolhas, ao meu esposo Anderson Macêdo, por todo incentivo, estímulo e compreensão e a minha filha, AnaClara, por ter sido mesmo sem saber, uma mola propulsora para que eu concluísse mais uma etapa da minha jornada acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus por ter recebido a grande benção e missão de ter desenvolvido essa pesquisa e concluído esse mestrado.

Agradeço também aos meus pais, Márcia e Cláudio, pelos direcionamentos, valores e princípios que foram transmitidos e, dessa forma, me permitiram chegar até aqui.

Sou grata também, ao meu esposo, Anderson Macêdo, pelo incentivo, apoio e por ter acreditado em mim durante essa jornada.

Gratidão a minha filha, Ana Clara, que chegou ao mundo na metade desse percurso e foi mesmo sem saber, a força que me faltava para concluir essa pesquisa.

Aos professores, em especial a minha orientadora, Rafaella Asfora, por compartilhar todo seu conhecimento e por acreditar no meu potencial.

Grata também pelas amizades que foram criadas ao longo desse processo, em especial as queridas: Ester Sotero, Ingrid, Pollyane e Rosemary, sei que será uma amizade que levarei comigo para sempre.

Agradeço também aos meus amigos professores que participaram dessa pesquisa e acreditaram nela.

Enfim, gratidão eterna a Deus que é minha rocha e fortaleza!

“Porque o Senhor é quem dá sabedoria; de sua boca precedem o conhecimento e o discernimento” (BÍBLIA, Provérbios 2:6).

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a contribuição da intervenção pedagógica voltada à formação docente em serviço no que diz respeito à inclusão dos alunos com TEA. O referencial teórico foi embasado em estudos de Russo (2020), Ferreira e Oliveira (2016), Azevedo (2017), Thiollent (2011), Tardif (2002), dentre outros que contribuíram para dar suporte à escrita dessa dissertação. Tratou-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, sendo a Pesquisa-ação a metodologia escolhida para conduzir o caminho ou o conjunto de procedimentos que irá interligar conhecimento e ação, ou para extrair da ação novos conhecimentos. O lócus da pesquisa foi a escola municipal Ministro Jarbas Passarinho, localizada no município do Ipojuca-PE. Participaram da pesquisa 06 (seis) professores efetivos do ensino fundamental dos anos iniciais e finais, nos quais possuíam alunos com TEA em suas respectivas turmas. O instrumento utilizado para coleta de dados foi a entrevistasemiestruturada, no qual foi realizada em dois momentos distintos, antes e após a intervenção. Os resultados demonstraram quanto à concepção dos docentes no que tange aos aspectos da inclusão educacional dos alunos com TEA, que todos os profissionais entrevistados apresentaram uma concepção mais próxima de uma perspectiva inclusiva quando comparados com as ideias iniciais, ou seja, antes da participação nas formações. No que se refere à sensibilização dos professores, podemos constatar que de fato ocorreram mudanças comportamentais relacionadas ao olhar, pensar e se mover com intencionalidade, demonstrando uma certa sensibilidade com relação ao senso de responsabilidade e conscientização do seu real papel enquanto docente no processo de inclusão desses alunos. Quando Ao analisarmos as principais dificuldades relatadas pelos docentes no que tange ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TEA, percebemos que, o planejamento do ensino parece estar diretamente associado aos saberes docentes e que a falta ou a defasagem nesses saberes implicam em um planejamento sem intencionalidade e professores pouco instrumentalizados para direcionar estratégias específicas que contribuam para o desenvolvimento das potencialidades dos educandos com TEA. E por fim, averiguamos a importância das formações continuadas em serviço na concepção dos professores envolvidos na pesquisa e aferimos que em geral todos concordam que as formações continuadas são um caminho interessante nesse processo de compreender as características, desenvolver estratégias e direcionar a prática pedagógica aos estudantes com TEA. Deixamos como contribuição dois produtos educacionais, o primeiro foi a estruturação e sistematização de uma proposta de formação continuada em serviço, que poderá ser utilizada como modelo e replicada em outras escolas e municípios, e o segundo trata-se de um quiz, jogo de perguntas e respostas, no formato digital e que poderá ser utilizado pelos formadores como instrumento de avaliação diagnóstica nos momentos oportunos de formação.

Palavras-chave: educação inclusiva; transtornos do espectro autista; professores; educação especial.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the contribution of a pedagogical intervention focused on in-service teacher training regarding the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in a municipal school. The theoretical framework was based on studies of Russo (2020), Ferreira e Oliveira (2016), Azevedo (2017), Thiollent (2011), Tardif (2002), among others that contributed to support the writing of this dissertation. This is qualitative research, being the action research the chosen methodology, due to its capacity of leading the way or setting procedures that will interconnect knowledge and action, or to extract new knowledge from action. The research was carried out at the municipal school Minister Jarbas Passarinho, in the city of Ipojuca, PE, with 06 (six) permanent teachers of the initial and final years of elementary school, who had students with ASD in their respective classes. The instrument used for data collection was a semi-structured interview, which was carried out in two distinct moments, before and after the intervention. The results showed that the teachers' conception, regarding the aspects of educational inclusion of students with ASD, got closer to an inclusive perspective after the intervention. Regarding the teachers' awareness, there were behavioral changes related to the way of looking, thinking and moving with intentionality, a sense of responsibility and awareness of their real role as teachers in the inclusion process of these students. When we analyzed the main difficulties reported by teachers regarding the teaching-learning process of students with ASD, we noticed that the teaching plan seems to be directly associated with the teacher's knowledge and that the lack or lag in these knowledges implies in a plan without intentionality and that the teachers are poorly instrumentalized to direct specific strategies that contribute to developing the potential of students with ASD. Finally, we ascertain the importance of continued education in service, and that, in general, all the teachers agree that the continued education is an interesting way in this process of understanding the characteristics, to develop strategies and direct pedagogical practice to students with ASD. We left as contribution two educational products, the first was the structuring and systematization of a proposal for continued education in service, which can be used as a model and replicated in other schools and municipalities, and the second is a quiz, game of questions and answers, in digital format and that can be used by the trainers as a diagnostic evaluation tool in opportune moments of formation.

Key words: inclusive education; autism spectrum disorders; teachers; special education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro conceitual relativo à participação em sala de aula	32
Quadro 2 - Saberes Docentes de acordo com Tardif (2002)	40
Quadro 3 - Proposta de classificação dos Saberes Docentes.....	42
Quadro 4 - Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica/Competências gerais docentes.....	45
Quadro 5 - Profissionais e temáticas das formações em serviço	58
Quadro 6 - Perfil e experiência profissional dos professores participantes da pesquisa	60
Quadro 7 - Resposta sobre a concepção dos participantes sobre Educação inclusiva	63
Quadro 8 - Respostas dos professores sobre como concebem a inclusão do estudante com TEA.....	67
Quadro 9 - Respostas dos professores sobre a sensibilização quanto a inclusão dos alunos com TEA	71
Quadro 10 - Respostas sobre as principais dificuldades em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TEA.....	75
Quadro 11 - Respostas sobre a percepção dos professores ao que concerne às contribuições relacionadas à formação em serviço	79
Quadro 12 - Profissionais formadores e temáticas	86
Quadro 13 - Organização dos docentes em grupo	86
Quadro 14 - Cronograma de formação	87
Quadro 15 - Duração por sessão e carga horária	89

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Página inicial do Quiz	93
Figura 2 - Pergunta 1 do Quiz	94
Figura 3 - Pergunta 2 do Quiz	95
Figura 4 - Pergunta 3 do Quiz	96
Figura 5 - Pergunta 4 do Quiz	97
Figura 6 - Pergunta 5 do Quiz	98
Figura 7 - Pergunta 6 do Quiz	99
Figura 8 - Pergunta 7 do Quiz	100
Figura 9 - Pergunta 8 do Quiz	101
Figura 10 - Finalização do jogo (pontuação e tempo)	102
Figura 11 - Tela de identificação (inserção do nome).....	103
Figura 12 - Pontuação e ranking.	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APA - Associação Americana de Psicologia

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAA - Comunicação Aumentativa e Alternativa

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONEDU - Congresso Nacional de Educação

DSM - Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

DUA - Desenho Universal para Aprendizagem

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

TA - Tecnologia Assistiva

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TID - Transtorno Invasivo do Desenvolvimento

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): CONCEITO, CARACTERÍSTICAS E ASPECTOS HISTÓRICOS	21
3	INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM TEA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS	26
3.1	Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA): uma estratégia de inclusão escolar	34
4	INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA	38
4.1	OS SABERES DOCENTES E O DIÁLOGO COM AS ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS EDUCACIONAIS	39
4.2	A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DO IPOJUCA E SUA RELEVÂNCIA NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR	43
4.3	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM TEA	48
5	METODOLOGIA	52
5.1	DESENHO DA PESQUISA (TIPO DE ESTUDO)	52
5.2	LOCAL DA PESQUISA	53
5.2.1	A escola	53
5.2.2	Projeto Escolar Pedagógico: uma proposta de intervenção para atingir um fim	55
5.3	PARTICIPANTES	56
5.3.1	Esclarecimento aos Participantes	56
5.4	INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	56
5.4.1	Procedimento para coleta de dados	57
5.4.2	Análise e interpretação de dados	59
6	RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS	60

6.1	PERFIL DOS PARTICIPANTES	60
6.2	DAS ENTREVISTAS	63
6.2.1	Concepção sobre inclusão dos estudantes com TEA	63
6.2.2	Sensibilização dos professores quanto à inclusão de alunos com TEA	71
6.2.3	Desafios do planejamento do ensino	74
6.2.4	Contribuição da formação em serviço na percepção dos docentes participantes	79
7	PRODUTO EDUCACIONAL	83
7.1	PRODUTO EDUCACIONAL 1: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO	83
7.1.1	Apresentação	83
7.1.2	Organização e etapas	84
7.1.3	Uma breve descrição das atividades desenvolvidas	89
7.2	PRODUTO EDUCACIONAL 2: UM JOGO DE PERGUNTAS E RESPOSTAS NO FORMATO DIGITAL (QUIZ)	92
7.2.1	Apresentação	92
7.2.2	Caracterização do jogo	92
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
	REFERÊNCIAS	108
	APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	116
	APÊNDICE B – MODELO DE TCLE	117
	ANEXO – CARTA DE ANUÊNCIA	119

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem sido alvo de muitos debates durante anos, e é fato que esse tema ainda se apresenta muito atual, já que existe um número crescente de alunos com deficiências diversas na rede regular de ensino. De acordo com o resumo técnico do censo escolar (2023), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o percentual de alunos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista ou altas habilidades tem aumentado gradualmente em toda educação básica de modo geral. Em cinco anos, o aumento de matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns foi de 41,6%, passando de 1,25 milhão em 2019 para 1,77 milhão em 2023.

Dentre as especificidades apresentadas no cenário da educação inclusiva, está o aluno com Transtorno do Espectro Autista, um transtorno do neurodesenvolvimento, que pressupõe uma reorganização e reestruturação nas práticas docentes, a fim de inserir o aluno no contexto das atividades educacionais de forma efetiva e significativa.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma síndrome comportamental cujos sinais indicativos são percebidos desde os primeiros anos de vida. Trata-se de um transtorno que afeta aproximadamente 1,5% das crianças em idade escolar, e alguns comportamentos característicos já podem ser observados na primeira infância e tendem a acompanhar o indivíduo ao longo de sua vida (Ferreira; Oliveira, 2016). As características do espectro são os prejuízos persistentes na comunicação e interação social, bem como nos comportamentos que podem incluir os interesses e os padrões de atividades, atributos que estão presentes desde o início da vida e limitam ou prejudicam o funcionamento diário do indivíduo (APA, 2014).

Algumas crianças com TEA desenvolvem-se bem em casa, mas necessitam de suporte na escola, o que ressalta, portanto, a importância de professores com formação para a educação inclusiva (Russo, 2020).

No que concerne à formação de professores, são diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com TEA, bem como a pais e responsáveis (Brasil, 2012). A lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, Lei Berenice Piana, vem corroborar com a importância da preparação adequada e especializada dos profissionais que atuam e lidam diretamente com as crianças dentro do espectro e em seu art. 2º, inciso VII, faz referência à importância desse incentivo, tanto para os profissionais, quanto para os pais e/ou responsáveis.

Ao tratarmos do diagnóstico e de intervenções educacionais precoces, os professores são comumente relatados na literatura como fundamentais para um desenvolvimento significativo dos estudantes que se enquadram no espectro.

Como afirma Whitman (2015, p. 39):

Uma avaliação diagnóstica, em conjunto com outros procedimentos de avaliação, pode ajudar médicos e educadores a desenvolverem tratamentos paliativos e programas de prevenção para crianças com autismo, que, com frequência, reduzem a gravidade deste transtorno. É possível serem criados, por exemplo, programas para redução de problemas sensoriais, melhoria do funcionamento motor, diminuição das dificuldades alimentares, abordagem a cadências alimentares nutricionais, desenvolvimento da linguagem e promoção de comportamentos sociais. Se iniciados cedo, esforços de prevenção, às vezes, podem alterar significativamente a trajetória de desenvolvimento de uma criança autista.

Dessa forma, realizar uma intervenção precoce e buscar alternativas que colaborem com a oferta de metodologias de ensino apropriadas em relação às características desse público, é um caminho que poderá potencializar a aprendizagem desses educandos.

O compromisso do professor em relação à sua atuação pedagógica e o envolvimento da escola na perspectiva da inclusão é fundamental na vida de qualquer aluno no ambiente educacional, e quando se trata de crianças com autismo não é diferente. Porém, é necessária uma visão diferenciada no nível de atenção, sendo um pouco maior do que com as demais crianças, utilizando os meios apropriados e a elaboração de estratégias que permitam ao professor ser capaz de alcançar o desenvolvimento e estimular as habilidades cognitivas, comunicativas, afetivas, de interação social, promovendo autonomia das crianças com TEA (Bezerra, 2012).

Quando ressaltamos que os alunos com autismo necessitam de um nível de atenção apropriada e diferenciada, isso se deve ao fato de que independente de suas características individuais, eles têm uma forma específica de processar os estímulos que recebem do meio externo, e é fundamental que o professor tome posse dessa informação para que ele possa desenvolver qualquer planejamento com eles, pensando que é muito importante se apropriar dessas características para repensar as estratégias de ensino e a mediação necessária para que a aprendizagem se efetive. Podemos trazer como exemplo, o fato de que embora seja um espectro, manifestando-se de forma diferente em cada pessoa, o autismo pode prejudicar a capacidade da criança de se comunicar e interpretar o significado de algumas expressões que não estão em sentido literal (Bandim, 2011).

Verifica-se, atualmente, que há uma defasagem na formação docente ao lidar com o autismo nas escolas do Brasil. Ao pesquisar práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos na escola regular, observou-se que menos de 20% dos profissionais da educação possuíam formação na área de educação especial, não sendo relatada qualquer formação específica e direcionada dos profissionais para lidar com educandos que se encontram dentro do espectro do autismo (Azevedo, 2017). Por isso, a importância de refletir sobre as práticas docentes e estratégias que possam auxiliar os profissionais durante seus planejamentos e dessa forma possibilitar ao aluno com autismo um ensino que atenda suas demandas específicas, criando espaços inclusivos, e a partir de uma nova concepção de escola, gerar oportunidades e equidade educativa.

As discussões sobre a inclusão escolar estão presentes no cotidiano das escolas, nas propostas políticas e nas academias. A premissa principal da educação inclusiva está relacionada à ideia de que todas as pessoas, independentemente de qualquer condição, devem ter acesso irrestrito e permanente ao sistema regular educacional, caracterizando assim, o movimento inclusivo (Bueno, 1999).

Um dos tópicos em destaque nas análises sobre essa temática da educação inclusiva, tem sido às questões relacionadas à inclusão dos alunos com deficiência no sistema regular educacional, tendo em vista os grandes desafios encontrados pelos docentes em sua prática, o que pressupõe a necessidade de uma escola organizada e planejada de uma forma que estreitem as barreiras da exclusão dentro desses ambientes, principalmente no que se refere as barreiras atitudinais. Na premissa da inclusão escolar, as condições de ensino devem ser modificadas para atender as necessidades dos educandos, desde a estrutura física até as estratégias pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, e podemos compreender a falta de formação profissional como uma barreira atitudinal que pode impedir o desenvolvimento do educando (Omote, 2013).

A formação de professores se destaca como ponto fundamental no que tange à inclusão de alunos com TEA, pois tal prática pode ser o alicerce para que se garanta o desenvolvimento das potencialidades máximas de todos os alunos, inclusive, os que apresentam alguma especificidade ou deficiência (Oliveira e Prieto, 2020).

Diante do exposto, a proposta de uma intervenção pedagógica oportunizada através da formação em serviço de professores, pode se apresentar como um dos pilares fundamentais quando tratamos das mudanças de perspectivas e uma maior sensibilização dos profissionais que lidam diretamente com os educandos com TEA dentro das salas de aulas, porém cabe a cada um dos sujeitos envolvidos, repensar suas práticas e se compreender como pertencentes

desse processo transformador. Para Lima (2005), a formação em serviço visa à formação do educador no seu próprio ambiente de trabalho de modo que, não precise se afastar da escola enquanto participa das formações e ainda enfatiza que o professor precisa ser o sujeito que constrói seus próprios conhecimentos.

Assim, a formação em serviço deverá estar articulada a um projeto construído pela própria escola de forma intencional, a partir das problemáticas que surgem no cotidiano escolar e o local mais apropriado para que essas formações possam de fato ser produzidas de forma direcionada, é sem dúvida, a escola. “A formação de educadores para a construção de práticas de educação inclusiva deve acontecer na perspectiva de uma formação contínua, incentivada a ser realizada em serviço e de forma ética e crítica” (Amaro, 2009, p. 97).

Nesse sentido, destacamos a escola como uma instituição social que favorece tanto a formação profissional docente, quanto o desenvolvimento integral dos estudantes, no que diz respeito às relações que são construídas entre as crianças. Destacamos aqui o papel fundamental do professor, cujas mediações favorecem a aquisição de diferentes habilidades nos educandos, sejam elas nos âmbitos: afetivo, social, cognitivo ou motor. Para que essa mediação ocorra de forma significativa é necessário que o docente esteja consciente da abordagem que irá conduzir sua prática, dando um suporte científico e respaldo as suas condutas pedagógicas diante do educando com TEA.

De acordo com Vygotsky (2007), a mediação em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento, que numa sala de aula poderá acontecer pelos próprios pares ou através da ação do professor. A partir desse contexto é possível refletir que toda ação humana pressupõe uma mediação, assim também acontece com o ato de aprender (aprendizagem), que se desenvolve a partir da relação com o outro e com o meio.

Para que as barreiras que impedem a inclusão educacional dos alunos com TEA possam ser ultrapassadas, é necessário além de tantos outros investimentos, um olhar em relação aos diversos estímulos que conduzem os profissionais envolvidos a adquirirem conhecimentos específicos e direcionados, visando oferecer ferramentas que facilitem a organização de seus planejamentos e para que eles possam ser de fato intencionais.

Essa pesquisa teve como objetivo analisar a contribuição da intervenção pedagógica voltada à formação docente em serviço no que diz respeito à inclusão dos alunos com TEA, em uma escola do município do Ipojuca-PE. Para isso, o presente estudo foi organizado em três capítulos a saber:

No primeiro capítulo contextualizaremos conceitos, características e aspectos históricos relacionados ao Transtorno do Espectro Autista.

Para o segundo capítulo, abordaremos a temática da inclusão escolar do aluno com TEA, bem como as possibilidades e desafios que demandam essa realidade. Traremos também a caracterização do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e suas contribuições como estratégia na educação inclusiva.

No terceiro capítulo será apresentada a importância de uma proposta de intervenção pedagógica e a relevância da formação docente no processo de inclusão de alunos com TEA.

A presente pesquisa se debruçou na seguinte problemática: uma intervenção pedagógica através de momentos formativos em serviço, direcionados aos docentes do ensino fundamental, trará contribuições para a concepção de inclusão de alunos com TEA? Para tanto, foi necessário:

- a) Verificar a concepção dos docentes no que tange aos aspectos da inclusão educacional dos alunos com TEA, antes e após a proposta de intervenção pedagógica.
- b) Sensibilizar os docentes quanto aos aspectos inclusivos educacionais direcionados aos estudantes com TEA.
- c) Identificar os desafios do planejamento do ensino no que diz respeito à inclusão dos estudantes com TEA.
- d) Averiguar a contribuição das formações em serviço na percepção dos docentes participantes da pesquisa.
- e) Construir um modelo sistematizado e estruturado de formação em serviço voltado à temática da inclusão do aluno com autismo, como produto educacional.

Com relação à justificativa e relevância do presente estudo, elenca-se quatro esferas circunstanciais: a educacional, a social, a profissional e a acadêmica, como se analisará nos parágrafos seguintes:

Na conjuntura educacional, considera-se relevante o estudo da temática no sentido de contribuir no fazer pedagógico. No momento que ampliamos esse olhar inclusivo através dos momentos formativos e oportunizamos espaços para reflexão a todo corpo docente, daremos suporte especializado a esses profissionais, a fim de que eles adquiram conhecimentos e

possam se instrumentalizar para reestruturar suas práticas e para que a aprendizagem desse aluno seja realmente significativa.

Além disso, possibilitaremos uma melhor percepção quanto aos conceitos e características dos alunos com TEA e uma maior sensibilização desses profissionais para que eles se percebam parte integrante e fundamental desse processo e se mantenham empenhados em compreender a melhor maneira de incluir os alunos com autismo nos seus planejamentos de aula, execução de atividades e práticas avaliativas.

Para Chiote (2013), as políticas educacionais que se referem à inclusão, terão resultados mais expressivos quando os docentes se tornam mais reflexivos e críticos, e quando são capazes de trabalhar motivados a investigar sua prática com a intenção de aperfeiçoá-las.

Na esfera social, possivelmente, contribuiremos para favorecer a inserção desse sujeito ao meio a que pertence, possibilitando aos alunos com TEA o estabelecimento de relações entre seus pares ao considerar suas singularidades, além de proporcionar-lhes formas e modos de interação, comunicação e compreensão que perpassam os muros da escola.

A escola com um olhar inclusivo, poderá possibilitar a esses alunos que, por vezes, são vítimas de estigmas social, cultural e históricos, espaços apropriados para a quebra dessas barreiras e para a compreensão por parte dos demais sujeitos que fazem parte da comunidade escolar, sobre suas potencialidades e especificidades. Através das reflexões e momentos de discussões propiciados durante as formações continuadas propostas nessa pesquisa, poderemos apontar o discurso para a desconstrução de conceitos preconcebidos e identificar as condições específicas do educando com TEA, e dessa maneira a disponibilização de informações sobre o tema poderá ser o primeiro passo para compreender o aluno dentro do espectro e contribuir para uma melhor inserção no meio em que vive.

Portanto, a inclusão escolar e social de pessoas com autismo é um direito humano fundamental que deve ser garantido e nesse sentido, a educação inclusiva e a formação pedagógica específica são importantes para garantir que esses estudantes tenham não só o acesso ao ensino, mas também que essa educação seja de qualidade e que promova oportunidades.

No âmbito profissional, essa necessidade de investigação é decorrente da própria prática docente observada nas escolas regulares do município, já que tendo a oportunidade de ministrar aulas há mais de 10 anos na rede Municipal da Prefeitura do Ipojuca, foi notório observar as dificuldades com as quais os professores se deparavam durante o cotidiano escolar, o que muitas vezes resultava na exclusão do aluno com autismo e com isso, tolhendo seu direito à educação de forma integral e efetiva. Além disso, nos deparamos no ano de 2022

com a presença de 12 alunos com diagnóstico de TEA em nossa escola, sendo assim mais um fator relevante para o desenvolvimento de pesquisas nessa perspectiva da escola inclusiva.

Na esfera acadêmica é de suma importância pesquisas que tratem da temática. Desde que foi descoberto, o TEA continua sendo estudado e a cada pesquisa, fatos novos são revelados sobre o transtorno. É importante compreender que estudos científicos quase nunca são definitivos e eles precisam ser validados através de outras pesquisas e que concluam as mesmas evidências, para que possa ser tomado como referência. A elucidação das características e de como acontece a percepção de mundo de um aluno com TEA é fundamental para que as intervenções pedagógicas sejam de fato efetivas. Quanto mais conhecemos o estudante e suas peculiaridades, mais poderemos contribuir para o desenvolvimento das suas potencialidades.

Pensando no produto educacional da pesquisa e na sua contribuição social, procurou-se contribuir com a reflexão daqueles que fazem parte da educação do município do Ipojuca no que se refere ao processo de inclusão dos alunos com autismo em nossa rede de ensino e todas as implicações que dela decorrem, atuando de forma direta na problemática.

Desse modo, a partir desse estudo de intervenção, apresentamos um primeiro produto educacional que se constitui na construção de um modelo sistematizado e estruturado de formação em serviço voltado à temática da inclusão do aluno com autismo. Ao pensar que a própria intervenção realizada nesta pesquisa, já poderia ser considerada um produto educacional, toda a estruturação e organização de como foi conduzida as formações em serviço foi documentada, a fim de auxiliar a rede no sentido da disseminação e condução das formações de uma maneira mais sistematizada e direcionada aos demais profissionais que atuam no município.

Além disso, foi elaborado um jogo de perguntas e respostas no formato digital (Quiz), que poderá ser utilizado como instrumento pelos profissionais durante os momentos formativos em serviço, a fim de identificar o nível de conhecimento dos docentes acerca do tema e assim compreender o ponto de partida para as reflexões.

2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): CONCEITO, CARACTERÍSTICAS E ASPECTOS HISTÓRICOS:

O termo “autismo” passou por diversas alterações ao longo do tempo, e atualmente é chamado de Transtorno do Espectro Autista (TEA) pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V). Ainda de acordo com o manual, o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos, sintomas que estão presentes desde a infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário do indivíduo (APA, 2014).

Segundo Pereira (2000), o termo autismo foi utilizado pela primeira vez em 1911, por Eugen Bleuler, um psiquiatra Suíço que buscava em seus estudos descrever características da esquizofrenia. Ele classificou pessoas que apresentavam dificuldades na comunicação e interação social com tendência ao isolamento, resultando em um importante e categórico trabalho sobre esquizofrenia do adulto e adolescente. No entanto, essa denominação ganha maiores proporções em 1943, por intermédio do psiquiatra Leo Kanner, que em suas pesquisas iniciais já destacava algumas características do autismo de forma mais objetiva e relevante (Cunha, 2015).

As primeiras publicações sobre o autismo são dos psiquiatras infantis, Hans Asperger (1944) e Leo Kanner (1943), ambos respaldados nos casos que observavam juntamente com suas suposições teóricas a respeito do desconhecido transtorno. É válido ressaltar que Asperger “identificou” o autismo de uma maneira independente e autônoma, não tendo conhecimento a respeito do artigo escrito por Leo Kanner e publicou suas respectivas observações em 1944 (Stelzer, 2010).

Hewitt e Leo Kanner (1943), após descreverem casos de 11 crianças com comportamentos diferentes, observaram características específicas no que se referia à capacidade de se relacionar com o outro, utilizando-se da palavra autismo para caracterizar as pessoas que apresentavam determinados distúrbios. Essa foi sua primeira tentativa de definição para o autismo (Pereira, 2000).

Os critérios que embasaram o diagnóstico do autismo passaram por diversas mudanças ao longo dos anos e foram descritos nos manuais de categorização nosológica. Os mais conhecidos e utilizados são os Manuais de Diagnósticos e Estatísticos de Transtornos Mentais (DSM). A Associação Americana de Psiquiatria (APA) publicou em 1952, a primeira versão deste manual (DSM-I), e tinha como finalidade a padronização da nomenclatura e os critérios diagnósticos dos transtornos mentais; nesse manual, os sintomas do diagnóstico de

esquizofrenia faziam referência às “reações” psicóticas em crianças (reação esquizofrênica), não apresentando explicações específicas sobre o autismo, pois ainda era algo bastante genérico e associado a psicopatias (Grandin; Panek, 2015).

