

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS**

CAMILA MACEDO

**FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA EM ESCOLAS ESTADUAIS DE PONTA GROSSA**

**PONTA GROSSA
2024**

CAMILA MACEDO

**FORMAÇÃO DOCENTE E INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA EM ESCOLAS ESTADUAIS DE PONTA GROSSA**

Dissertação apresentada para obtenção do título de mestre em Ciências Sociais aplicadas na Universidade Estadual de Ponta Grossa na área de concentração de Cidadania e Políticas Públicas

Orientador: Prof. Dr. Bruno Pedroso

PONTA GROSSA

2024

M141 Macedo, Camila
Formação docente e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista em escolas estaduais de Ponta Grossa / Camila Macedo. Ponta Grossa, 2024. 114 f.

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas - Área de Concentração: Cidadania e Políticas Públicas), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Bruno Pedroso.

1. Formação docente. 2. Inclusão. 3. Transtorno - Espectro autista. 4. Educação especial. 5. Educação inclusiva. I. Pedroso, Bruno. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Cidadania e Políticas Públicas. III.T.

CDD: 616.8

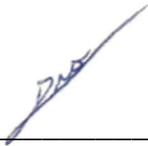
TERMO DE APROVAÇÃO

CAMILA MACEDO

“Formação docente e inclusão de alunos com transtorno do espectro autista em escolas estaduais de Ponta Grossa”.

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas, Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

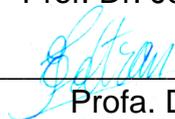
Assinatura pelos membros da banca:



Prof. Dr. Bruno Pedroso - UEPG-PR - Presidente



Prof. Dr. José Roberto Herrera Cantorani - IFSP-SP - Membro Externo



Profa. Dra. Elenice Parise Foltran - UEPG-PR - Membro Interno

Prof. Dr. Luiz Alberto Pilatti - UTFPR-PR - Suplente Externo

Prof. Dr. Gonçalo Cassins Moreira do Carmo - UEPG-PR - Suplente Interno

Ponta Grossa, 15 de julho de 2024.

Para minha amada família, cujo amor, apoio e compreensão foram os alicerces essenciais durante toda esta jornada acadêmica. Este trabalho é dedicado a vocês, com profunda gratidão e amor.

AGRADECIMENTOS

Durante o desenvolvimento da dissertação, enfrentei desafios que, longe de serem obstáculos, representaram oportunidades cruciais para meu amadurecimento em várias esferas.

Agradeço às forças divinas que me orientaram e iluminaram meu percurso durante a trajetória universitária. Tenho certeza de que a fé foi um dos motivos que me fizeram continuar dedicada ao longo dessa trajetória.

Expresso minha gratidão especialmente à minha família. A meu pai, agradeço por nunca ter desistido de mim. Com sua força e amor inabaláveis, sempre lutou pelo melhor de seus filhos. Ao meu irmão, sou grata pelos conselhos e apoio que me ofereceu. À minha mãe (*in memoriam*), agradeço por ter sido minha fonte de inspiração e força inabalável ao longo da vida.

Quero expressar minha gratidão ao meu noivo, Anael, por seu apoio inabalável, sua dedicação incansável em me auxiliar e sua compreensão durante todo o processo de elaboração desta dissertação. Ele esteve ao meu lado oferecendo suporte e compreensão, mesmo diante da minha ausência em alguns momentos devido a este trabalho.

Agradeço a minha avó Nilce, que sempre me incentivou aos estudos. Agradeço, também, a minha madrinha Leda que, com seus sábios conselhos, orientou-me para o melhor caminho. Sou grata a minha tia Marilda por todo o incentivo que me proporcionou. Agradeço à minha cunhada Fernanda por todos os conselhos e pela amizade que temos. Não posso deixar de mencionar minha sobrinha Olívia, cujos dois anos de vida transmitem uma força e amor inigualáveis, enchendo meu coração de alegria e inspiração. Agradeço aos meus sogros Ana e Daniel, cujo o apoio incondicional tem sido suporte em minhas decisões.

Mesmo quando o mundo inteiro pareceu girar em sentido contrário a minha trajetória, o colo deles esteve a postos para me abrigar da realidade.

Gostaria de expressar minha gratidão especial ao meu professor orientador, Prof^o. Dr. Bruno Pedroso, por toda a orientação, apoio, paciência e confiança proporcionados ao longo deste processo desafiador. Sua dedicação incansável e sua fé em meu potencial foram fundamentais para que eu não desanimasse em momentos difíceis. Agradeço profundamente por sempre ter incentivado minha pesquisa, por ser uma constante fonte de inspiração e por sempre me mostrar uma luz no fim do túnel.

Agradeço a Prof^a. Dr. Elenice Parise Foltran ao Prof^o. Dr. José Roberto Herrera Cantorani pela generosidade, atenção, colaboração e valiosas contribuições que foram fundamentais para o progresso e aprimoramento da minha dissertação. Suas disponibilidades e insights foram cruciais para o desenvolvimento do meu trabalho acadêmico.

Agradeço a todos os professores que ajudaram nesse processo formativo, pois me proporcionaram, além de conhecimento teórico, uma mudança de visão de vida, de pessoas e principalmente de educação. Não posso deixar de agradecer também à Universidade Estadual de Ponta Grossa, por proporcionar as condições ideais para o meu desenvolvimento acadêmico e pessoal.

Agradeço ao Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa pela atenção e contribuição para que os resultados fossem alcançados.

Agradeço às minhas amigas Thalita, Rafaela e Renata por mantermos nossa amizade desde os tempos de escola até os dias de hoje, mesmo enquanto seguimos nossos caminhos diferentes. Nossa ligação é verdadeiramente especial e sei que essas são amizades que perdurarão para a vida toda.

Quero expressar minha gratidão pelas amizades que se formaram ao longo deste processo, as quais me incentivaram, apoiaram e auxiliaram em inúmeras situações.

Por último, mas não menos importante, gostaria de estender meu agradecimento a todos que, de alguma maneira, torceram por mim. A cada um de vocês, meu sincero muito obrigada! Não importa quantas vezes eu expresse minha gratidão, nunca será o bastante para agradecer a todos pelo apoio e incentivo que recebi ao longo deste caminho.

“Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para sabermos o que seremos.”

Paulo Freire

RESUMO

A educação inclusiva é um tema crucial no cenário educacional contemporâneo. Ela busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade. No Brasil, sob a determinação constitucional e legal é assegurado o direito à educação igualitária para todos. No entanto, o processo de ensino tradicional muitas vezes não atende adequadamente às demandas do público discente. Entre essas demandas, destaca-se a inclusão e educação das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Sob esse contexto, revelam-se como necessárias, políticas públicas educacionais, visando à capacitação dos professores e à promoção de práticas inclusivas nas escolas. Considerando que os professores desempenham um papel fundamental na efetivação da educação inclusiva no cotidiano escolar, é essencial analisar a formação continuada desses profissionais, considerando sua preparação para lidar com alunos com TEA. Assim, faz-se necessário questionar se a formação continuada que lhes é oferecida é suficiente para o exercício no atual contexto inclusivo da educação básica. Partindo dessa problemática, o presente estudo objetivou, analisar a formação continuada dos professores quanto à aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Especificamente, buscou-se: a) fornecer dados capazes de identificar as principais lacunas na formação inicial e continuada dos professores em relação à Educação Inclusiva de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas estaduais de Ponta Grossa; b) analisar as percepções dos professores sobre seus níveis de preparo para trabalhar com alunos com TEA com base em suas experiências práticas e formação recebida; c) identificar as políticas públicas atuais de formação continuada dos professores para a Educação Inclusiva, com ênfase no TEA, na rede estadual de ensino; d) propor recomendações para o aprimoramento da formação inicial e continuada de professores. Para tanto, realizou-se pesquisa quali-quantitativa para compreensão do histórico do conceito de TEA e para validação da necessidade de ampliação de políticas públicas de inclusão e promoção da igualdade. Ademais, utilizou-se de pesquisa de campo com levantamento de dados via questionário junto aos professores da educação básica de dez escolas estaduais situadas no município de Ponta Grossa, Estado do Paraná. Os resultados, foram sintetizados no formato multipaper, sendo o primeiro artigo componente desta dissertação relativo à evolução da concepção do transtorno do espectro autista e o segundo artigo relativo à formação inicial e continuada de professores nas escolas estaduais de Ponta Grossa/PR. Acerca do primeiro destes artigos, os resultados apontaram que a história do TEA retrata o progresso científico e social para a melhoria da qualidade de vida dos diagnosticados com TEA e aqueles com quem convivem. Noutro turno, resultou da segunda etapa do estudo a evidência de que há uma considerável falha no preparo do professor, refletindo a necessidade de atualizar a formação continuada em educação especial e educação inclusiva. Concluiu-se, ao fim, que a formação continuada dos professores da educação básica é deficitária e esses não se sentem capazes, em regra, para trabalhar com alunos com TEA, sendo, portanto, necessária a atualização das formações inicial, ainda durante a graduação, e continuada, por meio de políticas públicas de incentivo.

Palavras-chave: Formação docente; Inclusão; Transtorno do Espectro Autista; Educação especial; Educação inclusiva.

ABSTRACT

Inclusive education is a crucial issue in the contemporary educational scenario. It seeks to ensure that all students, regardless of their differences and needs, have access to quality education. In Brazil, the right to equal education is guaranteed to all under the constitutional and legal provisions. However, the traditional teaching process often does not adequately meet the demands of the student body. Among these demands, the inclusion and education of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) stands out. In this context, public educational policies are necessary, aiming at training teachers and promoting inclusive practices in schools. Considering that teachers play a fundamental role in implementing inclusive education in everyday school life, it is essential to analyze the continuing education of these professionals, considering their preparation to deal with students with ASD. Therefore, it is necessary to question whether the continuing education offered to them is sufficient for the exercise in the current inclusive context of basic education. Based on this issue, this study aimed to analyze the continuing education of teachers regarding the learning of students who are the target audience of special education from the perspective of inclusive education. Specifically, we sought to: a) provide data capable of identifying the main gaps in the initial and continuing education of teachers in relation to Inclusive Education for students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in state schools in Ponta Grossa; b) analyze teachers' perceptions about their levels of preparation to work with students with ASD based on their practical experiences and training received; c) identify current public policies for continuing education of teachers for Inclusive Education, with an emphasis on ASD, in the state education system; d) propose recommendations for improving the initial and continuing education of teachers. To this end, a qualitative-quantitative research was carried out to understand the history of the concept of ASD and to validate the need to expand public policies for inclusion and promotion of equality. Furthermore, field research was used to collect data via questionnaires from elementary school teachers in ten state schools located in the city of Ponta Grossa, state of Paraná. The results were summarized in a multi-paper format, with the first article being a component of this dissertation on the evolution of the concept of autism spectrum disorder and the second article on the initial and continuing education of teachers in state schools in Ponta Grossa/PR. Regarding the first of these articles, the results indicated that the history of ASD portrays scientific and social progress for improving the quality of life of those diagnosed with ASD and those with whom they live. In another turn, the second stage of the study resulted in evidence that there is a considerable gap in teacher preparation, reflecting the need to update continuing education in special education and inclusive education. It was concluded, in the end, that the continuing education of basic education teachers is deficient and they do not feel capable, as a rule, of working with students with ASD, therefore, it is necessary to update initial training, still during graduation, and continued training, through public incentive policies.

Keywords: Teacher training; Inclusion; Autism Spectrum Disorder; Special education; Inclusive education.

LISTA DE FIGURAS

Imagem 1 -	Etapas da <i>Methodi Ordinatio</i>	29
Imagem 2 -	Coleta de dados <i>Web Of Science</i>	30
Imagem 3 -	Coleta de dados <i>Scopus</i>	30
Imagem 4 -	Coleta de dados <i>Scielo</i>	31
Imagem 5 -	Linha do tempo.....	48
Imagem 6 -	Localização da área de estudo.....	58
Imagem 7 -	Localização das Escolas Estaduais.....	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Classificações DSM.....	40
Quadro 2 -	Legislações brasileiras.....	46

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Instrução sobre TEA na Instituição A.....	64
Gráfico 2 -	Instrução sobre TEA na instituição B.....	66
Gráfico 3 -	Instrução sobre TEA na instituição D.....	69
Gráfico 4 -	Instrução sobre TEA na instituição E.....	71
Gráfico 5 -	Instrução sobre TEA na instituição F.....	73
Gráfico 6 -	Instrução sobre TEA na instituição H.....	76
Gráfico 7 -	Instrução sobre TEA na instituição I.....	78
Gráfico 8 -	Professores que têm ou não instrução sobre TEA.....	81
Gráfico 9 -	Professores que têm experiência com crianças com TEA.....	83
Gráfico 10 -	Professores que têm ou não capacidade para identificar características da linguagem de crianças com Transtornos do Espectro Autista.....	82
Gráfico 11 -	Consideração dos respondentes acerca da suficiência do seu conhecimento.....	85
Gráfico 12 -	Existência de potencial do aluno TEA para aprendizado no ensino regular.....	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Necessidade de adequação para alunos TEA na instituição A.....	65
Tabela 2 -	Necessidade de modificação para alunos TEA na instituição A.....	65
Tabela 3 -	Necessidade de adequação para alunos TEA na instituição B.....	67
Tabela 4 -	Necessidade de modificação para alunos TEA na instituição B.....	67
Tabela 5 -	Necessidade de adequação para alunos TEA na instituição C.....	68
Tabela 6 -	Necessidade de adequação para alunos TEA na instituição C.....	69
Tabela 7 -	Necessidade de adequação para alunos TEA na instituição D.....	70
Tabela 8 -	Necessidade de modificação para alunos TEA na instituição D.....	70
Tabela 9 -	Necessidade de adequação para alunos TEA na instituição E.....	72
Tabela 10 -	Necessidade de modificação para alunos TEA na instituição E.....	72
Tabela 11 -	Necessidade de adequação para alunos TEA na instituição F.....	74
Tabela 12 -	Necessidade de modificação para alunos TEA na instituição F.....	74
Tabela 13 -	Necessidade de adequação para alunos TEA na instituição G.....	75
Tabela 14 -	Necessidade de modificação para alunos TEA na instituição G.....	75
Tabela 15 -	Necessidade de adequação para alunos TEA na instituição H.....	77
Tabela 16 -	Necessidade de modificação para alunos TEA na instituição H.....	77
Tabela 17 -	Necessidade de adequação para alunos TEA na instituição I.....	79

Tabela 18 -	Necessidade de modificação para alunos TEA na instituição I.....	79
Tabela 19 -	Necessidade de adequação para alunos TEA na instituição J.....	80
Tabela 20 -	Necessidade de modificação para alunos TEA na instituição J.....	80
Tabela 21 -	Perspectiva dos professores sobre suas capacidades.....	83
Tabela 22 -	Percepção dos professores sobre alterações no comportamento de crianças com TEA.....	83
Tabela 23 -	Percepção dos professores quanto à sua capacidade de intervenção positiva.....	83
Tabela 24 -	Percepção dos professores sobre alterações na socialização de crianças com TEA.....	84
Tabela 25 -	Percepção dos professores quanto à sua capacidade de intervenção positiva.....	84
Tabela 26 -	Percepção dos professores sobre alterações na comunicação de crianças com TEA.....	84
Tabela 27 -	Percepção dos professores quanto à sua capacidade de intervenção positiva.....	85
Tabela 28 -	Necessidade de adequação para alunos TEA.....	86
Tabela 29 -	Necessidade de modificação para alunos TEA.....	86
Tabela 30 -	Salas de recursos multifuncionais.....	87

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CEP	Comitê de Ética Pública
CEP	Colégio Estadual Polivalente
CID	Classificação Internacional de Doenças
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ECS	Colégio Estadual Professora Elzira Correia de Sá
EEAMP	Colégio Estadual Amálio Pinheiro
EEEBS	Colégio Estadual Becker e Silva
EEENR	Colégio Estadual Doutor Epaminondas Novaes Ribas
EEEP	Colégio Estadual Edison Pietrobelli
EEGO	Colégio Estadual General Osório
EEIRF	Colégio Estadual Professor Iolando Taques da Fonseca
EEJDO	Colégio Estadual Jesus Divino Operário
EENSG	Colégio Estadual Nossa Senhora da Glória
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NSAC	<i>National Society for Autistic Children</i>
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão
PSS	Processo Seletivo Simplificado
SEED	Secretaria de Educação à Distância
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SNC	Sistema Nervoso Central
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista

TID	Transtornos invasivos do desenvolvimento
TOD	Transtorno Desafiador de Oposição

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
2 ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	26
3 ARTIGO 1 - EVOLUÇÃO DA CONCEPÇÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	27
3.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	27
3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	28
3.3 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	32
3.3.1 A Definição de Transtorno do Espectro Autista.....	32
3.3.2 O Histórico do Transtorno do Espectro Autista.....	34
3.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS.....	51
4 ARTIGO 2 – FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE PONTA GROSSA/PR.....	55
4.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	56
4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	57
4.2.1 Tipo de Pesquisa.....	57
4.2.2 Local de Pesquisa.....	58
4.2.3 População e Amostra.....	60
4.2.3.1 Critérios de inclusão.....	60
4.2.3.2 Critérios de exclusão.....	60
4.2.4 Procedimento de Coleta de Dados.....	61
4.2.4.1 Instrumentos.....	61
4.2.4.2 Coleta.....	61
4.2.5 Procedimento de Análise dos Dados.....	62
4.2.5.1 Instrumentos.....	62
4.2.5.2 Análise.....	63
4.2.6 Aspectos Éticos.....	63
4.3 RESULTADOS.....	63
4.3.1 Resultados por Instituição de Ensino.....	64
4.3.2 Resultados Gerais da Coleta de Dados.....	80
4.3.3 Resultados Sobre as Salas de Recurso.....	87
4.4 DISCUSSÕES.....	88

4.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS.....	99
5 CONCLUSÃO.....	100
REFERÊNCIAS.....	103
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	110
APÊNDICE B - TERMO DE CONCORDÂNCIA DO NRE.....	112
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO.....	113

1 INTRODUÇÃO

A educação é um direito social de todos, previsto no artigo 6º da Constituição Federal da República, e considerado dever do Estado e da família pelo artigo 205. Para a sua efetivação, o constituinte estabeleceu como princípios para o ensino: a) igualdade de condições para acesso e permanência na escola; b) liberdade de aprender e ensinar; c) pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; d) gratuidade do ensino público; e) valorização dos profissionais da educação; f) gestão democrática do ensino público; g) garantia de padrão de qualidade; h) piso salarial para profissionais da educação pública; i) garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 1988).

Com isso em vista, especialmente no tocante à educação de crianças e adolescentes, soma-se à previsão constitucional aquela garantida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, a qual impõe como dever da família, da comunidade, da sociedade e do poder público assegurar a efetivação da educação com absoluta prioridade às crianças e adolescentes. Ainda, o ECA prevê que o direito à educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Brasil, 1990).

Pelo exposto, uma vez que o direito à educação é respaldado pela Constituição e pelas leis brasileiras, o poder público, incumbido de tal responsabilidade deve, por meio das escolas, garantir o acesso à educação igualitária e de qualidade para a formação das crianças e adolescentes. Inclusive, em se tratando de acesso igualitário, é obrigação do Estado assegurar que o ensino irá considerar as especificidades, necessidades, habilidades, competências e dificuldades dos alunos e, para tanto, a educação deve, primeiramente, passar por processo de formação de professores capacitados, acesso a materiais adaptados e específicos para que a educação se dê de forma inclusiva e igualitária.

Isso porque há, no Brasil e no mundo, grande diversidade de situações em que o processo de ensino tradicional não é capaz de suprir as necessidades do público alvo da Educação Especial, entre as quais se pode citar a inclusão e educação das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse sentido, Ribeiro e Freitas (2019) refletem que o modelo educacional inclusivo é falho e pouco efetivo, sendo os resultados alcançados inexpressivos e um retrato das falhas na efetivação das políticas de inclusão.

Diante disso, apesar de a criança estar matriculada, apenas permanece na escola e na maioria das vezes, pode não ser um processo inclusivo, somado a falta de suporte educacional que reflete na qualidade do ensino. Por isso, o papel do professor é muito importante para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

No entanto, a responsabilidade da formação desses professores para atuação junto às crianças com TEA é de responsabilidade do Governo. Nesse sentido, inclusive, Lima, David e Mendes (2024) defendem que cabe ao Estado desempenhar um papel central na promoção de políticas públicas que incluam efetivamente os estudantes com deficiência no sistema educacional, sempre respeitando suas particularidades.

Isso porque a presença de acessibilidade inadequada para acolher estudantes com deficiência, a falta de formação específica para os docentes, a carência de materiais, a superlotação das salas de aula e a ausência de adaptações nos transportes são exemplos claros dos obstáculos a serem enfrentados na educação inclusiva. Diante dessas barreiras, as políticas públicas emergem como ferramentas essenciais para garantir a concretização dos direitos fundamentais dos alunos com necessidades especiais, auxiliando-os no pleno exercício da cidadania e na preparação para o mercado de trabalho.

Outrossim, inegável que diversos elementos influenciam na qualidade da educação, porém a valorização dos profissionais é um deles, assim como a melhoria nas condições de trabalho e o investimento na formação docente. Nesse contexto, é fundamental que a educação, a escola e o ensino sejam reconhecidos e valorizados no país. Entretanto, para que isso ocorra, é necessário enfrentar e superar desafios relacionados a questões sociais, econômicas e políticas, visando à redução das desigualdades e à efetiva garantia dos direitos humanos para todos, os quais ainda são frequentemente ignorados pelo poder público, conforme assevera Soares (2022).

Com a rápida expansão da globalização, as mudanças culturais, econômicas, políticas e sociais se tornaram mais visíveis, agravando os cenários de exclusão social, inclusive na educação. Nesse cenário, pessoas com deficiência enfrentam diversas barreiras que comprometem uma vida digna, resultando em injustiça social, vulnerabilidade e poucas chances de exercer plenamente sua cidadania, colocando-as em desvantagem em relação aos outros e intensificando o processo de exclusão (Lima; David; Mendes, 2024).

Por essa razão, Lima, David e Mendes (2024) afirmam que as políticas públicas são instrumentos que os Estados utilizam para enfrentar esses complexos desafios sociais que ameaçam sua organização e a busca pela justiça social. Nesse sentido, é responsabilidade dos governantes implementar essas políticas de forma que atendam às necessidades coletivas, promovam o bem-estar social, respeitem as culturas e ideologias e considerem os anseios do povo e as particularidades de cada indivíduo, a partir, inclusive, da formação de professores.

Além disso, cada criança é única e compreender toda a especificidade e particularidade de um aluno, especialmente com desenvolvimento atípico, demanda tempo, conhecimento e dedicação, o que se torna inviável em uma sala de aula na qual o profissional pode não ter o preparo adequado. Há alunos com desenvolvimento típicos e atípicos submetidos aos mesmos processos de ensino, o que não contribui para a igualdade material, isto é, a igualdade real, situação na qual todos deveriam ter o ensino adaptado às suas necessidades.

Nesse ponto, importa esclarecer a distinção entre alunos com desenvolvimento típico e atípico. Consoante os estudos sobre o tema, são considerados típicos os alunos cujo desenvolvimento se dá de maneira padrão, isto é, comum para a maioria de uma mesma faixa etária a partir da observação de comportamentos. Por sua vez, os alunos com desenvolvimento atípicos seriam aqueles cujo desenvolvimento implica características benéficas ou prejudiciais no processo de ensino aprendizagem, as quais podem ou não ter origem orgânica, mas que, de forma geral, requerem comunicação diferente por parte do docente (Lima; Bohn; Passos, 2023).

Isso se faz pertinente, pois é crescente o número de casos de TEA. Nessa linha, a nível mundial, estima-se que uma a cada sessenta e oito crianças apresenta TEA (Almeida; Neves, 2020) e, por consequência do transtorno, apresentam déficits de interação social e comunicação, além de comportamentos repetitivos, interesses e atividades restritas (Reis; Pereira; Almeida, 2016).

Em que pese esse cenário e a delimitação constitucional e legal acerca da educação igualitária, no Brasil, as pesquisas e as políticas públicas que possuem como cerne o Transtorno do Espectro Autista ainda são escassas. Em virtude desse cenário, é contínua a promoção de prejuízos para as pessoas que possuem esse transtorno. Por isso, é de extrema relevância o aprofundamento no tema,

especialmente com recorte para atuação do profissional da educação, pois, de fato, é a ele a quem se atribui a efetivação da educação igualitária em sala de aula.

Isso porque é inegável a importância ímpar dos professores para o ensino de crianças atípicas, por estarem em contato direto com os alunos. Em sala de aula, os professores podem identificar possíveis casos de TEA, por meio de alguns indícios, como a ausência de linguagem, comportamentos repetitivos, dificuldade no convívio social, entre outros aspectos característicos do transtorno. Uma vez que percebam esses sinais, podem e devem comunicar os pais ou responsáveis para que efetuem investigação com profissionais especializados.

Diante disso, Marco *et al.*, (2021) defende a necessidade de preparo dos profissionais em clínicas, escolas e até mesmo das famílias para reconhecer os sinais de atrasos no desenvolvimento. Tal necessidade se assevera pelo fato de que o tratamento precoce estimula a aprendizagem e autonomia, melhorando as condições do desenvolvimento global e a adaptação ao meio. Ou seja, as intervenções que os tratamentos desenvolvem, farão a diferença na vida da criança com atraso no desenvolvimento neurológico (Marco *et al.*, 2021).

Entretanto, muitas vezes há o negacionismo dos pais, que não aceitam o possível diagnóstico e até mesmo ignoram tudo o que os professores falam, o que pode acarretar prejuízos à criança uma vez que, caso os pais não procurem tratamento adequado, a criança sofrerá por falta de estímulos e por falta do desenvolvimento de forma correta. Além disso, “a neurociência comprova que a abordagem nas crianças com TEA deve ser realizada o mais cedo possível devido à plasticidade cerebral¹” (Marco *et al.*, 2021).

Para além do impacto sobre as crianças, o negacionismo dos pais pode prejudicar, também, a atuação do professor, ao qual não caberá muitas alternativas, visto que não é o responsável pelo início do tratamento, mas tão somente pela atuação de forma proveitosa para os alunos com desenvolvimento atípico. Nessa linha, inclusive, destaca-se que, no Brasil, fechar um diagnóstico concreto do TEA é um dos maiores problemas, pois muitas famílias não possuem acesso ao tratamento médico.

A título de exemplificação, destaca-se que, no site do município de Ponta Grossa², é cedida a informação de que a fila de espera para atendimento

¹ Compreende a capacidade adaptativa do cérebro em aspectos biológicos, físicos, cognitivo, mental e outros (Costa; Jacóbsen, 2019).

² Disponível em: <https://www.pontagrossa.pr.gov.br/>.

neuropediatria está na posição 1.925, tendo a primeira pessoa da fila solicitado o atendimento na data de 28/11/2019 e a última pessoa solicitando em 26/01/2024. Destaca-se, ainda, que o nascimento da primeira criança da fila data de 2015, isto é, os responsáveis procuraram auxílio do município quando a criança tinha 4 anos e, hoje, com 9 anos, ela não recebeu nenhum tratamento. Mesmo que nem todas as crianças em espera aguardem pelo diagnóstico de TEA, os números ainda são alarmantes.

Afora a consulta, é preciso adaptar toda a realidade da criança com diagnóstico de TEA às suas necessidades. Nesse cenário, o papel do professor qualificado é imprescindível para a garantia do acesso inclusivo à educação. No entanto, o papel educacional para o TEA ainda é pouco compreendido pelos próprios profissionais que atuam diretamente com os alunos com desenvolvimento atípico. Isso se dá, em larga escala, pela ausência de investimento em políticas públicas inclusivas e na formação e capacitação dos profissionais da educação para essa atuação.

Ainda, são constantes os desafios enfrentados pelos docentes no ensino de alunos com TEA. Sobre isso, em suas pesquisas, Camargo *et al.* (2020) classifica as dificuldades enfrentadas pelos docentes na inclusão de alunos com autismo em seis subcategorias: comportamento, comunicação, outras dificuldades, socialização, desafios pedagógicos e rotina. Para os autores, as primeiras categorias estão relacionadas aos aspectos particulares de sujeitos com TEA, enquanto as demais se referem a questões que não estão diretamente ligadas ao aluno, mas à escola e à comunidade em que ele está inserido.

Por sua vez, Santos e Grillo (2020) elecam dentre as dificuldades enfrentadas pelos docentes estão incluídas as próprias formações, vez que costumam ser bastante amplas, tratando da inclusão de forma geral, sem abordar limitações específicas. Além disso, outra dificuldade citada pelos autores é que essas formações são realizadas em poucos dias, o que dificulta a participação e o aprendizado de todos os funcionários em palestras ou oficinas sobre o assunto. Além disso, a falta de estrutura também é uma questão levantada pelos autores, os quais destacam a necessidade identificada pelos docentes de uma sala de recursos na escola para apoiar o desenvolvimento da aprendizagem dos discentes com TEA (Santos; Grillo, 2020).

Essas dificuldades, no contexto escolar, devem ser abordados, segundo Nascimento *et al.* (2021), pois é onde surgem as reais limitações dos professores em lidar com as especificidades e o ritmo de aprendizagem de cada aluno, exigindo

métodos adequados para a transmissão do conhecimento. Nesse sentido, em suas pesquisas Nascimento *et al.* (2021) identificaram que o corpo docente apresenta desafios significativos ao trabalhar com essas crianças, destacando, assim como os autores anteriores a falta de recursos e apoio no ambiente escolar, além da pressão por resultados.

Isso se revela pertinente porque, embora a inclusão de alunos com necessidades especiais em espaços socioeducativos regulares seja garantida pela Lei 12.764/2012, as escolas precisam estar preparadas para recebê-los, por meio de currículos adaptados, recursos adequados e parcerias com as comunidades. Porém, segundo Nascimento *et al.* (2021), essa não é a realidade encontrada.

Acerca da estrutura escolar, Giolo e Garcez (2022) também a apontam como fator que dificulta a educação da criança com autismo. Para os autores, não é suficiente apenas assegurar que crianças autistas tenham acesso às escolas regulares, sendo fundamental considerar como esses alunos serão acolhidos pela escola, pelos professores e pelos colegas.

Nesse contexto, destaca-se que os educadores não se sentem preparados para receber essas crianças em sala de aula, uma vez que a estrutura disponível é inadequada para apoiar o desenvolvimento escolar, cultural, emocional e social dos alunos com TEA (Giolo; Garcez, 2022). Além disso, para Giolo e Garcez (2022), os profissionais da educação frequentemente se sentem desmotivados a adaptar seus planos de ensino para atender às necessidades de cada aluno, devido à falta de apoio de outros profissionais e à ausência de tecnologias adequadas para um ensino eficaz.

Há algumas décadas, não havia formação na graduação de licenciatura que contemplasse o TEA e as demais deficiências, atualmente a temática da educação especial ainda é tratada de forma sucinta. Bassani *et al.* (2024) acreditam que o ambiente escolar vive no modelo médico, definido como aquele em que uma decisão clínica é utilizada para medicalizar, patologizar e segregar os diferentes. Embora, no contexto educacional atual, nota-se que a educação especial e inclusiva é considerada existente, uma vez que o aluno com desenvolvimento atípico está inserido no ambiente escolar.

Nesse âmbito, impera diferenciar a educação especial da educação inclusiva: enquanto a primeira, evoluiu ao longo do tempo, apoiada por movimentos sociais que ganharam força com o passar dos anos e, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, é considerada uma modalidade transversal, assim como outras

modalidades educacionais (como Educação do Campo e Educação de Jovens e Adultos), a Educação Inclusiva difere da Educação Especial, pois não é vista como uma modalidade, mas como uma abordagem metodológica dentro da educação básica (Martins; Silva; Sachinski, 2020).

Com isso em vista, neste trabalho, pode-se refletir se essa educação é realmente inclusiva, qual a qualidade dessa educação, quais os critérios para garantir que de fato ela ocorra e se há uma fiscalização. Frente a isso, a presente pesquisa pautou-se no seguinte questionamento: qual formação continuada é oferecida na perspectiva da educação inclusiva para os professores em exercício na Educação Básica?

Com base nisso, objetivou-se, de forma geral, analisar a formação continuada dos professores quanto à aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Especificamente, buscou-se: a) levantar dados capazes de identificar as principais lacunas na formação inicial e continuada dos professores em relação à Educação Inclusiva de alunos com TEA nas escolas estaduais de Ponta Grossa; b) analisar as percepções dos professores sobre seus níveis de preparo para trabalhar com alunos com TEA com base em suas experiências práticas e formação recebida; c) identificar as políticas públicas atuais de formação continuada dos professores para a Educação Inclusiva, com ênfase no TEA, na rede estadual de ensino; d) elencar recomendações para o aprimoramento da formação inicial e continuada de professores.

Essa pesquisa, portanto, buscou compreender formas de melhoria da inclusão efetiva de alunos com Transtorno do Espectro Autista no contexto educacional da rede estadual e se revelou importante devido à lacuna existente no conhecimento científico relacionado à temática e ante aos diversos desafios para a abordagem e a inclusão das crianças no ambiente escolar. Ainda, realizada em campo, a pesquisa contribui para subsidiar políticas educacionais e para a melhoria na qualidade da educação.

Para tanto, a aplicação de questionário possibilita a análise da formação dos professores e o conhecimento sobre o TEA, especialmente pela avaliação do preparo, das experiências e das percepções dos docentes, como por exemplo, se possuem alguma especialização direcionada à educação especial. A partir disso, pode-se verificar se, de fato, o ensino está visando o desenvolvimento pessoal e educacional das crianças e respeitando suas limitações.

Em síntese, os dados coletados são presentemente apresentados em dois capítulos, sendo o primeiro correspondente à evolução da concepção do Transtorno do Espectro Autista e o segundo relativo à análise dos dados coletados em sede de pesquisa de campo.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A dissertação em questão delinea a progressão de dois artigos estruturados no formato multipaper, conforme normativa do Programa de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Neste contexto, foi adotado o modelo escandinavo, com a dissertação apresentada em formato multipaper³, seguindo a estrutura convencional composta por introdução, metodologia, resultados e conclusões, sendo os resultados detalhados nos artigos em questão, os quais se propõem a abordar as questões pertinentes à pesquisa. Para tanto, cada artigo foi composto por resumo, introdução, metodologia, resultados, discussão, conclusões e referências.

O primeiro artigo aborda a evolução da concepção do Transtorno do Espectro Autista e, para isso, faz uso do procedimento *Methodi Ordinatio*. Esse procedimento se baseia em uma revisão sistemática de seleção, coleta e classificação de artigos científicos, em 9 etapas, para posterior discussão. Por sua vez, o segundo tratou da análise dos dados coletados em questionário para compreensão da formação dos docentes de escolas estaduais localizadas em Ponta Grossa, Estado do Paraná. Nesse caso, empregou-se a análise quantitativa de dados para qualificar as informações e as opiniões dos professores acerca das variáveis do questionário.

³ O formato multipaper ou modelo escandinavo teve registros iniciais no Reino Unido na década de 1960, posteriormente alcançando os Estados Unidos. Trata-se de formato em que a dissertação ou tese devem conter uma combinação de artigos científicos (Costa, 2014).

3 ARTIGO 1 - EVOLUÇÃO DA CONCEPÇÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Resumo: A compreensão e o reconhecimento do Transtorno do Espectro Autista (TEA) progrediram ao longo do tempo e as transformações significativas no cenário histórico desempenham um papel crucial na compreensão desse transtorno. O estudo em pauta, busca compreender como se deu a evolução da concepção do Transtorno do Espectro Autista. Com isso, busca-se contribuir com a validação da necessidade de ampliação de políticas públicas de inclusão e promoção da igualdade. Para tanto, a metodologia utilizada é a quanti-qualitativa a partir do Methodi Ordinatio de revisão bibliográfica sistêmica, na qual foram consultadas as bases de dados Scopus, Scielo e Web of Science, sem que houvesse a restrição de idioma, utilizando as palavras-chave “Autism” and “Historical”. Por fim, concluiu-se que, mesmo diante de tamanhos avanços, permanecem os desafios, sendo necessárias políticas públicas que satisfaçam os anseios da população afetada pelo transtorno e que lhe possibilitem igualdade de oportunidades.

Palavras-chave: Autismo; Concepção; Espectro Autista; Transtorno do neurodesenvolvimento.

ARTICLE 1 - EVOLUTION OF THE CONCEPTION OF AUTISTIC SPECTRUM DISORDER

Abstract: The understanding and recognition of Autism Spectrum Disorder (ASD) has progressed over time and significant transformations in the historical landscape play a crucial role in understanding this disorder. The study in question raises this historical path, seeking to understand how the conception of Autism Spectrum Disorder evolved. With this, we seek to contribute to the validation of the need to expand public policies for inclusion and promotion of equality. To this end, the methodology used is quantitative and qualitative based on the Methodi Ordinatio of systemic bibliographic review, in which the Scopus, Scielo and Web of Science databases were consulted, without language restrictions, using the keywords “Autism” and “Historical”. Finally, it was concluded that, even in the face of such advances, challenges remain, requiring public policies that satisfy the desires of the population affected by the disorder and that provide them with equal opportunities.

Keywords: Autism; Concept; Autistic Spectrum; Evolution.

3.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O TEA é um quadro neurológico complexo que afeta o comportamento, a comunicação e a interação social, segundo Griesi-Oliveira e Sertié (2017). Atualmente enquadrado como uma deficiência (Brasil, 2012), o transtorno foi, por séculos, tratado como doença e como até mesmo castigo divino, especialmente na Idade Média.

Ocorre que, com o Iluminismo e o avanço científico, foram promovidos estudos que buscavam compreender as causas, sintomas e as categorias do espectro (Santos; Oliveira, 2021).

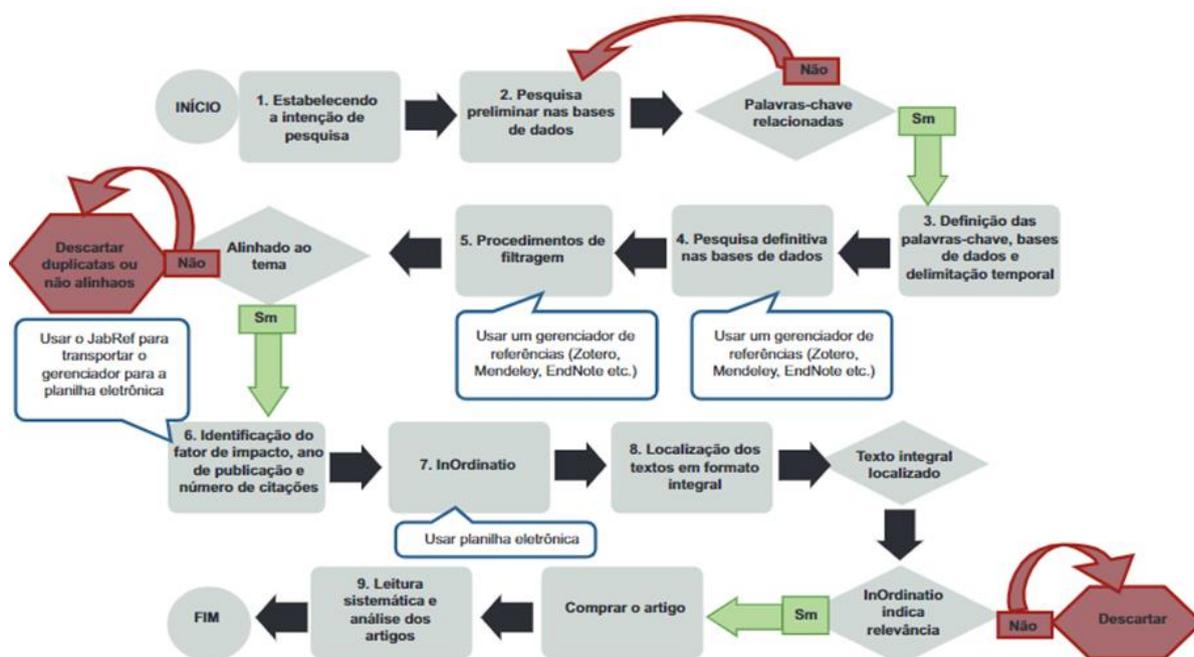
Nessa perspectiva, Malvy *et al.* (1997) trata da existência do TEA desde o início da humanidade. Porém, no início, a cultura era de isolar pessoas com deficiência ou penalizá-las, no intuito de que tornassem-se “normais” (Santos; Oliveira, 2021). Ocorre que com o avanço científico passou-se a compreender e categorizar os sintomas e comportamentos decorrentes do TEA e promover o respeito pela neurodivergência.

Diante desse contexto de transformação, faz-se necessário compreender o histórico do conceito de TEA para validação da necessidade de ampliação de políticas públicas de inclusão e promoção da igualdade, o que faz-se no presente estudo a partir de revisão sistematizada da literatura. Em síntese, buscou-se responder à pergunta: como se deu a evolução da concepção do Transtorno do Espectro Autista?

3.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para atingir os objetivos da pesquisa, a metodologia quanti-qualitativa é a mais pertinente como procedimento metodológico. Para Gill (2008), trata-se de uma abordagem qualitativa ao qual atribui centralidade à compreensão dos significados e características particulares de um determinado fenômeno, enquanto a abordagem quantitativa analisa dados por meio de técnicas.