Já na segunda edição publicada em 1968 (DSM-II), o termo “reação” citado na primeira versão, foi eliminado e passou a classificar como: Esquizofrenia Infantil, mas sem apresentar alterações significativas em relação à edição anterior (McPartland; Reichow; Volkmar, 2012).

Lorna Wing foi responsável pela definição da tríade sintomática do autismo, em parceria com Judith Gould. Em 1979, as autoras consideraram o autismo uma síndrome que apresentava comprometimentos em três importantes áreas do desenvolvimento humano: interação e compreensão social, comunicação e imaginação, interesses e comportamentos restritos (Wing; Gould, 1979). Esse agrupamento, que ficou popularmente conhecido como “Tríade de Lorna Wing”, continua sendo utilizado como base para o diagnóstico clínico atual, tendo sido incorporado, inclusive, pelos manuais de psiquiatria para delimitar seus critérios nosológicos (Martins, 2012).

O DSM-III (3ª edição do Manual) foi lançado em 1980, constituindo-se uma mudança de paradigma ao iniciar o rompimento com a psicanálise (Martinhago; Caponi, 2019). O autismo passa a ter designação própria: “Transtorno Autista”, incluído nos transtornos invasivos de desenvolvimento (TID). A partir desse momento, foram implementados critérios para o diagnóstico e o transtorno foi subdividido em categorias, nas quais o indivíduo deveria se enquadrar para ser diagnosticado, dessa forma, essa terceira versão do manual foi considerada um marco extremamente importante na evolução e revolução do diagnóstico do autismo (Grandin; Panek, 2015).

A partir da década de 1990, o DSM-IV ganhou uma perspectiva mais clara de desenvolvimento, mostrando relações com déficit cognitivo (Assumpção; Pimentel, 2000); (Gadia; Tuchman; Rotta, 2004). O Manual foi revisado anos depois (DSM IV-TR), trazendo pequenas alterações e apresentando atualizações sobre a síndrome de Asperger, porém os critérios diagnósticos permaneceram o mesmo.

O DSM-V foi lançado em 2013 e rompe com o modelo multiaxial, embora mantenha a recomendação de avaliar fatores psicossociais e ambientais; também é retirada a escala de Avaliação Global do Funcionamento, que seria uma escala utilizada para rastrear o progresso clínico dos pacientes em termos globais, através da atribuição de uma medida única que vai de uma escala de 0 a 100, mas sem contraindicar a utilização de diversas escalas para auxiliar o diagnóstico. Nessa versão do manual, os transtornos globais do desenvolvimento que compreendia (o autismo, o transtorno desintegrativo da infância e as síndromes de Asperger e

Rett) foram absorvidos por um único diagnóstico: Transtornos do Espectro Autista. A mudança refletiu a visão científica de que aqueles transtornos são, na verdade, uma mesma condição, com gradações em dois grupos de sintomas: (1) déficit na comunicação e interação social; (2) padrão de comportamentos, interesses e movimentos repetitivos.

De acordo com essa versão do manual, o autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos, e de acordo com essa edição os primeiros sintomas do Transtorno do Espectro Autista costumam ser observados entre doze e vinte e quatro meses de vida do indivíduo. Anterior aos doze meses de idade, pode-se notar um ou outro atraso no desenvolvimento, entretanto os sintomas começam a se manifestar de forma mais acentuada a partir dos vinte e quatro meses (APA, 2014). Importante destacar que os sintomas devem estar presentes no início da infância, mas podem não se manifestar completamente até que as demandas sociais excedam o limite de suas capacidades. Como também devem causar prejuízos significativos no funcionamento social, profissional ou em outras áreas da vida do indivíduo (APA, 2013).

Traços de condutas ligadas ao Transtorno do Espectro Autista aparecem com evidência na primeira fase da infância. Há crianças que apresentam atraso no desenvolvimento da fala, dificuldade na interação com seus pares ou familiares, irritação em locais cheios e barulhentos, fascínio por objetos incomuns, estereotipia vocal e motora, ausência das interações sociais, onde se precisa seguir uma rotina, e comportamentos definidos. Além disso, o TEA se apresenta em subcategorias, nas quais podem ser classificados a partir do nível de suporte que cada indivíduo poderá demandar ao longo da vida, podendo ser: nível 1, quando o indivíduo necessita de apoio; no nível 2 precisa de apoio substancial; e em nível 3 é exigido um apoio muito substancial (APA, 2014).

Em março de 2022, foi lançada a versão mais recente do DSM-5, o DSM-5-TR. Em termos de autismo, houve apenas uma mudança em relação ao manual original: agora, para se encaixar num quadro de autismo, é preciso se encontrar em todas as subcaracterísticas do domínio de dificuldade de comunicação social. A nova edição do manual acompanhou um comentário do psiquiatra Michael First, o qual afirmou que os critérios são mais “conservadores”, para evitar um “sobrediagnóstico” e a “banalização” do autismo (Gois, 2022).

Com essa realidade acima exposta, não se pode homogeneizar o sujeito com TEA, considerando que são sujeitos que se apresentam com condições diversas e com níveis de cognição diferentes, por isso, pode-se compreender que o uso atual da nomenclatura

Transtorno do Espectro Autista possibilita uma abrangência de distintos níveis do transtorno, classificando-os de acordo com os níveis de suporte anteriormente mencionados. O diagnóstico é clínico e depende de uma observação minuciosa do desenvolvimento e comportamento da criança. Essa análise deve se fundamentar em entrevistas com os pais, professores e demais pessoas próximas com as quais convivem. Além disso, uma equipe multiprofissional precisará investigar todos os contextos relacionados à vida da criança, sendo eles: histórico, social e afetivo (Vieira; Baldin, 2017).

Durante o cotidiano da criança são perceptíveis algumas manifestações das características relacionadas ao autismo, podendo citar: o déficit na comunicação/linguagem e percebido pela ausência ou atraso do desenvolvimento da linguagem oral, déficit na interação social decorrente da falta de reciprocidade, além de fatores relacionados ao aspecto comportamental, pois a criança com TEA muitas vezes sente a necessidade em estabelecer uma rotina, além do aparecimento de movimentos repetitivos e estereotípias, presentes em muitos dos casos. “[...] É também comum se observar crianças autistas fascinadas por certos estímulos visuais, como luzes piscando e reflexos de espelho, bem como tendo certas aversões ou preferências por gostos, cheiros e texturas específicas [...]” (Silva; Mulick, 2009, p. 120).

Para Vieira e Baldin (2017), a partir do segundo ano de vida, os sintomas se manifestam na criança de uma forma mais visível, trazendo como exemplo o ato de brincar, a criança possui algumas dificuldades em usar a imaginação durante as brincadeiras, muitas vezes não utilizam os brinquedos de forma adequada, apresentam algumas dificuldades durante as conversas e por muitas vezes a fala é comprometida.

Geralmente os pais são os primeiros a perceber alguns comportamentos característicos manifestados pelos filhos no cotidiano, a partir desse primeiro alerta inicia-se a busca pela ajuda profissional adequada. A recepção e aceitação dos pais quando estão diante do diagnóstico é um processo bastante sensível e todas as orientações devem ser repassadas pelos profissionais de uma forma acolhedora e de maneira menos impactante, para que eles possam o quanto antes compreender e conviver com as diferenças dos seus filhos, buscando informações e apoio profissional direcionado (Onzi; Gomes, 2015).

Famílias, nas quais há uma criança com TEA, se deparam com um desafio bastante diferente daquele que a maioria das famílias enfrenta. Ele ocorre cedo, dura a vida inteira e está associado com diversos outros problemas (pessoais, profissionais, conjugais, financeiros etc.). Estas dificuldades são encontradas em um contexto social mais amplo, que apresenta o seu próprio padrão de estressores únicos (Whitman, 2015).

Diante do que foi apresentado, é fato que o Transtorno do Espectro Autista não irá se apresentar de forma linear e uniforme em todos os casos, já que cada indivíduo poderá apresentar singularidades e, por mais parecidos que sejam em alguns aspectos, cada situação é única e nenhuma pessoa com autismo será igual a outra. Da mesma forma, essa situação também se apresenta aos indivíduos que não possuem diagnóstico de TEA, já que somos sujeitos ímpares, singulares e individuais e com características específicas independente da presença de qualquer transtorno.

3 INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM TEA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

A educação é um tema repleto de desafios e para desempenhar a função de docente com responsabilidade e segurança é necessário o desenvolvimento de uma gama de competências (técnicas e pessoais) ao longo da formação profissional e das experiências de vida; e um dos aspectos que pressupõe e justifica o desenvolvimento dessas competências é quando tratamos da inclusão escolar, já que impõe às escolas e aos profissionais envolvidos a necessidade de se adequar diante da diversidade dos alunos. A inclusão escolar está vinculada a uma atenção especializada e personalizada voltada para as características individuais dos educandos e deverá estar buscando, criando e oferecendo oportunidades que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades de forma integral de cada aluno (Lemos *et al.*, 2016).

Ainda que o processo de inclusão escolar abranja todos os alunos, de acordo com as diretrizes normativas (Brasil, 2013; Unesco, 1994) são identificados muitos desafios para que tal processo ocorra de modo a criar práticas inclusivas efetivas em longo prazo. Portanto, para que o processo de inclusão escolar atinja todos os indivíduos e crie condições sociais e pedagógicas de ensino para todos os aprendizes, é necessário compreendê-lo enquanto processo social complexo, produto de ações estabelecidas por agentes distintos envolvidos direta ou indiretamente com o processo de ensino-aprendizagem, desde aqueles presentes no espaço escolar, como também presentes em seu entorno (Benitz; Domeniconi, 2015).

Após entrar em vigor a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), um dispositivo que tem por finalidade assegurar e a promover o exercício dos direitos e liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, verificou-se um aumento nas taxas de alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino. Estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023), revelam que o percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns tem aumentado gradualmente para a maioria das etapas de ensino. Com exceção da EJA, as demais etapas da educação básica apresentaram mais de 90% de alunos incluídos em classes comuns em 2022. A pesquisa revelou ainda que crianças com diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculados em escolas regulares, são cada vez mais frequentes, e, portanto, a necessidade e urgência em tornar a prática cada vez mais realizável e possível.

Fica definido a partir da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), um sistema educacional voltado para os aspectos inclusivos e que devem ser respeitados e implantados em todos os níveis de ensino, conforme a letra da lei abaixo:

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

A inclusão escolar de estudantes com TEA, demanda a compreensão da comunidade escolar de que eles são indivíduos com características singulares e que apresentam dificuldades nas habilidades sociocomunicativas, assim como também no aspecto comportamental, considerando os padrões restritivos dos interesses e das atividades. Nesse contexto, a escola surge como um espaço de estimulação para a criança com autismo, pois nesse ambiente existe a possibilidade de ampliar as interações sociais, estimular precocemente algumas habilidades e assim contribuir para o seu pleno desenvolvimento (Lemos *et al.*, 2016).

O padrão de comportamento e funções cognitivas das crianças com TEA podem variar bastante, pois estamos tratando de um espectro, o que impõe aos docentes desafios específicos no manejo com esses alunos que estão inseridos em turmas bastante heterogêneas, e diante desse cenário peculiar. De acordo com o DSM-5 (2013), os indivíduos são agora diagnosticados em um único espectro com diferentes níveis de gravidade. O termo “espectro” foi inserido ao nome do transtorno autista, por conta da diversidade de características e níveis que as pessoas apresentam, pois, cada indivíduo tem seu próprio conjunto de manifestações, tornando-o único dentro do espectro.

Nesse contexto, pensamos então, numa construção pedagógica baseada na perspectiva sociocultural de Vygotsky (2007) como teórico de referência. Dessa forma, o docente a partir de uma observação das atividades escolares cotidianas, deverá conhecer o aluno avaliando o seu desenvolvimento, verificando o nível de desenvolvimento potencial, ou seja, que atividades esse educando realiza apenas com auxílio de um mediador? E a partir dessa análise, poderá identificar de que maneira potencializar o aprendizado utilizando-se da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), ou seja, como o professor poderá fazer uma mediação orientada e que possa contribuir e dar assistência adequada ao aluno para que ele avance e potencialize sua autonomia?

Segundo Vygotsky (2007) existem dois níveis de desenvolvimento de uma criança, e nesses níveis deve-se levar em conta não só o que ela já aprendeu, mas o que poderá aprender. Esses níveis podem ser compreendidos como: Real, no qual compreende as funções mentais elaboradas a partir do seu desenvolvimento social e cultural, solucionando os problemas de forma independente. E o nível Potencial, no qual a resolução de problemas será realizada com o auxílio do outro (mediador), que poderá ser o professor ou outros sujeitos que façam parte de suas relações e que saibam mais que a criança. A distância entre o nível de desenvolvimento potencial e o nível de desenvolvimento real é o que foi denominado de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), e é nesse intervalo que a criança atravessa o caminho, aperfeiçoando suas habilidades potenciais em reais consolidadas, tornando-se capaz de realizar tarefas sozinhas de maneira autônoma.

Outro ponto a destacar é que o ambiente escolar é rico em interações e estímulos que promovem o conhecimento de mundo e oportunizam novas aprendizagens, propiciando ao professor a observação direta da criança em sua relação com o outro, consigo mesma e com os objetos disponíveis. Os professores precisam saber quais habilidades a serem desenvolvidas e para isso, é necessário avaliar, levando em consideração o que o aluno já sabe, o que poderá aprender no futuro próximo, como ele aprende e quais são as barreiras de aprendizagem. Após a avaliação é necessário programar e nesse momento são criadas metas de curto, médio e longo prazo. É necessário planejar o programa de ensino para alcançar metas de curto prazo e realizar os ajustes necessários para as atividades propostas posteriormente (Gois, 2022).

Para Gois (2022), é importante salientar que as habilidades a serem estimuladas a partir de um planejamento organizado e intencional, não devem ser uma obrigação somente do professor de sala de aula; é necessário lançar mão do apoio da equipe escolar como um todo.

Vygotsky (2019) relatava os aspectos positivos da inclusão de crianças com deficiência intelectual em grupos de crianças sem deficiência, podendo as crianças consideradas mais “capazes” serem mediadoras no processo de aprendizagem, trazendo à tona a importância da interação social e cultural no desenvolvimento das habilidades educacionais. Tais trocas, sejam com outras crianças (seus pares) ou com os adultos do contexto escolar, exercem funções fundamentais para o desenvolvimento do processo da aprendizagem.

Destacaram-se dois tipos de deficiência por Vygotsky (2019), primária e secundária: a primária estaria relacionada a fatores orgânicos e a secundária ligada a ausência de interação e vivência com o meio social. Para Giest (2018), a concepção Vygotskiana de defectologia está muito relacionado com o conceito atual de inclusão, já que a falta de inclusão no cotidiano, nas atividades sociais e na vida cultural é a razão para a ocorrência das dificuldades das

crianças com deficiência e não os prejuízos físicos e /ou biológicos, os quais são comumente atribuídos como causa, de forma equivocada.

Fazendo uma relação com essa teoria, poderemos inferir que essas limitações secundárias também estariam atreladas às barreiras físicas, educacionais e/ou atitudinais, no qual a prática docente não direcionada e bem planejada poderia ser compreendida também como impedimento/barreira para o desenvolvimento do aluno com deficiência.

Vygotsky (1997) afirmou ainda que as crianças com deficiências aprendem de uma maneira distinta das demais crianças, já que percebem o mundo de um modo específico; elas possuem peculiaridades qualitativas quando tratamos do desenvolvimento em si. Ele destacou a função dupla que a deficiência pode desempenhar no desenvolvimento e na formação da personalidade da criança: a deficiência poderá ser a limitação que dificulta o desenvolvimento e/ou as dificuldades podem estimulá-lo através da compensação. Vygotsky (1997) ainda sugere que é na área das funções psicológicas que a deficiência de uma capacidade é compensada por completo, ou em parte, com o desenvolvimento de uma outra capacidade, porém mais expressiva. Essa compensação é apontada por ele como um mecanismo acionado pelas forças subjetivas do próprio indivíduo.

A educação da criança com deficiência não pode ser uma educação ortopédica, visando somente a correção dos problemas para enquadrar a criança ao meio social em que vive, mas sim, uma educação social que facilite o desenvolvimento das funções psicológicas superiores a partir de seu desenvolvimento cultural e social (Vygotsky, 2019).

De acordo com Bosa (2014), um dos entraves na questão da aposta na educabilidade da criança é o desconhecimento da relação entre desenvolvimento social e cognitivo por parte do corpo docente. A noção de que o desenvolvimento social é fundamento básico e inerente para o desenvolvimento da linguagem e dos aspectos cognitivos, parece ser pouco compreendida por parte dos educadores e precisa ser reconhecida através de ações que desenvolvam os saberes profissionais e formativos dos professores.

Feinberg e Vacca (2000) apontam que existe uma tensão entre os pais e os profissionais educadores. Os professores desejam, por um lado, que as famílias se envolvam ativamente na tomada de decisões, mas, por outro lado, querem que elas busquem por algo que seja consistente e que a Secretaria de Educação ou as escolas possam oferecer. As famílias de crianças com TEA, comumente, exigem mudanças na forma de operação da instituição de ensino, para que os profissionais adquiram uma postura a favorecer a inclusão dos seus filhos no ambiente escolar. As tensões tendem a aumentar quando a escola emite um discurso de que os docentes ainda não estão preparados o bastante para trabalhar com esses

educandos e que os recursos disponíveis são insuficientes para elaboração de programas de formação e criação de estratégias educacionais inclusivas.

É importante destacar que no autismo há um déficit na interação social com o outro e com o meio, nesse caso, os estudantes irão demandar muito mais dedicação profissional para que seu nível de desenvolvimento potencial possa ser atingido. É necessário algo mais orientado, estruturado, planejado e intencional, e sempre considerando as potencialidades e suas especificidades, para que os estímulos sejam conduzidos de forma específica. Contudo, a instituição de ensino de forma alguma poderá negar a inclusão deles nas salas regulares alegando a falta de preparo ou recursos. A escola deverá procurar meios para que a inclusão ocorra de forma gradual e contínua e para que as diferenças sejam respeitadas e dessa maneira garantir a escolarização desses educandos (Whitman, 2015).

Quando fazemos referência a uma escola inclusiva, precisamos compreender a importância do papel da própria escola, no sentido de procurar meios e ferramentas para que a inclusão seja de fato realizada. Nesse contexto, podemos pensar no uso da Tecnologia Assistiva (TA), proporcionando a funcionalidade das pessoas com deficiência, fazendo com que os alunos se sintam parte do processo, com autonomia e independência, e sejam capazes de serem ativos na construção do seu próprio conhecimento. Tecnologia Assistiva (TA) é um termo utilizado para indicar recursos tecnológicos e serviços que possam proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e assim, promover autonomia e inclusão (Bersch, 2017).

Podemos então dizer que o objetivo maior da (TA) é proporcionar à pessoa com deficiência uma maior independência, qualidade de vida e inclusão social, através da ampliação de sua comunicação, mobilidade, controle de seu ambiente, habilidades de seu aprendizado e trabalho (Bersch, 2017, p. 2).

A Tecnologia Assistiva pode também se apresentar como um recurso para minimizar as diferenças e contribuir no processo de ensino-aprendizagem do aluno com alguma necessidade específica e dessa forma também poderá ser uma ferramenta importante na inclusão e aprendizagem do aluno com TEA, já que os mesmos apresentam dificuldades na interação social, comunicação e comportamento (Carneiro *et al.*, 2015).

Dentre os recursos utilizados na tecnologia assistiva, seja para uma maior mobilidade, funcionalidade, ajuste do ambiente e até mesmo para facilitar a comunicação, informação e sinalização, podemos citar a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), como uma ferramenta importante para os estudantes com TEA, já que podem apresentar um déficit em

relação à comunicação e à interação. Uma das maneiras de aumentar as possibilidades de comunicação de educandos com TEA é por meio desse recurso. A CAA é considerada uma área do conhecimento que envolve múltiplas disciplinas e que trata das interações de pessoas com necessidades complexas de comunicação. A CAA considera o uso de gestos manuais, símbolos gráficos, sistemas assistidos de voz, dentre outros recursos empregados para substituir ou suplementar, de modo temporário ou permanente, formas de expressões referentes à fala, não funcional ou inexistente (Iacono; Trembath; Erickson, 2016).

Tanto na educação de indivíduos com TEA, quanto para outras crianças com diferentes necessidades, os déficits não podem ser negados, mas as capacidades existentes devem servir de fontes para a aquisição de novos avanços. Então, é válido ressaltar que um envolvimento coletivo que busque facilitar a interação desses sujeitos com seus pares, viabiliza o fazer pedagógico e faz com que as aprendizagens desses alunos aconteçam de forma significativa. Atentar para as necessidades do aluno não significa oferecer-lhe um currículo diferente, com conteúdos próprios, e sim flexibilizá-los, encontrando alternativas na forma de comunicar, ensinar e avaliar, que na maioria das vezes são mais simples e fáceis de serem implementados e não requerem cargas excessivas de trabalho, como os professores erroneamente acreditam (Camargo *et al.*, 2020).

Benitez e Domeniconi (2015) afirmam que a inclusão escolar, na perspectiva da educação inclusiva, demanda, portanto, a participação e o envolvimento de diferentes profissionais da educação, em todos os níveis. Quando os comportamentos desses sujeitos são alinhados e interdependentes no ambiente escolar, aumentam-se as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de potencialidades, além de serem mantidos e repassados para outros profissionais ao longo do tempo.

O ato de incluir um aluno com deficiência em uma escola regular não pode ser visto como um mero ato obrigatório e realizado a partir de uma imposição legislativa, mas sim como uma prática apoiada em um paradigma educacional voltado à defesa da diversidade e dos direitos humanos, tratando-se, de um processo social complexo que resulta de ações estabelecidas por atores distintos e envolvidos (diretamente ou indiretamente) no processo de ensino-aprendizagem (Benitez; Domeniconi, 2015).

Quando tratamos da educação escolar inclusiva, devemos propor um olhar para além da garantia de acesso aos ambientes educacionais, mas também garantir a participação efetiva e significativa do educando no processo de ensino-aprendizagem. Essa participação deve garantir o aprender ao lado dos seus pares de forma colaborativa em aulas compartilhadas.

Além disso, a participação perpassa também pelo reconhecimento enquanto indivíduo e o sentido de pertencimento a um grupo (Madureira, 2018).

É fato que a participação ativa dos alunos vai depender de alguns fatores e que não pode ser entendida como algo constante; o grau de participação de um indivíduo ou um grupo pode variar de acordo com as circunstâncias, e nesse sentido, existe então, um grande desafio para o educador, que inclui fazer com que o aprendiz atinja cada vez níveis mais avançados de participação (Black-Hawkins, 2013).

Preocupada em compreender o que acontece na prática pedagógica com relação à participação dos alunos, Black-Hawkins (2013) criou um esquema conceitual (exposto no Quadro 1) com o intuito de orientar a observação sobre os processos de participação na sala de aula, e tomou como base algumas dimensões, indicadores e questões a serem respondidas. Para essa mesma pesquisadora, o que os professores fazem, o que conhecem e suas crenças pessoais são dimensões inter relacionadas e todas elas possuem influência na rotina da sala de aula. Diante da observação criteriosa e fundamentada nos aspectos propostos pela autora, pretende-se como ponto principal identificar metodologias de ensino que facilitem a inclusão, a participação e a aprendizagem de todos, propondo uma transição de paradigmas, já que o foco não mais está na dificuldade do aluno, mas sim em como a escola pode facilitar e diminuir as barreiras que dificultam o avançar desse educando.

Quadro 1 - Quadro conceitual relativo à participação em sala de aula.

PARTICIPAÇÃO NA SALA DE AULA

Dimensões	Itens/indicadores	Questões
Participação e acesso: estar na sala de aula	• Integrar o grupo/turma; • Ficar no grupo/turma; • Ter acesso a espaços e lugares no grupo/turma; • Ter acesso ao currículo.	• A quem é dado acesso e por quem? • A quem é negado o acesso e por quem? • Que estratégias e práticas de ensino promovem o acesso? • Que estratégias e práticas de ensino reforçam as barreiras ao acesso? • Por que razão, no seio da cultura do grupo/turma (valores e crenças) um maior acesso é concedido a alguns alunos/grupos? • Por que razão é negado o acesso a alguns alunos/grupos?

Continua.

Cont. Quadro 1.

Participação e colaboração: aprendendo juntos	• Crianças aprendem juntas na sala de aula; • Professores e outros membros da escola aprendem juntos na sala de aula; • Professores e outros membros da escola a aprender juntos fora da sala de aula.	• Quem aprende em conjunto? Quem não aprende em conjunto? • Quais as estratégias e práticas de ensino que promovem a colaboração? • Quais as estratégias e práticas de ensino que constituem barreiras à colaboração? • No âmbito da cultura (valores e crenças) da classe porque é que alguns alunos/grupos aprendem juntos? • Por que razões existem barreiras para alguns alunos/grupos aprenderem juntos?
Participação e diversidade: reconhecimento e aceitação	• Reconhecimento e aceitação das crianças pelos profissionais; • Reconhecimento dos profissionais pelos profissionais; • Reconhecimento e aceitação das crianças pelas crianças.	• Quem é reconhecido e aceito como pessoa e por quem? • Quem não é reconhecido e aceito como pessoa e por quem? • Que estratégias e práticas promovem o reconhecimento e a aceitação do outro? • Que estratégias e práticas constituem barreiras ao reconhecimento e aceitação do outro? • No âmbito da cultura (valores e crenças) da escola há alguns alunos/grupos reconhecidos e aceitos? • Por que razão existem dificuldades no reconhecimento e aceitação de alguns alunos/grupos?

Fonte: Black-Hawkins (2013).

Após a sistematização desse quadro conceitual, a autora realiza a seguinte indagação: Perante este cenário, e tendo como finalidade desenvolver uma educação inclusiva, que desafios se colocam às práticas dos professores quando procuram educar todos os seus alunos? Como respeitar e simultaneamente responder às diferenças humanas existentes em qualquer grupo/turma, de modo a incluir todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem? E como desenvolver práticas inclusivas na sala de aula? (Black-Hawkins, 2013).

Implica-se na ideia de que a escola deve se reestruturar, no sentido de acolher todos os alunos, independentemente de suas especificidades relacionadas a alguma deficiência ou

qualquer atraso na aprendizagem e romper com a narrativa sobre as explicações do fracasso escolar estarem baseadas nas características particulares de cada criança e passando a privilegiar a identificação e análise das barreiras que poderão limitar a participação e a aprendizagem.

Nesse sentido, será discutido na próxima seção a importância do Desenho Universal para a aprendizagem (DUA) como perspectiva que possibilita promover acessibilidade a todos os estudantes.

3.1 DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM (DUA): UMA ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO ESCOLAR

Os defensores de um sistema educacional inclusivo consideram que a forma de atender as diferenças entre os alunos deveria estar pautada na ideia da ampliação de estratégias realizadas na rotina de sala de aula e na flexibilização do currículo, disponibilizando o acesso para todos os alunos, mudando a abordagem no processo da aprendizagem e pensando numa pedagogia que envolva a criação de um ambiente rico em aprendizagens e não mais voltar esforços para uma pedagogia que privilegia o que funciona para a maioria dos alunos (Meyer; Rose; Gordon, 2014).

Nesse sentido, poderíamos trazer como reflexão de uma escola inclusiva uma abordagem baseada no DUA, que procura minimizar as barreiras metodológicas da aprendizagem, tornando o currículo acessível a todos os alunos, pois possibilita a utilização de diversos meios de representação/apresentação do conteúdo, da execução e envolvimento na tarefa e sem a necessidade de adaptações posteriores ao que já está posto no currículo.

Para compreender a origem do DUA, é necessário relacionar com o conceito de Desenho Universal (DU), que é oriundo da arquitetura e foi pensado para proporcionar ambientes acessíveis à população como um todo (Nelson, 2013), e mesmo que esse conceito tenha surgido com a intenção de assegurar a acessibilidade de pessoas nas mais diversas peculiaridades nas estruturas físicas, esses princípios vêm sendo aplicados em outras áreas do conhecimento, como na educação.

O DUA é compreendido como um conjunto de princípios, estratégias e ações que tem como objetivo tornar o ensino acessível e funcional para todas as pessoas, independente de qual especificidade ela necessite. Esse conceito está baseado em 3 princípios:

1. Fornecer múltiplos meios de engajamento;

2. Fornecer múltiplos meios de representação;
3. Fornecer múltiplos meios de ação e expressão (Meyer; Rose; Gordon, 2014).