Para a elaboração desse artigo, foi utilizado a *Methodi Ordinatio*, procedimento metodológico que utiliza a revisão sistemática, a qual “orienta a busca, seleção, coleta e classificação de artigos científicos” (Pagani; Kovaleski; Resende, p. 161, 2017). Em síntese, foi colocado em prática as etapas da *Methodi Ordinatio*, ilustrado abaixo:

Imagem 1 – Etapas da *Methodi Ordinatio*:

Fonte: Pagani; Kovaleski; Resende 2017, p. 169.

Dessa forma, os procedimentos serão contemplados nas 9 etapas descritas a seguir. Em sua Etapa 1, é estabelecida a intenção da pesquisa, a qual, no presente estudo, abordou o contexto histórico do TEA. Na Etapa 2, realiza-se uma pesquisa preliminar nas bases de dados, fase em que o tema foi pesquisado nas bases de dados *Scopus*, *Scielo* e *Web of Science*, sem que houvesse a restrição de idioma, utilizando as palavras-chave “*Autism*” and “*Historical*”.

Adiante, na Etapa 3, tem-se a definição das palavras-chave a partir das bases de dados e da delimitação temporal, sendo elas, na presente pesquisa, “*Autism*” and “*Histor*”. Após, na Etapa 4, foram definidas as bases de dados para a pesquisa, sendo elas *Scopus*, *Scielo* e *Web of Science*. Posteriormente, foi utilizado o software *Mendeley* para melhor gerenciamento das referências.

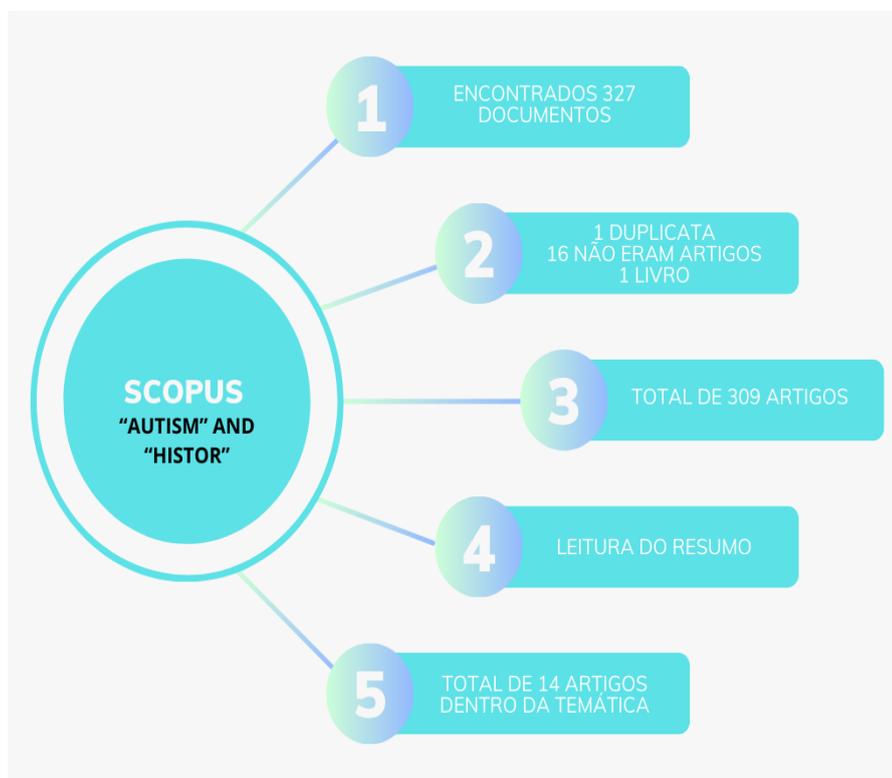
Nessa fase, foram realizados três fluxogramas de pesquisa em bases de dados:

Imagem 2 - Coleta de dados Web Of Science:



Fonte: autoria própria (2024).

Imagem 3 - Coleta de dados Scopus:



Fonte: autoria própria (2024).

Imagem 4 - Coleta de dados Scielo:

Fonte: autoria própria (2024).

Após, na Etapa 5, deu-se o procedimento de filtragem. Para tal, os critérios de exclusão foram: duplicatas, pesquisas não alinhadas ao tema, capítulos de livros, texto sem ano e leitura de resumos. Seguindo-se para a Etapa 6, houve a identificação do fator de impacto, ano de publicação e número de citações.

Então, na Etapa 7, realizou-se o rankeamento dos trabalhos com título, autor e ano e, na sequência, com a Etapa 8, localizaram-se os textos em formato integral. Por fim, na Etapa 9, foram feitas leituras sistemáticas e análises dos artigos para disposição em sede de resultados e discussões.

É importante destacar que nas revistas Scopus e Scielo houveram duas exclusões de artigos, justificando-se a língua escrita em sueco, não sendo dominante para a pesquisadora. Dessa forma, optou-se pela exclusão desses trabalhos.

3.3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.3.1 A Definição de Transtorno do Espectro Autista

A compreensão e o (re)conhecimento do TEA progrediram ao longo do tempo e as transformações significativas no cenário histórico desempenham um papel crucial na compreensão desse transtorno. Para tanto, é importante conceituar o TEA, o qual corresponde a uma condição que afeta o sistema nervoso e é caracterizada por comportamentos estereotipados, os quais se manifestam de diferentes formas, desde quadros mais leves até quadros severos.

Para Griesi-Oliveira e Sertié (2017), o TEA faz parte de um grupo de distúrbios do desenvolvimento neurológico com início precoce e comprometimento das habilidades sociais e de comunicação. Nessa perspectiva, os autores destacam que o transtorno afeta 1% (um por cento) da população, sendo predominante no sexo masculino, e que a manifestação deriva de condições hereditárias que consideram variantes genéticas.

Em seu turno, Jaramillo-Arias *et al.* (2021) defendem que o TEA tem o início na infância e apresenta diversidade na manifestação clínica e na etiologia, além de ser caracterizada por ser uma entidade nosológica de origem neurobiológica. Enquanto isso, Lazzarini e Elias (2022) discutem sobre o TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento, com déficits na comunicação e interação sociais, associado a comportamentos estereotipados. Para eles, a etiologia do TEA é multifatorial, levando em conta fatores genéticos e ambientais.

Klin (2006) apresenta critérios comportamentais para o diagnóstico, sendo eles: prejuízo qualitativo nas interações sociais, prejuízo qualitativo na comunicação e padrões restritos e repetitivos de comportamentos e interesses. Por sua vez, Talero *et al.*, (2003), aponta que cerca de 75% (setenta e cinco por cento) das pessoas autistas apresentam deficiência intelectual, mesmo que parte deles demonstrem habilidades em música, matemática ou habilidades visoespaciais. Por fim, os autores observam ainda dificuldade na motricidade, hipotonia, apraxia dos membros e estereotípias com movimentos repetitivos das mãos.

Ainda quanto aos critérios comportamentais, Malvy *et al.* (1997) defende que esses são classificados em três categorias, sendo elas: alteração qualitativa na interação social, alteração qualitativa na comunicação e comportamentos

esteriotipados e repetitivos. Acerca de cada um deles, dissertam os autores:

[...] Pour l'interaction sociale, les troubles portent sur les rades, la recherche de partage des intérêts ou des activités d'autrui, l'empathie. Sous la rubrique communication, il y a un retard ou une absence de développement du langage (sans compensation par des gestes ou le mime); si l'enfant parle, la capacité à engager ou soutenir une conversation est très altérée; le langage est répétitif et stéréotypé ; les jeux de faire semblant ou les jeux sociaux d'imitation sont absents. Les comportements répétitifs et stéréotypés sont une préoccupation anormale intense ou focalisée pour des intérêts stéréotypés ou restrictifs, une adhésion inflexible à des routines ou des rituels, des tics moteurs répétitifs ou stéréotypés, une préoccupation persistante pour certaines parties des objets. (Malvy *et al.*, 1997, p. 31)⁴

Enquanto isso, Evans (2013) compreende que o autismo é uma barreira de ego, onde o bebê não consegue sair do seu narcisismo primário, sendo uma análise desdenhosa face a tantas pesquisas esclarecedoras sobre a temática. De forma análoga, Broderick e Ne'eman (2008, p. 463), ao analisar o autismo por metáforas, caracterizam duas variações: a primeira como “a pessoa autista chegando de um espaço estrangeiro”, apresentada como “metáfora do alienígena”; e a segunda “a pessoa autista refugiando-se atrás de uma parede ou dentro de uma concha”.

Apesar de o entendimento das autoras Broderick e Ne'eman (2008) ser pejorativo, nota-se que as metáforas atribuídas remetem ao comportamento do isolamento social, característica predominante do TEA. Tal comportamento é percebido pelas pessoas típicas como característica de um ser “alienígena” em razão de suas distinções neurotípicas (Broderick; Ne'eman, 2008).

Além disso, Broderick e Ne'eman (2008) fazem menção a Oliver (1996), ao dialogar sobre o TEA como um modelo de deficiência caracterizada em função do ambiente ao invés de ser uma característica intrínseca do indivíduo. Com isso, as autoras defendem que o autismo não se encaixa em um modelo de doença, mas de deficiência, posto que tratar o transtorno como doença cria a falsa esperança de que

⁴ [...] Para a interação social, os transtornos estão relacionados ao comportamento, à busca por compartilhar interesses ou atividades de outras pessoas e à empatia.

Na comunicação, há atraso ou ausência no desenvolvimento da linguagem (sem compensação por gestos ou mímica); se a criança fala, a capacidade de iniciar ou manter uma conversa é muito alterado; a linguagem é repetitiva e estereotipada; brincadeiras de faz de conta ou jogos sociais de limitação estão ausentes.

Comportamentos repetitivos e estereotipados são uma preocupação anormal, intensa ou focada com interesses estereotipados ou restritivos, adesão inflexível a rotinas ou rituais, tiques motores repetitivos ou estereotipados, preocupação persistente com certas partes dos objetos. Além disso, é necessário notar atraso ou funcionamento anormal antes dos 3 anos em uma das seguintes áreas: interação social, linguagem como instrumento de comunicação, jogos simbólicos ou imaginativos.

há uma cura ou uma intervenção médica específica, o que vai de encontro ao respeito por toda a variedade encontrada no espectro.

Com isso em vista, as pesquisadoras Broderick e Ne'eman (2008) criticam em seu texto Singer (2006), o qual compara o autismo ao câncer e outras doenças graves, atribuindo sentido pejorativo ao transtorno.

Assim como defendem as autoras, atualmente o Brasil compreende a pessoa com TEA como deficiente, uma vez que está inclusa na Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, a qual institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012).

3.3.2 O Histórico do Transtorno do Espectro Autista

A existência do Transtorno do Espectro Autista é relacionada, de acordo com Malvy *et al.* (1997), à existência da humanidade, pois defende que, desde que existem homens na Terra, há a presença do transtorno. Porém, na Idade Média, as doenças, deficiências físicas e mentais eram consideradas como “ação de Deus, seja por ira ou por castigo” (Santos; Oliveira, 2021, p.649).

Foi somente no século XIII, na Bélgica, que surgiu a primeira instituição destinada para os cuidados de pessoas com deficiências. Após, na Inglaterra do século XIV, especificamente em 1325, surgiu a primeira legislação sobre o tema, a qual determinava que “o rei deveria zelar para que os ‘idiotas’ fossem satisfeitos em suas necessidades” (Santos; Oliveira, 2021, p.649). Com o Iluminismo e consequente desenvolvimento do conhecimento científico, a medicina e a biologia se tornam ciências para compreender o funcionamento do corpo (Santos; Oliveira, 2021).

Por sua vez, Koegel (2008) encontra evidências de comportamentos inerentes ao TEA em uma publicação de autoria de Herman Melville, intitulada “Bartleny”, publicada em 1853. Segundo o autor, nessa obra não é utilizada a terminologia autismo, tampouco faz referência ao transtorno, mas o personagem descrito na obra possui todas as características, sendo possível afirmar que o protagonista possuía TEA.

Em consequente, Malvy *et al.* (1997) identificaram a pesquisa de um médico italiano, na transição entre a Idade Média e o Iluminismo, que descreve sobre demência extremamente precoce. Ademais, os autores encontraram registros de 52 crianças consideradas como selvagens entre os anos de 1344 e 1963 e observaram

que havia uma preocupação para a compreensão das pessoas consideradas como anormais naquela época.

Com isso em vista, é possível notar que havia, desde os séculos passados, uma preocupação científica sobre a denominação e classificação dos sintomas encontrados. Dessa forma, as doenças mentais puderam ter, mesmo que minimamente, um formato para a compreensão. Porém, esses estudos não deixam claros os sintomas e nem como aconteciam, pois a cultura de isolar pessoas com deficiência ou penaliza-las em forma de castigo era algo considerado normal, a fim de “consertar” essas pessoas.

No curso da cronologia, Heller (1997, p. 29) identificou seis casos de “demência muito particular”, caracterizada por instabilidade psicomotora, perda de linguagem, descontrole esfíncteriano, ansiedade e regressão intelectual na faixa etária de dois a três anos, a qual denominou como demência infantil.

Em que pese a semelhança das características descritas com o quadro de TEA, a terminologia “Autismo” foi utilizada pela primeira vez em pesquisas do psiquiatra suíço Eugen Bleuler, em 1911, sendo relacionada à esquizofrenia. Esse termo detém origem grega e significa “a si mesmo”, sendo utilizado como característica para pessoas retraídas ou isoladas (Talero *et al.*, 2003).

Para Lara (2012, p. 257), Bleuler interpreta o termo autismo como “una lesión particular y completamente característica es la que concierne a la relación de la vida interior”⁵. Por sua vez, Evans (2013, p. 6) interpreta que Bleuler atribuiu o termo autismo em raízes etimológicas a Freud, pois, em 1905, ele utilizou o termo “autoerotismo” descrevendo-o como “pensamento alucinatório” e “envolvimento do bebê com a realidade externa”.

Em 1930, o psiquiatra Howard Potter aplicou rotulou a esquizofrenia em crianças alegando que esta se apresentava de maneira diferente em adultos e em crianças, pois estas não precisavam apresentar alucinações, mas apresentavam, segundo o médico, “respostas afetivas distorcidas e reações comportamentais alteradas” (Sterwald; Bakert, 2019, p. 695).

Adiante, já no final da década de 1930, definiu-se a esquizofrenia infantil como uma doença, “na qual a perda do contato afetivo com a realidade é coincidente ou determinada pela aparecimento do pensamento autista e acompanhado por

⁵ Uma lesão particular e completamente característica é aquela que diz respeito à relação da vida interior.

fenômenos específicos de regressão e dissociação” (Sterwald; Bakert, 2019, p. 695).

Na mesma linha, evidências de estudos realizados por Hans Asperger, em 1938, descrevem dificuldades de comportamento e linguagem em crianças do sexo masculino. Além disso, ele descreveu como “síndrome psicopatia autística” aquela manifestada em crianças com bom estado intelectual, mas com ausência de progressão, distúrbios de pensamentos e dissociação afetiva, cujos indícios se manifestavam entre quatro e cinco anos de idade (Talero *et al.*, 2003).

Leandro e Lopes (2018), destacam que, em 1930, no Brasil, existiam algumas instituições privadas especializadas em deficiência mental, porém, mais de 30 anos depois das instituições privadas abrirem, em 1962, surge a APAE (Associação Filantrópica de Pais e Amigos dos Excepcionais).

Na toada histórica, o conceito de TEA ficou mais claro na década de 1940, mais especificamente em 1943, sendo utilizado pelo psiquiatra Leo Kanner como um “Distúrbio Autista do Contato Afetivo” (Jaramillo-Arias *et al.*, 2021, p. 92) e como uma síndrome comportamental-mental com alterações na linguagem relações sociais e processos cognitivos (Rivera, 2007, p. 333).

Na publicação de seu livro, intitulado como “Perturbações autísticas do contato afetivo”, Leo Kanner utilizou a terminologia “solidão autista”, atribuindo como o traço mais marcante na vida das crianças, acompanhada por dificuldades sociais, a perturbação no desenvolvimento da linguagem e outros comportamentos que foram definidos como “autismo infantil precoce” (Talero *et al.*, 2003, p. 69).

Ocorre que, para Rivera, os sintomas não eram vistos antes dos 3 anos de idade. Porém, em seu estudo, Kanner relatou com detalhes o histórico familiar e relato clínico de 11 crianças com comportamento perturbado entre idades de 2 a 10 anos (Blacher; Christensen, 2011, p. 173). Além disso, o psiquiatra acreditava que a frieza familiar poderia ser um fator que influenciava o comportamento dessas crianças, utilizando a terminologia de “mães geladeiras” (Jaramillo-Arias *et al.*, 2021, p. 92).

Tal concepção de mães geladeiras leva a um estigma social e cultural de que a culpa é materna. Essa culpabilização materna para os sintomas foi intensificada por meio do pesquisador Bruno Bettelheim, o qual defendeu que o autismo era uma patologia emocional. Entretanto, essa “culpa” também é “jogada” aos pais, que muitas vezes eram ausentes na criação dos filhos.

Dessa forma, se verifica que os autores acreditavam que o ambiente externo afetava diretamente o comportamento daquelas crianças investigadas, sendo que

atualmente é compreendido ser transtorno mental. Por outro lado, Lopes (2020) defende que as mães foram sujeitos fundamentais para a construção da compreensão do TEA.

No curso da cronologia, por volta da década de 1950, Evans (2013) aponta que o autismo era compreendido como alucinações e fantasias, ainda se aproximando da esquizofrenia.

Entretanto, nessa época, o TEA ainda não estava claro, sendo confundido principalmente com esquizofrenia. Isso porque os sintomas ainda não eram bem compreendidos, gerando dúvidas e equívocos, pois não havia um consenso sobre os dados coletados e pesquisas desenvolvidas.

Ainda na década de 1950, Anthony (1958, p. 69) caracterizou “autismo idiopático” (isolamento neonatal devido a lesão cerebral) e “autismo secundário” (desenvolvimento normal até um ano e meio, seguido por isolamento psicótico), conforme destacam Talero *et al.* (2003). Nota-se, portanto, que as pesquisas começaram a ter um cunho na área da saúde, sendo analisado o corpo humano e as funções cerebrais para a compreensão do autismo.

Kanner destacou, em 1956, que, apesar da criança ter um desenvolvimento normal, poderia existir uma regressão no primeiro ou no segundo ano de vida. Ainda, observou sinais patognomônicos, isto é, característicos de uma determinada doença, como sendo o “isolamento autista e a necessidade de mesmice” (Malvy *et al.*, 1997, p.29). Diante das características observadas pelo pesquisador, pode-se dizer que a necessidade de mesmice refere-se à rotina estabelecida e que precisa ser seguida pelas pessoas com TEA. Ainda, verifica-se novamente o termo autista sendo utilizado, mesmo que, à época, fosse claro do que realmente se tratava.

Entre as décadas de 1960 a 1970 haviam diversos critérios para diferentes diagnósticos, utilizando termos como esquizofrenia infantil e psicose infantil (Blacher; Christensen, 2011), as quais foram criticadas por Rutter e definidas como relações sociais prejudicadas, “marcadas pela falta de comportamento de apego e falta de olhar nos olhos antes dos 5 anos de idade, falta de brincadeiras cooperativas em grupo, incapacidade de fazer amizades pessoais e falta de empatia”.

Com o avanço dos estudos e pesquisas, na década de 1960, Bernard Rimland (2021), psicólogo e pai de uma criança autista, apontou relação fisiológica, encontrando baixos níveis de vitamina B12, também associando como um distúrbio neurológico. O trabalho do psicólogo foi crucial para a criação da *National Society for*

Autistic Childen (NSAC) em 1965.

Ainda em meados de 1970, Grinker (2020) encontrou indícios de um programa de investigação cognitiva, em que utilizou testes de Q.I com a crença de que o autismo era uma condição que afetava aqueles com deficiência intelectual. Porém, para Hoekstra *et al.* (2009), citada pelo pesquisador, a relação de autismo e deficiência intelectual era modesta, não fazendo parte do fenótipo mais amplo do autismo.

Além disso, Grinker (2020) encontra evidências em pesquisas de Lorna Wing, a qual notou que crianças diagnosticadas com autismo não se envolvem em muitas brincadeiras, tampouco de brincadeiras de faz de conta ou de imitação. Dessa forma, pesquisas com o cunho de ludicidade começam a aparecer para a compreensão dos sintomas e análise do transtorno. Verifica-se, portanto, que os comportamentos e estereotípias estão começando a ser compreendidos e se aproximando de um diagnóstico relacionado ao TEA, embora ainda haja confusão e diversidade nessa fase.

Foi por meio de pesquisas e estudos Rutter, na década de 1970, que a concepção de mãe geladeira de Leo Kanner foi afastada a partir da aplicação de marcadores biológicos para o diagnóstico e futuro tratamento desses pacientes (Ramos, 2010). Com isso em vista, em 1978, Rutter e Linda Lockyer (Jaramillo-Arias *et al.*, 2021, p. 94), formalizaram critérios para o diagnóstico do autismo, dentre os quais destacam-se:

[...] Desenvolvimento social alterado, com características incongruentes com o nível intelectual.
Desenvolvimento da linguagem atrasado e desviado, com características peculiares que não condizem com o nível intelectual.
Insistência na invariabilidade, refletida em padrões de jogo estereotipados, preocupações anormais ou resistência à mudança.
Início antes dos 30 meses de idade.

Tais critérios são um marco importante para a compreensão do autismo, o qual já não era mais considerado uma doença. Nota-se que o diagnóstico proposto pelos pesquisadores é consistente até os dias de hoje.

Já na década de 1970, o autismo era uma falta de vida simbólica inconsciente (Evans, 2013). E, em 1980, o Evans (2013) assevera que começou a ser uma espécie de retardo mental profundo associado a outros problemas de desenvolvimento, o que revela, em verdade, falta de compreensão e até mesmo a confusão sobre os sintomas.

Em 1971, Kolvin diferenciou autismo de esquizofrenia. Antes da pesquisa comparativa realizada por Kolvin, não estava claro se o autismo infantil era uma “entidade de desenvolvimento” ou esquizofrenia (O’Sullivan, 2018, p. 333). Suas investigações trouxeram esclarecimentos valiosos nesse sentido, delineando as características distintivas e proporcionando uma base mais sólida. Essa diferenciação foi um marco importante no avanço do conhecimento sobre o autismo e suas relações com outros transtornos psiquiátricos.

Ademais, Lorna Wing, em seu estudo no ano de 1981, observou diferentes graus de autismo. A partir dessa característica, desenvolveu-se o conceito do espectro autista, incluindo casos considerados como mais graves (Jaramillo-Arias *et al.*, 2021). Essa observação foi relevante historicamente, pois, atualmente, o TEA tem suas classificações a partir do grau de suporte⁶.

Após, em 1983, no Brasil, foram criadas as primeiras associações de mães e pais de autista, inspirando-se no modelo de outros países, destacando-se a Fundação da Associação Nacional de Pais e Amigos do Autista (ANPA). Essas associações buscavam o preparo profissional sobre a conscientização do autismo, além de cobrar políticas públicas (Lopes, 2020).

No mesmo ano, a população brasileira enviou cartas aos meios de comunicação, em especial ao Jornal do Brasil, relatando as suas experiências e dificuldades (2018, p. 157). Nessas cartas, os responsáveis denominavam como “obscuro distúrbio”, utilizavam termo como “enfermidade”, “mal”, “doença”, “esquizofrenia”, destacando a concepção e a falta de compreensão da época. Até que, em 1989, uma mãe utilizou o termo “síndrome do autismo”. Ademais, essas cartas relataram a falta de assistência especializada e outras dificuldades que enfrentavam, semelhante às obras de Cleusa Barbosa Szabo e Deusina Lopes da Cruz.

Nessa linha, importa destacar que uma das primeiras obras no Brasil sobre a temática foram escritas por Cleusa Barbosa Szabo e Deusina Lopes da Cruz, as quais Lopes (2020) considera como um desabafo, pois as autoras são mães de crianças com TEA e relatam sobre a dificuldade de apoio, dificuldade financeira, dificuldade de

⁶ De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), sintetizado por Silva *et al.* (2022), o grau de suporte 1 é aquele em que o transtorno acarreta prejuízos leves que não impedem o portador de se relacionar, estudar ou trabalhar, por exemplo. Por sua vez, no grau de suporte 2, há maior dependência e o portador requer auxílio para o desempenho de funções cotidianas. Por fim, o grau de suporte 3 seria aquele marcado por graves dificuldades de interação social, para os quais se faz necessário o apoio especializado ao longo da vida.

conseguir o tratamento, entre diversas outras dificuldades, algo que acontece até os dias atuais.

De forma geral, esse breve histórico destaca que os psiquiatras, por meio de seus estudos e pesquisas, contribuíram para a compreensão primária do “autismo” trazendo fragmentos relevantes para o entendimento social e médico. Entre 1983 a 1985, Gillberg, Bauman e Kemper “expuseram a presença de fatores de risco e achados histopatológicos em estruturas neuroanatômicas como hipocampo, amígdala, cerebelo e alterações nas mini colunas do córtex cerebral de pessoas com autismo” (Jaramillo-Arias *et al.*, 2021, p.94). Nesse sentido, a médica neurologista Isabelle Rapin também trouxe contribuições para o entendimento do transtorno, considerando a natureza neurobiológica (Jaramillo-Arias *et al.*, 2021).

Verifica-se, portanto, a evolução da compreensão do TEA até chegarmos ao diagnóstico incluído no DSM em 1980. Acerca disso, Os autores Jaramillo-Arias *et al.* (2021) exemplificam as considerações:

Quadro 1 - Classificações DSM:

Versão e ano	Capítulo em que o autismo é descrito	Considerações
DSM I (1952)	Transtorno psicóticos. Reação esquizofrênica tipo infantil.	Os sintomas da esquizofrenia infantil incluem: comportamento autista e desenvolvimento atípico, incapacidade de desenvolver uma identidade separada da mãe, imaturidade e distúrbios de desenvolvimento.
DSM II (1968)	Psicoses não atribuídas a condições físicas. Esquizofrenia tipo infantil.	Essas alterações do desenvolvimento podem causar retardo mental, que também deve ser diagnosticado. O autismo é mencionado como um sintoma da esquizofrenia, não como uma entidade nosológica independente.

DSM III (1980)	Transtorno profundo do desenvolvimento.	<p>3 categorias estão incluídas: a. Autismo infantil (sintomas antes dos 30 meses de idade), b. Transtorno invasivo do desenvolvimento com início na infância (após 30 meses), c. Transtorno invasivo do desenvolvimento atípico. Cada uma delas com duas variantes: “síndrome presente completa” ou “tipo residual”.</p> <p>O autismo é mencionado pela primeira vez como categoria diagnóstica, vinculada à infância, e também começa a ser considerado como um transtorno do desenvolvimento.</p>
DSM III – R (1987)	Transtornos invasivos do desenvolvimento (TID).	<p>Os Tid’s foram reorganizados em apenas dois subtipos: “Transtorno Autista” em substituição ao “Autismo Infantil” e TID não especificado.</p> <p>Quando a palavra “infância” desapareceu, ficou implícito que embora os sintomas apareçam, nos primeiros anos de vida, perduram por todo o ciclo vital e, portanto, não se trata de um transtorno exclusivo da infância.</p>
DSM IV e DSM IV – R (1994 e 2000)	Distúrbios de início na primeira infância, infância, adolescência. TID.	<p>Propõe-se como classificação: Autismo, Transtorno de Asperger, Síndrome de Rett, Transtorno Deseintegrativo da Infância e TGD sem outra especificação.</p> <p>Dessa forma, torna-se possível diagnosticar a população com melhor funcionamento verbal e cognitivo, que antes poderia ser excluída dos serviços terapêuticos, por ser considerada com “traços autistas”, mas não com o transtorno em si.</p>

Fonte: Adaptado de Jaramillo-Arias *et al.* (2021, p. 93).

A relevância histórica desses documentos resulta na evolução do entendimento do autismo. Com a introdução do DSM III, em 1980, o autismo tornou-se uma categoria diagnóstica própria, associada ao desenvolvimento, sendo um marco crucial. Adiante, ao longo das revisões, como o DSM III – R (1987) e DSM IV

(1994), houve refinamento nas classificações permitindo maior compreensão sobre o diagnóstico.

Até então, existia uma discussão sobre o que era autismo e o que era síndrome de Asperger. Para Klin (2006) ambos fazem parte dos TID, porém nota-se, na tabela acima, que a síndrome de Asperger foi incluída e é considerada um tipo de autismo, fazendo parte do TEA.

Adiante, em 1987, pesquisadores do Centro de Pesquisa em Saúde Mental apresentaram classificações de autismo para a primeira infância, as quais fornecem uma visão abrangente que pode orientar tanto a pesquisa quanto a abordagem clínica dessa complexa condição neuropsiquiátrica. Dentre as classificações, constam:

- [...] 1. por tipos de autismo na primeira infância: síndrome do autismo infantil precoce de Canner/variante clássica do autismo na primeira infância, psicopatia autista de Asperger, endógena, pós-convulsão devido a convulsões autismo, uma variante orgânica residual do autismo, autismo com aberrações cromossômicas, autismo com síndrome de Rett, autismo de origem desconhecida;
- 2. pela etiologia do autismo infantil: endógeno hereditário (constitucional, processual), esquizofrênico, esquizofrênico; exógeno orgânico; em conexão com aberrações cromossômicas; psicogênico; indeterminado;
- 3. sobre a patogênese do autismo na primeira infância: disontogênese hereditária constitucional, disontogênese hereditária-procedimental, disontogênese adquirida pós-natal. (Bazyra *et al.*, 2022, p. 308)

Na década de 1990, surgem movimentos sociais em busca dos direitos das pessoas com autismo e também a aceitação da neurodiversidade, isto é, da diferença neurológica entre indivíduos. Dessa forma, até hoje, vemos resquícios da movimentação social, a qual trouxe conscientização pública sobre o transtorno, sendo impulsionada por campanhas, organizações e participação ativa dos responsáveis e pessoas diagnosticadas com o TEA, dentre as quais se inclui o Dia Mundial da Conscientização do Autismo, datado de 02 de abril.

Em 1991, os pesquisadores Lebedynska e Nikolskaya defenderam o autismo como “separação da realidade, imersão de si mesmo, falta de reações às influências externas ou paradoxalidade dessas reações, passividade e vulnerabilidade excessiva no contato com os pares” (Bazyra *et al.*, 2022, p. 305). Apesar de nessa época o autismo ser identificado com patologia genética, acredita-se que os pesquisadores referem-se ao comportamento observado.

No ano seguinte, em 1992, os Transtornos Globais do Desenvolvimento foram

classificados como um grupo de alterações, sendo revistos na décima edição do CID (Tamanaha *et al.*, 2008). Dessa forma, segundo Tamanaha *et al.* (2008), o autismo foi caracterizado como um desenvolvimento anormal ou alterado. No mesmo ano, o TEA foi incluído no CID 10 e categorizado como Transtorno Pervasivo do Desenvolvimento (F84), Autismo Infantil (F84.0), Síndrome de Asperger (F84.5), entre outras categorias inclusas.

Para além das classificações, em 1998, Rutter reconheceu uma base genética e biológica no autismo (Talero *et al.*, 2003). Nas pesquisas de Morozov (1998), segundo Bazyma *et al.* (2022), foi evidenciado como base do autismo um distúrbio do sistema nervoso central (SNC) que implica funcionamento anormal, morte celular programada, bloqueio de processos neurais, disfunção do temporal medial e orbital lobos frontais entre outras características. Tais distúrbios podem estar relacionados aos sintomas, comportamentos e estereotípias presentes no TEA.

No ano de 2012, com quinta versão do DSM, considerada um marco significativo, foram introduzidas mudanças que permitiram a compreensão e diagnóstico dos transtornos mentais:

O grupo de transtornos que começam na primeira infância, infância ou adolescência desaparece e o TEA passa a fazer parte de uma nova metaestrutura chamada Transtornos do Neurodesenvolvimento. Indivíduos diagnosticados de acordo com o DSM-IV com Transtorno Global do Desenvolvimento (TID): autismo, transtorno de Asperger, transtorno desintegrativo da infância e TID sem outra especificação, estão agora incluídos em uma única estrutura diagnóstica chamada TEA.

A Síndrome de Rett está excluída porque é uma doença genética.

São apresentados 2 grupos de sintomas cardinais em vez dos 3 da versão anterior. Isto foi possível através da fusão do distúrbio qualitativo das relações sociais e do distúrbio qualitativo da comunicação, para destacar a natureza intimamente relacionada destes dois processos e para enfatizar como a forma de se relacionar e comunicar, e não a linguagem em si, está no cerne do TEA.

Na presença de déficits de comunicação social, sem atender aos demais critérios para TEA, sugere-se o diagnóstico de transtorno de comunicação social (nível pragmático).

São introduzidos especificadores para TEA: “com ou sem deficiência intelectual”, “com ou sem deficiência de linguagem”, “associado a outro transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental” e “com catatonia”.

Propõe-se que os sintomas estejam presentes desde a primeira infância, mas elimina a condição prévia de seu aparecimento nos primeiros 36 meses, uma vez que os sintomas nem sempre são perceptíveis, até que aumentem as demandas sociais 49.

Propõe 3 níveis possíveis: nível 1 se “requer apoio”, nível 2 se “requer

apoio significativo” e nível 3 se “requer apoio muito significativo”. Embora o DSM 5 inclua uma tabela com descrições que permitem ao clínico avaliar este nível, trata-se de uma avaliação clínica, e não de uma pontuação objetiva e invariável. Contudo, com esta classificação de suportes caminhamos para uma perspectiva dimensional do TEA e da sua organização sintomatológica 50 , 51. (Jaramillo-Arias *et al.*, 2021, p. 95)

Diante da redefinição de categorias, gerou-se a integração de transtornos anteriormente considerados separados, como os transtornos do espectro autista. Além disso, houve uma ênfase maior no diagnóstico, reconhecendo a complexidade e variabilidade dos sintomas mentais. Com isso em vista, Rivera (2007) defende que o TEA foi incluído no DSM e CID por uma concordância de que o autismo é uma síndrome comportamental, que afeta áreas do desenvolvimento cognitivo e afetiva, isto porque a CID 10 propõe uma conceituação do TEA muito semelhante ao DSM-5.

A partir disso, em 2018, foi realizada a 11^o revisão da Classificação Internacional de Doenças, sendo o CID-11. Na ocasião, o termo utilizado passou a ser TEA, reconhecendo a variedade de características clínicas, sendo uma abordagem simplificada em um transtorno do desenvolvimento.

Entretanto, Ramos (2010) reflete que, mesmo com o passar das décadas e até hoje não foi encontrada uma concordância sobre as causas do TEA, sobre os tratamentos eficazes e se existe uma cura. Acrescenta, ainda, que as características evidenciadas por Kanner, em 1943, também perduram, sendo elas a necessidade de um ambiente invariável, rotinas fixas, falta de contato social e déficit de comunicação.

No entanto, em que pese para o âmbito médico o TEA não ter cura, acredita-se, como se demonstrará nesta pesquisa, que há tratamentos e intervenções que auxiliam o desenvolvimento global da criança, os quais consistem em acompanhamento psicológico, fonoaudiológico, neurológico, terapia ocupacional, entre outras áreas a serem desenvolvidas dependendo do grau de suporte. Para Talero *et al.* (2003, p.69), as pesquisas recentes geram o resultado de que muitas crianças podem alcançar “funcionamiento de una vida normal y otros pueden mejorar sustancialmente su calidad de vida, independencia, intercambio social y comunicación”⁷.

Diante disso, entende-se que uma vida normal, para o autor, talvez seja uma

⁷ [...] funcionamiento de una vida normal e outros podem melhorar substancialmente a sua qualidade de vida, independência, intercâmbio social e comunicação.

vida sem acompanhamento médico, terapias e diversas outras intervenções que são recomendadas. Porém, vê-se que esse termo é pejorativo, levando ao entendimento que as crianças com TEA não possuem uma boa vida. Isso porque, com a aceitação dos responsáveis e intervenções, as chances de uma criança se desenvolver são significativamente altas, sendo necessário encontrar profissionais especializados e dedicados para promover o desenvolvimento.

Nos últimos anos, porém, têm-se visto um índice elevado de diagnóstico de TEA, dos quais Dillenburger, McKerr e Jordan (2014, p.135) refletem se o aumento é “nas taxas de prevalência é causado pela maior precisão do diagnóstico, pelo excesso de diagnóstico, pela qualidade dos serviços locais ou por um aumento real na incidência”.

Nesse sentido, acredita-se que o índice de diagnósticos é pela informação e acesso facilitado às famílias. Defende-se, aqui, que ainda há muitas mudanças a serem realizadas em todos os âmbitos, pois há muitas lacunas na área da saúde, na educação e principalmente em políticas públicas. Frisa-se, nesse sentido, que o acesso ao neuropediatra é demorado e quando o diagnóstico vem, muitas vezes, a família não tem condição de custear um tratamento de qualidade. Ademais, o serviço público de saúde não está preparado para a demanda do TEA, sendo um serviço de qualidade inferior ao que se necessita.

Ainda, Dillenburger, McKerr e Jordan (2014) apresentam dados relevantes para pesquisas sobre a temática TEA, sendo que, entre a década de 1950 havia 45 estudos relatados, e, em 2000, os estudos foram para 8.575. No mesmo sentido, as autoras criticam que o financiamento de pesquisa deveria concentrar-se em tratamentos, intervenções e serviços. Tal perspectiva destaca a necessidade de concentrar esforços em busca de soluções práticas e eficazes que beneficiem a qualidade de vida das pessoas com TEA, refletindo uma abordagem centrada no impacto e nas necessidades da comunidade.

Por sua vez, Donvan e Zucker (2016) analisam o contexto histórico do TEA e interpretam que com o passar das décadas, muitas coisas continuam as mesmas: “A century and a half later, we’re in much the same position in regard to autism. Still not sure how good we are at gauging autism in the population—or even at defining its boundaries—we wait for science to illuminate the mystery of its origins⁸”.

⁸ Tradução: “Um século e meio depois, estamos praticamente na mesma posição em relação ao autismo. Ainda sem saber se somos bons em avaliar o autismo na população – ou mesmo em definir

Portanto, em que pese o evidente progresso significativo na abordagem do TEA, os autores apresentam uma perspectiva coerente ao argumentar que ainda nos encontramos em uma situação comparável ao passado. Isso sugere que, apesar dos esforços e do conhecimento acumulado ao longo do tempo, há muitos desafios na compreensão do TEA.

Nesse sentido, os avanços no entendimento e abordagem do TEA têm sido notáveis nas últimas décadas, refletindo a pesquisa científica. A expansão de estudos, juntamente com uma maior conscientização, resultou em uma compreensão mais abrangente do TEA e suas diversas manifestações. Nessa linha, o Brasil tem testemunhado progressos notáveis no que diz respeito aos direitos e à inclusão das pessoas com deficiência, devido ao movimento internacional para a garantia do direito à educação, do qual o país é signatário.

Em retrato desse avanço, Lopes (2020) aponta a promulgação da Lei nº 12.764, em 2012, a qual criou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e a inclusão do TEA no Censo Demográfico de 2020. No mesmo sentido, Santos e Oliveira (2021) apresentam exemplificações, por meio de uma tabela, acerca das conquistas significativas alcançadas no âmbito da Educação Especial e Inclusiva no Brasil.