Infelizmente o que percebemos nas escolas brasileiras é um discurso inclusivo e práticas pedagógicas excludentes, visto que para atendermos a população com alguma deficiência se faz necessário uma maior flexibilidade dos recursos, metodologias e conhecimentos (Matos; Mendes, 2014). A prática se torna excludente porque os alunos passam a não ter de fato o acesso ao currículo, já que existem diversas barreiras metodológicas e atitudinais no contexto da aprendizagem, e para que todos os alunos possam aprender, se faz necessário também que o acesso ao currículo seja oferecido através da diversificação das práticas pedagógicas (Miranda; Galvão Filho, 2012).

Consideramos então, que nem todos os alunos têm acesso verdadeiramente ao currículo, pois geralmente as escolas planejam e desenvolvem suas ações para um perfil único de aluno e desconsideram que os alunos possuem especificidades em vários aspectos: físico, intelectual, social, cultural, econômico, nos interesses e nas aptidões. Sendo assim, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) surgiu e foi criado para atender a essa diversidade por meio da utilização de vários recursos (pedagógicos e tecnológicos), materiais, técnicas e estratégias, facilitando a aprendizagem e, conseqüentemente, o acesso ao currículo.

O DUA utiliza diversos meios de apresentação do conteúdo, diversas opções para a realização das atividades (meios de execução) e diversos meios de manter a motivação e o interesse do aluno. De acordo com a proposta do DUA, é a escola que deve se adaptar às diferenças dos alunos e não o contrário (Alves; Ribeiro; Simões, 2013).

Embora o DUA traga inúmeros benefícios quando pensamos em sua aplicação no contexto escolar, King-Sears (2014), adverte que esse conceito não deve ser utilizado apenas pensando em tecnologia assistiva, mas também nas características da instrução e do planejamento utilizado pelo professor.

No livro “Aprendizagem sem limites” de Hart *et al.* (2004), a pedagogia inclusiva surge especificamente exemplificada. Os autores descrevem e analisam a relação entre ensino e aprendizagem tendo como ideia central o conceito de transformabilidade e os princípios pedagógicos que lhe estão associados, a saber: colaboração, confiança e participação de todos os alunos.

Os adeptos a um sistema educacional inclusivo trazem a ideia de que a dificuldade de aprendizagem deve ser um problema a ser resolvido também pelo professor e não como problemas que existem apenas dentro dos alunos. Assim, os docentes que imprimem uma

prática inclusiva, acreditam que todos podem aprender, que toda criança tem em si o potencial de adquirir novos conhecimentos e os professores devem atuar como mediadores e facilitadores desse processo fazendo com que a criança possa se assumir como responsável pela sua própria aprendizagem. No entanto, por mais que os profissionais realizem os mais diversos e variados cursos de formação em busca de aprimoramento para sua prática docente, muitas vezes, o que lhes é transmitido de uma forma mais geral, é que devem adequar o ensino para alunos com deficiências e com diagnóstico documentado. E, normalmente, as orientações em relação ao ensino referem-se à disponibilização de tempo extra para realização das atividades ou das avaliações, recomendação do uso de um computador, adaptação de um material/atividade, estar atento às diferenças culturais, religiosas e outras (Chtena, 2016).

Sabe-se que a educação inclusiva não se limita apenas aos ajustes desses fatores mencionados, a criação de um ambiente verdadeiramente inclusivo exige muito mais e não são ações exclusivas do docente. É necessário a construção de uma cultura colaborativa com toda comunidade escolar, a fim de implementar práticas pedagógicas inclusivas. Para Chtena (2016), a elaboração de um currículo que atenda às necessidades, potencialidades e interesses de todos os alunos, ao invés de ajustá-lo conforme a necessidade, é um bom início para avançarmos na inclusão educacional. Nesse sentido, o DUA visa proporcionar uma maior variedade de opções no processo de ensino de todos, considerando a diversidade da sala de aula, valorizando como eles expressam seus conhecimentos e como estão envolvidos e motivados para aprender e avançar cada vez mais.

Para o DUA, quatro são os componentes do currículo que devem ser flexibilizados:

- 1. Objetivos:** rol dos conhecimentos e habilidades que os alunos devem dominar e desenvolver.
- 2. Avaliação:** verifica o processo de aprendizagem do aluno e faz ajustes no ensino; aponta para o currículo, não para o aluno. Verifica a evolução do aluno ao longo do percurso. Não deve oferecer um único meio de resposta e o resultado é um indicador do conhecimento.
- 3. Métodos:** devem estar de acordo com cada rede; a) afetiva (níveis de desafios diferentes, recompensas, opções de ferramentas, contexto da aprendizagem); b) estratégica (modelos flexíveis de desempenho, feedback contínuo, prática como suporte, oportunidade de mostrar as habilidades); c) reconhecimento (fornecer vários exemplos do conteúdo, várias mídias e recursos). Os métodos devem estar de acordo com a necessidade de cada aluno e incluir todos os alunos num ambiente colaborativo.

4. Materiais: devem estar alinhados com as metas de aprendizagem; envolver os alunos para que se tornem proativos (CAST, 2014).

Para Nunes e Madureira (2015), os alunos em sua maioria, necessitam de metodologias diversificadas para atingir um objetivo relacionado à aprendizagem, seja no modo de explicar, seja nos instrumentos utilizados para expor o conteúdo. É fundamental transpor todas as barreiras que impeçam essa evolução, principalmente no que diz respeito às práticas pedagógicas, ou seja aquelas intimamente ligadas ao processo de ensino-aprendizagem. (metodologia, concepção pedagógica, recursos didáticos, entre outros). Para Al-Azawei, Serenelli e Lundqvist (2016), a participação efetiva dos alunos pode motivá-los a alcançarem seus objetivos de aprendizagem de forma divertida e com resultados efetivos e pensando nisso, o DUA demonstrou ser uma abordagem de escolha no que diz respeito à criação de ambientes mais flexíveis e acessíveis para todos os alunos.

4 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ALUNOS COM TEA

Quando tratamos da formação docente por intermédio da formação continuada em serviço, precisamos levar em consideração que o ambiente da própria escola poderá ser um espaço relevante de trocas de saberes, experiências e ampliação do conhecimento sobre determinado conteúdo, problema ou temática. Por isso, pensou-se na importância de uma proposta de intervenção pedagógica voltada para formação em serviço de professores, no sentido de ampliar os conhecimentos dos docentes, assim como seu repertório de estratégias e práticas durante toda sua atuação docente.

A Secretaria de Educação do Paraná (2011), em sua publicação sobre o Projeto de intervenção pedagógica (PIP) na escola, afirma que existem alguns aspectos fundamentais para a elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica na escola, e ao tratarmos da formação em serviço devemos destacar a importância a ser dada na atuação do Professor, que expressa a rigorosidade no conhecimento científico. Isto significa que os fundamentos teórico-disciplinares devem ser priorizados e trabalhados em todos os PIP na escola; também significa que a realidade da escola deve ser considerada pela permanente reflexão teórica.

Há de se analisar também que ao final da proposta de intervenção, o professor possa ter sido transformado e se tornado mais humano e isso se deve a maior apreensão do conhecimento de uma forma específica e intencional. Todo esse processo de transformação deve ocorrer de forma contínua, sendo assim, a proposta não poderá ser vista e reconhecida como algo estático, acabado e engessado. Além disso, a publicação (Paraná, 2011) ainda cita que as ações desenvolvidas na proposta de intervenção devem apresentar uma relação direta com as atividades curriculares previstas, uma relação intrínseca entre o objeto de investigação do professor decorrente da problemática escolar e a proposição de intervenção.

Dessa forma, o Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola tem como finalidade direcionar a intencionalidade das ações a serem implementadas na escola. Tem uma relação direta com as atividades curriculares previstas, bem como com as produções a serem realizadas e com a implementação deste projeto na escola. É fundamental que este apresente uma relação bastante estreita entre o objeto de investigação do professor decorrente da realidade escolar e a proposição de intervenção.

De acordo com Gadotti (2000), projetar é sair da zona de conforto para arriscar-se num cenário imprevisível. Esse contexto instável deve-se à incerteza da obtenção dos resultados esperados, pois o sucesso das ações está condicionado ao empenho e comprometimento dos

sujeitos envolvidos, nesse caso, os professores que estão participando de forma ativa das formações em serviço.

Assim, no que tange à inclusão de alunos com deficiências na rede regular de ensino, encontramos muitos desafios que requerem uma reorganização profissional e criatividade por parte do professor, pois a mera inserção do aluno na escola não é capaz de garantir acesso ao conhecimento historicamente acumulado.

Cunha (2014, p. 101) alega que:

Quando acreditamos no indivíduo, no seu potencial humano e na sua capacidade de reconstruir seu futuro, o incluímos, e nossa atitude torna-se o movimento que dará início ao seu processo de emancipação. O autor ainda afirma que “[...] a inclusão escolar inicia-se pelo professor” e “[...] nem sempre, existem as possibilidades de preparação daqueles que trabalham na escola.

O conhecimento sobre o funcionamento do indivíduo com TEA e suas principais peculiaridades pode ser o primeiro passo para que o professor contribua com o desenvolvimento de seus alunos. Mesmo que o profissional não tenha uma especialização voltada para a educação especial, ele não deverá se eximir de sua parcela de responsabilidade no desenvolvimento escolar de cada educando, sendo assim, o professor pode e deve fazer muito pelas crianças desde que tenha o cuidado de buscar o conhecimento direcionado em relação a um determinado conteúdo e seja impulsionado pela paciência e dedicação durante todo o processo (Silva; Gaiato; Reveles, 2012).

Então, quando pensamos num projeto com a intencionalidade voltada à inclusão dos alunos com TEA, pensamos principalmente na formação dos profissionais que atendem diretamente a esse público e que necessitam adquirir recursos e conhecimentos direcionados para atender a essa demanda tão peculiar dentro do espaço escolar. A proposta de intervenção a partir das formações em serviço dos professores, parece ser uma estratégia importante diante do que já foi exposto e mencionado em todo decorrer da referida pesquisa.

4.1 OS SABERES DOCENTES E O DIÁLOGO COM AS ESTRATÉGIAS INCLUSIVAS EDUCACIONAIS

Para iniciarmos a abordagem acerca da formação continuada de professores e saberes docentes, é de suma importância destacarmos os estudos realizados por Tardif (2002), nos quais discorre a respeito dos saberes docentes e a sua relação com a formação profissional dos

professores e ainda do próprio exercício da docência. Para este mesmo autor, o saber docente é um saber que se apresenta de forma plural, com inúmeras facetas e formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana.

Em sua obra, *Saberes Docentes e Formação Profissional*, Tardif (2002), destaca em sua publicação, quatro tipos de saberes relacionados à atividade docente: os saberes da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica); os saberes disciplinares; os saberes curriculares; e, por último, os saberes experienciais. E em seguida, apresenta o que compreende sobre cada um dos saberes anteriormente citados:

Quadro 2 – Saberes docentes de acordo com Tardif (2002)

SABERES	DEFINIÇÃO
SABERES DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL	Conjunto de saberes que, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional, os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.
SABERES DISCIPLINARES	São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.
SABERES CURRICULARES	São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.

Continua.

Cont. Quadro 2.

SABERES EXPERIENCIAIS	São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (p. 38).
-----------------------	--

Fonte: Tardif (2002).

Nesse âmbito pode-se definir o saber docente como um saber multifacetado, formado pelo conjunto/conglomerado, de todos os demais saberes, aqueles oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais, que terão que ser utilizados para a sua efetiva prática pedagógica (Tardif, 2002). O mesmo autor afirma que o ensino é o encontro de vários saberes que formam uma espécie de repertório de experiências no qual o professor se utiliza para responder às demandas específicas que se apresentam nas situações concretas do cotidiano escolar. Sabemos que é um processo dinâmico e vivo, sujeito a constantes transformações, assim como acontece na própria sociedade.

Tardif (2002, p.9/10) nos faz refletir sobre os saberes docentes, a partir das seguintes indagações:

Qual é a natureza desses saberes? Trata-se de conhecimentos racionais, baseados em argumentos, ou se apoiam em crenças implícitas, em valores e, em última análise, na subjetividade dos professores? Como esses saberes são adquiridos? Através da experiência pessoal, da formação recebida num instituto, numa escola normal, numa universidade, através do contato com os professores mais experientes ou através de outras fontes? Qual é o papel peso dos saberes dos professores em relação aos outros conhecimentos que marcam a atividade educativa e o mundo escolar, como os conhecimentos científicos e universitários que servem de base às matérias escolares, os conhecimentos culturais, os conhecimentos incorporados nos programas escolares etc.?

Por mais que pareça que o professor atua praticamente sozinho quando pensamos o espaço da sala de aula, as relações que estabeleceu ao longo da vida, na sua família, na escola e em outros espaços de convivência social, bem como a interação estabelecida com alunos, colegas de profissão e nas instituições de formação interferem no seu agir profissional. Os saberes profissionais citados e classificados por Tardif, têm, portanto, diversas origens e só podem ser compreendidos se considerados em todos os seus aspectos. O modo de integração dos saberes docentes acontece por processos de socialização, seja pelas experiências prévias à

profissionalização ou a socialização que acontece na própria trajetória da docência, definitivamente não são saberes construídos unicamente de forma individual.

Segundo Tardif (2002), para se produzir um modelo válido no sentido de compreender os saberes docentes, há que se ponderar o conjunto dos saberes e problematizar as relações existentes entre eles e no sentido de propor esse modelo de análise, o autor estabelece o seguinte quadro:

Quadro 3 - Proposta de classificação dos saberes docentes

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODO DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores.	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior.	A escola primária e secundária, os estudos pré-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif (2002).

De acordo com esse quadro, o autor teve como ideia principal contemplar todos os saberes ditos por ele como sendo amplamente utilizados pelos professores em sua vida profissional e que influenciam diretamente nas suas formas de fazer pedagógico. No entanto, daremos ênfase nesse estudo aos saberes relacionados à formação profissional, mais especificamente à formação continuada em serviço e suas possíveis contribuições no sentido de sensibilizar o corpo docente acerca dos aspectos inclusivos educacionais, assim como fazer com que o professor enriqueça sua percepção em relação aos alunos com TEA.

Pimenta e Lima (2010) consideram a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada, possibilitando uma ressignificação dos saberes na formação de professores. De acordo com o autor referido, participando dos momentos de formação, os professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas eles não estarão aptos em saberes e estratégias pedagógicas. É com base nessa citação que é ressaltada a importância da formação continuada em serviço, pois quanto menos utilizável no trabalho é um saber, menos valor profissional parece ter.

Nesta linha é importante destacar que o eixo fundamental para o currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender e refletir sobre a realidade social e a docência (Imbernón, 2001).

Dessa forma é fundamental refletir sobre a importância do desenvolvimento desses saberes docentes no processo de inclusão educacional. É fato que esse conjunto de habilidades adquiridas e experienciadas pelos profissionais ao longo da sua jornada de vida pessoal e profissional será um facilitador nesse processo de construção de estratégias e práticas pedagógicas voltadas aos estudantes com autismo. Em meio a esse contexto, o docente apresenta um papel essencial para que a inclusão aconteça, no entanto percebe-se que uma grande parte não se considera qualificada para flexibilização de estratégias necessárias que atendam a esse aluno, criando-se muitas vezes um mecanismo de exclusão.

Bueno (1999), afirma que se o professor não tem uma orientação adequada, sendo um exemplo a formação em serviço de forma direcionada aos aspectos inclusivos, ele não terá meios para contribuir para o processo de inclusão. Os professores devem estar com uma formação continuada atualizada, buscando ampliar seus conhecimentos e desenvolver práticas específicas voltadas para o ensino-aprendizagem de crianças com deficiências.

4.2 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DO IPOJUCA E SUA RELEVÂNCIA NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que delineia a política curricular no Brasil, homologada em 2017, é uma construção coletiva que advém desde a Constituição Cidadã de 1988. Visando transpor as desigualdades educacionais em todo o território nacional, a BNCC teve como foco inicial a reformulação dos currículos dos estados e municípios, assim como é a nova base estruturante para a formação inicial e continuada dos docentes e balizadora da produção de livros e materiais didáticos. Assim, a BNCC trouxe uma

nova perspectiva para a educação, tendo como principal componente o desenvolvimento de competências gerais e específicas, demonstrando a importância dos espaços formativos para os docentes, permitindo o desenvolvimento de competências de ensino que possibilitem a aprendizagem por parte dos estudantes. A formação continuada deve ter como um de seus objetivos o desenvolvimento dessas competências numa relação teórica e prática para a efetivação do que se é ensinado.

No entanto, existe um debate acerca da BNCC e os impactos dessa nova Base na formação continuada de professores da Educação Básica, já que ela acaba padronizando as dinâmicas curriculares, reflexo do momento político em que ela foi elaborada. Sabemos que a formação continuada é de suma importância na formação profissional, pois são momentos de trocas de experiências, desenvolvimento de diálogos entre os pares e aprendizado de novos conhecimentos e culturas, mas a desconfiguração das políticas educacionais tem afetado o formato que essas formações deveriam ocorrer.

Para Nogueira e Borges (2020), os modelos internacionais têm sido incorporados aos planos e programas de formação continuada de professores, tendo como alicerce a BNCC que foi construída sob os moldes do mercado atual. Nesse formato, as formações parecem ser apenas um complemento da formação inicial, pois os professores precisam estar capacitados para terem resultados positivos nas avaliações de desempenho propostas pelo plano de governo. Nesse contexto, ora a formação continuada de professores parece estar ligada ao desenvolvimento dos professores e ora parece estar relacionada como mecanismo de controle, já que por muitas vezes responsabiliza os próprios docentes pelos fracassos e falhas do processo educativo. Então, é notório perceber que não há unanimidade quanto à aceitação deste documento.

Trazendo a discussão para o contexto micro, o currículo de referência do Ipojuca (2020) serviu de base para o desenvolvimento da política de formação continuada. Ela reflete uma concepção de mundo, de sociedade e de educação do município, estimulando e incentivando práticas e momentos formativos como um instrumento de efetivação das políticas educacionais. Portanto, a política de formação continuada no município do Ipojuca, deve estar pautada e balizada nos princípios descritos no currículo de referência do município.

Para garantir a oferta da educação pública a partir dessa ótica, torna-se necessário a promoção de uma educação que supere os entraves históricos que marcam ainda hoje o sistema educacional brasileiro e que possa estar intrinsecamente balizada, sobretudo, nos princípios de direito humano, qualidade, equidade e inclusão, formação integral, dialogicidade e multiculturalidade (Ipojuca, 2020, p. 17).

Compreende-se então, a política de formação continuada de professores e demais agentes que compõem a educação, como um documento que irá nortear o planejamento de ações, a relação teoria e prática e que promoverá um movimento dinâmico e dialógico no desenvolvimento das competências e habilidades profissionais no município.

A BNC - Formação Continuada (2020), também foi uma referência para a construção da política da formação de professores em Ipojuca e ela apresenta as competências gerais docentes já indicadas na BNC - Formação Inicial (2019). Ambos os documentos enfatizam a importância do desenvolvimento das competências gerais por parte dos professores, seguindo a mesma orientação do Parecer CNE/CP nº 22/2019. Tais competências, poderão ser mais bem compreendidas a partir da leitura e análise do quadro abaixo:

Quadro 4 - Base Nacional Comum para a Formação Continuada de professores da Educação Básica (BNC - Formação Continuada)

COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES

1.	Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2.	Pesquisar, investigar, refletir, realizar análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3.	Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4.	Utilizar diferentes linguagens - verbal, corporal, visual, sonora e digital - para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5.	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6.	Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7.	Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8.	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com estas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9.	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10.	Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Fonte: Brasil (2020).

Um dos principais compromissos da política de formação continuada é assegurar o efetivo desenvolvimento de todas as competências expostas acima. Diante disso, a qualificação do trabalho docente deve visar proporcionar aos professores aprendizagens significativas que dialoguem com suas práticas e contextos de atuação por intermédio dos espaços formativos, nos quais seja possível aprender próximo aos seus pares e compreender a importância das trocas nesses momentos de estudos, identificando a importância desses espaços para o aperfeiçoamento profissional e consequentemente proporcionando uma educação de qualidade aos educandos envolvidos no processo.

O Conselho Nacional de Educação, por meio Resolução CNE/CP no 1, de 27 de outubro de 2020, apresentando fundamentos teóricos já descritos pela Fundação Carlos Chagas (FCC), no documento intitulado: “Formação Continuada de professores: Contribuições da literatura baseada em evidências” (2017), sugere que as formações contemplem algumas características tidas como essenciais, no que se refere à eficácia na melhoria da prática docente, dentre elas está o trabalho colaborativo entre os pares. Nesse sentido, a prática da formação torna-se mais efetiva, pois profissionais que atuam no mesmo espaço educacional podem dialogar sobre os aspectos das próprias práticas e da realidade local, tentando buscar juntos possíveis soluções para problemáticas acerca da prática docente.

Nesse mesmo sentido, sua integração e sua participação na vida cotidiana da escola e dos colegas de trabalho colocam igualmente em evidência conhecimentos e maneiras de ser coletivos, assim como diversos conhecimentos do trabalho partilhado entre pares (Tardif, 2002, p. 61).

Garet *et al.* (2001), corroborando com essa ideia da formação de qualidade ter como característica essencial a necessidade da troca de conhecimento entre os pares, citam que os professores trabalhando em conjunto tem maiores chances de discutir conceitos, habilidades e problemas que surgem durante seu desenvolvimento profissional e quando são da mesma escola, etapa ou departamento de ensino contam com maiores possibilidades de compartilhar materiais didáticos, demandas e avaliações e podem discutir de uma forma mais apropriada a necessidade dos estudantes de forma personalizada.

Uma das bases do processo formativo consiste em estimular a colaboração entre os pares e o que mais mobiliza formações colaborativas é o fato de vivenciarem problemas em comum no cotidiano da escola e isso poderá possibilitar a construção de uma cultura profissional na qual problemas e soluções são compreendidos e solucionados por todos que

fazem parte do contexto escolar. De acordo com o documento que trata da Política da formação continuada de professores do município do Ipojuca (2022), um outro ponto a ser levantado é de que quando se está aberto ao conhecimento, uma mentoria, grupo de estudos, uma tutoria ou uma formação de qualidade poderá corrigir fluxos e processos aos quais o docente sozinho não daria conta de perceber, muito menos ressignificar sua prática.

Um outro fator importante para as formações de professores terem efetividade e significado está relacionado ao tempo e duração desses encontros, não há consenso sobre duração, frequência ou intensidade de contato entre formadores e formandos. Há entendimento, porém, no que não seria uma duração adequada, que segundo o relatório de pesquisa da Fundação Carlos Chagas (2017, p. 35), são: “eventos de um dia, ocorridos de forma esporádica e isolada entre eles, sem o acompanhamento posterior por parte dos formadores”.

Ainda tratando dos resultados da pesquisa referida e supracitada, a formação continuada dos docentes deve pressupor uma ideia de continuidade e que tenha uma determinada duração e não realizada de forma esporádica ou em momentos isolados.

Espírito Santo (2018) destaca como condição para a continuidade, o planejamento das ações ao longo de um período mais amplo, prevendo oportunidades para o docente colocar em prática com seus próprios alunos o que aprende nas formações, refletir individualmente e retornar para discutir com os formadores e pares a experiência vivida, em um movimento interativo e com feedbacks constantes, para que as novas aprendizagens possam ser consolidadas. As formações de forma pontual do tipo oficinas e workshops podem até funcionar ao tratar de um determinado conteúdo, no entanto, insuficientes para gerar mudanças significativas e permanentes na prática desse profissional.

Duração prolongada da formação - adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de praticar, refletir e dialogar sobre a prática, razão pela qual formações curtas não são eficazes, precisando ser contínua a interação entre os professores e os formadores, sendo, assim, a formação em serviço na escola a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica, por proporcionar o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças resilientes na atuação do professor. (Brasil, 2020, p. 5)

A resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 em seu artigo 7º, cita que as formações continuadas para que tenham resultados positivos quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender às características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; uso de metodologias ativas de aprendizagem; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica e além disso, elas

precisam ser intensivas e contínuas, garantindo tempos e espaços adequados que proporcionem uma interação frequente entre docentes e formadores.

A partir do Currículo Referência do Ipojuca (2020), alguns eixos estruturantes foram elencados para nortear a Política de formação de professores do município e dentre eles traremos como destaque o eixo que trata da equidade, diversidade e inclusão.

A política de formação continuada de professores e demais profissionais da educação da rede municipal do Ipojuca (2022), cita que dentre as demandas de formação continuada no âmbito da Secretaria de Educação faz-se necessário instituir uma nova visão à escola que objetive a integralidade (formação e o desenvolvimento global); e, conhecer os sujeitos da educação, seus tempos de vivência, respeitando as identidades e as memórias dialogadas com o território. Dessa forma, as instituições precisam planejar práticas pedagógicas considerando as culturas plurais, a equidade, a diversidade e a inclusão, visando relacionar a aprendizagem com o cotidiano, transformando, assim, a escola num espaço de integração.

O processo de formação continuada precisa abrir espaço à pluralidade e à diversidade, dando oportunidade aos professores de desenvolverem uma prática inovadora e permanente. É importante que a formação continuada seja um instrumento que alcance todos os sujeitos, respeitando as diferenças e permitindo aos atores do processo uma nova perspectiva ao introduzir nos espaços de formação novos objetos de estudo com foco na equidade, diversidade e inclusão, delineando formas de ensino que promovam uma educação de qualidade para todos.

4.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM TEA

Quando pensamos na escolarização de alunos com deficiência, percebemos que esse tema tem desafiado os espaços escolares a repensarem e construírem novas práticas de ensino.

Para Effgen e Jesus (2012, p.18):

A formação continuada tem se configurado como uma possibilidade de pensar as demandas escolares e os processos de escolarização dos sujeitos que também são público-alvo da educação especial. Essa formação também representa um espaço de constituição e reflexão da ação educativa, é uma oportunidade de (re) pensar o currículo, a prática e os pressupostos que determinam quem pode e não pode aprender na escola, portanto, devemos pensar na escola como o lócus da formação docente.

Effgen e Jesus (2012), ainda esclarecem que a formação continuada dos docentes envolvidos deve ter foco nas diferentes situações que se apresentam no contexto escolar, na análise das práticas docentes e também na criação de espaços para a reflexão dos profissionais que fazem parte desse contexto; esses pontos são fundamentais para o processo efetivo de inclusão dos estudantes com deficiência e a partir daí pensar na possibilidade de construir na escola a ideia de que é possível solucionar as questões que se apresentam rotineiramente e que muitas vezes são invisibilizadas.

Nóvoa (1992) cita que as práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. Quando pensamos no processo de escolarização e inclusão dos alunos que se apresentam em sua diversidade, devemos também refletir acerca de algumas questões que nos desafiam diariamente, tais como: Há dispositivos de apoio/suporte na escola? Como os profissionais da educação regular estão envolvidos nesse processo? Como se dá a formação dos profissionais envolvidos? Quais as condições concretas de trabalho dos profissionais para que haja implementação de um projeto político pedagógico inclusivo? Todos esses questionamentos refletem diretamente na formação do educador e trazem implicações no processo e fortalecimento da inclusão desses alunos.

Effgen e Jesus (2012) abordam, ainda, que é necessário entender como as escolas vêm lidando com as questões da inclusão escolar e qual o caminho a trilhar para fomentar experiências nos processos de formação docente, possibilitando o acesso às reflexões teórico-práticas e que alicercem projetos que visem à transformação. Os autores concordam que há de se investir maciçamente na formação inicial e continuada do professor, que se construa uma política educacional que assegure ao educador o direito ético de uma formação de qualidade, uma formação que considere a diversidade.

Effgen e Jesus (2012, p. 19) afirmam:

Só não podemos renunciar à ética de que “todos devem estar no jogo. Para a garantia da aprendizagem de todos os alunos, precisamos assegurar o acesso ao currículo escolar, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas que atendam aos percursos de aprendizagem de cada estudante. Tal situação é um desafio, pois demanda professores detentores de conhecimentos teórico-práticos, bem como planejamentos coletivos, estratégias e metodologias de ensino e de processos de avaliação que possibilitem ao educador acompanhar o desenvolvimento de cada aluno que está em sala de aula.