Quadro 2 - Legislações brasileiras:

Dispositivo Legal	Características
<p>Decreto nº 3.298/1999 – Política Pública Nacional de Educação para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.</p>	<p>Estabeleceu a matrícula compulsória nos cursos regulares, a oferta obrigatória e gratuita da educação especial em estabelecimento público de ensino, e a noção da educação especial permeando todos os níveis e modalidades de ensino, dentre outras medidas.</p>
<p>Resolução nº 2/2001 – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.</p>	<p>Normatiza no Brasil as premissas inclusivas que estavam no debate internacional e ao mesmo tempo expressou o modo pelo qual a política nacional incorporou um conjunto de ideias que se firmaram como hegemônicas no campo da Educação Especial.</p>

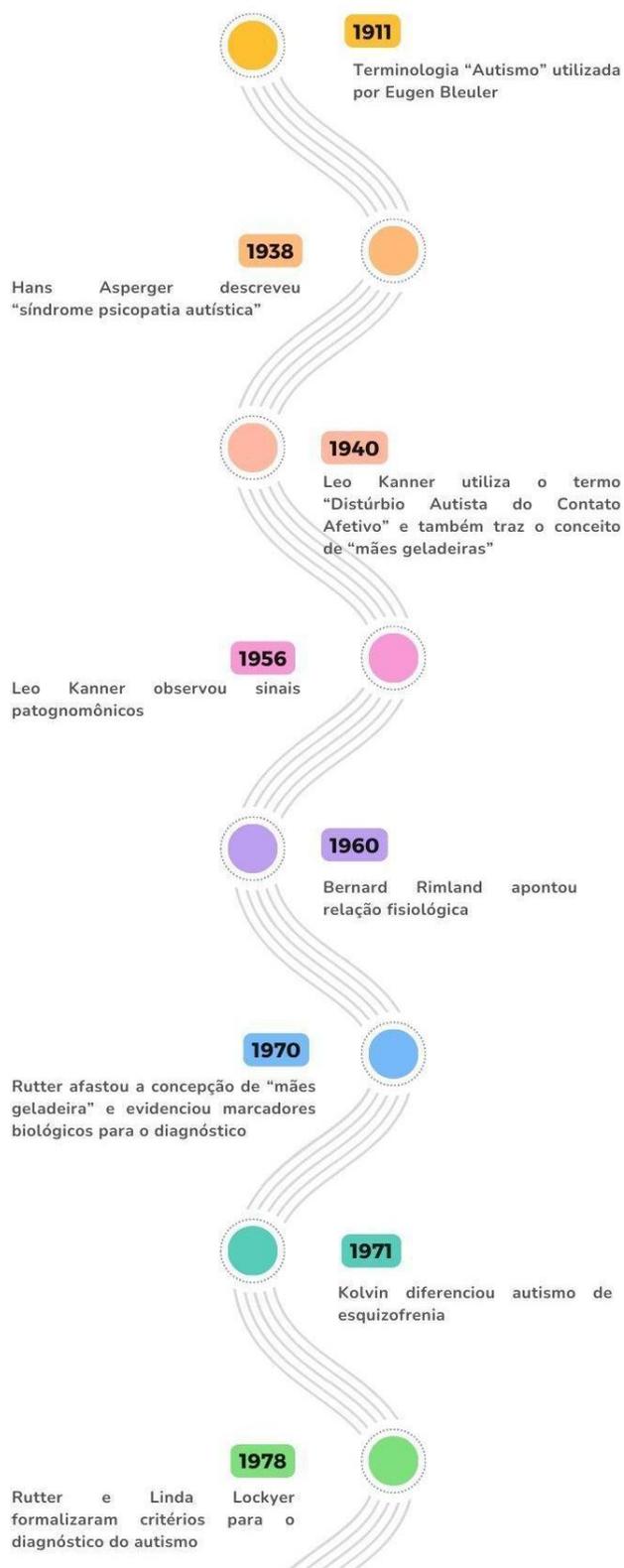
Decreto nº 5.296/2004 – Regulamentou as Leis nº 10.048 e nº 10.436/05.	Estabeleceu normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, impulsionando a inclusão educacional e social.
Decreto nº 5.626/2005 – Regulamenta a Lei nº 10.436/05.	Dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e certificação de professores, instrutores e tradutores-/intérpretes de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.
Resolução CNE/CEB nº 04/2009 – Diretrizes Operacionais para AEE na Educação Básica.	Determina o público-alvo da educação especial, define o caráter complementar ou suplementar do AEE, prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola.
Lei nº 12.764/2012 – Lei Berenice Piana.	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos de Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
Lei nº 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação/PNE.	Estabeleceu objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais.
Lei nº 13.146/2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência.	Lei brasileira de inclusão, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

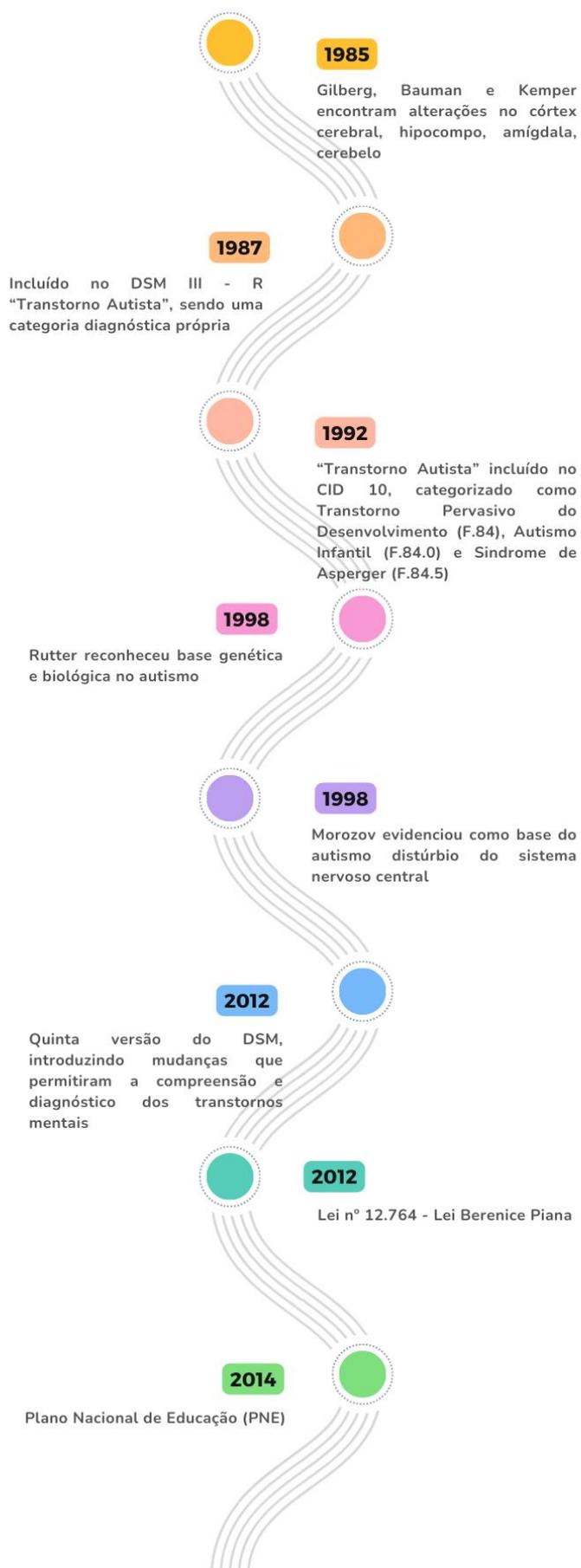
Fonte: Adaptado de Santos e Oliveira (2021, p.651).

Ocorre que, apesar de notarmos o avanço de políticas públicas diante da pessoa com deficiência e TEA, Santos e Oliveira afirmam que “a luta pelos direitos de pessoas com deficiência é constante” (2021, p. 653). No âmbito educacional, as autoras acreditam que o Estado “precisa acompanhar e avaliar o tipo de Educação desenvolvida com essas pessoas; isto é, se suas necessidades estão sendo atendidas, se estão realmente inclusas” (2021, p. 654).

Diante disso e no intuito de explicar o resultado da pesquisa, produziu-se uma linha do tempo, que consta os marcos mais importantes da trajetória histórica do TEA.

Imagem 5 - Linha do tempo:







Fonte: autoria própria (2024).

Nesse sentido, conclui-se que há um longo caminho a percorrer no que diz respeito ao apoio às pessoas com TEA. Para tanto, é crucial direcionar mais investimentos, recursos e meios para tratamentos, intervenções, profissionais médicos, medicamentos e outras áreas relevantes. Além disso, as políticas públicas precisam alcançar níveis mais elevados de eficiência, eficácia e efetividade para garantir um suporte abrangente e eficaz às necessidades das pessoas com TEA.

3.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é possível concluir que a compreensão acerca do TEA reflete não apenas os avanços científicos, mas, também, as revoluções das concepções culturais e sociais ao longo do tempo. Nesse contexto, o TEA é, hoje, objeto de estudo de diversos pesquisadores que destacam a complexidade do tema e evidenciam sua etiologia multifatorial, especialmente em razão das diversas manifestações clínicas a partir das quais se apresenta.

Nesse sentido, destaca-se que há enfoques que destacam o déficit de habilidades sociais e outros que apontam para padrões restritos e repetitivos de comportamentos e interesses, os quais manifestam diferentes apresentações do espectro autista.

Porém, para além da abordagem científica, foram destacadas as repercussões sociais do autismo, tais como a abordagem do autista como alguém que se esconde atrás da parede. Esses pontos de vista, em que pese o caráter pejorativo, denotam a percepção acerca do isolamento social típico do TEA, enquanto as

discussões do TEA como doença evidenciam a necessidade de uma abordagem que respeite a diversidade do espectro e valorize os direitos das pessoas autistas.

Ademais, a análise histórica do TEA revela a complexidade dos avanços científicos ao longo do tempo, desde as concepções do transtorno como doença e como castigo divino, datadas da Idade Média, à atual abordagem do transtorno como marca da neurodivergência. Nesse sentido, observou-se uma evolução, também, no processo de identificação e categorização dos sintomas, o que possibilitou, inclusive, a distinção entre esquizofrenia e autismo.

Adiante, com o surgimento do conceito do espectro autista, na década de 1980, este passou a ser compreendido como diverso em sintomas e causas e, com isso, foi facilitado o diagnóstico e a padronização de critérios de avaliação e tratamento para as pessoas com o transtorno, inclusive com o desenvolvimento de abordagens terapêuticas mais eficazes.

Ocorre que, mesmo diante de tamanhos avanços, permanecem os desafios, pois se busca uma causa, tratamentos mais eficazes e uma educação inclusiva. Com isso, há uma necessidade de políticas públicas que satisfaçam os anseios da população afetada pelo transtorno.

Portanto, a história do TEA é o retrato do progresso científico e social que implica na valorização da ciência para a melhoria da qualidade de vida dos diagnosticados com TEA e aqueles com quem convivem. Em que pese a necessidade de aprimorar-se os investimentos em tratamentos, profissionais e políticas públicas, é necessário reconhecer os avanços já realizados e buscar o contínuo progresso em busca da compreensão social e do respeito pelos direitos da população afetada, especialmente no tocante ao direito básico e fundamental à educação igualitária.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. LOPES; NEVES, A. S. A popularização diagnóstica do autismo: uma falta epidemia?. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 40. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/WY8Zj3BbWsqJCz6GvqGFbCR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BASSANI, E. *et al.* O perfil de estudantes com laudo médico em uma Escola Estadual de Ensino Médio: transformando preconceitos em patologias. **Revista do Centro de Educação da UFSM**, v. 49, 12 fev. 2024.

BAZYMA, N.; *et al.* Research of the Problem of Autism and Autistic Disorders: Theoretical Aspect. In: **Research Results in Education and Psychology**, 2022, V.

14, Issue 2, p. 301-317. Disponível em: <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/rrem/article/view/4779/3727>. Acesso em: 17 jan. 2024.

BLACHER, Jan; CHRISTENSEN, Lisa. Sowing the Seeds of the Autism Field: Leo Kanner (1943). **Intellectual and Developmental Disabilities**, v. 49, n. 3, p. 172-191, junho de 2011. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21639744/>. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: [s. n.], 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 abr. 2024.

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; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, Brasília, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**, Brasília, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRODERICK, A. A.; NE'EMAN, A. Autism as metaphor: narrative and counter-narrative. **International Journal of Inclusive Education**, v. 12, n. 5-6, p. 459-476, 2008. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603110802377490>. Acesso em: 18 jan. 2024.

DILLENBURGER, K.; MCKERR, L.; JORDAN, J. Lost in Translation: Public Policies, Evidence-based Practice, and Autism Spectrum Disorder. **International Journal of Disability, Development and Education**, v. 61, n. 2, p. 134-151, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2014.905059>. Acesso em: 18 jan. 2024.

DONVAN, J.; ZUCKER, C. **The Early History of Autism in America**. Smithsonian, janeiro de 2016. Disponível em: <https://www.smithsonianmag.com/science-nature/early-history-autism-america-180957684/>. Acesso em: 18 jan. 2024.

EVANS, B. How autism became autism: the radical transformation of a central concept of child development in Britain. **History of the Human Sciences**, v. 26, n. 3, 2013. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0952695113484320>. Acesso em: 17 jan. 2024.

FAVORETTO, N. C.; LAMÔNICA, D. A. C. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos Transtornos do Espectro Autístico. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 20, p. 103-116, jan-mar,2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QRspYNYnBNvzjTvrbszsbQm/?format=pdf&lang=pt>.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em 19 jan. 2024.

GRIESI-OLIVEIRA, K.; SERTIÉ, A. L. Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. **Einstein**, 2017; v. 15, n. 2, p. 233-8. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/YMg4cNph3j7wfttqmKzYsst/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 jan. 2024.

JARAMILLO-ARIAS, P.; SAMPEDRO-TOBÓN, M. E.; SÁNCHEZ-ACOSTA, D.. Perspectiva histórica do transtorno do espectro do autismo. **Acta Neurol Colomb**. 2022, v. 38, n. 2, p. 91-97. Epub 22 de julho de 2022. DOI: <https://doi.org/10.22379/24224022405>. Acesso em: 13/01/2024.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, supl. I, p. S3-11, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNbhCsndB9Sf5ph5KBYGD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2024.

KOEGEL, A. K. Evidence Suggesting the Existence of Asperger Syndrome in the Mid-1800s. **Journal of Positive Behavior Interventions**, v. 10, n. 4, p. 270-272, outubro de 2008. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1098300708320238>. Acesso em: 18 jan. 2024.

LARA, J. G. de. El autismo. Historia y clasificaciones. **Salud Mental**, v. 35, n. 3, p. 10, 2012.. Disponível em: <https://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v35n3/v35n3a10.pdf>. Acesso em 01 de jan. de 2024.

LIMA, F. S. C. De; BOHN, D. M.; PASSOS, C. G. Educação Inclusiva e o desenvolvimento atípico quanto à dimensão cognitiva - Uma revisão da literatura. **Revista do Programa de Pós-graduação em ensino na educação básica do CEPAE/UGF**, v. 34, n. 1, 2023.

LAZZARINI, F. S.; ELIAS, N. C. História Social e Autismo: uma Revisão de Literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 28, e0017, p.349-364, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/xJbTxLYxdpkR7wbdtxM8spr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

LEANDRO, J. A.; LOPES, B. A. Cartas de mães e pais de autistas ao Jornal do Brasil na década de 1980. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 22, n. 64, p. 153-163, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/GYtbSqZWMHVFRMJRC7Fxf8q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

LOPES, B. A. Autismo, Narrativas Maternas e Ativismo dos Anos 1970 a 2008. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 3, p. 511-526, jul.-set.

2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/HsffYBhHfB8SrnfgRV9ZScD/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 12 jan. 2024.

RAMOS, M. A. O que é autismo? A experiência dos pais imersos na incerteza.

Intersecciones en Antropología, v. 11, p. 73-88, 2010. ISSN 1666-2105.

Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/iant/v11n1/v11n1a06.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2024.

RIVERA, F. B. Breve revisão histórica do autismo. **Revista Asociación Española de Neuropsiquiatría**, 2007, vol. XXVII, n.º 100, pp. 333-353. ISSN 0211-5735.

Disponível em: <https://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v27n2/v27n2a06.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.

TAMANAHA, A. C.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B. M. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger.

Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 296-299, 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rsbf/a/4R3nNtz8j9R9kgRLnb5JNrv/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 13 jan. 2024.

TALERO, C.; *et al.* Autismo: estado del arte. **Revista Ciencias de la Salud**, Bogotá (Colômbia), v. 1, n. 1, p. 68-85, abr.-jun. 2003. Disponível em:

<http://www.scielo.org.co/pdf/recis/v1n1/v1n1a7.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

O'SULLIVAN, O. P. Autism spectrum disorder and criminal responsibility: historical perspectives, clinical challenges and broader considerations within the criminal justice system.

Irish Journal of Psychological Medicine, v. 35, n. 4, December 2018, pp. 333-339. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/irish-journal-of-psychological-medicine/article/abs/autism-spectrum-disorder-and-criminal-responsibility-historical-perspectives-clinical-challenges-and-broader-considerations-within-the-criminal-justice-system/D6926A1B806CB690040E7BBF1352786B>. Acesso em: 17 jan. 2024.

PAGANI, R. N.; KOVALESKI, J. L.; RESENDE, L. M. M. de. Avanços na composição da Methodi Ordinatio para revisão sistemática de literatura. **Ci.Inf.** Brasília, DF, v. 46, n. 2, p.161-187, maio/ago. 2017. Disponível em:

<https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1886/3708>. Acesso em 19 hjan. 2024.

SANTOS, R. L. Dos; OLIVEIRA, M. Da G. L. de. Os desafios da inclusão para estudantes com transtorno do espectro autista (TEA). **Brazilian Journal of Education, Technology and Society**, v. 14, n. 4, out.-dez., p. 647-661, 2021.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v14.n4.647-661>. Acesso em: 18 jan. 2024.

SANTOS, R. L. Dos; OLIVEIRA, M. Da G. L. de. Os desafios da inclusão para estudantes com transtorno do espectro autista (TEA). **Brazilian Journal of Education, Technology and Society**, v. 14, n. 4, out.-dez., p. 647-661, 2021.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v14.n4.647-661>. Acesso em: 18 jan. 2024.

STERWALD, C.; BAKER, J. Frosted Intellectuals: How Dr. Leo Kanner Constructed the Autistic Family. **Perspectives in Biology and Medicine**, v. 62, n. 4, p. 690-709, outono de 2019. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/740316>. Acesso em: 18 jan. 2024.

4 ARTIGO 2 – FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE PONTA GROSSA/PR

Resumo

As crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) estão inseridas na realidade educacional e isso torna imprescindível sua participação e desenvolvimento a partir de abordagens pedagógicas adaptadas às particularidades individuais e à necessidade de inclusão. O estudo em pauta, diante disso, busca compreender como se dá a formação continuada, na perspectiva da educação inclusiva, para os professores em exercício na Educação Básica, em especial na rede estadual de ensino situada em Ponta Grossa, município do Paraná. Com isso, busca-se, de forma geral, justificar uma proposta de ampliação das políticas públicas direcionadas à educação especial e, de forma específica, proporcionar resultados que viabilizem a inclusão em sala de aula e propor sugestões para a mudança da formação continuada dos docentes. Para tanto, utilizou-se o método de levantamento de dados, por meio de aplicação de questionário junto aos docentes de dez instituições da rede estadual de ensino na cidade de Ponta Grossa, Paraná. Por fim, concluiu-se que, há minoritária formação dos docentes quanto à Educação Inclusiva e Especial, em que pese a presença de alunos com Transtorno do Espectro Autista em todas as instituições estudadas.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Formação Continuada; Professores; Educação Especial; Educação Inclusiva.

ARTICLE 2 – INITIAL AND CONTINUING TRAINING OF TEACHERS IN STATE SCHOOLS OF PONTA GROSSA/PR

Abstract

Children with Autism Spectrum Disorder (ASD) are inserted in the educational reality and this makes their participation and development essential based on pedagogical approaches adapted to individual particularities and the need for inclusion. The study in question, in view of this, seeks to understand how continued training takes place, from the perspective of inclusive education, for teachers working in Basic Education, especially in the state education network located in Ponta Grossa, a municipality in Paraná. With this, we seek, in general, to justify a proposal to expand public policies aimed at special education and, specifically, to provide results that enable inclusion in the classroom and to propose suggestions for changing the continuing education of teachers. . To this end, the survey method was used, through the application of a questionnaire to teachers from ten institutions in the state education network of Paraná. Finally, it was concluded that there is a minority of teacher training in Inclusive and Special Education, despite the presence of children with Autism Spectrum Disorder in all institutions studied.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Training; Teachers; Special education; Inclusive education.

4.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Há de se reconhecer, conforme pontua Cunha (2014), que as crianças com TEA estão inseridas na realidade educacional e, por isso, é preciso promover a sua participação e desenvolvimento a partir de abordagens pedagógicas adaptadas, especialmente por estratégias inclusivas que não somente atendam às necessidades das crianças com desenvolvimento atípico, mas que promovam a diversidade e o reconhecimento do potencial de cada aluno.

Nesse sentido, o Decreto nº 7.611/2011 trata da educação especial e assevera que esta tem a função de complementar a formação do aluno que possui deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, dentro do ensino regular, a partir da disposição de serviços, recursos e meios estratégicos para eliminar barreiras e promover a participação dos atípicos no desenvolvimento da aprendizagem (Brasil, 2011).

Ocorre que essas adaptações se chocam com as dificuldades do cotidiano, tais como a quantidade de alunos com desenvolvimento atípico ante o limite da sala multifuncional, a superlotação das salas regulares, o desnivelamento entre alunos, as dificuldades para alfabetização e a ausência de recursos ocasionada pela precarização da educação brasileira (Santos; Oliveira, 2021).

Para além desses imbróglios, porém, Santos e Oliveira (2021) destacam como dificuldade subjacente, a formação docente. Isso porque os profissionais, por vezes, não realizam formações na área da educação especial e inclusiva, o que se faz necessário e imprescindível para contribuição efetiva dos docentes na educação inclusiva de qualidade.

Diante desse cenário, faz-se necessário compreender como se dá a formação continuada, na perspectiva da educação inclusiva, para os professores em exercício na Educação Básica. Para isso, buscou-se, na presente pesquisa: a) identificar as principais lacunas na formação inicial e continuada dos professores em relação à Educação Inclusiva de alunos com TEA nas escolas estaduais de Ponta Grossa; b) analisar as percepções dos professores sobre seus níveis de preparo para trabalhar com alunos com TEA com base em suas experiências práticas e formação recebida; c) identificar as políticas públicas atuais de formação continuada dos professores para a Educação Inclusiva, com ênfase no TEA, na rede estadual de ensino; d) propor recomendações para o aprimoramento da formação inicial e continuada de

professores.

4.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.2.1 Tipo de Pesquisa

A pesquisa foi do tipo exploratória, descritiva, com abordagem quantitativa, a qual foi realizada por meio de uma pesquisa de campo, em escolas estaduais localizadas em Ponta Grossa, Paraná, Brasil, no ano de 2024.

Nessa linha, remete-se a Gil (2002), segundo o qual a pesquisa exploratória tem o objetivo de deixar um problema mais explícito ou de construir hipóteses para ele. Isto é, sua função é de aprimorar ideias ou descobrir novas formas de enxergar o problema. Já a pesquisa descritiva busca descrever características de fenômenos ou de um grupo de fenômenos para estabelecer relações entre variáveis e designar a natureza delas.

Acerca do método quantitativo empregado, Esperón (2017), assevera que este é constituído de coletas e análises de dados quantificáveis sobre diversos aspectos. Dessa forma, as pesquisas realizadas com esse método possibilitam quantificar opiniões e informações por meio da coleta de dados, com amostras que analisam a realidade e as correlações entre as variáveis.

Por fim, acerca do questionário, Gil (2008) defende que esta é uma técnica de investigação para obter informações. No caso da presente pesquisa, analisou-se a formação docente e o preparo dos professores para ministrarem aulas para os alunos com TEA. Nessa linha, as vantagens, para Gil (2008, p. 122), são:

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Ademais, os questionários permitem alcançar uma amostra mais ampla e diversificada de respondentes, o que aumenta a representatividade dos dados coletados. Ao distribuir os questionários em diferentes grupos demográficos, é possível obter uma visão mais abrangente do fenômeno estudado, enriquecendo

assim a análise e as conclusões da pesquisa.

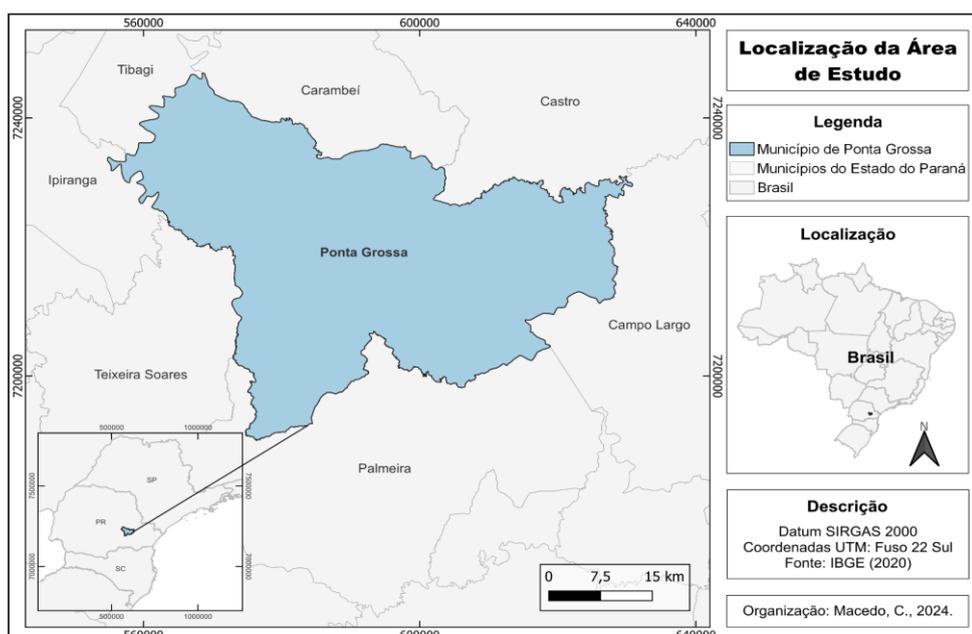
Com isso em vista, a escolha do instrumento se justifica pelo número alto dos professores, com o intuito de aplicação rápida e eficaz, não tomando muito tempo no cotidiano escolar. Para tanto, a aplicação se deu por meio de questionário impresso, com questões fechadas, aplicado dentro das instituições escolares, conforme aprovado pela Plataforma Brasil.

Ademais, esclarece-se que a escolha do formato físico para as respostas do questionário foi para maior confiabilidade e segurança dos dados, estando as perguntas relacionadas à formação dos docentes com a finalidade de investigar a preparação, o conhecimento e a experiência desse em relação ao Transtorno do Espectro Autista, com base no questionário elaborado por Favoretto e Lamônica (2014), adaptado em forma de tabela.

4.2.2 Local de Pesquisa

A presente pesquisa foi realizada no município de Ponta Grossa, estado do Paraná, região sul do Brasil, conforme abaixo retratado:

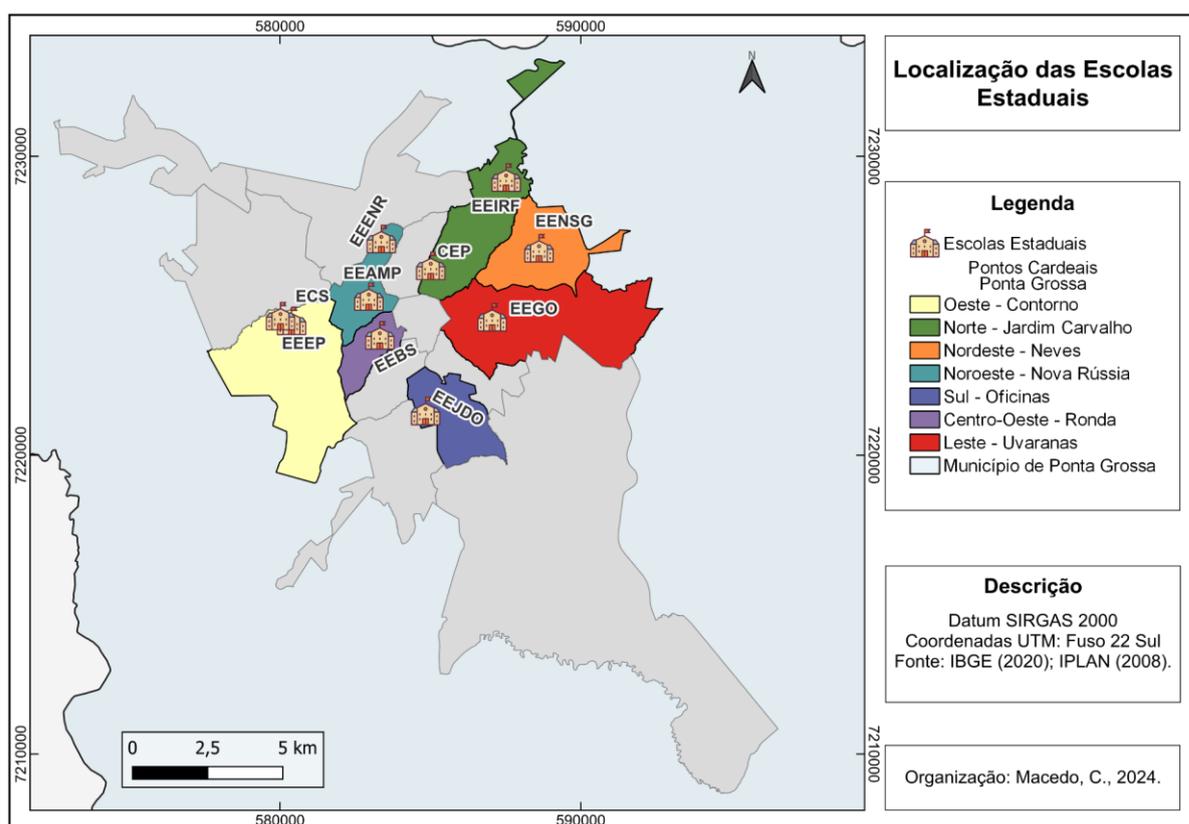
Imagem 6 - Localização da área de estudo:



Fonte: autoria própria (2024).

Nessa localidade, foram selecionadas 10 (dez) escolas estaduais para aplicação de questionário junto aos professores, sendo elas: Colégio Estadual General Osório (EEGO), Colégio Estadual Amálio Pinheiro (EEAMP), Colégio Estadual Becker e Silva (EEEBS), Colégio Estadual Edison Pietrobelli (EEEP), Colégio Estadual Polivalente (CEP), Colégio Estadual Jesus Divino Operário (EEJDO), Colégio Estadual Doutor Epaminondas Novaes Ribas (EEENR), Colégio Estadual Professora Elzira Correia de Sá (ECS), Colégio Estadual Nossa Senhora da Glória (EENSG), e Colégio Estadual Professor Iolando Taques da Fonseca (EEIRF). Tal população encontra-se nas regiões Oeste, Norte, Nordeste, Noroeste, Sul, Centro-Oeste, e Leste dentro do município de Ponta Grossa.

Imagem 7 - Localização das Escolas Estaduais:



Fonte: autoria própria (2024)⁹.

⁹ Os mapas foram confeccionados utilizando-se do software Qgis 3.28, com a base do sistema de coordenadas DATUM SIRGAS 2000 – UTM Fuso 22 Sul. As localizações do Brasil, Paraná e dos Municípios são do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020), os dados dos bairros são do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Ponta Grossa (IPLAN, 2008).

Importa frisar que a escolha da rede estadual de ensino se deu considerando a necessidade de evitar qualquer hipótese de conflito de interesse no âmbito municipal, haja vista a possibilidade de convocação da autora em concurso na esfera do município de Ponta Grossa/PR.

4.2.3 População e Amostra

Diante do recorte geográfico em que se deu a pesquisa, a população foi composta pelos professores de escolas da rede estadual de ensino do Paraná, situadas no município de Ponta Grossa, a partir de amostragem aleatória estratificada, isto é, seguindo a qual uma população é dividida em subgrupos com base em características compartilhadas.

Nessa linha, conforme consulta ao site da Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa (SEED)¹⁰, o universo abrange 2.806 (dois mil, oitocentos e seis) professores, dos quais 223 (duzentos e vinte e três) foram efetivamente respondentes, totalizando aproximadamente 8% (oito por cento) do universo estadual. Porém, frisa-se que a amostra não foi insuficiente, pois a pesquisa se deu em um município e o universo considerado para a porcentagem acima foi estadual.

4.2.3.1 Critérios de inclusão

Para a inclusão das escolas na presente pesquisa, considerou-se que a pesquisadora realizaria todo o estudo individual e pessoalmente, reduzindo, portanto, a capacidade de mobilidade e o volume de escolas.

4.2.3.2 Critérios de exclusão

Por sua vez, foram excluídas da amostra as escolas situadas fora do raio de deslocamento viável para a pesquisadora, como aquelas situadas no extremo sul e leste do município de Ponta Grossa/PR, e aquelas cuja solicitação para aplicação do questionário foi negada.

¹⁰ <https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=63>

Quanto aos professores, foram desconsiderados aqueles admitidos em Processo Seletivo Simplificado (PSS), pois não são efetivos.

4.2.4 Procedimento de Coleta de Dados

4.2.4.1 Instrumentos

Para a coleta, foram necessários aparelho celular, aparelho notebook, folhas de ofício e canetas, os quais foram utilizados, respectivamente, para contato com as escolas, elaboração de termo de aceite, elaboração do questionário e, por fim, aplicação do questionário.

4.2.4.2 Coleta

A coleta de dados se deu por meio da aplicação de questionário (Apêndice 3). Anteriormente à coleta, fez-se necessário o contato, por parte da pesquisadora, com cada uma das instituições de ensino pré-selecionadas. Na ocasião, foram realizadas ligações para diálogo com a direção e o setor de coordenação pedagógica, das quais resultaram 3 (três) negativas de participação do estudo.

Diante disso, fez-se necessária a substituição das escolas em questão para que não fosse prejudicado o volume amostral, mantendo-se o total de 10 (dez) escolas estaduais, situadas no município de Ponta Grossa/PR, que preenchessem os requisitos de inclusão para a presente pesquisa.

A partir dos ajustes necessários sobre a amostra, foram definidas as seguintes instituições como base para realização da pesquisa: Colégio Estadual General Osório, Colégio Estadual Amálio Pinheiro, Colégio Estadual Becker e Silva, Colégio Estadual Edison Pietrobelli, Colégio Estadual Polivalente, Colégio Estadual Jesus Divino Operário, Colégio Estadual Doutor Epaminondas Novaes Ribas, Colégio Estadual Professora Elzira Correia de Sá, Colégio Estadual Nossa Senhora da Glória, e Colégio Estadual Professor Iolando Taques da Fonseca.

Nesse sentido, importa frisar que o questionário foi entregue às instituições entre os dias 22, 23, 24 e 25 de janeiro de 2024 para que a equipe gestora da instituição aplicasse, de maneira autônoma, o questionário na “Semana Pedagógica”, antes de iniciar o ano letivo. Nas instituições Colégio Estadual Professora Elzira

Correia de Sá, Colégio Estadual Amálio Pinheiro, Colégio Estadual Becker e Silva e Colégio Estadual Polivalente, foi necessário que a autora aplicasse o questionário pessoalmente nos dias 01 e 02 de fevereiro de 2024.

Assim, o material foi recolhido em 09 de fevereiro de 2024 nas instituições que aplicaram o questionário de forma autônoma e recolhido de imediato naquelas em que a aplicação se deu pela autora.

Houve, entretanto, dificuldades durante a coleta em algumas unidades estaduais de ensino, sendo a principal das barreiras a comunicação com as instituições. Isso porque o contato era postergado no tempo pelas escolas e o retorno era retardado, prejudicando o curso da pesquisa e o cronograma inicialmente estabelecido.

Nessa perspectiva, importa destacar que houve escola que postergou as respostas em até 3 (três) semanas e que esqueceu de realizar a aplicação do questionário e o envio das respostas, sendo necessária o acompanhamento por parte da pesquisadora.

Com isso em vista, dentre os 332 (trezentos e trinta e dois) professores efetivos nas 10 (dez) escolas estaduais que constituíram a amostra 223 (duzentos e vinte e três) participaram da pesquisa, totalizando mais de 67% (sessenta e sete por cento) da população e, conseqüentemente, constituindo robusto resultado para submissão a análise.

Por fim, para além da coleta de dados, foram coletados dados acerca da existência e das condições de salas de recursos multifuncionais, as quais devem receber os alunos que requerem educação especial, com destaque, na presente pesquisa, para as pessoas diagnosticadas com TEA.

Para isso, as instituições foram contactadas e foram questionadas acerca: da existência de sala de recursos; da quantidade de alunos que a frequentam, se existente; da quantidade de alunos diagnosticados com TEA que participam de atividades no referido ambiente.

4.2.5 Procedimento de Análise dos Dados

4.2.5.1 Instrumentos

Para a análise dos dados, foram utilizados os recursos do pacote office quanto

à elaboração de planilhas, elaboração de gráficos e disposição dos dados.

4.2.5.2 Análise

Os resultados coletados via questionário foram analisados por categoria. Inicialmente, analisaram-se os dados por escola, e, posteriormente, foi analisado o conjunto de todos os dados, presente nessa pesquisa.

Noutro turno, os resultados acerca das salas de recursos multifuncionais, foram analisados a partir da existência das salas e da quantidade de alunos diagnosticados com TEA por ela atendidos.

Dessa forma, foi possível a quantificação dos resultados da pesquisa e a melhor visualização dos dados para viabilizar a interpretação e a discussão dos resultados.

4.2.6 Aspectos Éticos

Esta pesquisa foi enviada ao CEP (Comitê de Ética Pública) da Universidade Estadual de Ponta Grossa para apreciação e, após sua aprovação, teve início a coleta de dados nas instituições escolares, assegurando-se a proteção dos docentes.

Este estudo seria interrompido ou cancelado no caso da retirada da autorização de participação pela instituição de um quantitativo de escola que fosse comprometer a amostragem. No entanto, não houve comprometimento das amostras.

4.3 RESULTADOS

Primeiramente, é importante ressaltar quais eram os resultados esperados para, então, compará-los aos resultados obtidos. Nesse sentido, destaca-se que a hipótese principal a ser confirmada era a de que o preparo dos docentes se dá de forma restrita à licenciatura, isto é, em que pese a formação há décadas, os docentes poderiam não possuir conhecimento de novas técnicas e metodologias para aplicar em desafios e nas necessidades de um aluno com Transtorno do Espectro Autista.

De forma mais específica, esperava-se que, ao analisar a formação continuada e as percepções dos professores, fosse possível verificar:

- I) O preparo dos docentes, ou sua ausência dele, para ministrar aulas

de forma inclusiva, haja vista as especificidades, habilidades, dificuldades e necessidades dos alunos;

- II) As percepções dos docentes diante da presença de crianças atípicas em sala de aula;
- III) A formação originária dos docentes e eventuais especializações direcionadas à educação especial.

Diante disso, esperava-se, de forma geral, que a coleta de dados resultasse em informações pertinentes para justificar uma proposta de ampliação das políticas públicas direcionadas à educação especial. Noutro sentido, de forma específica, esperava-se: a) proporcionar resultados que viabilizassem a inclusão em sala de aula; b) propor sugestões para a mudança da formação continuada dos docentes.

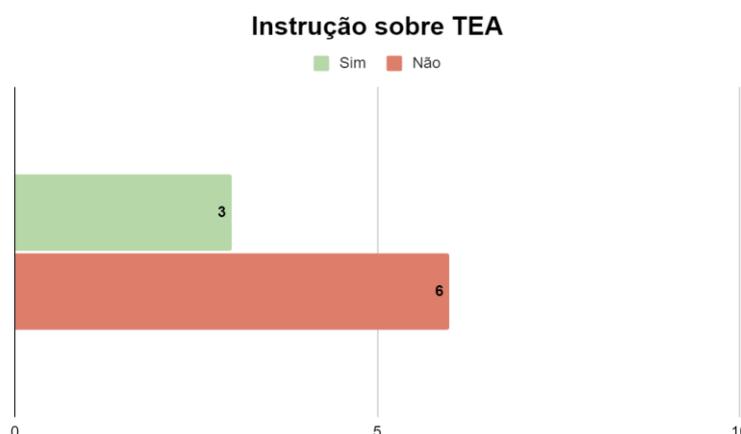
4.3.1 Resultados por Instituição de Ensino

Passada breve síntese, importa expor os resultados de fato obtidos, iniciando-se com a apresentação dos resultados por instituição de ensino. De maneira ética, a fim de não expor o nome das escolas, optou-se por serem denominadas e substituídas pelas letras do alfabeto.

I. Instituição A:

Nessa escola, 9 (nove) dos 23 (vinte e três) professores efetivos responderam ao questionário, totalizando quase 40% (quarenta por cento) de participação.

Gráfico 1 – Instrução sobre TEA na instituição A:



Fonte: autoria própria (2024).

Em outro questionamento, relativamente aos fatores que podem gerar dificuldade na aquisição e desenvolvimento de linguagem destas crianças, quase 90% (noventa por cento) asseverou que poderia fazê-lo, com apenas uma resposta, masculina, no sentido de nunca poder fazê-lo.

Porém, quase 90% (noventa por cento) dos respondentes, de ambos os sexos, afirmou que somente ocasionalmente saberia intervir de maneira positiva uma vez identificada a alteração comportamental.

Entretanto, 100% (cem por cento) dos respondentes afirmaram que somente ocasionalmente saberia intervir de maneira positiva uma vez identificada a alteração de socialização.

Ainda, sobre as alterações na comunicação de crianças com TEA, a maioria afirmou observá-las sempre ou ocasionalmente, com apenas uma resposta no sentido de que nunca observou. Porém, todos os respondentes afirmaram que somente ocasionalmente saberiam intervir de maneira positiva uma vez identificada a alteração de comunicação.

Por fim, acerca da necessidade de adequações e modificações nos conteúdos e estratégias de ensino, os respondentes se dispuseram da seguinte forma:

Tabela 1 – Necessidade de adequação para alunos TEA na instituição A:

Necessidade de adequação no conteúdo, objetivo e/ou atividade proposta		
Sempre	Ocasionalmente	Nunca
5	4	0

Fonte: autoria própria (2024).

Tabela 2 – Necessidade de modificação para alunos TEA na instituição A:

Necessidade de modificação das estratégias de ensino comumente utilizadas nas aulas		
Sempre	Ocasionalmente	Nunca
4	4	1

Fonte: autoria própria (2024).

II. Instituição B:

Nessa escola, 13 (treze) dos 22 (vinte e dois) professores efetivos responderam ao questionário, totalizando quase 60% (sessenta por cento) de participação.