Os desafios para nós educadores é construir um espaço escolar inclusivo, no qual as diferenças possam e devam existir, porém respeitadas. Deveremos criar espaços de possibilidades, e não manter antigos estigmas e paradigmas, descobrir novos meios para que a educação seja um lugar de compartilhamento e não de exclusão. Devemos refletir também no sentido de que a formação docente qualificada pode modificar muitos aspectos no sentido da inclusão, no entanto, não é a única solução para esse desafio, é necessário (re) pensar em outros aspectos que compõe o sistema de ensino e as condições de trabalho.

Ao tratarmos mais especificamente dos alunos com TEA ou qualquer outro tipo de deficiência, é de extrema importância compreender que todos eles têm o direito à inclusão no ensino regular e/ou ter acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), e os professores têm direito a uma formação continuada, que possam lhe ajudar com orientações pedagógicas para o sucesso desses educandos. Portanto, ao tratarmos das características da pessoa com TEA, percebemos algumas peculiaridades e que devem ser consideradas nesse processo de inclusão. De acordo com Cunha (2013), muitos dos alunos com esse transtorno podem apresentar dificuldade de comunicação, pouco contato visual, dificuldade em se engajar com os seus pares, hiper foco por algo ou por algum tema, hiperatividade, retrain-se e ficar isolado, sensibilidade ao barulho, dificuldade na aprendizagem e não aceitação da mudança de rotinas.

E como o professor poderia lidar com um aluno que pode apresentar todas essas especificidades sem o conhecimento adequado? Compreendemos que a linha mestra para a formação do professor perpassa a sua formação inicial e que, infelizmente, as matrizes curriculares das Universidades não acompanham essa formação, tendo em vista que cada tipo de deficiência, transtorno ou síndrome possuem suas particularidades e exigem conhecimento específicos do profissional e no entanto, uma disciplina de algumas horas não contemplaria essa gama de conhecimentos necessários à uma formação direcionada para várias deficiências e necessidades específicas.

Quando tratamos dos aspectos legislativos que dão suporte a inclusão desses estudantes, podemos citar a lei que dá suporte às pessoas com Transtorno do Espectro Autista, a Lei 12.764/2012, conhecida como a Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA e o Decreto 8.368/2014 que regulamenta a referida lei. O seu artigo 4º traz de forma incisiva os aspectos relacionados à educação desses estudantes:

É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com Transtorno do Espectro Autista à educação, em sistema educacional inclusivo garantido a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior (Brasil, 2012).

Podemos notar que, embora existam leis que garantam essa inclusão, na prática não é exatamente isso que acontece, pois é necessário que assim como o professor, toda a comunidade escolar busque uma formação que atenda às demandas de seu contexto escolar.

Sampaio e Magalhães (2018) comentam que atuação do professor é de extrema e fundamental importância para que a política de inclusão faça valer de fato no ambiente escolar de forma a proporcionar condições de igualdade e equidade entre todos os alunos. É de suma importância que as famílias sintam segurança ao entregar seus filhos numa Instituição educativa, mesmo sabendo que ainda há muito que corrigir, realizar, desenvolver no que tange à inclusão de alunos com TEA. Os autores afirmam ainda que a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) vem confirmar o que já foi discorrido anteriormente, determinando que o fator primordial para o sucesso de escolas inclusivas é que todos os educadores tenham preparação apropriada. Ainda recomenda que os professores na formação inicial recebam orientação para entender o processo e os aspectos de uma escola inclusiva, adquirindo a capacidade de avaliar as necessidades específicas, flexibilização curricular, capacidade de recorrer às tecnologias, individualização de procedimentos pedagógicos e trabalhar em conjunto com especialistas e pais. E um dos meios práticos para essa apropriação de conhecimento no que diz respeito aos saberes profissionais, é a formação continuada, que poderá ocorrer de diversas formas: através das atividades em projetos de extensão, pós-graduações e até mesmo espaços formativos e reflexivos dentro da própria escola, as formações em serviço.

A resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020 em seu artigo 13, afirma que a Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus pares (colegas de trabalho), além de um suporte através de um formador experiente (mentoria ou tutoria) com conhecimento na área em que será dada a formação e dessa maneira compartilhar aprendizagens e experiências já desenvolvidas.

5 METODOLOGIA

5.1 DESENHO DA PESQUISA (TIPO DE ESTUDO)

A pesquisa foi do tipo Qualitativa, sendo a Pesquisa-ação a metodologia escolhida para conduzir o caminho ou o conjunto de procedimentos que irá interligar conhecimento e ação, ou para extrair da ação novos conhecimentos.

Segundo Minayo (2016, p. 20), a abordagem qualitativa caracteriza-se por responder questões particulares e “ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. A dada abordagem aparece como sendo central em responder a questões particulares, bem como no universo dos fenômenos humanos.

A abordagem qualitativa nas constatações de Oliveira (2003, p. 64), “pode ser caracterizada como sendo uma tentativa de explicar-se em profundidade o significado e as características do resultado das informações obtidas através de diferentes instrumentos, sem a mensuração quantitativa de características ou comportamento dos sujeitos”.

Sobre a metodologia escolhida, Barbier (2002, p. 156) afirma que, a “pesquisa-ação é uma atividade de compreensão e de explicação da práxis dos grupos sociais por eles mesmos, com ou sem especialistas em ciências humanas e sociais práticas, com o fito de melhorar sua práxis.” Ou seja, com o intuito de transformar sua conduta no uso de uma ação transformadora.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2008, p. 14).

De acordo com Thiollent (2011), para que uma pesquisa possa ser qualificada de pesquisa-ação é necessário existir realmente uma ação por parte das pessoas ou do grupo implicado no problema sob observação. Além disso, é preciso que a ação seja não-trivial, o que quer dizer uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida.

A pesquisa-ação tem se mostrado mais eficaz em trabalhos cujo objetivo do pesquisador, além de investigar as causas da problemática estudada, é atuar diretamente para reflexão e proposição de alternativas para o melhoramento dos entraves, o que é condizente

com a proposta do mestrado profissional em sua essência, no qual apresenta um percurso formativo e a criação de um produto educacional, como veremos mais adiante.

Nesse tipo de pesquisa, os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvidas, exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja do tipo participativo (Thiollent, 2011).

Com o presente trabalho é possível demonstrar a possibilidade de conciliar ativismo efetivo com embasamento teórico-científico, ou seja, desenvolver a pesquisa-ação de forma original, baseando-se nas afirmações de Freire (1997, p. 25): “A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso”.

5.2 LOCAL DA PESQUISA

O lócus da pesquisa foi a escola municipal Ministro Jarbas Passarinho, localizado no distrito de Camela, no município do Ipojuca-PE. O distrito de Camela fica a 60 km da capital de Pernambuco e faz parte do território Ipojucano, o qual está contido na região metropolitana do Recife. Destacando-se por recursos naturais, compreendidos na exuberância de suas matas, montes, cachoeiras, bicas e afluentes de rios, entrecortando os seus canaviais, como herança e reminiscência da tradição açucareira na região. Nesse contexto, o local preserva combinação de aspectos rurais e urbanos, abrangendo uma população estimada em 24 mil habitantes na sede e nos cerca de 20 engenhos que compõem o distrito (IBGE, 2021).

5.2.1 A escola

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Ministro Jarbas Passarinho, situada na Avenida Dr. Humberto da Costa Soares S/N, distrito de Camela, localizado às margens da PE-60, no Município de Ipojuca/PE e fica a 43 km da capital Recife. Com código no INEP de número: 26133967 e CNPJ: 02508/0001-69, a unidade foi um projeto do ex-prefeito Luiz Manoel Nogueira para atender ao grande número de alunos que estava crescendo no distrito, haja vista que a antiga já não contemplava a todos. Ela foi construída em convênio com o

MEC e inaugurada no dia 09 de janeiro de 1975, tendo por determinação política um gesto de homenagem ao então Ministro de Estado da Educação que dera apoio ao projeto.

A escola municipal Ministro Jarbas Passarinho tem por grande objetivo, além de atender os dispositivos legais expressos na Constituição Federal (Brasil, 1988); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB (Brasil, 1996); na Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência; na Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); na Base Nacional Comum Curricular BNCC (Brasil, 2017) e no currículo referência do Ipojuca (Ipojuca, 2020), garantir plenamente o direito fundamental à aprendizagem integral e significativa; uma aprendizagem imersa, inovadora e autêntica que possa responder adequadamente às demandas sociais da comunidade em que atuamos. Em Ipojuca, a cada ano, percebemos um número crescente de alunos com autismo matriculados no ensino regular do município.

Atualmente, a escola é referência na rede municipal, tanto pelas propostas pedagógicas, que buscam conciliar formação em conhecimento técnico e humanístico, quanto pelos dados que se traduzem na prática no segundo maior número de matrículas da rede, que, no geral, conta com mais de 20 mil estudantes (em toda rede), e por atender todas as modalidades de ensino possíveis a uma escola municipal.

No ano de 2022, a escola referida contava com a presença de 12 alunos com autismo matriculados no ensino regular com laudos anexados em suas fichas, sendo 04 do ensino fundamental (anos iniciais) e 08 do ensino fundamental (anos finais), além de outros casos de alunos em investigação de diagnóstico e que ainda não possuíam laudos documentados em seu cadastro escolar. Em 2023 contamos com a presença de 8 alunos com o laudo para o autismo, sendo 3 dos anos iniciais e 5 dos anos finais do ensino fundamental, tendo ainda 6 alunos em investigação.

A escola também conta com uma sala de recursos multifuncionais que tem como objetivo criar recursos de acessibilidade para autonomia da pessoa com deficiência, bem como a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado, prestado de forma complementar ou suplementar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades matriculados nas classes comuns do ensino regular; atuante nessa função encontramos uma docente com formação especializada e que atende à demanda nesta unidade de ensino, além de 9 estagiárias que tem a função de realizar o apoio desses alunos durante as atividades desenvolvidas dentro do contexto escolar, e que são identificadas como profissionais de apoio.

De acordo com a nota técnica nº24 de 2013, o serviço do profissional de apoio deve ser disponibilizado sempre que for identificada a necessidade individual do estudante e tem como função, acompanhar os alunos em sua rotina diária, auxiliando os mesmos e o professor nas dificuldades enfrentadas por ambos em sala de aula, seja nos aspectos relacionadas à higiene, alimentação, atividades pedagógicas e outros que necessitem de um suporte.

5.2.2 Projeto escolar pedagógico: uma proposta de intervenção para atingir um fim

Em abril de 2022, a Secretaria de Educação do Ipojuca abriu um edital de concursos para projetos escolares em parceria com o Instituto Arcor. O certame tinha por objetivo fomentar o desenvolvimento de trabalhos com um aporte financeiro no valor de R\$ 7.000,00 para que as ações descritas nos projetos pudessem ser executadas. O edital oferecia 10 vagas em todo Brasil com critérios técnicos e pedagógicos para classificação e eliminação.

Diante desse cenário, houve a oportunidade de dar visibilidade às pesquisas desenvolvidas na academia e ao próprio trabalho pedagógico que seria aplicado na instituição escolar. Então, a partir do projeto do mestrado, foi criado um projeto pedagógico que atendia aos pré-requisitos do referido edital que, em maio de 2022, foi aprovado na seleção, sendo a escola referida contemplada com os recursos financeiros para viabilidade e execução do projeto.

Inicialmente o projeto estaria direcionado à inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física escolar, no entanto, sabe-se que a realização de práticas inclusivas perpassa a formação de todos os professores que compõem o corpo escolar, então, seguiu como proposta a ampliação desse diálogo aos professores das demais disciplinas, já que se faz necessário a compreensão de todo grupo docente no que diz respeito aos aspectos conceituais, legais e inclusivos desse educando no contexto educacional.

No momento que ampliamos esse olhar inclusivo aos demais docentes, os direcionamos a fim de que eles adquiram conhecimentos, reestruturem suas práticas, repensem suas concepções e adquiram um olhar sensível voltado para a formação efetiva e integral dos alunos com TEA. É a ideia de romper um paradigma de educação que não inclui e que não é capaz de proporcionar uma educação equânime dentro do contexto escolar e para isso trazemos como instrumentalização dessas mudanças uma proposta de intervenção através de um projeto pedagógico direcionado à formação docente estruturada e direcionada.

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que o presente. Um projeto educativo poder ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores. (Gadotti, 1994, p. 579).

5.3 PARTICIPANTES

Participaram do estudo, como amostra da pesquisa, apenas os docentes efetivos do ensino fundamental dos anos iniciais e finais, nos quais possuam alunos com TEA em suas respectivas turmas.

Foi selecionada uma amostra de seis (6) professores do ensino fundamental, sendo dois (2) do ensino fundamental I e quatro (4) do ensino fundamental II, sendo estes os que se enquadraram nos critérios propostos de inclusão.

5.3.1 Esclarecimento aos participantes

Inicialmente foram realizadas reuniões com o corpo docente escolar, a fim de esclarecer o objetivo do projeto, o desenvolvimento da pesquisa e as etapas que deveriam ser cumpridas ao longo do ano.

Os sujeitos foram consultados individualmente, todos os trâmites burocráticos da pesquisa foram explicitados, bem como as resoluções da ética, dando então possibilidade para recusa na participação ou retirada durante o processo em andamento.

5.4 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Neste estudo, foi utilizado o seguinte instrumento:

Entrevista semiestruturada:

A entrevista segundo Minayo (2016, p. 58) é “uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador e sempre dentro de uma finalidade”, além de possuir o objetivo de “construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo”.

A entrevista semiestruturada segundo Minayo (2016, p. 59) possui a possibilidade de combinar questões abertas e fechadas a fim de que o entrevistado tenha “a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”, ou seja, o pesquisador não fica restrito a um padrão.

A entrevista foi composta por questões relacionadas à formação e experiência profissional, e questões que abarcaram a concepção dos docentes sobre a inclusão dos estudantes com TEA, as características do TEA, desafios na construção de práticas pedagógicas inclusivas, dentre outras.

Ressalta-se que as entrevistas ocorreram em dois momentos distintos, antes e após a participação dos docentes nas formações em serviço propostas por essa pesquisa. No primeiro momento as entrevistas semiestruturadas foram presenciais e, no segundo momento, aconteceram de forma remota, já que a pesquisadora estava de licença maternidade. Cada entrevista teve duração média de 15 minutos. A gravação das entrevistas ocorreu com auxílio de um aplicativo de gravador de voz, através do celular.

5.4.1 Procedimento para coleta de dados

A pesquisa foi realizada em três momentos, a saber: entrevista inicial, intervenção pedagógica e entrevista final. Inicialmente foi informado o caráter voluntário da participação, bem como o manejo confidencial das informações e os objetivos da pesquisa.

Sequencialmente, deu-se o agendamento da entrevista antes da intervenção.

Após a coleta de todos os dados das entrevistas que aconteceram no momento pré intervenção, foram iniciadas as formações em serviço.

A escola tem previsto em seu calendário letivo momentos para vivenciar as chamadas formações em serviço que acontecem uma vez por semana, os quais foram utilizados para a realização das atividades formativas sob orientação de diversos profissionais da própria rede de ensino e de formadores externos convidados. Contamos com a contribuição tanto de profissionais da área da educação, quanto da área da saúde, os quais trouxeram conteúdos e saberes relevantes a serem discutidos e debatidos durante as atividades formativas do projeto pedagógico.

A estruturação e ordenação das temáticas e profissionais que mediarão a formação de professores, serão expostas a seguir:

Quadro 5 - Profissionais e temáticas das formações em serviço

Profissional formador	Temática da formação
Terapeuta ocupacional	Transtorno do Espectro Autista- caracterização, conceito e desafios pedagógicos
Terapeuta ocupacional	Oficina do brincar inclusivo: confecções de brinquedos e práticas de brincadeiras na temática da inclusão
Fonoaudióloga	Aspectos da comunicação do estudante com TEA: comunicação alternativa, conceito e prática
Pedagoga 1	TEA: desafios, possibilidades e estratégias pedagógicas
Pedagoga 2	TEA: aprendizagem no âmbito escolar e direcionamento das práticas pedagógicas
Psicóloga	Comportamento, socialização e rotina do estudante com TEA
Pedagoga 3	Inclusão: aspectos legais e os direitos do estudante com TEA

Fonte: A autora (2024).

As formações tiveram a duração de 6 (seis) meses e cada formador convidado participou com uma sequência de 3 (três) encontros abordando e dando continuidade ao tema referido por cada profissional. Cada sessão formativa teve um tempo de duração entre 2(duas) a 3 (três) horas, no qual os professores participaram de forma ativa através de questionamentos, anseios, indagações e através das trocas de experiências entre seus pares e os profissionais formadores que participaram também como mediadores nesse processo.

Ao término desse período estipulado (seis meses) para as formações, foram realizadas, novamente, as entrevistas semiestruturadas para analisar se existiram mudanças nos aspectos mencionados anteriormente.

5.4.2 Análise e interpretação de dados

A análise dos dados coletados foi realizada por meio da Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1988). A referida análise propicia um conjunto de técnica que possibilita ao pesquisador, realizar procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo, podendo assim realizar inferências em relação à produção e/ou mensagem.

No tocante a sistemática processual da análise de conteúdo, Bardin denota três etapas, tais quais são: a pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

Fase de pré-análise: nessa fase, consiste no processo de organização propriamente dito. Segundo Bardin (1988, p. 95), a fase de pré-análise corresponde “a um período de intuições”, que tem por objetivo “tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise”.

Fase de exploração: é o segundo movimento da análise de conteúdo, momento esse de administrar as técnicas ao *corpus*. Segundo Vosgerau, Pocrifka e Simonian (2016, p. 791- 792), é “descrição analítica, a qual diz respeito ao corpus (todo e qualquer material textual coletado) submetido a um estudo detalhado, orientado pelas hipóteses e referenciais teóricos”. A autora elenca elementos que são necessários a fase de exploração, tais como: “a codificação, a classificação e a categorização”.

Fase de tratamento dos resultados, inferências e interpretação: nesta fase, de acordo com Bardin (1988, p. 101) os resultados obtidos, bem como, o confronto sistemático com o material “e o tipo de inferências alcançadas, podem servir de base a outra análise disposta em torno de novas dimensões teóricas, ou praticada graças a técnicas diferentes”, além de permitir “estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise” (Bardin, 1988, p. 101).

6 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Esta pesquisa teve como principal objetivo analisar a contribuição da intervenção pedagógica voltada à formação docente em serviço no que diz respeito à inclusão dos alunos com TEA, em uma escola do município do Ipojuca-PE. Especificamente, nesta seção, apresentaremos os resultados da análise e faremos considerações a partir das entrevistas realizadas antes e após a intervenção. Inicialmente descreveremos o perfil e experiência profissional dos professores participantes, a fim de compreender quais as características principais dos sujeitos envolvidos. Na sequência, analisaremos os dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas e que foram organizados nas seguintes categorias: **Concepção sobre inclusão e práticas pedagógicas para alunos com TEA, Sensibilização dos professores quanto à inclusão dos alunos com TEA, desafios do planejamento do ensino e Contribuição da formação em serviço na percepção dos docentes participantes.**

6.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Realizamos a coleta de dados a partir das entrevistas semiestruturadas e que foram realizadas em dois momentos distintos: antes e após a intervenção pedagógica, ou seja, antes e após as formações em serviço, no qual tinha como temática a inclusão dos alunos com TEA.

Participaram das entrevistas seis (6) professores do ensino fundamental, sendo dois (2) do ensino fundamental anos iniciais e quatro (4) do ensino fundamental anos finais.

O perfil e experiência profissional dos seis (6) professores que participaram da pesquisa serão apresentados por meio do Quadro 6 a seguir.

Quadro 6- Perfil e experiência profissional dos professores participantes da pesquisa

Sujeitos	Formação inicial	Especialização em Educação Especial	Nível de ensino que atua	Nº de turmas que leciona	Tempo de docência no município	Quantidade de alunos com TEA nas turmas que leciona	Participação em momentos formativos sobre a temática de estudantes com TEA	Cursou disciplinas com a temática da inclusão de alunos com TEA durante a graduação

Continua.

Cont. Quadro 6.

P1	Letras	Não	Fund. Anos finais	6	10 anos	Não soube dizer	Não	Não
P2	Pedagogia	Não	Fund. Anos iniciais	1	6 anos	1	Não	Não
P3	Geografia	Não	Fund. Finais	13	12 anos	3 ou 4	Não	Não
P4	Letras	Sim	Fund. Anos finais	6	8 anos	Não soube dizer	Sim	Não
P5	Ciências Exatas com habilitação em Matemática	Não	Fund. Anos finais	6	11 anos	3 ou 4	Não	Não
P6	Pedagogia	Não	Fund. Anos iniciais	1	15 anos	1	Não	Não

Fonte: A autora (2024).

O Quadro 6 é composto pelo perfil e experiência profissional dos professores participantes e teve como foco identificar a aproximação deles com a temática da inclusão dos alunos com TEA. Foi observado que dos participantes das entrevistas, seis (6) são professores do ensino fundamental, sendo dois (2) do ensino fundamental anos iniciais e quatro (4) do ensino fundamental anos finais.

Em relação à formação inicial podemos descrever que dois (2) professores possuem formação em Letras, dois (2) em Pedagogia, um (1) em Geografia e um (1) em Ciências exatas com habilitação em matemática; no entanto, apenas um (1) professor relata ter especialização em educação especial e que no caso diz se tratar de uma pós-graduação na área de Braille.

Percebemos também que os professores que lecionam no fundamental anos iniciais, são responsáveis por apenas uma (1) turma na escola, já os professores do fundamental anos finais são responsáveis por um maior número de turmas, sendo: três (3) deles responsáveis por seis (6) turmas e um (1) dos professores seria responsável por um total de treze (13) turmas nesta unidade de ensino.

Podemos constatar que o tempo de docência nesta mesma unidade de ensino varia entre 6 e 15 anos, sendo o P2 o que possui menos tempo de serviço e o P6 o que possui o maior tempo de serviço na escola na qual foi realizada a pesquisa.

Quando questionamos os professores acerca da quantidade de alunos com TEA presentes nas turmas que lecionam, dois (2) deles não souberam responder, dois (2) ficaram na dúvida entre três (3) e quatro (4) e os dois (2) professores com formação em Pedagogia e que lecionavam em apenas uma turma, puderam afirmar que tinham apenas um (1) aluno cada um em suas respectivas turmas com diagnóstico de TEA. Percebemos que apenas os professores do fundamental anos iniciais tinham convicção da quantidade de alunos com TEA na sua turma, já os profissionais do fundamental anos finais não tinham certeza ou não souberam responder sobre o quantitativo. Provavelmente esse fato se relaciona com a quantidade de turmas que os profissionais do fundamental anos finais possuem e nas quais ministram aulas, já que são responsáveis por um número de turmas entre seis (6) e treze (13).

Em relação à participação desses professores em outras formações sobre a temática de inclusão de estudantes com TEA, apenas um (1) professor confirmou ter participado anteriormente e os demais negaram a participação nesse tipo de evento.

Com relação à formação sobre a temática de inclusão, os resultados divergem do que propõe a política de formação continuada no município do Ipojuca, quando afirma que:

Para garantir a oferta da educação pública a partir dessa ótica, torna-se necessário a promoção de uma educação que supere os entraves históricos que marcam ainda hoje o sistema educacional brasileiro e que possa estar intrinsecamente balizada, sobretudo, nos princípios de direito humano, qualidade, equidade e inclusão, formação integral, dialogicidade e multiculturalidade (Ipojuca, 2020, p. 17).

Observa-se que existe uma demanda de formação continuada para a temática da inclusão de estudantes com TEA, já que é princípio da política do referido município.

No último item do quadro 6, registramos as respostas que se referem à seguinte pergunta do roteiro da entrevista: “Durante a graduação, pôde cursar disciplinas que tratassem da temática da inclusão de alunos com TEA no ambiente escolar?” Concluímos que os 6 (seis) professores analisados, não cursaram disciplinas que tratassem do tema abordado nesta pesquisa, um deles argumenta ter se formado há quase 20 anos e naquele momento quase não se falava sobre o autismo nas academias. Alguns professores citaram que cursaram disciplinas que tratavam da educação especial, mas não do TEA especificamente.

6.2 DAS ENTREVISTAS

Foram entrevistados seis (6) professores do ensino fundamental e que lecionavam na escola lócus da pesquisa. O intervalo de tempo entre a primeira e segunda entrevista foi de 6 meses.

Apresentaremos as respostas que foram analisadas com base nas unidades de registros e dos contextos. Classificamos as respostas por categorias previamente determinadas a fim de contemplar os objetivos da pesquisa e destacamos trechos das falas dos participantes com a intenção de elucidar as discussões acerca do tema.

6.2.1 Concepção sobre inclusão dos estudantes com TEA

Nesta seção buscamos verificar a concepção dos docentes no que tange aos aspectos da inclusão educacional dos alunos com TEA, antes e após a proposta da intervenção pedagógica.

Quadro 7 – Resposta sobre a concepção dos participantes sobre Educação Inclusiva

Sujeitos	Resposta antes da intervenção	Resposta após a intervenção
P1 (Letras)	“Educação inclusiva para mim no seu sentido mais puro é a gente colocar meninos e meninas e adultos dentro do contexto de sala de aula e escola junto com alunos e pessoas adultas que a gente julga que são normais né?”	“Pra mim é a educação para todos, sem preconceitos e tentando minimizar as barreiras, essa expressão que pra mim é novidade, minimizar as barreiras atitudinais principalmente.”
P2 (Pedagogia)	“Incluir significa pra mim, não deixar de fora, inserir, independente de condição ou dificuldade que o aluno apresente.”	“É não deixar nenhum aluno de fora do processo ensino aprendizagem por conta de suas condições ou necessidades específicas.”
P3 (Geografia)	“Acho que uma educação que inclui todos, sem preconceitos e compreendendo as diferenças sem segregar.”	“Uma educação voltada para todos, onde a escola precisa compreender as barreiras que impedem a participação efetiva do aluno e tentar minimizar esses obstáculos.”
P4 (Letras)	“É aquela educação que integra o aluno né? Não só integra como também faz com que ele participe dos comandos ali na sala de aula, que ele participe da aula igualmente a todos eles.”	“Hoje eu tenho uma concepção um pouco diferente. Meu conhecimento era bem limitado, pra não dizer quase nada. Hoje eu entendo que a educação inclusiva não necessariamente está relacionada a alunos com deficiência, mas está ligado a qualquer aluno que tenha qualquer tipo de dificuldade. Compreender as limitações de cada um, independente de laudo né?”

Continua.

Cont. Quadro 7.

P5 (Ciências Exatas)	“É uma educação que consegue abrangerou alcançar todos os alunos sem distinção de forma dinâmica e interativa.”	“Agora eu consigo compreender um pouco melhor, antes tinha uma visão mais limitada sabe? Mas muitas coisas foram esclarecidas nas palestras formativas e hoje eu entendo como uma educação que não exclui e que deve ser para todos, sem criar preconceitos ou estigmatizar as crianças por alguma dificuldade que elas apresentem.”
P6 (Pedagogia)	“Pra mim, está relacionado com respeitar as diferenças e fazer com que independentes das particularidades, cada indivíduo tem o direito a ter uma educação de qualidade.”	“Continuo com o mesmo pensamento anterior, está relacionado com o respeito às diferenças e ter a consciência que é papel também do professor ser capaz de realizar uma educação de caráter inclusivo.”

Fonte: A autora (2024).

Foi observado que a maior parte dos docentes trouxe uma definição mais ampliada e apurada quanto ao conceito de educação inclusiva quando comparada à definição dada antes das formações acontecerem. Podemos notar na fala do P1 por exemplo, que inicialmente ele trazia um conceito de que incluir estava relacionada a estar todos juntos (integrar), no mesmo ambiente. Permitindo-nos inferir que o docente parece confundir o conceito de integração e inclusão educacional. Além disso, percebemos que antes das formações esse mesmo professor utilizou termos como, “normais” para se referir aos alunos que não tem TEA, denotando uma crença de que os alunos com TEA não são considerados normais, no entanto, após as formações há uma aparente mudança na concepção, já que ele não cita mais o termo anterior e aborda a expressão, “eliminação de barreiras” ao tratar do aspecto inclusivo educacional.