Quando questionados acerca de já terem recebido instruções sobre os Transtornos do Espectro Autista, não houve relevante divergência entre os sexos.

Gráfico 2 – Instrução sobre TEA na instituição B:



Fonte: autoria própria (2024)

Ao serem questionados acerca da capacidade de indicar as principais características da linguagem de uma criança com TEA, todas as entrevistadas asseveraram deter capacidade para tal, enquanto entre os homens houve maioria que alegou incapacidade.

Relativamente aos fatores que podem gerar dificuldade na aquisição e desenvolvimento de linguagem destas crianças, mais de 80% (oitenta por cento) asseverou que poderia fazê-lo

Após, acerca das alterações comportamentais de crianças com TEA, a maioria afirmou observá-las sempre ou ocasionalmente, com apenas uma resposta, masculina, no sentido de que nunca observou. Inclusive, todos os respondentes asseveraram que sempre ou ocasionalmente saberiam intervir de maneira positiva uma vez identificada a alteração comportamental.

Em relação às alterações de socialização de crianças com TEA, a maioria afirmou observá-las sempre ou ocasionalmente, com apenas uma resposta,

masculina, no sentido de que nunca observou

Ainda, sobre as alterações na comunicação de crianças com TEA, a maioria afirmou observá-las sempre ou ocasionalmente, com apenas duas respostas, uma masculina e outra feminina, no sentido de que nunca observou.

Por fim, acerca da necessidade de adequações e modificações nos conteúdos e estratégias de ensino, os respondentes se dispuseram da seguinte forma:

Tabela 3 - Necessidade de adequação para alunos TEA na instituição B:

Necessidade de adequação no conteúdo, objetivo e/ou atividade proposta			
Sempre	Ocasionalmente	Nunca	Não respondeu
3	8	1	1

Fonte: autoria própria (2024).

Tabela 4 - Necessidade de modificação para alunos TEA na instituição B:

Necessidade de modificação das estratégias de ensino comumente utilizadas nas aulas		
Sempre	Ocasionalmente	Nunca
6	6	1

Fonte: autoria própria (2024).

III. Instituição C:

Nessa escola, 11 (onze) dos 38 (trinta e oito) professores efetivos responderam ao questionário, totalizando quase 30% (trinta por cento) de participação.

Sobre a formação, 3 (três) dos participantes não responderam, e, acerca da especialização, 4 (quatro) não responderam. Entretanto, somente dois participantes, dentre todos, possuía formação em educação especial.

Ao serem questionados acerca de já terem recebido instruções sobre os Transtornos do Espectro Autista, apenas 2 (dois) dos participantes afirmaram que não, tendo todos os outros participantes recebido a formação. Positivamente, portanto, quase 70% (setenta por cento) dos respondentes já tinham sido ou eram professores

de crianças com TEA, sendo aqueles não instruídos pertencentes aos grupos dos que não foram.

Quando questionados acerca da capacidade de indicar as principais características da linguagem de uma criança com TEA, apenas dois, dentre todos os respondentes, asseverou incapacidade.

Após, acerca das alterações comportamentais de crianças com TEA, a maioria afirmou observá-las sempre ou ocasionalmente, com apenas uma resposta no sentido de que nunca observou. Porém, quanto à capacidade de intervir de forma positiva diante desse cenário, 3 participantes asseveraram que “nunca” poderiam, enquanto os demais disseram conseguir “sempre” ou “ocasionalmente”.

Em relação às alterações de socialização de crianças com TEA, todos afirmaram observá-las sempre ou ocasionalmente e, também, todos asseveraram que poderiam intervir em tal situação de forma positiva sempre ou ocasionalmente.

No mesmo sentido, às alterações na comunicação de crianças com TEA, todos afirmaram observá-las sempre ou ocasionalmente. Porém, quando questionados acerca de conseguir intervir positivamente, apenas um dos respondentes disse que nunca poderia, enquanto os demais asseveraram que poderiam fazê-lo sempre ou ocasionalmente.

Por fim, acerca da necessidade de adequações e modificações nos conteúdos e estratégias de ensino, os respondentes se dispuseram da seguinte forma:

Tabela 5 - Necessidade de adequação para alunos TEA na instituição C:

Necessidade de adequação no conteúdo, objetivo e/ou atividade proposta		
Sempre	Ocasionalmente	Nunca
5	5	1

Fonte: autoria própria (2024).

Tabela 6 - Necessidade de adequação para alunos TEA na instituição C:

Necessidade de modificação das estratégias de ensino comumente utilizadas nas aulas		
Sempre	Ocasionalmente	Nunca
6	5	0

Fonte: autoria própria (2024).

IV. Instituição D:

Nessa escola, 18 (dezoito) dos 23 (vinte e três) professores efetivos responderam ao questionário, totalizando quase 80% (oitenta por cento) de participação.

Adiante, questionados acerca de já terem recebido instruções sobre os Transtornos do Espectro Autista, percebeu-se que a grande maioria sim.

Gráfico 3 – Instrução sobre TEA na instituição D:

Fonte: autoria própria (2024).

Corroborando com isso, mais de 70% (setenta por cento) dos professores já havia sido professor de alguma criança com TEA.

Ao serem questionados acerca da capacidade de indicar as principais características da linguagem de uma criança com TEA, somente 3 (três) entrevistados responderam “sempre”.

Após, sobre as alterações comportamentais de crianças com TEA, todos afirmaram observá-las sempre ou ocasionalmente. Inclusive, apenas um entrevistado

disse que nunca saberia intervir de forma positiva nesse cenário, enquanto todos os demais asseveraram que sempre ou ocasionalmente saberiam intervir de maneira positiva uma vez identificada a alteração comportamental.

Acerca das alterações de socialização de crianças com TEA, todos afirmaram observá-las sempre ou ocasionalmente. Nesse sentido, apenas um dos entrevistados disse que sempre conseguiria intervir em tal situação de forma positiva, enquanto todos os demais, afirmaram que poderiam fazê-lo ocasionalmente.

Em relação às alterações na comunicação de crianças com TEA, todos afirmaram observá-las sempre ou ocasionalmente. Porém, quando questionados acerca de conseguir intervir positivamente, apenas 2 (dois) entrevistados disseram que nunca poderiam, enquanto os demais asseveraram que poderiam fazê-lo sempre ou ocasionalmente.

Por fim, acerca da necessidade de adequações e modificações nos conteúdos e estratégias de ensino, os respondentes se dispuseram da seguinte forma:

Tabela 7 - Necessidade de adequação para alunos TEA na instituição D:

Necessidade de adequação no conteúdo, objetivo e/ou atividade proposta		
Sempre	Ocasionalmente	Nunca
17	1	0

Fonte: autoria própria (2024).

Tabela 8 - Necessidade de modificação para alunos TEA na instituição D:

Necessidade de modificação das estratégias de ensino comumente utilizadas nas aulas		
Sempre	Ocasionalmente	Nunca
13	5	0

Fonte: autoria própria (2024).

V. Instituição E:

Nessa escola, 22 (vinte e dois) dos 32 (trinta e dois) professores efetivos responderam ao questionário, totalizando quase 70% (setenta por cento) de

participação.

Sobre a especialização, somente 2 (dois) participantes não responderam. Dentre os demais, apenas 2 (dois) possuíam especialização em educação especial.

Quando questionados acerca de já terem recebido instruções sobre os Transtornos do Espectro Autista, percebeu-se que a grande maioria sim.

Gráfico 4 – Instrução sobre TEA na instituição E:



Fonte: autoria própria (2024).

Corroborando com isso, apenas 2 (dois) professores nunca lecionaram para uma criança com TEA e 1 (um) dos participantes preferiu não responder.

Ao serem questionados acerca da capacidade de indicar as principais características da linguagem de uma criança com TEA, mais de 50% (cinquenta por cento) dos respondentes disse não conseguir.

Após, acerca das alterações comportamentais de crianças com TEA, somente 1 (um) dentre todos os respondentes disse nunca ter observado. Porém, tratando-se da capacidade de intervenção, 5 (cinco) respondentes disse nunca tê-la.

Acerca das alterações de socialização de crianças com TEA, apenas 1 (um) entrevistado afirmou nunca observá-las. Nesse sentido, apenas um dos entrevistados disse que nunca conseguiria intervir em tal situação de forma positiva, enquanto todos os demais afirmaram que poderiam fazê-lo ocasionalmente ou sempre.

Ainda, sobre às alterações na comunicação de crianças com TEA, apenas 1 (um) dos respondentes asseverou nunca ter observado. Porém, quando questionados acerca de conseguir intervir positivamente, subiu para 5 (cinco) o número de respostas “nunca”.

Ao serem questionados sobre considerarem ou não seu conhecimento suficiente para fornecer aprendizado para os alunos com TEA, 5 (cinco) dos respondentes responderam “nunca”, enquanto todos os demais variaram entre “sempre” e “ocasionalmente”.

Por fim, acerca da necessidade de adequações e modificações nos conteúdos e estratégias de ensino, os respondentes se dispuseram da seguinte forma:

Tabela 9 - Necessidade de adequação para alunos TEA na instituição E:

Necessidade de adequação no conteúdo, objetivo e/ou atividade proposta		
Sempre	Ocasionalmente	Nunca
18	3	1

Fonte: autoria própria (2024).

Tabela 10 - Necessidade de modificação para alunos TEA na instituição E:

Necessidade de modificação das estratégias de ensino comumente utilizadas nas aulas		
Sempre	Ocasionalmente	Nunca
17	4	1

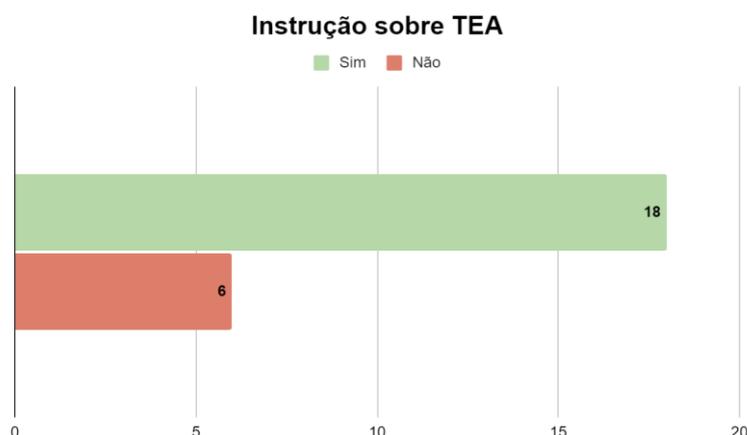
Fonte: autoria própria (2024).

VI. Instituição F:

Nessa escola, 24 (vinte e quatro) dos 28 (vinte e oito) professores efetivos responderam ao questionário, totalizando mais de 85% (oitenta e cinco por cento) de participação.

Sobre a especialização, somente um entrevistado não respondeu. Dentre os demais, apenas 6 (seis) participantes possuíam especialização em educação especial.

Adiante, os participantes foram questionados acerca de já terem recebido instruções sobre os Transtornos do Espectro Autista:

Gráfico 5 – Instrução sobre TEA na instituição F:

Fonte: autoria própria (2024).

Corroborando com isso, apenas 3 (três) dos professores não havia sido professor de alguma criança com TEA, sendo que todos os demais participantes eram ou haviam sido.

Após, acerca das alterações comportamentais de crianças com TEA, todos afirmaram observá-las sempre ou ocasionalmente. Inclusive, apenas 3 (três) dos respondentes disseram que nunca saberiam intervir de forma positiva nesse cenário, enquanto os demais asseveraram que sempre ou ocasionalmente saberiam intervir de maneira positiva uma vez identificada a alteração comportamental.

Sobre as alterações de socialização de crianças com TEA, apenas um dos entrevistados disse nunca ter observado, enquanto todos os demais afirmaram observá-las sempre ou ocasionalmente. Nesse sentido, apenas 2 (dois) dos respondentes disseram que nunca conseguiriam intervir em tal situação de forma positiva, enquanto todos os demais afirmaram que poderiam fazê-lo ocasionalmente ou sempre.

Ainda, no tocante às alterações na comunicação de crianças com TEA, todos afirmaram observá-las sempre ou ocasionalmente. Porém, quando questionados acerca de conseguir intervir positivamente, apenas 4 (quatro) dos respondentes disseram que nunca poderiam, enquanto os demais asseveraram que poderiam fazê-lo sempre ou ocasionalmente.

Por fim, acerca da necessidade de adequações e modificações nos conteúdos e estratégias de ensino, os respondentes se dispuseram da seguinte forma:

Tabela 11 - Necessidade de adequação para alunos TEA na instituição F:

Necessidade de adequação no conteúdo, objetivo e/ou atividade proposta		
Sempre	Ocasionalmente	Nunca
21	3	0

Fonte: autoria própria (2024).

Tabela 12 - Necessidade de modificação para alunos TEA na instituição F:

Necessidade de modificação das estratégias de ensino comumente utilizadas nas aulas		
Sempre	Ocasionalmente	Nunca
19	5	0

Fonte: autoria própria (2024).

VII. Instituição G:

Nessa escola, 17 (dezessete) dos 34 (trinta e quatro) professores efetivos responderam ao questionário, totalizando 50% (cinquenta por cento) de participação.

Acerca da especialização, somente 1 (um) entrevistado não respondeu. Dentre os demais, apenas 2 (dois) participantes possuíam especialização em educação especial.

Adiante, questionados acerca de já terem recebido instruções sobre os Transtornos do Espectro Autista, somente uma pessoa respondeu “não” e todos os demais participantes responderam “sim”. Corroborando com isso, todos, em ambos os sexos, já foram professores de uma criança com TEA.

Questionados acerca da capacidade de indicar as principais características da linguagem de uma criança com TEA, somente 4 (quatro) pessoas disseram não conseguir.

Após, acerca das alterações comportamentais de crianças com TEA, somente 1 (uma) pessoa, dentre todos os respondentes, disse nunca ter observado. O quadro foi o mesmo quanto à capacidade de intervenção nesse cenário.

Sobre as alterações de socialização de crianças com TEA, todos os respondentes afirmaram ter observado “sempre” ou “ocasionalmente”. Nesse sentido,

apenas um dos entrevistados disse que nunca conseguiria intervir em tal situação de forma positiva, enquanto todos os demais afirmaram que poderiam fazê-lo ocasionalmente ou sempre.

Ainda, no tocante às alterações na comunicação de crianças com TEA, apenas 1 (um) dos respondentes asseverou nunca ter observado. Porém, quando questionados acerca de conseguir intervir positivamente, subiu para 2 (dois) o número de respostas “nunca”, enquanto os demais asseveraram que poderiam fazê-lo sempre ou ocasionalmente.

Acerca da perspectiva sobre o aluno, apenas 1 (uma) pessoa não respondeu, enquanto todos os demais responderam “ocasionalmente” ou “sempre”.

Por fim, acerca da necessidade de adequações e modificações nos conteúdos e estratégias de ensino, os respondentes se dispuseram da seguinte forma:

Tabela 13 - Necessidade de adequação para alunos TEA na instituição G:

Necessidade de adequação no conteúdo, objetivo e/ou atividade proposta			
Sempre	Ocasionalmente	Nunca	Não respondeu
7	6	1	2

Fonte: autoria própria (2024).

Tabela 14 - Necessidade de modificação para alunos TEA na instituição G:

Necessidade de modificação das estratégias de ensino comumente utilizadas nas aulas			
Sempre	Ocasionalmente	Nunca	Não respondeu
6	5	3	2

Fonte: autoria própria (2024).

VIII. Instituição H:

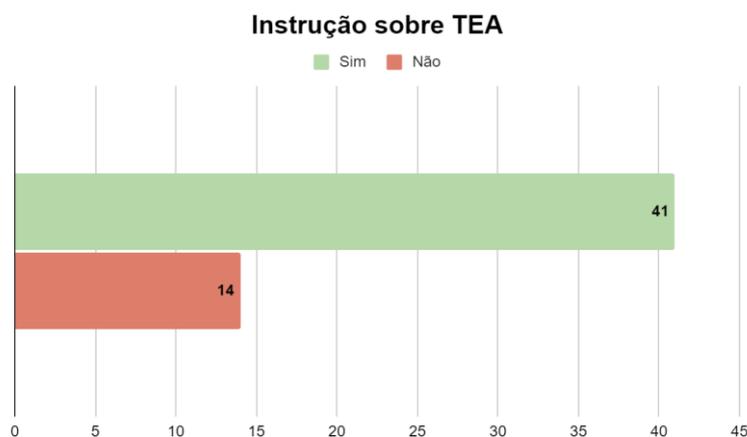
Nessa escola, 55 (cinquenta e cinco) dos 65 (sessenta e cinco) professores efetivos responderam ao questionário, totalizando quase 85% (oitenta e cinco por cento) de participação.

Acerca da especialização, somente 7 (sete) respondentes não responderam.

Dentre os demais, apenas 9 (nove) participantes possuíam especialização em educação especial.

Adiante, questionados acerca de já terem recebido instruções sobre os Transtornos do Espectro Autista, percebeu-se que a grande maioria sim. Vejamos:

Gráfico 6 – Instrução sobre TEA na instituição H:



Fonte: autoria própria (2024).

Corroborando com isso, apenas 10 (dez) professores, nunca foi professor de uma criança com TEA. Adiante, questionados acerca da capacidade de indicar as principais características da linguagem de uma criança com TEA, quase 40% (quarenta por cento) dos respondentes disse não conseguir.

Após, sobre as alterações comportamentais de crianças com TEA, somente 1 (uma) pessoa dentre todos os respondentes disse nunca ter as observado. Porém, tratando-se da capacidade de intervenção, 7 (sete) respondentes disse nunca tê-la.

Em relação as alterações de socialização de crianças com TEA, apenas 3 (três) entrevistados afirmaram nunca observá-las. Nesse sentido, 10 (dez) dos respondentes disseram que nunca conseguiriam intervir em tal situação de forma positiva, enquanto todos os demais afirmaram que poderiam fazê-lo ocasionalmente ou sempre.

Ainda, sobre as alterações na comunicação de crianças com TEA, apenas 2 (dois) dos respondentes asseveraram nunca ter observado. Porém, quando questionados acerca de conseguir intervir positivamente, subiu para 10 (dez) o número de respostas “nunca”, enquanto os demais asseveraram que poderiam fazê-lo sempre ou ocasionalmente.

Questionados sobre considerarem ou não seu conhecimento suficiente para fornecer aprendizado para os alunos com TEA, quase 50% (cinquenta por cento) dos respondentes responderam “nunca”.

Acerca da perspectiva sobre o aluno, apenas 2 (dois) participantes responderam “nunca”, enquanto todos os demais responderam “ocasionalmente” ou “sempre”.

Por fim, acerca da necessidade de adequações e modificações nos conteúdos e estratégias de ensino, os respondentes se dispuseram da seguinte forma:

Tabela 15 - Necessidade de adequação para alunos TEA na instituição H:

Necessidade de adequação no conteúdo, objetivo e/ou atividade proposta		
Sempre	Ocasionalmente	Não respondeu
44	9	1

Fonte: autoria própria (2024).

Tabela 16 - Necessidade de modificação para alunos TEA na instituição H:

Necessidade de modificação das estratégias de ensino comumente utilizadas nas aulas		
Sempre	Ocasionalmente	Não respondeu
43	10	1

Fonte: autoria própria (2024).

IX. Instituição I:

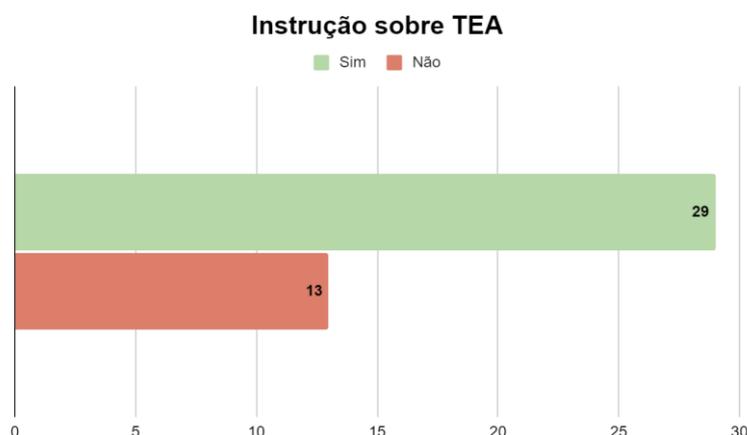
Nessa escola, 43 (quarenta e três) dos 46 (quarenta e seis) professores efetivos responderam ao questionário, totalizando mais de 90% (noventa por cento) de participação.

Acerca da especialização, somente 7 (sete) pessoas não responderam. Dentre os demais, apenas 10 (dez) participantes possuíam especialização em educação especial ou inclusiva.