Podemos aqui trazer o conceito da integração educacional que norteou, por muito tempo, os ideais da Educação Especial. Para Masini (2000), a integração se refere a intervenções necessárias para que as crianças com deficiências possam acompanhar a escola, sendo o trabalho feito individualmente com a criança e não com a comunidade e ambiente escolar. Nesse modelo, negam-se as diferenças, o aluno é inserido no contexto escolar sem considerar suas necessidades específicas para seu processo de aprendizagem. No contexto da integração, a educação acontecerá na medida em que o aluno com deficiência se adaptar aos recursos disponíveis na escola regular.

No entanto, no segundo momento, quando realizamos a mesma pergunta ao P1, o mesmo docente traz o conceito de inclusão atrelado à minimização das barreiras atitudinais, no qual parece refletir um novo olhar desse professor no que diz respeito aos aspectos

inclusivos e as dificuldades presentes no ambiente escolar que impedem que o aluno possa ser incluído de forma efetiva.

Sabemos que um dos grandes pontos da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) é a mudança de perspectiva em relação à deficiência, tirando esse peso do próprio indivíduo e trazendo para as condições que podem estar insatisfatórias, tais como: espaços físicos e sociais, metodologias, materiais e até mesmo o currículo; compreendendo que tudo deve ser capaz de atender a todos e não ter que ser elaborado separadamente para um grupo de alunos com deficiência. Aqui a reflexão é sobre a mudança de perspectiva de um modelo biomédico de deficiência que atribui a responsabilidade da pessoa participar da sociedade, para um modelo social de deficiência onde é a sociedade que coloca barreiras para a plena e efetiva participação das pessoas com deficiência.

Para Bueno (1999), a premissa principal da educação inclusiva está relacionada à ideia de que todas as pessoas, independentemente de qualquer condição, devem ter acesso irrestrito e permanência no sistema regular educacional.

Na premissa da inclusão escolar, as condições de ensino devem ser modificadas para atender as necessidades dos educandos, desde a estrutura física até as estratégias pedagógicas desenvolvidas em sala de aula (Omote, 2013). Sendo assim, tendo em vista os grandes desafios encontrados pelos docentes no cotidiano escolar, é necessário estreitar as barreiras de exclusão, principalmente no que diz respeito às barreiras atitudinais.

O Art. 3º, inciso I da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), define as barreiras como: “Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros”. Sendo, as barreiras atitudinais definidas como atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

Podemos notar que algumas vezes as atitudes que impedem a evolução do aluno surgem por parte do próprio docente por desconhecer as potencialidades do educando e por não ter o conhecimento necessário para desenvolver estratégias educacionais inclusivas.

Ainda analisando as respostas dos professores, notamos que o P3 também amplia seu conceito de educação inclusiva e dá um destaque para a questão das barreiras que impedem a participação efetiva dos alunos, ficando claro que esse conceito foi debatido durante as formações e compreendido por parte desses docentes.

Já P4 traz uma reflexão bastante pertinente a ser analisada, ele parece ampliar seu olhar de uma educação inclusiva ser aquela que integra o aluno, parecendo compreender o termo “integrar” e “incluir” erroneamente como sinônimos, para uma educação que deve acontecer de uma forma mais individualizada, olhando para a dificuldade do aluno e não atrelada ao laudo.

Na direção de uma educação inclusiva, P6 mantém a sua fala com o foco no “respeito às diferenças” e na defesa de uma educação inclusiva para todos.

Com isso, observa-se que o ponto de partida para o planejamento de estratégias pedagógicas inclusivas deve ser, sempre, a singularidade do sujeito, com foco em suas potencialidades e não atrelada a um diagnóstico específico. É fato que informações clínicas podem contribuir, no entanto, é necessário conhecer os alunos enquanto pessoas, com suas individualidades, reconhecendo aspectos que possam limitar seu aprendizado e assim direcionar as estratégias de forma coerente com a intenção de ampliar suas habilidades.

No que concerne ao laudo, segundo as orientações da Nota técnica 04/2014 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), o atendimento do estudante deve ser de forma pedagógica e não clinicamente, fica entendido, então, que o laudo é um documento complementar. A educação de qualidade é um direito, independente da presença de um laudo, ou seja, a pessoa com deficiência ou alguma outra necessidade de inclusão não poderá ter seu direito cerceado pela exigência de laudo.

Logo, identificamos que quase todos os profissionais entrevistados parecem apresentar um conceito e uma concepção mais apropriada sobre os aspectos e características de uma educação inclusiva, quando comparados com as ideias iniciais. A concepção prévia ainda era bastante confusa e alguns apresentaram equívocos em relação a alguns conceitos, tais como integrar e incluir. Além disso, nota-se no segundo momento que eles apresentam uma linguagem mais direcionada à educação inclusiva, usando termos e frases do tipo: barreiras atitudinais, não vincular o aluno ao laudo, e compreender que a educação inclusiva está relacionada às diferenças e não só às deficiências. No entanto, é fato considerar que em suma alguns professores reformulam a concepção anterior com elementos atuais advindos da própria formação e há outros que permaneceram com a concepção anterior, que já era mais ampliada; isso nos faz refletir sobre para quem e como a formação em serviço mostra-se de fato mais efetiva, ou seja, parece que os professores que tinham um conceito mais reduzido sobre essas premissas foram os mais favorecidos com essa intervenção.

Quadro 8 – Respostas dos professores sobre como concebem a inclusão do estudante com TEA

Sujeitos	Resposta antes da intervenção	Resposta após a intervenção
P1 (Letras)	“Eu me considero um professor leigo nessa área de alunos especiais e mais específico em alunos com TEA e o discurso de alunos com TEA é recente, então nós professores e professorastemos muita coisa a aprender.”	“Eu me considerava um professor leigo nessa área, mas hoje, acredito que adquiri um pouco de conhecimento. Tivemos alguns exemplos aqui de práticas inclusivas e que a gente pode facilmente colocar em prática, um exemplo disso é a comunicação alternativa, trazer figuras, ou seja, abordar o mesmo conteúdo de várias formas, várias abordagens né? Por que se não aprender de uma forma, pode encontrar facilidade de outraforma. Acho que é isso.”
P2 (Pedagogia)	“Pra mim são atividades bem dinâmicas que incluem os alunos com autismo na mesma atividade que os outros alunos, sem excluir porque ele é diferente, e quem não é diferente né? Todos somos, se parar pra pensar bem.”	“Aprendemos aqui que devemos diversificar a forma de explanar os conteúdos, alguns aprendem mais ouvindo, outros falando, outros assistindo. Sabe? acho que tem muito disso, trazer de várias maneiras o conteúdo para a turma e de formamais dinâmica, palpável, mais concreto.”
P3 (Geografia)	“Deve ser algo relacionado com jogos interativos, aulas mais dinâmicas e que eles possam participar mais ativamente.”	“Eu acredito que seja você compreender a dificuldade e tentar trazer diferentes explicações do mesmo conteúdo, pra fazer com que a maioria dos alunos possa captar o que está sendo ensinado.”
P4 (Letras)	“Não sei muito bem por que eu nunca fiz, pra ser realista eu nunca fiz. Mas assim, jogos, eles gostam muito de jogos, eles gostam de participar de coisas principalmente de competição, eles gostam de participar e principalmente quando eles ganham, eles ficam bem animados, eu acho que a questão dos jogos é um caminho de práticas inclusivas.”	“Penso que são atitudes na rotina escolar que vai fazer com que os alunos com autismo participem das práticas de qualquer natureza, respeitando as limitações de qualquer aluno, sendo autista ou não. Por exemplo, trazer aqueles quadros com imagens que facilita a comunicação, trazer uma aula cantada e a mesma aula com apresentação de figuras sabe? Diversificar a forma de abordar né? Mas nem sempre dá.”
P5 (Ciências Exatas)	“São trabalhos em grupos, fazendo com que eles tenham mais relacionamento com os outros colegas, um ajudando o outro, que ele se sinta capaz de resolver aquele problema, aquela situação, aquele jogo”.	“Qualquer tipo de atividade em que o aluno não seja excluído e também as práticas pensadas para estimular a desenvolver algumas habilidades que eles tenham mais dificuldades. Tem muita coisa na internet sabe? Depois que eu fui compreendendo o mundo deles, eu passei a pesquisar atividades de matemática pra eles e que não fugisse da proposta da aula.”
P6 (Pedagogia)	“Acho que são atividades que ele consiga participar de forma significativa sabe? E não só participar por participar, sem aprender nada. Eu só não sei como fazer isso de forma correta.”	“Aulas interativas, bem planejadas, com múltiplas formas de explicação.”

Fonte: A autora (2024).

Nesta seção buscamos analisar a compreensão dos participantes sobre práticas inclusivas para o estudante com TEA. A partir da análise, percebemos que 3 dos professores

entrevistados (P3, P4 e P5) associaram práticas inclusivas para estudantes com TEA às atividades dinâmicas de jogos interativos, no primeiro momento da entrevista. Esse fato fica claro na fala principalmente do P3 quando ele cita: “Deve ser algo relacionado com jogos interativos, aulas mais dinâmicas e que eles possam participar mais ativamente.”

Os jogos e brincadeiras são fundamentais no processo de desenvolvimento intelectual e motor da criança e são instrumentos utilizados em sala de aula com objetivo de proporcionar aos alunos maior desenvoltura em atividades que requerem raciocínio lógico, coordenação motora e criatividade.

Segundo Abrantes (2010, p. 3)

O jogo possui vários objetivos pedagógicos como: trabalhar a ansiedade dos alunos por meio de atividades que exigem concentração; rever limite, pois é pelos jogos que o aluno se enquadra em regras, reagindo com suas emoções para aprender a ganhar e perder, aprendendo inclusive a respeitar e ser respeitado; proporcionar confiança em si e nos outros; estimular a autoestima; confeccionar jogos, fazendo que a criança tenha oportunidade de errar, acertar, construir, criar, copiar, desenvolver planos aumentando sua autoestima, acreditando que é capaz de fazer muitas coisas para si; desenvolver a autonomia, proporcionando ao aluno a oportunidade de responsabilizar-se por suas escolhas e atos; ampliar o raciocínio lógico, exigindo planejamento e estratégias para raciocinar.

Segundo a autora, esses objetivos pedagógicos proporcionados pelos jogos são primordiais para se estabelecer uma educação participativa e inclusiva. Dessa maneira, entende-se que o jogo é um instrumento rico no sentido de atrair os alunos com deficiência e os auxilia no processo de ensino-aprendizagem. Através dos jogos os alunos passam a explorar seus sentidos, melhorar a agilidade e a convivência em grupo. No entanto, importa ressaltar a importância da mediação docente durante o uso dos jogos.

De acordo com Vygotsky (2002), o jogo representa um papel fundamental no desenvolvimento e na formação do indivíduo. O ato de brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal, um momento propício para realizar a mediação entre a ação do educando com os objetos concretos e seus significados. A ação do brincar leva o indivíduo a interagir com o meio (interação sujeito-objeto) e pela imitação, simular papéis estabelecidos culturalmente.

Abrantes (2010), ainda cita que os jogos estimulam os alunos com necessidades educacionais específicas ao uso do imaginário, ou seja, faz conectar vários circuitos cerebrais em que se armazenam o vocabulário, a gramática, o discurso, sem contar com as informações

com o uso de imagens, mecanismo de extrema importância quando se refere ao processo de aprendizagem da pessoa com TEA.

Após a participação deles nas atividades formativas, na entrevista realizada após a intervenção, o discurso muda, passa a ser voltado para uma prática que possibilite múltiplas formas de explicar o mesmo conteúdo, com a intenção de alcançar as especificidades de cada um dos alunos a partir das suas diferenças. Isso fica claro na fala do professor (P3): “Eu acredito que seja você compreender a dificuldade e tentar trazer diferentes explicações do mesmo conteúdo, pra fazer com que a maioria dos alunos possa captar o que está sendo ensinado”. Para reafirmar essa mudança na concepção dos professores envolvidos, trazemos ainda a fala do professor (P2): “Aprendemos aqui que devemos diversificar a forma de explicar os conteúdos, alguns aprendem mais ouvindo, outros falando, outros assistindo. Sabe? que tem muito disso, trazer de várias maneiras o conteúdo para a turma e também de forma mais dinâmica, palpável, mais concreto.” A fala de P2 aborda também o uso de material concreto, o que por sua vez facilita a compreensão de alguns estudantes com TEA.

Nesse sentido, identificamos que as respostas pós-intervenção estão muito relacionadas ao DUA (Desenho Universal para Aprendizagem), no qual é compreendido como um conjunto de princípios, estratégias e ações que tem como objetivo tornar o ensino acessível e funcional para todas as pessoas, independente de qual especificidade ela necessite. Esse conceito está baseado em 3 princípios:

1. Fornecer múltiplos meios de engajamento;
2. Fornecer múltiplos meios de representação;
3. Fornecer múltiplos meios de ação e expressão (Meyer; Rose; Gordon, 2014).

Percebemos que o segundo princípio, no qual se refere a fornecer múltiplos meios de representação teve um destaque nas respostas dadas pela maioria dos professores (cinco dos seis professores entrevistados trouxeram algo relacionado), o que nos faz pensar que houve uma alteração na concepção das práticas inclusivas para o estudante com TEA, no sentido de trazer conceitos mais elaborados e apropriados às práticas e estratégias inclusivas.

Para Alves, Ribeiro e Simões (2013), o DUA permite oferecer múltiplos meios para que todos os alunos tenham acesso ao conteúdo curricular.

Pereira *et al.* (2018), afirma que os alunos diferem no modo como compreendem a informação, não existe um meio de representação ideal para todos. Cada turma é constituída por alunos que apresentam características diversas (auditiva, visual, cinestésica), que

traduzem necessidades diferentes de acesso aos conteúdos. Por isso, é necessário fornecer múltiplas opções relacionadas com as representações e a apresentação da informação.

O manual de apoio à prática (Pereira *et al.*, 2018), cita alguns exemplos de prática que poderão proporcionar múltiplas apresentações dos conteúdos, tais como: usar diferentes suportes para comunicação (linguagem oral, escrita, desenho, música, etc.), utilizar ferramentas interativas e redes sociais, materiais manipuláveis, aplicações da web, dentre outros.

Para Chena (2016), algumas estratégias devem ser adotadas quando se pensa em um ensino estruturado de acordo com o DUA: uso de recursos tecnológicos, ensino expositivo, avaliação e suportes adicionais.

Ainda caminhando pelas respostas dos professores envolvidos, encontramos na fala do professor (P4), uma explanação no mesmo sentido de trazer múltiplas abordagens, no entanto, ele deixa claro uma certa compreensão acerca do conceito da comunicação alternativa e que pode ser observada no seguinte trecho: “Por exemplo, trazer aqueles quadros com imagens que facilita a comunicação, trazer uma aula cantada e a mesma aula com apresentação de figuras sabe? Diversificar a forma de abordar né? Mas nem sempre dá.”

Sabemos que uma das maneiras de ampliar o repertório de comunicação dos estudantes que estão dentro do espectro autista é por intermédio da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), essa forma de comunicar contempla recursos diversos para complementar ou substituir formas de expressão referente à fala não funcional ou inexistente. Essa interação sociocomunicativa pode acontecer por meio de gestos manuais, símbolos gráficos, sistemas informatizados de voz dentre outros (Iacono; Trembath; Erickson, 2016). Considera-se a CAA uma prática recomendada para pessoas com TEA, grande parte dos estudos revelam uma efetividade da Comunicação Alternativa e Ampliada com a finalidade de regulação de comportamento, principalmente em ambientes naturais, tais como as escolas (Nunes, 2008).

Diante do exposto, podemos inferir que esta temática foi discutida durante os momentos formativos e que ampliou os olhares dos professores envolvidos para mais um recurso a ser utilizado durante o processo de ensino aprendizagem com os alunos que estão dentro do espectro autista e de fato ampliando o repertório de possibilidades e estratégias educacionais.

Ainda analisando a fala do professor (P4), em especial quando ele conclui dizendo: “mas nem sempre dá.” Parece tratar das condições de trabalho do professor, já que como mencionado anteriormente, este mesmo professor diz ministrar aulas em 6 (seis) turmas nesta unidade de ensino, o que poderia comprometer a qualidade e o direcionamento das atividades por se tratar de uma quantidade excessiva de alunos.

Percebemos que mesmo havendo mudanças significativas sobre como eles concebem a inclusão dos alunos com TEA, a sobrecarga de trabalho parece contribuir negativamente para um melhor direcionamento a respeito da inclusão dos alunos com TEA.

6.2.2 Sensibilização dos professores quanto à inclusão dos alunos com TEA

Nesta parte da análise, a intenção foi perceber aspectos de sensibilização docente quanto à inclusão educacional direcionados aos estudantes com TEA após a intervenção pedagógica proposta. Nesse sentido, buscamos identificar nas falas dos professores entrevistados, trechos que evidenciassem uma conscientização acerca da temática. Para isso, selecionamos algumas respostas dadas por alguns professores, tanto no momento anterior às formações quanto num momento posterior e assim verificando se de fato foram sensibilizados a respeito do tema.

Quadro 9 – Respostas dos professores sobre a sensibilização quanto a à inclusão dos alunos com TEA

Sujeitos	Resposta antes da intervenção	Resposta após a intervenção
P3 (Geografia)	“Como havia dito, nunca estudei sobre sabe? Negligência minha também né? A gente tem que correr atrás do conhecimento, mas não fiz isso. Então, normalmente não planejo nada diferenciado, apenas vou conduzindo as situações do cotidiano mesmo”.	“Eu não estou planejando separadamente, hoje eu consigo perceber algumas características e dificuldades e vou tentando ajustar só que agora com intencionalidade. Antes eu tentava, mas sem ter embasamento”.
P4 (Letras)	“Não, eu não planejo porque já tem as meninas do AEE que fazem esse trabalho comeles né? Eu dou a atividade igual a todo mundo e aí ela faz a transformação pra eles se adaptarem. Eu nunca fiz um planejamento específico pensando neles não”.	“Antes eu achava que só as professoras do Atendimento especializado tinham essa responsabilidade, mas eu compreendi que a responsabilidade também é minha, é de todos na verdade, a escola tem que se ajudar. Hoje, toda vez que eu estou planejando a aula, penso neles. Será que fulano vai conseguir? Oque eu posso fazer aqui pra que ele atinja o objetivo da aula? Sabe? É isso. Às vezes eu consigo, às vezes não. Mas pelo menos eu tenho essa consciência né”?
P5 (Ciências Exatas)	“Não planejo pra falar a verdade”.	“Olha, depois de compreender melhor esses alunos e como eles observam o mundo, toda vez que vou planejar algo pra turma, sempre vem algo me cutucar e eu penso: e o aluno tal? Acho que ele não vai alcançar dessa forma. Como posso ajustar isso aqui? Mas nem sempre consigo sabe? Até porque tenho 6 turmas só nessa escola, fora a outra rede e aí a coisa complica. Mas eu agora tenho a consciência que é minha responsabilidade esses alunos também e não só da educação especial”.

Continua.

Cont. Quadro 9.

P6 (Pedagogia)	“Eu não planejo de forma intencional sabe? Eu vou sentindo, o que ele consegue fazer e o que não consegue no dia a dia mesmo”.	“Agora, eu penso mais um pouco sobre isso quando vou planejar a minha aula. Não faço nada separado, a parte só pra ele, porque acredito que não seja esse o caminho, mas eu vou ajustando pra atingir o potencial dele,mas esse ajuste já vou pensando antes e nãoahora como antes. Nem sempre eu tenho boas ideias, mas eu pesquiso na internet também, tem uns sites muito bons e que foram até citados nas formações”.
-------------------	--	---

Fonte: A autora (2024).

Entendemos que o ato de sensibilizar vai além de apenas transmitir uma ideia, um conteúdo a respeito de um tema, é mais do que isso, seria a possibilidade de levar pessoas à reflexão e fazer com que sintam necessidade de mudança. Um professor que está sensível ao tema, pode se mostrar mais motivado e encorajado a planejar de forma mais intencional e direcionada. Para Oliveira (2010), nos contextos educativos, a motivação é identificada como um conjunto de determinantes ambientais, de forças internas e de incentivos que movem o indivíduo a realizar determinada tarefa, e sensibilizá-los é um ponto fundamental nesse processo.

Compreendemos que a sensibilização seja uma fase essencial da intervenção, já que os atores envolvidos no processo precisam se sentir orientados a refletir sobre o tema e consequentemente se engajar na alteração da realidade presente.

Ao analisarmos a resposta do professor P3 antes do processo de intervenção, percebemos que ele relata não ter se interessado anteriormente pelo tema, mesmo percebendo uma necessidade, considera uma falha dele, mesmo assim diz seguir seu planejamento normalmente e intervindo em algumas situações de forma despretensiosa, quando necessário.

No entanto, quando passamos a analisar a resposta após a participação nas formações, percebemos que de alguma forma ele foi sensibilizado, pois agora julga reconhecer e perceber algumas especificidades do aluno com TEA e vai conduzindo com intencionalidade, e segundo ele, com uma base mais apurada acerca da temática. De fato, não podemos concluir que isso implicou em grandes mudanças no processo educacional, porém fica claro que a participação deste docente nas formações gerou um novo olhar do profissional diante de algumas situações do cotidiano e que de algum modo passaria despercebido antes de ser conscientizado e orientado sobre o processo de inclusão.

O professor P4 traz um discurso relacionado a responsabilidades. De quem seria a real responsabilidade por incluir esses educandos? Num momento inicial ele relata não demandar esforços no planejamento voltado para esses alunos, já que equivocadamente transfere a responsabilidade para as professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dessa forma se exime de qualquer ou de algum compromisso em relação ao estudante com TEA. Contudo, o discurso é modificado após a intervenção, agora ele compreende que também é responsável por esse processo, ele se percebe como agente que deve atuar de forma direcionada, que a escola deve ter envolvimento nesse processo e que não está nas mãos de sujeitos específicos, apenas.

Corroborando com o que foi analisado na fala desse professor, outros autores ratificam este entendimento ao afirmar que:

[...] há necessidade de capacitação de toda a equipe escolar para que, com o envolvimento de todas as pessoas que estão presentes na vida da criança, por meio do relacionamento com a família, professores, equipe escolar e parceiros do atendimento multidisciplinar, as potencialidades e necessidades da criança possam ser contempladas (Costa; Zanata; Capellini, 2018, p. 305).

A partir do que foi exposto pelos autores supracitados, enfatizamos a importância do trabalho colaborativo entre todos os sujeitos que fazem parte da vida social do estudante com TEA, considerando que o desenvolvimento de habilidades e potencialidades desses estudantes, bem como a construção de uma escola inclusiva dependem de toda rede de apoio no qual o indivíduo está inserido, tais como: professores, gestores, família, equipe responsável pelo atendimento educacional especializado, dentre outros.

Passando a análise ao discurso dos professores P5 e P6, ambos relatam não realizar nenhum tipo de planejamento pensando no aluno com TEA. P6 deixa a entender que realiza um planejamento mais empírico, baseado em experimentar o que dá certo ou não, dependendo do que o aluno consegue ou não fazer do que foi planejado para turma.

Após a participação dos docentes nas formações, podemos perceber que o professor P5 traz à tona a ideia da consciência, ele cita que agora está consciente de que também é um agente responsável pelo processo de inclusão educacional dos alunos com TEA e ainda explica que depois que passou a compreender melhor as características e especificidades desses alunos, foi sensibilizado a pensar sobre e para eles dentro do contexto do planejamento do ensino. Ainda sobre o discurso desse professor, percebemos que apesar de ter sido sensibilizado em alguns aspectos, fica claro a sobrecarga de trabalho explicitada por ele, pois

ele comenta sobre a quantidade excessiva de turmas, além de também ministrar aulas em outro vínculo, ficando sem condições e tempo viável para dar conta de planejar com intencionalidade, confirmando o que foi exposto e citado na análise do professor (P4) no quadro da análise das respostas dos professores sobre a inclusão dos estudantes com TEA.

O professor P6 também evidencia em sua fala o fato de que após adquirir informações a respeito dos alunos com TEA, passou a pensar sobre eles e como eles podem alcançar e desenvolver suas potencialidades, agora ele é motivado a buscar mais informações e a se mover com intenção.

Diante da análise realizada a respeito da sensibilização dos docentes, podemos constatar através das respostas antes e após a participação nas formações, que de fato ocorreram mudanças comportamentais relacionadas ao olhar, pensar e se mover com intencionalidade.

Após adquirirem informações a respeito do tema, foi gerado um senso de responsabilidade e conscientização do seu real papel enquanto docente. Podemos então inferir que ampliar o conhecimento e o repertório de informações através das formações em serviço a respeito do tema, foi de fato essencial para que os docentes fossem alertados do seu papel fundamental nesse processo de inclusão e para que fossem sensibilizados e consequentemente motivados a planejarem com intencionalidade. No entanto, não podemos deixar de considerar que a sobrecarga de trabalho parece ser um fator impeditivo para que ocorra um avanço nessas ações inclusivas.

Imbernón (2010) afirma que, as formações em serviço imprimem uma proximidade com a prática educativa, sendo possível favorecer a reflexão sobre a ação. Os momentos formativos em serviço podem contribuir na reflexão e mudança da prática pedagógica, no entanto, se essas formações se resumirem em um formato padronizado de constante explicação e sem a troca entre os pares, é possível que sejam inúteis para que mudanças significativas ocorram na formação do professor.

6.2.3 Desafios do planejamento do ensino

Nesta seção buscamos analisar as principais dificuldades relatadas pelos docentes no que tange ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TEA, dando ênfase aos desafios do planejamento desse ensino. Em seguida, realizamos uma análise comparativa com as respostas obtidas após a participação dos professores nos momentos formativos.

Quadro 10 – Respostas sobre as principais dificuldades em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TEA

Sujeitos	Resposta antes da intervenção	Resposta após a intervenção
P1 (Letras)	“Sim, existe! Existem diversas. A escola pública do século XXI não está adequada, não é uma escola pronta para um aluno com TEA. volto a falar do modelo antigo da escola Ulisses Pernambucano que a meu ver era muito funcional, eles tinham o momento exclusivo, somente deles e me parecia que era um momento muito oportuno. Eu penso num trabalho paralelo, não renunciar ao modelo Ulisses Pernambucano no Recife e ao mesmo tempo torná-los meninos incluídos em outro momento no processo com os demais”.	“Acho que a dificuldade está muito relacionada a falta de conhecimento do professor. A gente precisa realmente se atualizar, não podemos só reclamar e querer que o conhecimento caia do céu. Temos que ser agentes ativos nesse processo, afinal de contas somos parte né”?
P2 (Pedagogia)	“Acredito que o ritmo de aprendizagem deles é diferenciado, então é o que falei antes: afeto, paciência e persistência que ele avança, mas no tempo dele. Acho que a maior dificuldade é o professor compreender e entender quais as melhores estratégias diante de algumas situações peculiares”.	“Continuo pensando que a maior dificuldade nesse processo é a grande barreira que existe no conhecimento da maioria dos profissionais em relação ao aluno com TEA. Sabemos muito pouco e precisamos buscar mesmo esse conhecimento para facilitar nossa vida e a do aluno também”.
P3 (Geografia)	“Acho que é a falta de conhecimento por parte dos professores, acho que essa é a primeira barreira sabe”?	“Continuo achando que a falta de conhecimento por falta do profissional é uma grande barreira e o preconceito que vem junto com a falta de conhecimento também. Acho que a dificuldade não está exclusivamente no aluno com TEA, mas também no professor que não sabe o que fazer diante de algumas situações”.
P4 (Letras)	“Primeiro é a questão tempo, o fator tempo atrapalha muito porque a gente tá na sala de aula e a gente tem um planejamento pra aquela turma que é em geral, a gente espera que atinja todo mundo, mas a gente sabe que não atinge, né? E pra parar e fazer pra eles não dá, 50 minutos é muito pouco”.	“Vou falar a mesma coisa que falei na primeira entrevista, mesmo tendo um pouco mais de conhecimento, acho que o fator tempo, ainda pega bastante. Porque passamos pouco tempo com eles em sala, então percepção da evolução é bem lenta. É como se o processo não tivesse uma continuidade sabe”?
P5 (Ciências Exatas)	“É encontrar um meio de atingi-los né? De alcançá-los e de fazer com que eles se desenvolvam, não tenho ideia de como direcionar o ensino, a disciplina pra eles”.	“Acredito que a falta de conhecimento sobre a temática seja realmente uma barreira pra nós professores sabe? Porque até então eu pensava que não era responsabilidade minha, aquele aluno, e que as coisas iriam se resolver na sala do atendimento especializado. Mas não é bem assim né? É a escola toda que tem que compreender e auxiliar esses alunos de forma mútua”.

Continua.

Cont. Quadro 10.

P6 (Pedagogia)	“Eu acho que é em relação a fazer eles se concentrarem em algo, eu nunca sei se ele está entendendo ou não, porque ele não se comunica bem, fica só me olhando namaioria das vezes”.	“Primeiro de tudo eu acho que uma formação docente defasada e sem informações estratégicas, seria a primeira dificuldade. Depois que o professor entende que ele é parte fundamental nesse processo, as coisas fluem melhor. Mas a gente também tem que lembrar que a carga toda e a responsabilidade de evolução não estão só nas mãos do professor, existe a participação da família, da comunidade escolar como um todo e também dos outros profissionais da saúde que eles possam ter acesso”.
-------------------	--	--

Fonte: A autora (2024).

A partir da observação das falas dos professores entrevistados, podemos perceber que 5 (cinco) dos 6 (seis) docentes, relacionam as dificuldades do planejamento do ensino à falta de conhecimento do professor acerca do tema e de forma geral atribuem isso à defasagem na formação docente assim como à falta de tempo para que ocorra uma organização e direcionamento no ato de planejar. Esse entendimento fica bem claro no discurso do professor P6, quando ele declara: “Primeiro de tudo eu acho que uma formação docente defasada e sem informações estratégicas, seria a primeira dificuldade”.

Depois observamos na fala do professor P3, quando afirma: “Acho que a dificuldade não está exclusivamente no aluno com TEA, mas também no professor que não sabe o que fazer diante de algumas situações”.

Esses dois trechos recortados da entrevista com os docentes no período pós-intervenção, nos faz crer que a maioria deles se tornaram ou já eram conscientes do seu papel nesse processo, no entanto, argumentam não conhecer os instrumentos e estratégias que os direcionem, e por isso exprimem perceber uma certa defasagem na sua formação, seja ela na formação inicial (acadêmica), seja na formação continuada.

Compreendemos que o saber docente é um saber plural proveniente da formação inicial nas instituições acadêmicas, da formação profissional, dos currículos e da própria experiência em sala de aula. Na publicação Saberes Docentes e Formação profissional, Tardif (2002), realiza uma explanação a respeito desses saberes e sua relação com a formação profissional dos professores e do próprio exercício da docência. Para esse mesmo autor, o saber profissional é uma junção dos diferentes saberes, ou seja, diferentes elementos originários de diversas fontes que se relacionam e são mobilizados pelos professores de acordo com o que é exigido ou solicitado durante a sua vida profissional.

Outro aspecto observado, atrelado aos desafios do processo de ensino aprendizagem, está relacionado à importância do trabalho colaborativo entre docente de sala de aula e do AEE, conforme observado na fala de P5 quando afirmou que “eu pensava que não era responsabilidade minha, aquele aluno, e que as coisas iriam se resolver na sala do atendimento especializado. Mas não é bem assim né? É a escola toda que tem que compreender e auxiliar esses alunos de forma mútua”. Sabe-se que para que a inclusão se efetive, faz-se necessário o trabalho de toda a equipe escolar, e não apenas do professor do AEE. Nessa direção, P6 também afirma que é papel da família, da equipe multidisciplinar e não apenas do professor de sala de aula, embora ele reconheça seu papel fundamental para o ensino aprendizagem do estudante com TEA.

Fazendo uma relação com as informações obtidas no quadro 6 nos itens que tratam da participação em momentos formativos que abordassem a temática e sobre a formação inicial e as disciplinas cursadas nos respectivos cursos durante a graduação, fica evidente que os profissionais se percebem despreparados em sua formação inicial e também em sua formação continuada para desenvolver estratégias direcionadas e que os auxiliem no planejamento do ensino para os alunos com TEA. Isso pôde ser constatado pelas respostas dadas em relação ao currículo universitário que não incluíam disciplinas com essa temática e também à falta de participação em momentos formativos durante sua vida profissional.

Podemos então inferir que dentre os fatores que podem ter contribuído para essa defasagem no conhecimento, seria o fato dos docentes terem concluído a graduação em um momento no qual essa temática ainda não estava sendo tão explorada em pesquisas e também não buscaram posteriormente conhecimentos específicos para atualização do repertório profissional. Além disso, percebemos que esse conhecimento direcionado não chegou até eles por intermédio de formações continuadas de forma sistematizada, apenas explicações em momentos específicos, o que não colabora de maneira significativa para um planejamento apropriado e uma reflexão apurada sobre a prática.

Para Bernardo (2016), a configuração da maioria das formações existentes, apresenta como características: encontros esporádicos, pouco interesse sobre as inquietações dos docentes, currículos fechados, pouca autonomia na troca de saberes e no compartilhamento de experiências e geralmente as atividades e os encontros são de curta duração.

De acordo com Imbernón (2010), as formações continuadas em sua maioria insistem no modelo de um curso ministrado por especialistas, no qual o professor é um expectador e que assiste as sessões sem participação ativa, deixando para segundo plano o que vêm se evidenciando e sendo defendido há algum tempo que são: as pesquisas-ação, participação

atuante do professor, processo colaborativo, autonomia, planos integrais e a reflexão sobre a prática.

Portanto, o planejamento do ensino parece estar diretamente associado aos saberes docentes e a falta ou a defasagem nesses saberes implicam em um planejamento sem intencionalidade e professores pouco preparados para direcionar estratégias específicas que contribuam para o desenvolvimento das potencialidades dos educandos com TEA.

Além desse fato anteriormente mencionado, outra dificuldade citada pelos professores e que deve ser levada em consideração, foi a falta de tempo para planejar. O professor P4 no quadro 10, quando indagado sobre as principais dificuldades encontradas pelos professores no processo de ensino aprendizagem para alunos com TEA, cita: “Primeiro é a questão tempo, o fator tempo atrapalha muito porque a gente tá na sala de aula e a gente tem um planejamento pra aquela turma que é em geral, a gente espera que atinja todo mundo, mas a gente sabe que não atinge, né? E pra parar e fazer pra eles não dá, 50 minutos é muito pouco”.

Sendo o professor P4 um professor do ensino fundamental dos anos finais, no qual leciona em 6 turmas diferentes e possui uma carga horária bastante extensa, percebemos a coerência no discurso acerca da falta de tempo para planejar e orientar os estudantes em um período curto que passa em sala de aula semanalmente. O contato do professor com o aluno nessas situações é bem escasso, já que cada aula tem duração de 50 minutos e pela quantidade de alunos em uma turma, que geralmente apresenta uma média de 40 a 45 alunos, dificulta ainda mais esse processo.

Percebemos também, que esse mesmo professor (P4) quando questionado sobre a mesma temática após a participação nas formações, se mantém firme em afirmar a falta de tempo e a sobrecarga do profissional, fatores limitantes para avançar no processo de ensino dos alunos com TEA.; ele segue com o seguinte argumento: “Vou falar a mesma coisa que falei na primeira entrevista, mesmo tendo um pouco mais de conhecimento, acho que o fator tempo, ainda pega bastante. Porque passamos pouco tempo com eles em sala, então a percepção da evolução é bem lenta. É como se o processo não tivesse uma continuidade sabe”?

Apesar desse professor reconhecer que agora, pós participação nas formações, ele se perceba como um profissional que adquiriu mais conhecimentos relacionados à inclusão de alunos com TEA no contexto escolar, ele é categórico mais uma vez ao afirmar que mesmo assim, o tempo de convívio com os educandos é insuficiente para que ele possa estimulá-los e consequentemente avançar de forma significativa no processo de aprendizagem.

A carga horária excessiva e as turmas numerosas que cada professor dos anos finais precisa lecionar para completar sua jornada, parece ser de fato um ponto negativo quando pensamos no ato de planejar de forma consciente e direcionada.

Moretto (2007) apresenta alguns elementos considerados fundamentais que o professor deve levar em consideração ao realizar um planejamento, e dentre eles é citado o ato de conhecer seus alunos, tanto suas características psicossociais, quanto cognitivas. No entanto, recairemos no dilema antes mencionado: como se aproximar desses alunos, criar vínculos e conhecer suas especificidades se o contato é mínimo e parece ser insuficiente no caso dos professores que lecionam nos anos finais do ensino fundamental?

Compreendemos que uma ação bem planejada reflete em um desenvolvimento integral dos educandos, assim como estimula o desejo de aprender cada vez mais e com autonomia, sendo assim é necessário observar de perto, conhecer, reconhecer suas diferenças, perceber suas dificuldades e estimular suas potencialidades.

6.2.4 Contribuição da formação em serviço na percepção dos docentes participantes

Nesta parte da análise, iremos averiguar a contribuição da formação em serviço na percepção dos docentes participantes da pesquisa. Vejamos no quadro a seguir:

Quadro 11 – Respostas sobre a percepção dos professores no que concerne às contribuições relacionadas à formação em serviço

Sujeitos	Resposta antes da intervenção	Resposta após a intervenção
P1 (Letras)	“É, a gente vai cair sempre na questão redundante de formações, elas sempre são muito bem-vindas, formações, formações e formações. É imprescindível, repito, um trabalho focado, um trabalho personalizado com o aluno com TEA. O que a gente percebe aqui na nossa experiência são acompanhantes que são pessoas maravilhosas, pessoas ótimas, com muito boas intenções, mas não são profissionais, não são pessoas capacitadas pra lidar diretamente com o aluno que tem o TEA”.	“Eu acredito que vou continuar com o mesmo discurso sabe? Essas formações foram maravilhosas e então eu acredito que o caminho seja esse, até porque o professor se sente motivado e passa a acreditar nele e no potencial do aluno”.

Continua.

Cont. Quadro 11.

P2 (Pedagogia)	“Acho que mais formações com essa temática, sabe porquê? Eu percebo que cada dia que passa chegam mais alunos com laudo de autismo e a maioria dos professores não sabem nem por onde começar, tem alguns que só ouviram falar, uma coisa bem distante sabe? Acho que nas formações deve ser debatido essa questão da responsabilidade dos professores nesse processo, porque muitos dele reagem dizendo que não são responsabilidade deles e sim das professoras da educação especial”.	“Insisto nas formações continuadas, acredito que um professor mais preparado e mais motivado pode transformar muitas vidas”.
P3 (Geografia)	“Acredito que incluir disciplinas das grades curriculares de licenciaturas em geral e também em relação às formações continuadas e permanentes com essa temática tão importante, porque o que a gente percebe é o número de alunos com laudo cada dia mais crescendo”.	“Repito o que disse na entrevista anterior, mais formações pra que o professor se sinta preparado e motivado”.
P4 (Letras)	“Mais formações, com certeza, formações que direcionem pra esse público, pra esse tipo de público e não como acontece uma formação geral, pontual e sem continuidade sabe? O que precisamos é de formações estratégicas”.	“Acredito que formações contínuas e não algo pontual, isso precisa fazer parte das nossas formações mensais na rede e também nos cursos de graduação né? Porque na minha época não se falava disso”.
P5 (Ciências Exatas)	“Acho que momentos formativos são bem interessantes, acho que podemos começar desse ponto”.	“Formações de forma contínua como foi essa e nanossa própria escola, até porque não tem o problema de comprometer o turno de outro vínculo”.
P6 (Pedagogia)	“Formação continuada, ou que a rede propiciasse especializações em relação ao tema”.	“Poxa! Essas formações que você trouxe pra gente foram ótimas, enriqueceu demais meu conhecimento e mudou um pouco o meu olhar pra esses alunos. Eu acho que deveríamos ter formação o ano todo. Mas eu acho que o caminho é esse mesmo, buscar conhecimento e o município deveria oferecer mais momentos como esses, já que todo ano mais e mais alunos com autismo chega até nós”.

Fonte: A autora (2024).

Podemos constatar nesse bloco de análise que todos os professores entrevistados trouxeram a importância de momentos formativos para que a temática pudesse ser abordada com coerência e direcionamento adequado. Observamos também que os professores enfatizaram a necessidade de formações continuadas tanto na entrevista pré-intervenção, quanto na entrevista pós-intervenção, sendo unânime a sugestão da oferta desses eventos formativos para que a prática educacional seja conduzida de forma inclusiva aos estudantes com TEA.

Alguns profissionais relatam que após a participação nas formações, se sentiam mais motivados e preparados para atender esses estudantes, como cita o professor P2:” Insisto nas formações continuadas, acredito que um professor mais preparado e mais motivado pode transformar muitas vidas”.

Outros trazem na fala a importância de manter esses momentos formativos de maneira contínua, por um determinado período, já que na maioria das vezes quando se trata de matemática na rede, é de uma forma mais pontual e sem continuidade. Podemos identificar isso na fala do professor P4: “Acredito que formações contínuas e não algo pontual, isso precisa fazer parte das nossas formações mensais na rede e nos cursos de graduação né? Porque na minha época não se falava disso”.

O professor P6 parece se mostrar sensibilizado com a temática abordada nas formações, pois segundo ele a participação nas formações foi enriquecedora em termos de ampliação de conhecimentos e fez com que ele direcionasse os olhares para os alunos com TEA, antes aparentemente invisibilizados.

No geral, todos concordam que as formações continuadas são um caminho interessante nesse processo de compreender as características, desenvolver estratégias e direcionar a prática pedagógica aos estudantes com TEA.

Além disso, ainda citam a importância de ser inserido no currículo das graduações de licenciatura, disciplinas que abordem a temática da inclusão desses estudantes no processo de ensino aprendizagem. Sabemos que algumas disciplinas voltadas à temática, já estão disponíveis nos novos currículos, porém os docentes mais antigos possuem este déficit, uma vez que tais conceitos, conhecimentos e abordagens não lhes foi apresentado, sendo necessário formação complementar para uma atuação efetiva e de qualidade (Minatel; Matsukura, 2015). Esse fato pode ser constatado na fala do professor P4, quando ele responde: “Acredito que formações contínuas e não algo pontual, isso precisa fazer parte das nossas formações mensais na rede e nos cursos de graduação né? Porque na minha época não se falava disso”.

Entendemos a importância de tratar da inclusão desses estudantes durante a formação dos educadores na graduação, no entanto a transição para a prática se torna desafiadora e exige que eles estejam constantemente refletindo sobre seu fazer pedagógico e pensando como direcionar suas abordagens para atender às necessidades específicas do aluno com TEA, e por isso, os momentos formativos seriam espaços importantes para que essas trocas se desenvolvessem de forma constante e consciente.

Sabendo disso, é fundamental compreender que o processo de inclusão de alunos com TEA no contexto do cotidiano da sala de aula é bastante desafiador, pois a formação dos professores que irão lidar com esses alunos torna-se complexa no sentido da organização do horário escolar para que as formações possam ocorrer, da disponibilidade dos profissionais em participarem desses momentos, já que muitos possuem outros vínculos, e da motivação dos profissionais em participarem e desenvolverem novas práticas direcionadas e estratégicas.

É importante enfatizar que a capacidade de observar e lidar com as dificuldades individuais de cada estudante é fundamental para fomentar um ensino de qualidade acessível a todos. A inclusão, nesse sentido, apresenta desafios significativos tanto para os profissionais da educação quanto para os próprios alunos, ressaltando a importância de estratégias personalizadas que atendam às peculiaridades de cada indivíduo (Gomes; Oliveira, 2021).

A perspectiva da educação inclusiva implica em uma ressignificação do papel e da responsabilidade do professor, da escola e das práticas pedagógicas em geral. É essencial reconhecer que cada aluno, independente de diagnóstico, necessita de uma abordagem única para o aprendizado, demandando, portanto, estratégias personalizadas.

7. PRODUTO EDUCACIONAL

7.1 PRODUTO EDUCACIONAL 1: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO

7.1.1 Apresentação

Este primeiro produto educacional é resultado da pesquisa de mestrado profissional desenvolvida pelo Programa de Educação Básica da UFPE. Foi elaborado com base no Projeto de intervenção executado na escola, lócus da pesquisa, e teve como temática a inclusão do aluno com autismo no ambiente educacional, a partir da formação docente.

Com a compreensão de que a própria intervenção pedagógica realizada nessa pesquisa poderia ser considerada o produto educacional, pensamos em documentar de forma estruturada todo o caminho percorrido durante os momentos formativos, relatando de forma detalhada a execução, formato, temáticas desenvolvidas, logística de organização dos professores em grupos, tempo de duração de cada etapa, frequência, duração de todo o processo, bem como as demais minúcias que serão aqui descritas.

Ao considerar diante das análises e resultados obtidos, uma contribuição positiva no que tange aos objetivos que se propõe essa pesquisa, poderemos utilizar o modelo de formação em serviço realizado na escola, lócus da pesquisa, como referência no sentido de poder ser disseminado pela rede e poder ser aplicado e replicado por outras escolas do município e/ou adjacências.

Este modelo de formação foi elaborado com o intuito de facilitar a viabilidade do processo formativo dentro das escolas, trazendo o passo a passo de como foram conduzidas as formações. Podemos constatar como objetivos desses momentos formativos: a ampliação do conhecimento docente acerca das caracterizações do estudante com TEA, sensibilização dos profissionais no que diz respeito aos aspectos inclusivos desses estudantes, bem como trazer instrumentos e estratégias que facilitem o cotidiano escolar e o planejamento das atividades curriculares. Além disso, as formações também serão um espaço para troca de experiências entre os profissionais, encontro com seus pares, reflexão sobre sua prática e um local propício para discussões e possíveis soluções para as problemáticas que surgem e que estão relacionadas ao estudante com TEA.

Durante as formações, os profissionais poderão e deverão debater, questionar, trazer experiências exitosas ou não, trocar informações, ampliar seu acervo relacionado ao tema,

explicitar seus anseios e dificuldades, bem como receber informações de especialistas que contribuirão com seus saberes e poderão mediar esses momentos.

Conforme Tardif (2002), os momentos reservados para a formação continuada dos professores, se caracterizam por ações que contribuem para o desenvolvimento profissional. Nesse sentido, a formação continuada é considerada um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, e tem como intuito maior assegurar um ensino de qualidade, principalmente diante das novas exigências que o meio social impõe ao profissional e à escola.

A resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, em seu Art. 4º destaca que, a Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020).

Essa mesma resolução em seu Art.7º, afirma que para que essas formações tenham impacto positivo, se faz necessário atender algumas características, tais como: foco no conhecimento pedagógico e no conteúdo, uso de metodologias ativas de aprendizagem, trabalho colaborativo entre os pares, duração prolongada e coerência. E é nessa perspectiva que as formações foram pensadas e elaboradas, com a intenção de não ser algo apenas pontual sem continuidade, mas que proporcionasse mudanças nos aspectos anteriormente mencionados.

7.1.2 Organização e etapas

1º etapa: sensibilização dos docentes

Para dar início à intervenção pedagógica a partir das formações em serviço, foi necessário lançar mão de um momento voltado para a sensibilização dos docentes, através da apresentação da proposta do projeto, em uma reunião síncrona, contando com a participação voluntária dos docentes do ensino fundamental da escola.

Nessa reunião, foi explicado como foi pensado os momentos de formação e qual o objetivo principal do projeto, assim como acolhemos as indagações e sugestões dos profissionais envolvidos, levando seus anseios em consideração para posteriormente elaboração das temáticas abordadas nas formações.

Nesse momento, percebemos o entusiasmo por parte do corpo docente em poder participar desses momentos enriquecedores e dessa forma contribuir para a formação profissional em uma área tão requerida por eles durante conversas informais.

2º etapa: escolha dos profissionais e delimitação das temáticas abordadas

A partir do que foi exposto pelo grupo escolar em reunião anterior e do que foi acordado juntamente com a orientadora da pesquisa, partimos para a construção de uma tabela na qual seriam descritos os profissionais mediadores e as temáticas que deveriam ser desenvolvidas durante as formações. Pensamos que seria importante a junção de diversos saberes e núcleos de conhecimento, já que o aluno com autismo necessita de uma abordagem multiprofissional que cada especialista poderia contribuir de maneira singular de acordo com sua área de conhecimento, por isso, refletimos e concordamos em convidar pessoas com notório saber tanto no âmbito da saúde, quanto na área educacional.

Entendendo a importância de todos os profissionais nesse processo, pensamos em abordar as principais contribuições de vários ramos da ciência para uma melhor orientação e conhecimento do professor quando tratamos do fato de conhecer o aluno. Para que os profissionais pudessem refletir e buscar estratégias direcionadas a atender o aluno com TEA, se faz necessário compreender como é esse aluno, quais são as peculiaridades do seu comportamento, quais as características na sua forma de aprender e ver/reconhecer o mundo.

Mesmo presentes os profissionais da saúde nas formações, pensamos em direcionar a prática formativa sempre para as questões educacionais, ou seja, como esses profissionais poderiam contribuir para ampliar o conhecimento do professor e poder direcionar de uma melhor forma o seu aluno em sala de aula, seja compreendendo seu comportamento, suas necessidades e/ou suas peculiaridades.

Iniciamos os convites aos profissionais formadores e contamos com a presença e confirmação de 06, sendo eles: uma (1) Terapeuta Ocupacional, uma (1) Fonoaudióloga, três (3) Pedagogas e uma (1) psicóloga. Sendo apenas a Terapeuta Ocupacional e a Fonoaudióloga atuantes da rede da saúde e os demais profissionais na Secretária de Educação do município do Ipojuca. Dentre as pedagogas, destacamos que duas (2) delas possuíam especialização em Neuropsicopedagogia e a outra atuante na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) de uma escola da rede municipal, além de ser intérprete de Libras.

Destacaremos abaixo os profissionais formadores e suas respectivas temáticas desenvolvidas nas formações:

Quadro 12 – Profissionais formadores e temáticas

PROFISSIONAL FORMADOR	TEMÁTICA DA FORMAÇÃO
Terapeuta ocupacional	Transtorno do Espectro Autista- caracterização, conceito e desafios pedagógicos
Terapeuta ocupacional	Oficina do brincar inclusivo: confecções de brinquedos e práticas de brincadeiras na temática da inclusão
Fonoaudióloga	Aspectos da comunicação do estudante com TEA: comunicação alternativa, conceito e prática
Pedagoga 1	TEA: desafios, possibilidades e estratégias pedagógicas
Pedagoga 2	TEA: Aprendizagem no âmbito escolar e direcionamento das práticas pedagógicas
Psicóloga	Comportamento, socialização e rotina do estudante com TEA
Pedagoga 3	Inclusão: aspectos legais e os direitos do estudante com TEA

Fonte: A autora (2024).

3º etapa: organização dos docentes em pequenos grupos

Por se tratar de uma escola considerada de grande porte, foi necessário organizar os docentes em subgrupos, a fim de organizar os horários de participação nas formações de acordo com os turnos e dias que cada profissional leciona na rede municipal. Para isso, dividimos em 3 (três) subgrupos, assim caracterizados:

Quadro 13 – Organização dos docentes em grupos

GRUPO 1	Professores anos iniciais
GRUPO 2	Professores anos finais (turno-manhã)
GRUPO 3	Professores anos finais (turno-tarde)

Fonte: A autora (2024).

4º etapa: montagem do cronograma das formações

Esta etapa do projeto foi a mais complexa de ser organizada, já que deveríamos planejar uma logística que não interferisse no andamento regular da escola, que conciliasse os dias das formações do projeto com os dias reservados pela rede municipal para as formações em serviço e, além disso, ajustar os dias e horários disponibilizados por cada formador/mediador

que se propôs a participar e contribuir nas formações. Então, o cronograma foi estabelecido da seguinte forma:

Quadro 14 – Cronograma de formações

MÊS	GRUPO	FORMADOR	TEMÁTICA
Agosto/2022	1 e 2	Terapeuta Ocupacional	Transtorno do Espectro Autista-caracterização, conceito e desafios pedagógicos
Agosto/2022	3	Terapeuta Ocupacional	Transtorno do Espectro Autista - caracterização, conceito e desafios pedagógicos
Agosto/2022	1	Terapeuta Ocupacional	Oficina do brincar inclusivo: confecções de brinquedos e práticas de brincadeiras na temática da inclusão
Setembro/2022	1	Fonoaudióloga	Aspectos da comunicação do estudante com TEA: comunicação alternativa, conceito e prática
Setembro/2022	2	Fonoaudióloga	Aspectos da comunicação do estudante com TEA: comunicação alternativa, conceito e prática
Setembro/2022	3	Fonoaudióloga	Aspectos da comunicação do estudante com TEA: comunicação alternativa, conceito e prática
Outubro/2022	1	Pedagoga 1	TEA: desafios, possibilidades e estratégias pedagógicas
Outubro/2022	2	Pedagoga 1	TEA: desafios, possibilidades e estratégias pedagógicas
Outubro/2022	3	Pedagoga 1	TEA: desafios, possibilidades e estratégias pedagógicas
Novembro/2022	1	Pedagoga 2	TEA: Aprendizagem no âmbito escolar e direcionamento das práticas pedagógicas

Continua.

Cont. Quadro 14.

Novembro/2022	2	Pedagoga 2	TEA: Aprendizagem no âmbito escolar e direcionamento das práticas pedagógicas
Novembro/2022	3	Pedagoga 2	TEA: Aprendizagem no âmbito escolar e direcionamento das práticas pedagógicas
Dezembro/2022	1	Psicóloga	Comportamento, socialização e rotina do estudante com TEA
Dezembro/2022	2	Psicóloga	Comportamento, socialização e rotina do estudante com TEA
Dezembro/2022	3	Psicóloga	Comportamento, socialização e rotina do estudante com TEA
Fevereiro/2023	1	Pedagoga 3	Inclusão: aspectos legais e os direitos do estudante com TEA
Fevereiro/2023	2	Pedagoga 3	Inclusão: aspectos legais e os direitos do estudante com TEA
Fevereiro/2023	3	Pedagoga 3	Inclusão: aspectos legais e os direitos do estudante com TEA

Fonte: A autora (2024).

Como pôde ser observado, cada mês contávamos com a presença de um formador específico, no qual ministravam as formações para 3 (três) grupos de professores, descritos anteriormente. Ao final, cada formador precisou realizar a mesma formação em 3 (três) momentos distintos, a fim de contemplar todos os docentes da unidade de ensino no qual ocorreu a referida pesquisa.

5º etapa: estabelecimento da duração de cada sessão e carga horária total

Quadro 15 – Duração por sessão e carga horária

FORMADOR	DURAÇÃO DE CADA SESSÃO (horas)	TOTAL DE SESSÕES	CARGA HORÁRIA TOTAL
Terapeuta Ocupacional	3	1 (uma) - Para os grupos 2 e 3	Grupos 2 e 3: 3 horas
		2 (duas) - Para o grupo 1	Grupo 1: 6 horas
Fonoaudiólogo	3	1 (uma) - Para cada grupo	3 horas para cada grupo
Pedagogo 1	3	1 (uma) - Para cada grupo	3 horas para cada grupo
Pedagogo 2	3	1 (uma) - Para cada grupo	3 horas para cada grupo
Psicólogo	3	1 (uma) - Para cada grupo	3 horas para cada grupo
Pedagogo 3	2	1 (uma) - Para cada grupo	2 horas para cada grupo

Fonte: A autora (2024).

Percebemos a partir da explanação do quadro acima que o grupo de professores que correspondeu ao Grupo 1 (Professores dos anos iniciais), totalizou uma carga horária de formação de 20 horas e o Grupo 2 e 3 (professores dos anos finais), somatizou um total de 17 horas de participação nas formações. Essa diferença no total de horas na formação em serviço se deu ao fato de que apenas os docentes dos anos iniciais participaram da oficina do Brincar Inclusivo, desenvolvida pela Terapeuta Ocupacional, pois era o público-alvo dessa atividade proposta no projeto.

6º etapa: certificação

Ao final da participação em todos os encontros/momentos formativos, tanto os profissionais formadores, quanto os docentes participantes, receberam certificados individualizados, nos quais continham carga horária cumprida e temática abordada nas formações. Todos os certificados foram elaborados e emitidos pela unidade de ensino no qual foi realizada a intervenção.

7.1.3 Uma breve descrição das atividades desenvolvidas

Destrinchando a atuação de cada profissional, podemos descrever sucintamente que:

1. Terapeuta ocupacional: Trouxe em sua formação, no primeiro momento, uma temática voltada para caracterização, conceito e desafios pedagógicos. Pensando na importância de fazer com que o docente conheça e reconheça de fato seu aluno, suas nuances, sua forma de se comportar, como ele percebe e sente o mundo a sua volta. No segundo momento, foi pensado nos desafios que os professores se deparam constantemente e quais estratégias eles poderão utilizar a fim de conduzir algumas situações que possam surgir no cotidiano escolar.
Essa mesma profissional também desenvolveu, no terceiro momento, uma oficina que foi intitulada de: **Oficina do brincar inclusivo**, no qual desenvolveu e confeccionou junto com os professores responsáveis pelo fundamental I (anos iniciais), brinquedos e brincadeiras que se caracterizavam por ter um caráter inclusivo, contribuindo para a participação de todos os alunos e orientando as possíveis adaptações e suporte.
2. Fonoaudióloga: Essa profissional também trouxe no seu espaço formativo aspectos que envolvem a teoria e a prática ao tratar da comunicação alternativa. Inicialmente foi desenvolvido um debate relacionado ao aspecto comunicativo dos estudantes com TEA, caracterizando as singularidades, as possíveis necessidades e níveis de suporte para o desenvolvimento da comunicação dentro do espectro. Trouxe exemplos da comunicação alternativa, tais como: gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos e, posteriormente, construiu coletivamente com os docentes, cartões e pranchas de comunicação, explicando seu uso e funcionamento.
3. Pedagoga 1: Durante sua explanação e mediação, também procurou unir a teoria e a prática, dividindo a turma em subgrupos, nas quais deveriam cada um passar por determinadas situações que foram pré-elaboradas, tomando como referência o contexto de sala de aula e caracterizando alguns acontecimentos típicos e frequentes. Ao final, os profissionais deveriam solucionar cada situação, a partir do conhecimento apreendido no momento prévio das formações. Utilizando-se de metodologias ativas, essa profissional conseguiu conduzir e mediar a turma de professores de forma que eles se apresentassem entusiasmados e empolgados por desenvolver habilidades não antes apreendidas e conhecidas.

4. Pedagoga 2: A intervenção dessa profissional foi de suma importância, já que trouxe estratégias que poderiam ser desenvolvidas pelos docentes no cotidiano de sala de aula. Trouxe vídeos com simulações de situações corriqueiras e também curtas metragens relacionados à temática. Em seguida propôs que cada situação deveria ser debatida em um grande grupo, buscando alternativas de soluções para cada caso. Os casos foram debatidos individualmente e assim, os professores conseguiam ter uma visão mais bem elaborada da situação-problema. Em conjunto e através dos conhecimentos prévios e experiências anteriores, eles conduziam a situação, utilizando-se de estratégias antes apreendidas e dessa maneira fazendo com que a aprendizagem pudesse ser alcançada também aos estudantes com TEA. Observamos que esta profissional encaminhou a mediação utilizando-se também da metodologia ativa de ensino. Essa metodologia tem por objetivo incentivar a aprendizagem de forma autônoma e participativa, por meio de problemas e situações reais, conduzindo tarefas que se propõe a refletir e debater, e dessa maneira os tornando responsáveis pela construção do conhecimento.
5. Psicólogo: Devemos aqui salientar a importância desse profissional nas formações, já que trouxe uma caracterização a respeito do comportamento, socialização e rotina dos estudantes com TEA. Para além de discutir e trazer conceitos a respeito dessa temática, ela também trouxe em sua fala e em sua experiência profissional, casos que já tinham passado pela sua intervenção e a maneira como foi conduzido. Essa profissional atua na área escolar e contribuiu de maneira significativa na elucidação de algumas situações vivenciadas por professores de forma concreta em sala de aula. Foi bem característico de suas formações, o debate/rodas de conversas, ao final, no qual os professores trocaram experiências com seus pares e relatavam vivências frequentes no contexto escolar.
6. Pedagoga 3: Essa profissional abordou um conteúdo mais teórico, a respeito da legislação e os direitos do estudante com deficiência, sobretudo com TEA. Ficou evidente que a maioria dos profissionais participantes, estavam alheios a grande parte das informações, demonstrando até uma certa surpresa diante dos aspectos legais abordados. Ela organizou uma linha cronológica em relação ao conteúdo histórico e também às Leis e a evolução ao longo do tempo, assim como também

trouxo a evolução dos conceitos, relacionados à: segregação, Integração e inclusão, que foram amplamente debatidos pelos docentes presentes.

7.2 PRODUTO EDUCACIONAL 2: UM JOGO DE PERGUNTAS E RESPOSTAS NO FORMATO DIGITAL (QUIZ)

7.2.1 Apresentação

A partir das discussões, debates e informações apreendidas durante os momentos formativos, foi elaborado um jogo de perguntas e respostas no formato digital (Quiz), no qual poderá ser utilizado como instrumento pelos formadores durante as formações em serviço, a fim de identificar o nível de conhecimento dos docentes acerca do tema e assim compreender o ponto de partida para as reflexões.

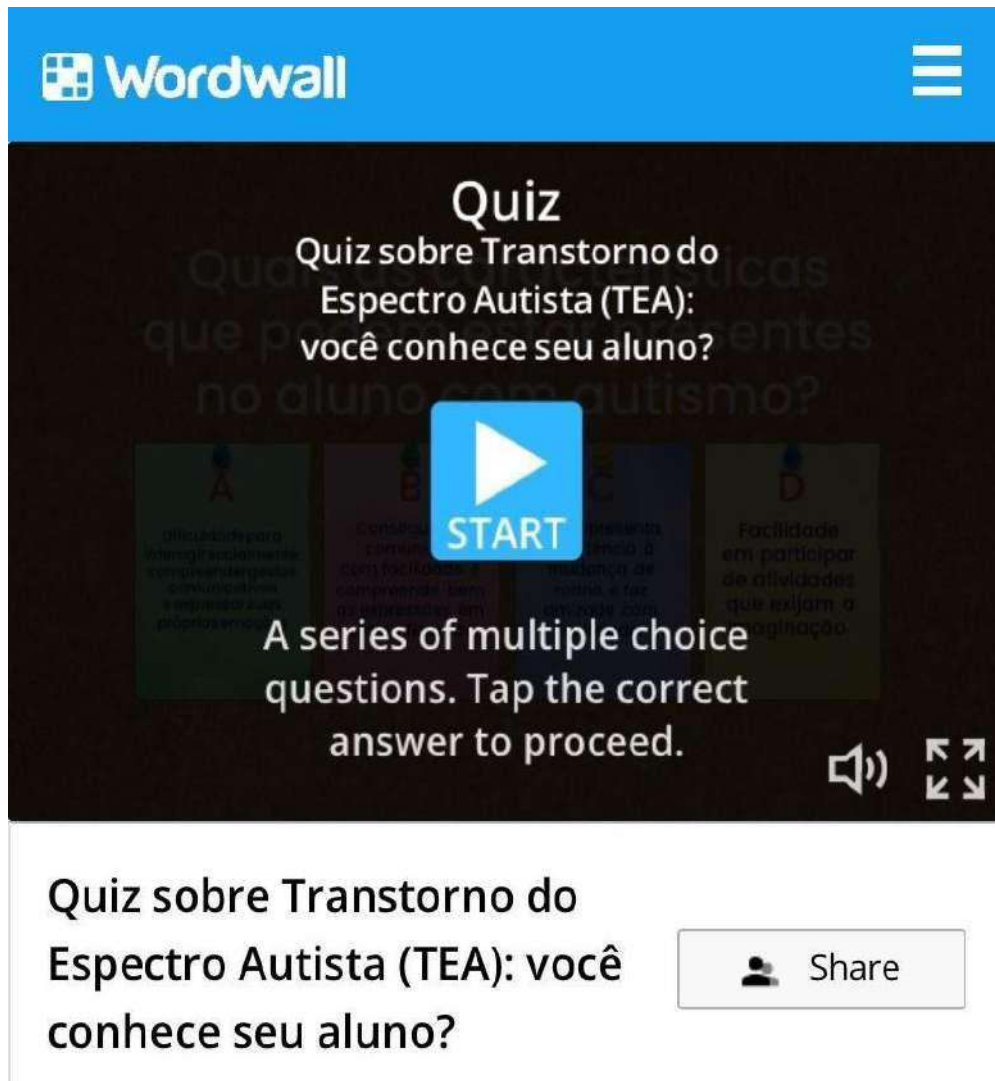
O jogo apresenta um conjunto de 8 (oito) perguntas, e opções de respostas no formato de múltiplas escolhas. O Quiz foi desenvolvido pela plataforma Wordwall, que é considerado uma ferramenta de jogos interativos digitais e apresenta uma diversidade de minijogos de quizzes, competições, anagramas, dentre outros. É possível criar testes através de perguntas, convidar outras pessoas a responder usando qualquer navegador ou dispositivo móvel e verificar os resultados em tempo real à medida que são enviados. As respostas geradas são organizadas em formato de ranking e o número de acertos e erros obtidos ficam visíveis ao administrador e também aos participantes.

A ideia é que o formador utilize esse instrumento/ferramenta para realizar uma avaliação diagnóstica acerca dos conhecimentos prévios dos docentes sobre a temática proposta, e em seguida receber um feedback a partir das respostas obtidas. Dessa forma, o formador poderá ter uma visão mais ampliada sobre a aproximação da turma com o tema, facilitando assim a discussão e a condução desses momentos reflexivos.

7.2.2 Caracterização do jogo

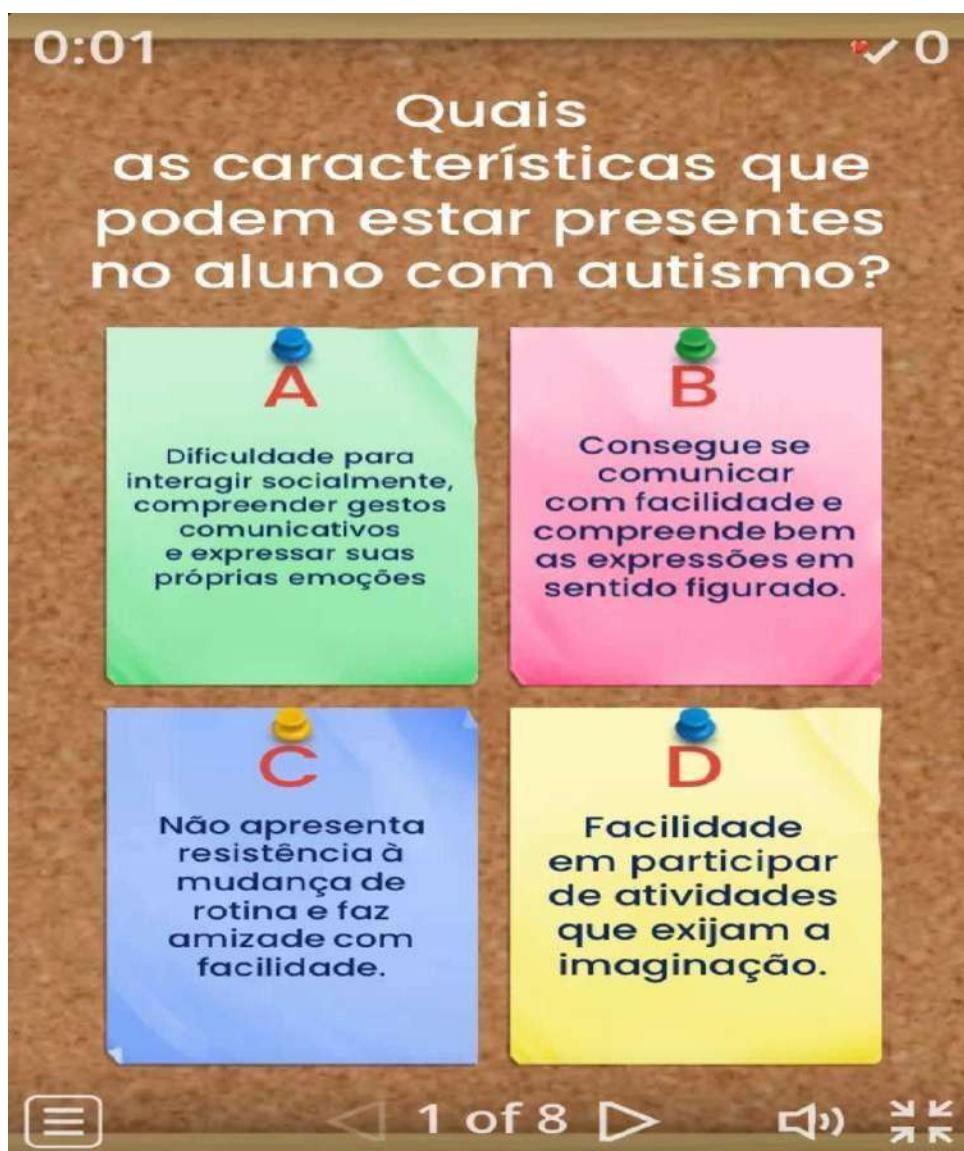
O jogo recebeu o seguinte título: **Quiz sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA): você conhece seu aluno?** e foi assim caracterizado:

Figura 1 – Página inicial do Quiz



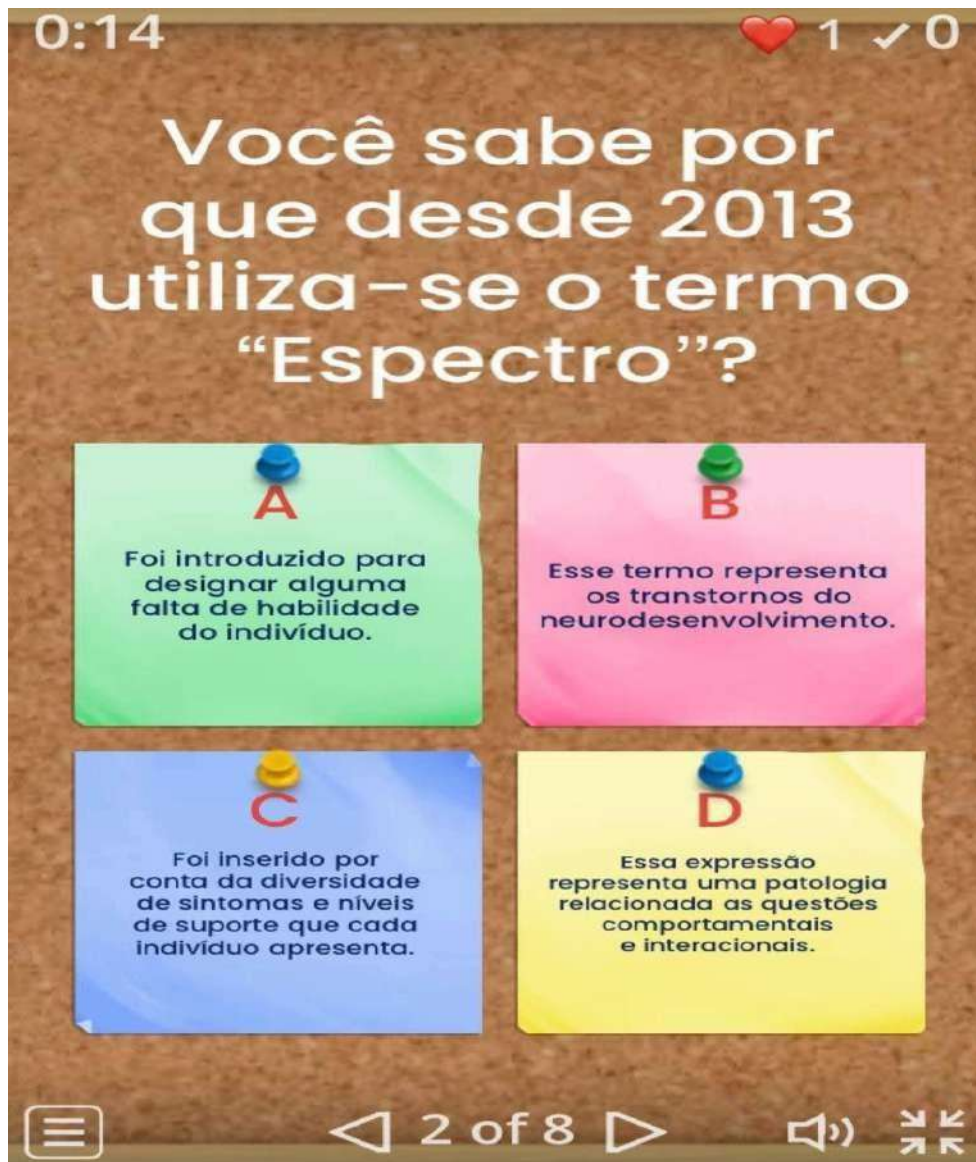
Fonte: A autora (2024).

Figura 2 – Pergunta 1 do quiz



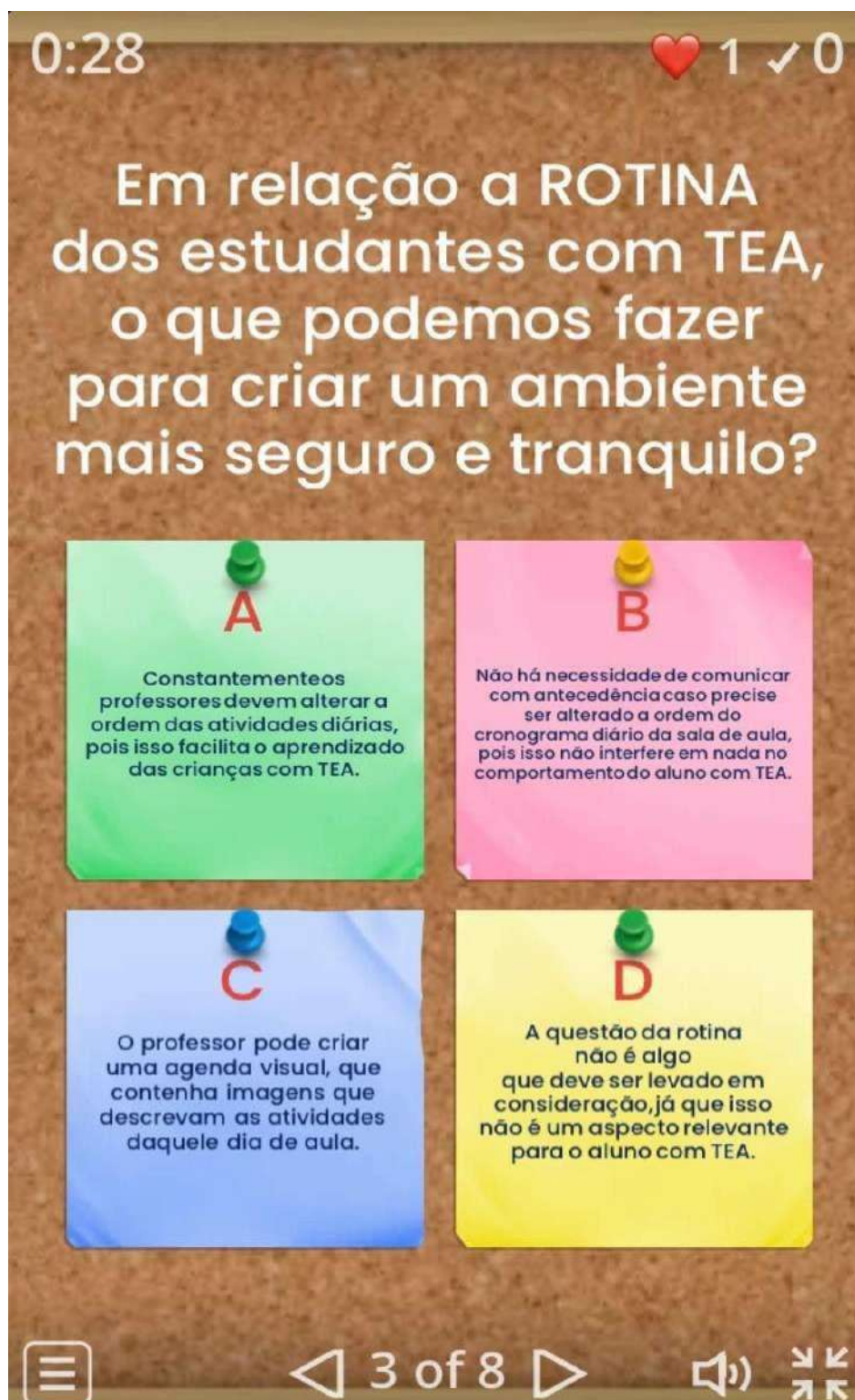
Fonte: A autora (2024).

Figura 3 - Pergunta 2 do quiz



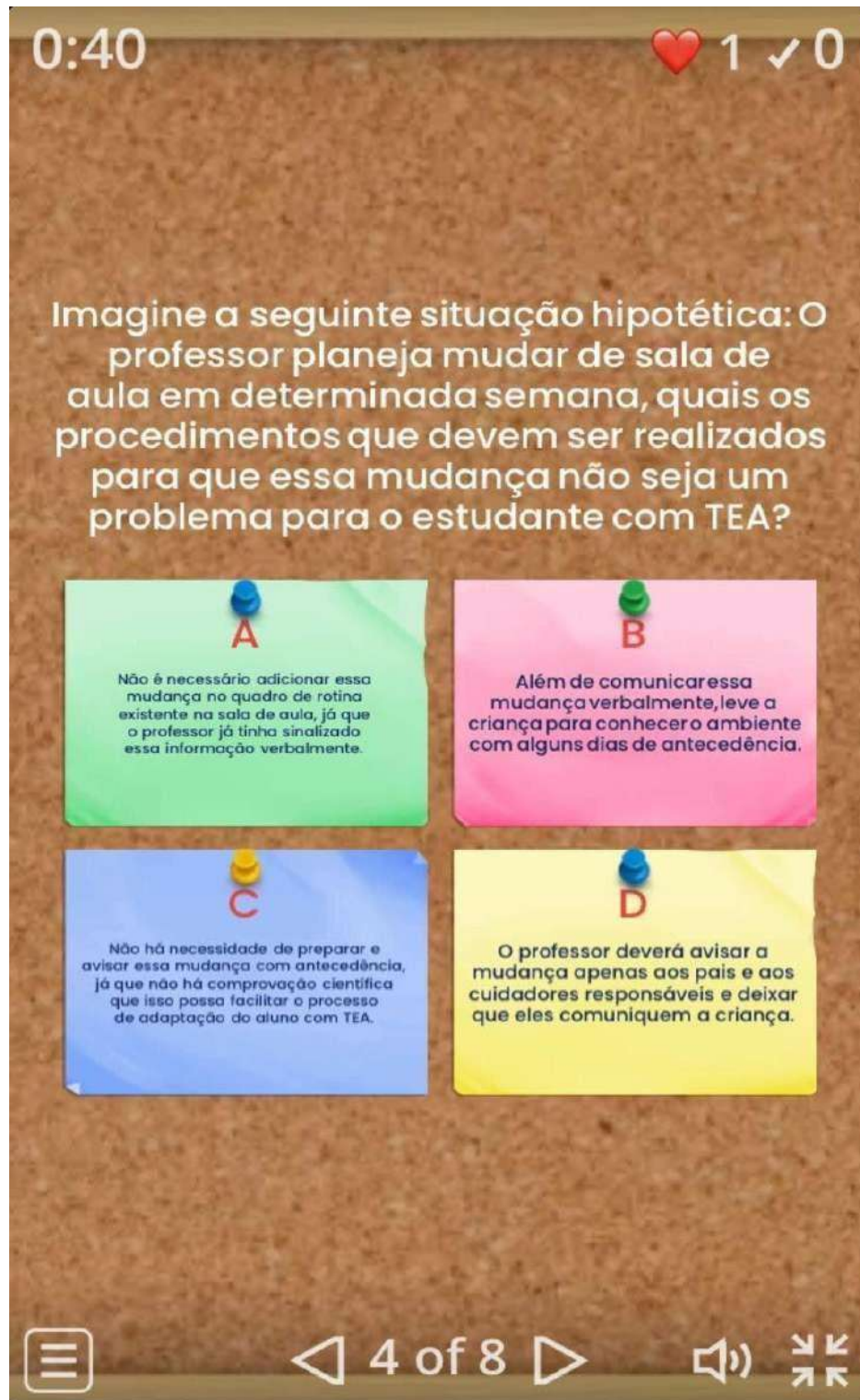
Fonte: A autora (2024).

Figura 4 - Pergunta 3 do quiz



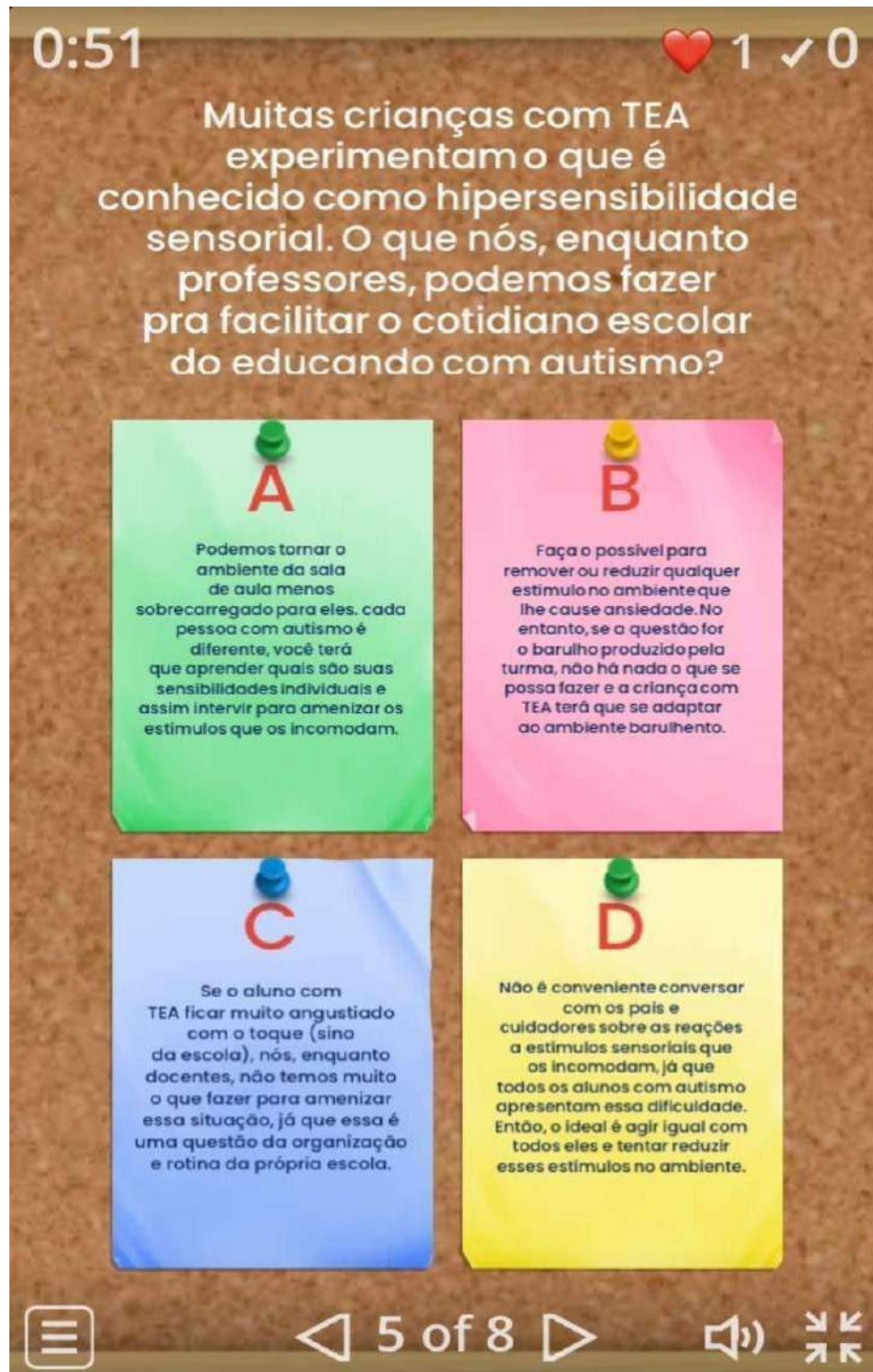
Fonte: A autora (2024).

Figura 5 – Pergunta 4 do quiz



Fonte: A autora (2024).

Figura 6 – Pergunta 5 do quiz



Fonte: A autora (2024).

Figura 7 – Pergunta 6 do quiz



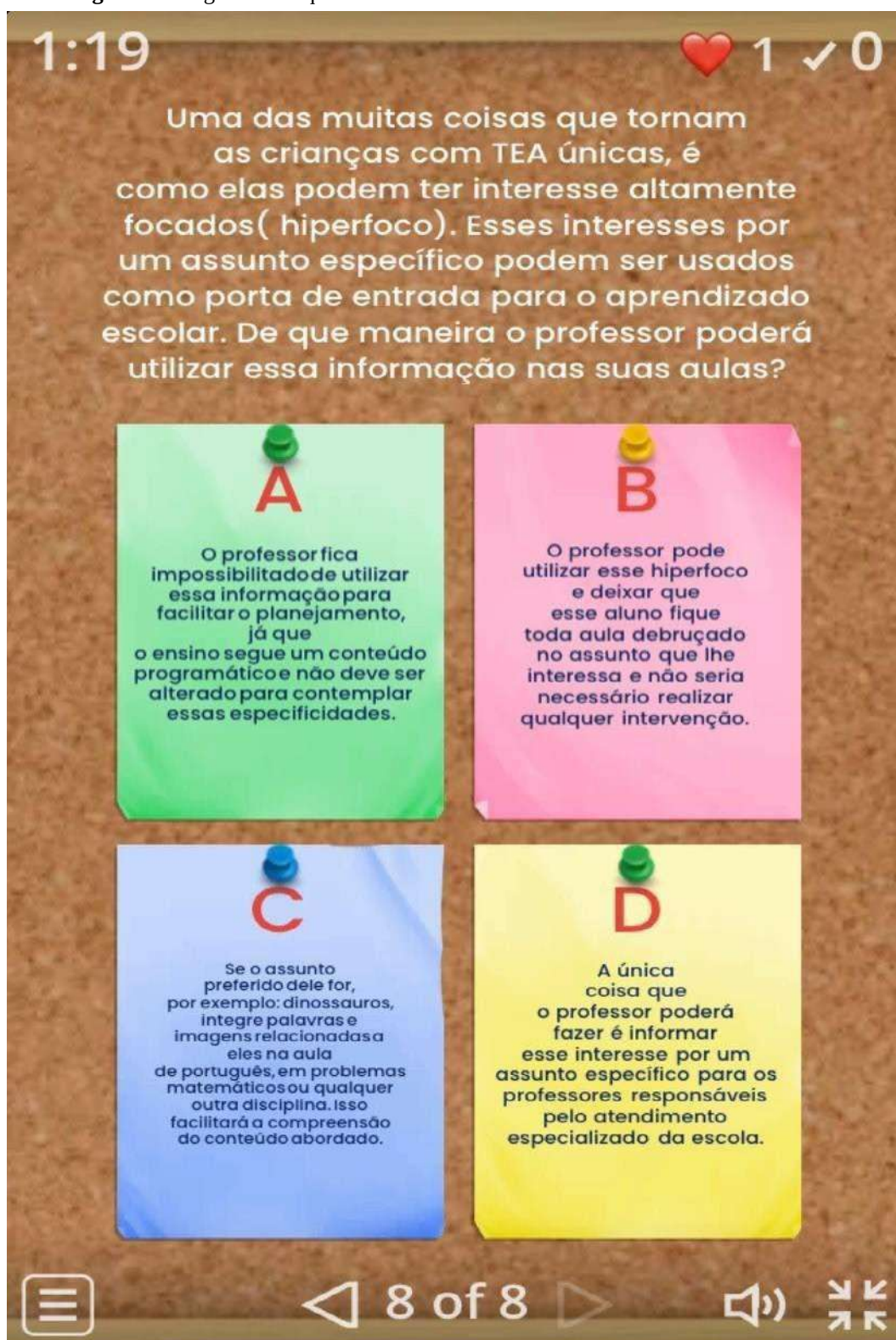
Fonte: A autora (2024).

Figura 8 - Pergunta 7 do quiz



Fonte: A autora (2024).

Figura 9 - Pergunta 8 do quiz



Fonte: A autora (2024).

Figura 10 - Finalização do jogo (pontuação e tempo)



Fonte: A autora (2024).

Figura 11 – Tela de identificação (inserção do nome)



Fonte: A autora (2024).

Figura 12 – Pontuação e ranking

Ranking				✓ 4
1º	Naty	8	1:28s	
2º	Anderxon	4	42.3s	
3º	Jiana	4	43.8s	
4º	Claudka	4	1:06s	
5º	Alice	3	38.4s	
6º				
7º				
8º				
9º				
10º				

Fonte: A autora (2024).

O jogo no formato digital poderá ser acessado pelos docentes através do link abaixo ou através do QR code disponibilizado no momento da atividade.

<https://wordwall.net/pt/resource/69663424>

Os produtos educacionais propostos têm a ideia de serem complementares e foram confeccionados com a intenção de contribuir com a elaboração e organização dos processos formativos na rede municipal do Ipojuca, no entanto, é fato que poderão ser utilizados como modelo a ser reproduzido e disseminado para outras localidades.

A contribuição no sentido de ampliar o repertório de conhecimentos dos docentes acerca do tema, se mostra de relevante importância para a facilitação da inclusão dos alunos com TEA dentro do contexto escolar. Se apropriando de estratégias e compreendendo melhor o aluno e suas características, o professor será capaz de lidar com situações específicas, planejando suas aulas de forma mais direcionada, além de fazer com que se reconheçam parte importante e determinante nesse processo.

Por isso, essa proposta de modelo de formação continuada em serviço, parece ser eficiente no sentido de viabilizar a participação da maioria dos docentes, já que os espaços para formação ocorrem no próprio espaço escolar, além de estimular espaços reflexivos e trocas de experiências entre os pares.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada em serviço é de suma relevância, já que se mostra uma importante estratégia no sentido de oportunizar aprendizados aos docentes dentro do ambiente de trabalho, facilitando a adesão e continuidade da participação nos momentos formativos. É uma prática relacionada à busca constante pela qualificação profissional, com a intenção de melhorar o fazer docente e oportunizar estratégias atualizadas que podem ser utilizadas no cotidiano escolar e beneficiar os estudantes envolvidos.

Ao tratarmos especificamente do estudante com TEA, pensamos que os direcionamentos realizados pelos profissionais dentro das salas de aulas, devem ser realizados de forma pensada e bem planejada, já que o público referido requer uma atenção maior quando comparado aos demais alunos, pois eles possuem uma maneira própria de perceber e reconhecer o mundo, além de outras especificidades relatadas no constructo teórico dessa pesquisa.

Diante desse cenário, inferimos a partir dos resultados encontrados e analisados que, a elaboração e execução de um projeto de intervenção voltado à formação docente e com a temática da inclusão de estudantes com TEA, trouxe grandes contribuições aos professores da unidade de ensino, na qual a pesquisa foi realizada. Ao pensarmos nos objetivos a que se propôs essa pesquisa, podemos constatar que, a concepção dos docentes em relação à inclusão, características e especificidades dos estudantes com TEA, foi aprimorada quando comparada com o discurso inicial anterior à intervenção. Percebemos também que os profissionais se mostraram mais sensibilizados, pois apresentaram um discurso voltado à autorresponsabilidade e conscientização do seu papel no processo de inclusão desses alunos.

Quando tratamos das principais dificuldades relatadas pelos docentes no que tange ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TEA, percebemos que, o planejamento do ensino parece estar diretamente associado aos saberes docentes e que a falta ou a defasagem nesses saberes implicam em um planejamento sem intencionalidade e professores pouco preparados e desmotivados para direcionar estratégias específicas que contribuam para o desenvolvimento das potencialidades dos educandos com TEA.

Constatou-se a importância das formações continuadas em serviço na concepção dos professores envolvidos na pesquisa e aferimos que em geral todos concordam que as formações continuadas são um caminho interessante nesse processo de compreender as características, desenvolver estratégias e direcionar a prática pedagógica aos estudantes com TEA.

Em suma, conclui-se que, a atualização dos professores através de momentos e espaços para trocas e reflexão, de modo colaborativo e não só a transmissão de informações por especialistas, é uma maneira eficiente e que traz contribuições significativas tanto para os docentes que aprimoram seu olhar, sua prática e passam a perceber seu real papel, quanto para os alunos que se beneficiam através de um profissional motivado e mais bem preparado para lidar com o estudante que se encontra dentro do espectro.

Além disso, é importante ressaltar a necessidade de estudos que abordem essa temática, no sentido de identificar as principais lacunas existentes na prática docente e que dificultam o processo de inclusão dos alunos com TEA. Intensificar os estudos que relacionem o excesso de carga de trabalho, turmas numerosas e defasagem nos saberes docentes, tanto na formação inicial quanto na profissional, são fundamentais para o avançar do processo inclusivo dentro das escolas. Sugerimos que os professores sejam ouvidos e que seja levado em consideração as indagações expostas, a fim de ajustar e viabilizar momentos contínuos para reflexão e trocas de experiências.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, K. **A importância dos jogos didáticos no processo de ensino aprendizagem para deficientes intelectuais**. Campina Grande: FIEP, 2010.
- ALVES, M.; RIBEIRO, J.; SIMÕES, F. Universal Design for Learning (UDL): contributos para uma escola de todos. **Indagatio Didactica**, v. 5, n. 4, p. 121-146, nov. 2013.
- AL-AZAWEI, A.; SERENELLI, F.; LUNDQVIST, K. Universal Design for Learning (UDL): a content analysis of peer reviewed journal papers from 2012 to 2015. **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning**, v. 16, n. 3, p. 39-56, jun. 2016.
- AMARO, D. G. **Análise de procedimentos utilizados em uma proposta de formação contínua de educadores em serviço para a construção de práticas inclusivas**. 2009. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-IV-TR**. 4. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-V: Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 992 p.
- ASSUMPÇÃO JÚNIOR, F. B.; PIMENTEL, A. C. M. Autismo infantil. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 22, Supl I, p. 37-39, dez. 2000.
- AZEVEDO, M. Q. O. **Práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: uma revisão integrativa da literatura**. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.
- BANDIM, J. M. **Autismo: uma abordagem prática**. Recife: Bagaço, 2011. 93 p.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2002. 159 p.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 1988.
- BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Inclusão Escolar: o Papel dos Agentes Educacionais Brasileiros. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 4, p. 1007-1023, 2015.
- BERNARDO, F. B. Formação colaborativa e o protagonismo docente. In: HENRIQUE, J.; ANACLETO, F. N. A.; PEREIRA, S. A. M. (Orgs.). **Desenvolvimento profissional de professores de Educação Física: reflexões sobre a formação e socialização docente**. Curitiba: CRV, 2016. p. 119-136.
- BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Assistiva/Tecnologia da Educação, 2017. 20 p.
- BEZERRA, T. L. Educação inclusiva e autismo: a educação física como possibilidade educacional. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 3., 2012, Campina

Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2012. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/1553>. Acesso em: 29 set. 2022.

BLACK-HAWKINS, K. The framework for participation: a research tool for exploring the relationship between achievement and inclusion in schools. **Derecho y humanidades**, n. 21, p. 85-110, 2013.

BOSA, C. A. Inclusão de crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento. In: SANTAROSA, L. M. C.; CONFORTO, D.; VIEIRA, M. C. (Orgs.). **Tecnologia e acessibilidade**: passos em direção à inclusão escolar e sociodigital. Porto Alegre, RS: Evangraf, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 out. 2020. Seção 1, p. 19.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº24/2013/MEC/SECADI/DPPE**. Dispõe sobre Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília: Ministério da Saúde, março de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/DPPE**. Dispõe sobre Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF, janeiro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Versão Preliminar. Brasília, 2018.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CAMARGO, S. P. H. *et al.* Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 36, e214220, 2020.

CARNEIRO, V. B. *et al.* A tecnologia assistiva no processo de mediação da aprendizagem do aluno autista. In: EDUCERE, XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR. 2015. p. 7392-7407.

CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY (CAST). **Universal Design for Learning: theory and practice**. Wakefield, MA: Cast, 2014. Disponível em: <<http://udltheorypractice.cast.org>>. Acesso em: 03 jun. 2022.

CHIOTE, F. A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil**: trabalhando a mediação pedagógica. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

CHTENA, N. 2016. **Teaching Tips For an UDL-Friendly Classroom**: Advice for implementing strategies based on Universal Design for Learning. Disponível em: <https://www.insidehighered.com/blogs/gradhacker/teaching-tips-udl-friendly-classroom>. Acesso em 07 jun. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Parecer nº 22, de 7 de novembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019.

COSTA, F. A. S. C.; ZANATA, E. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. A educação infantil com foco na inclusão de alunos com TEA. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 10, n. 21, p. 294-313, maio-ago. 2018.

CUNHA, E. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2013. 144 p.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015. 140 p.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. **Política de Formação de Professores do Estado do Espírito Santo**. Vitória: SEDU, 2018. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Doc_Politica_Formacao_de_Professores_do_ES.pdf. Acesso em: 30 jan. 2023.

EFFGEN, A. P. S.; JESUS, D. M. Formação docente e práticas pedagógicas: Conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. 496 p.

FEINBERG, E.; VACCA, J. The drama and trauma of creating policies on autism: critical issues to consider in the new millennium. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, v. 15, n.3, p. 130-137, 2000.

FERREIRA, X.; OLIVEIRA, G. Autismo e marcadores precoces do neurodesenvolvimento. **Acta Médica Portuguesa**, v. 29, n. 3, p. 168-75, 2016.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 33 ed. São Paulo: Cortez, 1997. 87 p.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Relatório de Pesquisa**. Formação Continuada de Professores: contribuições da Literatura Baseada em Evidências. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 52, 2017.

GADIA, C. A., TUCHMAN, R., ROTTA, N. T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, v. 80, n. 2, p. S83-S94, abr. 2004.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GADOTTI, M. **Pressupostos do projeto pedagógico**. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, Anais do Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília: MEC/Sef, 1994.

GARET, M. S. *et al.* What Makes Professional Development Effective? Results from a national sample of teachers. **American Educational Research Journal**, v. 38, n.4, p. 915-945, 2001.

GIEST, H. Defectologia de Vygotsky: um termo equivocado para uma grande concepção. **Educação**. Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 334-346, 2018.

GOIS, T. M. M. **Transtorno do Espectro Autista**: atualizações, instrumentos de rastreio e educação no Brasil. Curitiba: Appris, 2022. 94 p.

GOMES, T. H. P.; OLIVEIRA, G. C. S. As estratégias didáticas com alunos autistas: as experiências de professores de Ciências e especialistas em educação especial. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 12, n. 4, p. 1-18, 2021.

GRANDIN, T.; PANEK, R. **O cérebro autista**: pensando através do espectro. Rio de Janeiro: Record, 2015. 252 p.

HART, S. *et al.* **Learning without limits**. Maidenhead: Open University Press, 2004. 296 p.

IACONO, T.; TREMBATH, D.; ERICKSON, S. The role of augmentative and alternative communication for children with autism: current status and future trends. **Neuropsychiatric Disease and Treatment**, v. 12, p. 2349-2361, 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.

IBGE- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **História e fotos:** formação administrativa. Pernambuco: IBGE, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo Técnico:** Censo Escolar da Educação Básica 2023.

IPOJUCA, **Currículo Referência do Ipojuca**. Ipojuca, 2020.

IPOJUCA. **Política de Formação Continuada de Professores e demais profissionais da educação da rede municipal do Ipojuca**. Ipojuca, 2022.

KING-SEARS, P. Introduction to learning disability quarterly special series on universal design for learning: part one of two. **Learning Disability Quarterly**, v. 37, n. 2, p. 68-70, 2014.

LEMOS, E. L, M. D. *et al.* Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, n. 3, p. 351-361, 2016.

LIMA, M. S. L. Vida e trabalho – articulando a formação contínua e o desenvolvimento profissional de professores. *In:* BRASIL. Ministério da Educação. **Formação contínua de professores**. Boletim 13, 2005. Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934FormacaoCProf.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2023.

MADUREIRA, I. P. Desenho universal para a aprendizagem e pedagogia inclusiva: sua pertinência na escola atual. *In:* MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; CABRAL, L. S. A. (Org.). **Perspectivas Internacionais da Educação Especial e Educação Inclusiva**. Marília: ABPEE, 2018. p. 35-52.

MARTINS, C. P. **Face a face com o autismo:** será a Inclusão um mito ou uma realidade? 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2012. 255 p.

MASINI, E. F. S. A inclusão escolar. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 5., **Anais [...]**. São Paulo: Vetor, 2000. p. 23-28.

MARTINHAGO, F.; CAPONI, S. Controvérsias sobre o uso do DSM para diagnósticos de transtornos mentais. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 29, n.2, p. 1-19, 2019.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, jan/jun. 2014.

MCPARTLAND, J. C.; REICHOW, B.; VOLKMAR, F. R. Sensitivity and specificity of proposed DSM-5 diagnostic criteria for autism spectrum disorder. **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, v. 51, n. 4, p. 368-383, 2012.

MEYER, A.; ROSE, D. H.; GORDON, D. **Universal design for learning: Theory and Practice**. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014. 238 p.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. RJ: Petrópolis. Vozes. 2016.

MINATEL, M. M.; MATSUKURA, T. S. Familiares de crianças e adolescentes com autismo: percepções do contexto escolar. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 52, p. 429-441, 2015.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MORETTO, V. P. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NELSON, L. L. **Design and deliver: planning and teaching using universal design for learning**. Baltimore, EUA: Brookes Publishing, 2013. 168 p.

NOGUEIRA, A. L.; BORGES, M. C. A Base Nacional Comum Curricular e seus impactos na formação continuada de professores da Educação Básica. **Educação em Revista**, v. 21, n. 2, p. 37-50, 2020.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. 27 p.

NUNES, C. MADUREIRA, I. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

NUNES, D. R. P. AAC Interventions for autism: a research summary. **International Journal of Special Education**, v. 23, n. 2, p. 17-26, 2008.

OLIVEIRA, A. A. S.; PRIETO, R. G. Formação de professores das salas de recursos multifuncionais e atuação com a diversidade do público-alvo da educação especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 2, p. 343-360, abr. 2020.

OLIVEIRA, J. H. B. **Psicologia da Educação: aprendizagem-aluno**. v. 1. 3. ed. Porto: LivPsic. 2010. 304 p.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2003. 190 p.

OMOTE, S. Atitudes sociais em relação à inclusão: estudos brasileiros. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 8, n. 3, p. 639–649, 2013.

ONZI, Z. F; GOMES F. R. Transtorno do Espectro Autista: a importância do diagnóstico e reabilitação. **Caderno Pedagógico**, Univates. v. 12, n. 3, 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Projeto de intervenção pedagógica na escola**, 2008. Curitiba: SEED/PR., 2011. v. 2.

PEREIRA, F. *et al.* (Coord.). **Para uma educação inclusiva**: manual de apoio à prática. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral da Educação, 2018.

PEREIRA, M. E. C. Bleuer e a invenção da esquizofrenia. **Revista Latino Americana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 158-163, mar. 2000.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2010.

RUSSO, F. **Graus de autismo**: importante saber. NeuroConecta, 2020.

SAMPAIO, L. M. T.; MAGALHÃES, C. J. S. Formação do professor na educação inclusiva e TEA. In: V CONEDU. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize, 2018. <https://editora.realize.com.br/artigo/viasualizar/47475>. Acesso em 25 mai 2021.

SILVA, A. B. B; GAIATO, M. B; REVELES, L. T. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Fontanar, 2012. 288 p.

SILVA, M.; MULICK, J. A. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 29, n. 1. p. 116-131, mar. 2009.

STELZER, F. G. **Uma pequena história do autismo**. v. 1. São Leopoldo, RS: Oikos, 2010. 36 p.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 2008.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 2011.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. In: WORLD CONFERENCE ON SPECIAL NEEDS EDUCATION: ACCES AND QUALITY. Salamanca, Espanha, 1994. 4p.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: ACESSO E QUALIDADE. Salamanca, Espanha. p. 1-49.

VIEIRA, N. M.; BALDIN, S. R. Diagnóstico e intervenção de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista. In: ENFOPE/Fopie, 10., 2017, Aracaju. **Anais [...]**. Aracaju: Universidade Tiradentes, 2017. p. 1-9.

VOSGERAU, S. R; POCRIFKA D. H; SIMONIAN, M. **Etapas da análise de conteúdo complementadas por ciclos de codificação**: possibilidades a partir do uso de software de análise qualitativa de dados. Atas - Investigação Qualitativa em Educação. v. 1, p. 789-798, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Completas**: tomo cinco. Tradução do russo para o espanhol: Maria Del Carmen Ponce Fernández. Havana: Ed. Pueblo y Educación, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Obras completas**: fundamentos de defectologia. Tradução do programa de ações relativas as pessoas com necessidades especiais (PEE). Revisão da tradução: Guillermo Arias Béaton. Cascavel: EDUNIOESTE, 2019.

WING, L.; GOULD, J. Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification. **Journal of autism and developmental disorders**, New York, v. 9, n. 1, p. 11-29, 1979.

WHITMAN, T. L. **O desenvolvimento do autismo**. São Paulo: M. Books, 2015. 320 p.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Dados pessoais:

1. Nome:
2. Gênero:
3. Idade:

Formação/experiência Profissional:

1. Formação inicial:
2. Especialização na área da educação especial:
3. Durante a graduação, pôde cursar disciplinas que tratassem da temática da inclusão de alunos com TEA no ambiente escolar?
4. Há quanto tempo atua da rede Municipal do Ipojuca?
5. Já participou de momentos formativos com a temática da inclusão de alunos com TEA?
6. A rede municipal do Ipojuca foi responsável por alguma formação com essa temática?
7. Qual tempo de docência com alunos com TEA nas salas regulares (anos/meses)?
8. Quantos alunos com TEA matriculados na turma que leciona atualmente?

Concepções sobre a inclusão do estudante com Transtorno do Espectro ~~Autista~~:

1. O que você concebe como educação inclusiva?
2. Definição do TEA:
3. Quais as principais características do aluno com TEA?
4. Acredita que o aluno com TEA possa se desenvolver e atingir outros níveis de aprendizagem? Como?
5. De que forma você planeja o ensino para o estudante com TEA?
6. Qual sua concepção sobre os seguintes aspectos do estudante com TEA? (interação social, comunicação e comportamental)?
7. Quais as principais dificuldades em relação ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos com TEA?
8. O que você concebe por práticas inclusivas para o estudante com TEA?
9. Sente-se preparado e motivado para direcionar suas práticas de forma inclusiva ao tratar do aluno com TEA?
10. Quais as principais sugestões relacionadas a formação profissional para que sua prática seja mais direcionada a esse público?

APÊNDICE B - MODELO DE TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012 – CNS/CONEP)

Convidamos V.Sa. a participar da pesquisa, Concepções de professores sobre a inclusão do aluno com autismo: um projeto de intervenção pedagógica e suas contribuições na formação docente. sob responsabilidade da pesquisadora Maria Claudia Gama Fialho Macêdo, orientada pela Professora Dr^a Rafaela Asfora. A pesquisa almeja analisar a contribuição da intervenção pedagógica direcionada a formação docente na concepção dos professores do ensino fundamental quanto à inclusão dos alunos com TEA, em uma escola do município do Ipojuca-

PE. Para realização deste estudo serão realizados dois momentos de uma entrevista semiestruturada junto aos participantes envolvidos (antes e após o projeto de intervenção), cuja proposta trará informações importantes sobre a abordagem em evidência, de forma que o conhecimento que será construído a partir da pesquisa possa contribuir para a formação profissional, em que o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos assim como criar um Guia de orientações teórico-metodológico que será elaborado a partir dessa pesquisa.

Quanto aos riscos e desconfortos, entendemos que os (as) professores (as) possuem pauta pré-estabelecidas, portanto poderemos nos deparar com os seguintes problemas no percurso do trabalho: incompatibilidade de agendas em determinados momentos entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa; recusa de participação por parte alguns membros, ou desistências durante o processo em andamento; desautorização das autoridades municipais para a execução das pesquisas e ações. Para evitar que esses riscos hipotéticos se tornem reais, teremos a preocupação em aperfeiçoar a referida pauta no sentido de evitar qualquer tipo de constrangimento ou prejuízo da sua integridade ética e cívica, dialogando para que haja o máximo de comodidade aos sujeitos da pesquisa e como medida protetiva, a aplicação das entrevistas será realizada individualmente em sala reservada para o participante e o pesquisador e serão obedecidos os critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 466/2012-CNS/CONEP do Conselho Nacional de Saúde.

Esclarecemos que manteremos em anonimato, sob sigilo absoluto, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem o sujeito da pesquisa usando apenas, para divulgação, os dados inerentes ao desenvolvimento do estudo. Portanto, será realizado um

planejamento prévio junto aos responsáveis para que a inserção das metodologias a serem desenvolvidas pelo pesquisador não venham prejudicar a proposta inicial e nem impedir que a pauta da pesquisa seja cumprida. Caso você venha a sentir algo dentro desses padrões, comunique ao pesquisador para que sejam tomadas as devidas providências (indicar as medidas a serem tomadas de acordo com o tipo de estudo).

Os benefícios esperados com os resultados desta pesquisa estão relacionados a própria prática docente, já que através das informações obtidas durante todo o processo, será permitido criar estratégias que auxiliarão a solucionar os problemas expostos. Além disso, a partir das análises dos dados coletados, será possível a criação e confecção de um guia de orientações teórico-metodológicos direcionados à inclusão do aluno com autismo, o que facilitará e apoiará todo planejamento e estratégias a serem seguidas pelos professores da unidade de ensino e de toda rede da educação do município.

O (A) senhor (a) terá os seguintes direitos: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si. Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão desembolsados pelo pesquisador. Nos casos de dúvidas e esclarecimentos, o (a) senhor (a) deve procurar a pesquisadora, Maria Claudia Gama Fialho Macêdo, residente a rua Dona Inês Correia de Araújo, 156, ap. 203, torre palmeiras, Recife-PE. Ou através do telefone: (81) 989881551.

Consentimento Livre e Esclarecido.

Eu _____ após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do(s) pesquisador (es).

Ipojuca, _____/_____/_____

Participante _____

Assinatura do pesquisador _____

ANEXO – CARTA DE ANUÊNCIA

Escola Municipal Ministro Jarbas Passarinho
Educação Infantil e Ensino Fundamental de 1º ao 9º Ano, EJA Fases I, II, III e IV
Av. Dr. Humberto da Costa Soares, s/n Camela – Ipojuca – PE – 3551-4367
Inscrição nº 301 / 030 – CNPJ 02.508.740/0001-69
E-mail: escolajarbaspassarinho@educacao.ipojuca.pe.gov.br

CARTA DE ANUÊNCIA

(Elaborada de acordo com a resolução 466/2012 CNS/CONEP)

Aceito a pesquisadora MARIA CLÁUDIA GAMA FIALHO MACÊDO da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE para desenvolver sua pesquisa intitulada de **Concepções de professores sobre a inclusão do aluno com autismo: um projeto de intervenção pedagógica e suas contribuições na formação docente** em uma escola no distrito de Camela. Sob a orientação da professora Drª Rafaela Asfora.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento desde que sejam assegurados os requisitos abaixo.

- O cumprimento das determinações éticas da resolução nº 466/2012 CNS/CONEP;
- A garantia de solicitar e receber esclarecimento antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente dessa pesquisa;
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Gestão Escolar
Agnes Laisa Oliveira dos Santos
Gestora
Metr 71380