Adiante, questionados acerca de já terem recebido instruções sobre os

Transtornos do Espectro Autista, percebeu-se a prevalência de instruídos:

Gráfico 7 – Instrução sobre TEA na instituição I:



Fonte: autoria própria (2024).

Nesse sentido, apenas 6 (seis) professores nunca foi professor de uma criança com TEA.

Em relação as alterações de socialização de crianças com TEA, apenas 2 (dois) respondentes afirmaram nunca observá-las. Nesse sentido, 9 (nove) dos respondentes disseram que nunca conseguiriam intervir em tal situação de forma positiva, enquanto todos os demais afirmaram que poderiam fazê-lo ocasionalmente ou sempre.

Ainda, sobre as alterações na comunicação de crianças com TEA, apenas 3 (três) dos respondentes asseveraram nunca ter observado. Porém, quando questionados acerca de conseguir intervir positivamente, subiu para 7 (sete) o número de respostas “nunca”, enquanto os demais asseveraram que poderiam fazê-lo sempre ou ocasionalmente.

Quando questionados sobre considerarem ou não seu conhecimento suficiente para fornecer aprendizado para os alunos com TEA, quase 35% (trinta e cinco por cento) dos respondentes responderam “nunca”.

Por fim, acerca da necessidade de adequações e modificações nos conteúdos e estratégias de ensino, os respondentes se dispuseram da seguinte forma:

Tabela 17 - Necessidade de adequação para alunos TEA na instituição I:

Necessidade de adequação no conteúdo, objetivo e/ou atividade proposta		
Sempre	Ocasionalmente	Nunca
35	7	1

Fonte: autoria própria (2024).

Tabela 18 - Necessidade de modificação para alunos TEA na instituição I:

Necessidade de modificação das estratégias de ensino comumente utilizadas nas aulas		
Sempre	Ocasionalmente	Nunca
30	12	3

Fonte: autoria própria (2024).

X. Instituição J:

Nessa escola, 11 (onze) dos 21 (vinte e um) professores efetivos responderam ao questionário, totalizando quase 50% (cinquenta por cento) de participação.

Acerca da especialização, somente 1 (um) entrevistado não respondeu. Dentre os demais, apenas 1 (um) participantes possuía especialização em atendimento educacional especial.

Questionados sobre já terem recebido instruções sobre os Transtornos do Espectro Autista, apenas dois não haviam recebido instruções. Porém, todos eram ou já tinham sido professores de uma criança com TEA.

Ao serem questionados acerca da capacidade de indicar as principais características da linguagem de uma criança com TEA, quase que a totalidade respondeu “sim”.

Acerca das alterações comportamentais de crianças com TEA, todos os participantes observaram “sempre” ou “ocasionalmente”. Diante disso, 2 (duas pessoas) relataram nunca ter capacidade para intervir de forma positiva nesse contexto.

Na mesma linha, em relação as alterações de socialização de crianças com TEA, todos os participantes observaram “sempre” ou “ocasionalmente”. Nesse

sentido, duas pessoas relataram nunca ter capacidade para intervir de forma positiva nesse contexto.

Sobre as alterações na comunicação de crianças com TEA, apenas 1 (um) dos respondentes não respondeu, enquanto os demais observaram “sempre” ou “ocasionalmente”. Porém, novamente, duas pessoas relataram nunca ter capacidade para intervir de forma positiva nesse contexto.

Quando questionados sobre considerarem ou não seu conhecimento suficiente para fornecer aprendizado para os alunos com TEA, quase 50% (cinquenta por cento) dos respondentes responderam “nunca”.

Acerca da perspectiva sobre o aluno, todos os respondentes responderam “ocasionalmente” ou “sempre”.

Por fim, acerca da necessidade de adequações e modificações nos conteúdos e estratégias de ensino, os respondentes se dispuseram da seguinte forma:

Tabela 19 - Necessidade de adequação para alunos TEA na instituição J:

Necessidade de adequação no conteúdo, objetivo e/ou atividade proposta		
Sempre	Ocasionalmente	Nunca
10	1	0

Fonte: autoria própria (2024).

Tabela 20 - Necessidade de modificação para alunos TEA na instituição J:

Necessidade de modificação das estratégias de ensino comumente utilizadas nas aulas		
Sempre	Ocasionalmente	Nunca
9	2	0

Fonte: autoria própria (2024).

4.3.2 Resultados Gerais da Coleta de Dados

Ao todo, foram respondentes 223 (duzentos e vinte e três) professores dos 332 (trezentos e trinta e dois) efetivos, nas 10 (dez) escolas estaduais que constituíram a amostra, totalizando mais de 67% (sessenta e sete por cento) da

população.

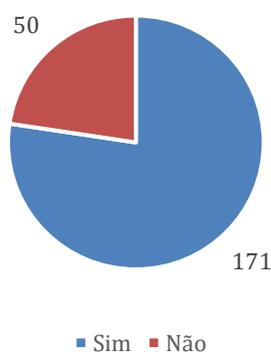
Em primeira análise, importa destacar que os respondentes tiveram a primeira formação entre a década de 1980 e a presente década, revelando grande intervalo de tempo desde a formação para a maioria deles.

Quanto à formação, 26 (vinte e seis) dos questionados não responderam, 2 (dois) afirmaram ser formados em administração, 3 (três) em engenharia civil e 4 (quatro) em enfermagem, totalizando 35 (trinta e cinco) respostas sem licenciatura. Por outro lado, os demais 188 (cento e oitenta e oito) respondentes asseveraram ter licenciatura, sendo as áreas de formação apresentadas: Letras espanhol e inglês (22); Educação Física (14); Filosofia (2); História (22); Pedagogia (27); Matemática (33); Biologia (15); Química (2); Arte (11); Geografia (12); Língua portuguesa (21); sociologia (2); Física (5).

Sobre a especialização, por sua vez, mais de 14% (catorze por cento) dos participantes não responderam e, dentre os demais, somente 21% (vinte e um por cento) apresenta especialização em área da educação inclusiva, seja Educação Especial, Educação Inclusiva ou Atendimento Educacional Especial. Chama-se atenção que, quase 50% (cinquenta por cento) dos especialistas nessas áreas se concentram em apenas duas escolas do município.

Ao serem questionados se já tiveram recebido instruções sobre os Transtornos do Espectro Autista, encontrou-se a seguinte perspectiva geral:

Gráfico 8 – Professores que têm ou não instrução sobre TEA:

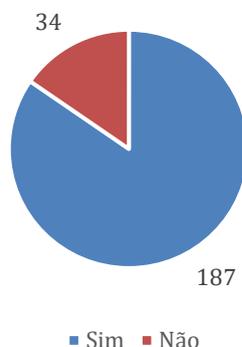


Fonte: autoria própria (2024).

Por sua vez, questionados sobre a experiência em sala de aula com crianças diagnosticadas com TEA, os resultados corresponderam à instrução dos docentes.

Vejam os:

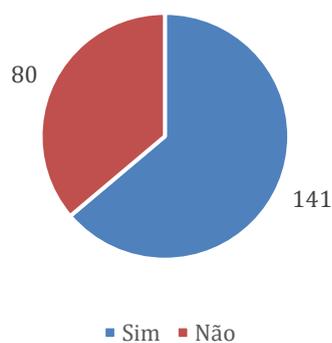
Gráfico 9 – Professores que têm experiência com crianças com TEA:



Fonte: autoria própria (2024).

Adiante, questionados acerca da capacidade de indicar as principais características da linguagem de uma criança com TEA, cresceu o quantitativo daqueles que asseveraram não deter essa capacidade, conforme se retrata a seguir:

Gráfico 10 – Professores que têm ou não capacidade para identificar características da linguagem de crianças com Transtornos do Espectro Autista:



Fonte: autoria própria (2024).

Na mesma linha, relativamente aos fatores que podem gerar dificuldade na aquisição e desenvolvimento de linguagem destas crianças, é relativamente alto, em comparação ao todo, o quantitativo daqueles que asseveraram incapacidade:

Tabela 21 – Perspectiva dos professores sobre suas capacidades:

Capacidade de identificar fatores de dificuldade na aquisição e desenvolvimento da linguagem			
Sempre	Ocasionalmente	Nunca	Não respondeu
45	118	59	1

Fonte: autoria própria (2024).

Após, acerca das alterações comportamentais de crianças com TEA, as tabelas abaixo indicam que, em que pese a maioria observá-las sempre ou ocasionalmente, grande parte somente saberia intervir de forma positiva ocasionalmente. Vejamos:

Tabela 22 – Percepção dos professores sobre alterações no comportamento de crianças com TEA:

Observou alterações no comportamento?			
Sempre	Ocasionalmente	Nunca	Não respondeu
100	112	10	1

Fonte: autoria própria (2024).

Tabela 23 – Percepção dos professores quanto à sua capacidade de intervenção positiva:

Diante das alterações no comportamento, saberia intervir de forma positiva?			
Sempre	Ocasionalmente	Nunca	Não respondeu
44	149	30	0

Fonte: autoria própria (2024).

Na mesma linha, acerca das alterações de socialização de crianças e alterações na comunicação de crianças com TEA, o cenário se repetiu:

Tabela 24 – Percepção dos professores sobre alterações na socialização de crianças com TEA:

Observou alterações na socialização?			
Sempre	Ocasionalmente	Nunca	Não respondeu
124	89	9	1

Fonte: autoria própria (2024).

Tabela 25 – Percepção dos professores quanto à sua capacidade de intervenção positiva:

Diante das alterações de socialização, saberia intervir de forma positiva?			
Sempre	Ocasionalmente	Nunca	Não respondeu
51	144	28	0

Fonte: autoria própria (2024).

Tabela 26 – Percepção dos professores sobre alterações na comunicação de crianças com TEA:

Observou alterações na comunicação?			
Sempre	Ocasionalmente	Nunca	Não respondeu
116	95	10	2

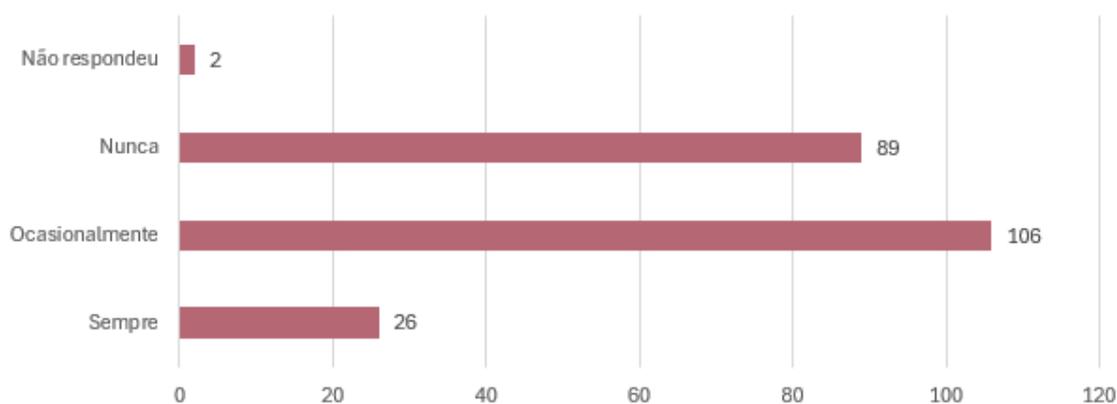
Fonte: autoria própria (2024).

Tabela 27 – Percepção dos professores quanto à sua capacidade de intervenção positiva:

Diante das alterações na comunicação, saberia intervir de forma positiva?			
Sempre	Ocasionalmente	Nunca	Não respondeu
53	135	34	1

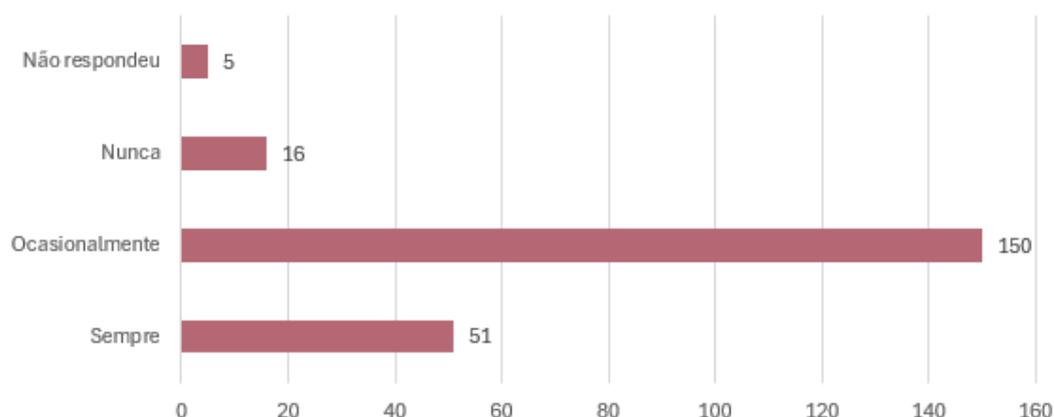
Fonte: autoria própria (2024).

Questionados sobre considerarem ou não seu conhecimento suficiente para fornecer aprendizado para os alunos com TEA, impressiona a prevalência de respostas como “nunca” e “ocasionalmente”:

Gráfico 11 – Consideração dos respondentes acerca da suficiência do seu conhecimento:

Fonte: autoria própria (2024).

Acerca da perspectiva sobre o aluno, há entendimento majoritário entre os respondentes acerca da existência de potencial para aprendizado no ensino regular. Vejamos:

Gráfico 12 – Existência de potencial do aluno TEA para aprendizado no ensino regular:

Fonte: autoria própria (2024).

Esse quadro, entretanto, pode implicar na inalteração das circunstâncias atuais e na estagnação da busca de melhorias. Isso porque foi positiva a resposta dos professores sobre o ensino regular, sendo a minoria aqueles que acreditam na impossibilidade de aprendizado nessas circunstâncias, o que acarretaria maiores investimentos na educação especial e inclusiva.

Por fim, acerca da necessidade de adequações e modificações nos conteúdos e estratégias de ensino, os respondentes se dispuseram da seguinte forma:

Tabela 28 - Necessidade de adequação para alunos TEA:

Há necessidade de adequações no conteúdo, objetivo e/ou atividade proposta?			
Sempre	Ocasionalmente	Nunca	Não respondeu
171	42	6	4

Fonte: autoria própria (2024).

Tabela 29 - Necessidade de modificação para alunos TEA:

Há necessidade de modificar as estratégias de ensino comumente utilizadas em aula?			
Sempre	Ocasionalmente	Nunca	Não respondeu
152	59	9	3

Fonte: autoria própria (2024).

Portanto, mesmo diante da crença majoritária sobre a possibilidade de aprendizado das crianças com TEA no ensino regular, é quase uníssona a necessidade de adequações e modificações nos conteúdos e estratégias, o que revela, em verdade, uma contradição nas respostas. Porém, essa contradição pode ser interpretada tão somente como um reflexo da realidade, na qual não se busca, de fato, uma educação inclusiva, mas uma mera adaptação da educação tradicional para as crianças com desenvolvimento atípico com a ilusória compreensão de que essa conduta trará resultados igualitários para todos os estudantes.

4.3.3 Resultados Sobre as Salas de Recurso

Sendo objetivo da presente pesquisa, os resultados acerca da quantidade de salas de recurso multifuncionais por escola e em razão da quantidade de alunos diagnosticados com TEA merece análise.

Isso porque, não é apenas o aluno com TEA que possui o direito de frequentar a sala de recursos. Nela, é atendido, também, o aluno com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), Síndrome de DOWN, Paralisia Cerebral, Cegueira, Transtorno Desafiador de Oposição (TOD), entre outros transtornos do neurodesenvolvimento. Porém, acerca destes últimos não foram coletados dados por não constituírem objetivo da pesquisa.

Especialmente acerca dos alunos com TEA, importam os dados a seguir:

Tabela 30 – Salas de recursos multifuncionais:

Escolas com Salas de Recursos Multifuncionais	Escolas com Atendimento Educacional Especializado	Total de alunos que frequentam a sala de recursos ou AEE	Total de alunos com TEA
8	2	249	59, desses 13 fazem apenas acompanhamento AEE

Fonte: autoria própria (2024).

Dessa forma, verifica-se que apenas duas das escolas estaduais alvo da presente pesquisa não possuem salas de recursos multifuncionais, mas, ainda assim,

oferecem AEE.

Em todas, porém, há ao menos 1 (um) aluno com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, totalizando-se, dentre todas, 59 (cinquenta e nove) crianças com TEA, das quais 13 (treze) fazem somente AEE e não dispõem de espaço correlato às salas de recurso.

Por fim, importa destacar que algumas escolas relataram que a capacidade de alunos nas salas de recurso não pode ser ultrapassada e, diante da limitação, alguns alunos não podem ser atendidos. Entretanto, não foram capazes de informar quantos alunos não atendidos são diagnosticados com TEA.

4.4 DISCUSSÕES

Se tratando da definição publicada pelo DSM-5 que conceitua o autismo como um espectro, ou seja, passando a ser chamado de TEA, ele é classificado por dois domínios de sintomas centrais: i) déficits de interação social e comunicação, como a parte comportamental. li) atividades restritas e repetitivas. Logo, esses sintomas devem permanecer presentes nas etapas iniciais do desenvolvimento (APA, 2013).

Nessa linha, o TEA demanda abordagens pedagógicas adaptadas para promover a participação desses estudantes no ambiente escolar. Neste contexto, a busca por estratégias inclusivas visa não apenas atender às necessidades individuais, mas também promover uma cultura educacional que promova a diversidade e reconheça o potencial único de cada aluno com TEA.

Por isso, Cunha (2014, p. 101) explana que “não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão”. Logo, é válido ressaltar a importância de que os professores estejam qualificados para atuar com alunos com TEA, visando que estes possam se envolver em todos os seus aspectos, como o físico, afetivo, social e cognitivo.

Em síntese, em movimentos contraditórios de avanços e retrocessos desde o ano de 1990, o Brasil “em consonância com os interesses capitalistas disparou uma política de educação de corte neoliberal cujo fundamento econômico encontrava seu sentido nas formas de ajuste estrutural produtivo e de flexibilização das relações de trabalho” (Evangelista, 2019, p. 148). Ou seja, interferência entre os planos econômico, político e educacional.

Consoante a isso, ocorreu a persuasão do Brasil a partir de legislações, resoluções, atos normativos, pareceres, entre outros, que tinham como objetivo trilhar o rumo da formação continuada dos professores. Assim,

a formação continuada dos professores passou a ser vista pelo discurso oficial como um processo de atualização dos conhecimentos em detrimento de rápida renovação dos conhecimentos e do desenvolvimento tecnológico. Essa concepção está em consonância com as políticas delineadas para a América Latina as quais têm como principais articuladores os Organismos Internacionais. (Melo; Santos, 2020, p. 93).

Ademais, na perspectiva de Evangelista:

a formação docente estava sob a ameaça do capital – e continua. Ela tornou-se central na reforma educativa e o professor foi projetado como profissional eficaz, executor de tarefas impostas à escola. Seu campo de preparo e trabalho foi esquadrihado pelos interesses burgueses neoliberais. O professor foi encapsulado por políticas em todos os campos: livro didático; em sistema de avaliação de larga escala; achatamento salarial; diminuição de concursos públicos; excesso de horas-aula, contratos temporários; neogerencialismo escolar; articulação de interesses internos e internacionais à formação e trabalho pedagógico; pagamentos de formação inicial e continuada em escolas de nível superior não universitárias; implementação da modalidade EAD (Evangelista, 2019, p. 157 - 158).

Ante esse debate, Santos e Oliveira (2021, p. 656) fazem uma sessão para tratar sobre essa temática. Nela, as autoras trazem alguns direitos educacionais que devem ser oferecidos pela rede pública de ensino, sendo esses: “a) o atendimento educacional especializado através da Sala de Recursos Multifuncional (AEE); b) a presença do agente de apoio à inclusão na sala de aula regular; c) adaptações curriculares a cargo do professor da sala regular”.

Com relação aos serviços indicados no item A, para que os serviços aconteçam, é necessário um professor especializado, com espaços adequados e recursos pedagógicos adaptados para “as necessidades educacionais dos estudantes que apresentam dificuldades acentuadas em relação à aprendizagem” (Santos; Oliveira, 2021, p. 656).

Ainda sobre o item A, o atendimento deve ser realizado no contraturno, sendo duas matrículas, uma na sala regular e outra na sala de recursos. As autoras chamam a atenção que nesse espaço não se trabalha o reforço escolar, mas sim ações

específicas para ampliar a autonomia do estudante. Tal ação não deve substituir o currículo da classe regular (Santos; Oliveira, 2021).

Diante disso, importa destacar as atribuições do professor do AEE, demonstradas na Resolução nº 04/2009, art.13, inciso II, sendo elas:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Além do AEE, Santos e Oliveira (2021, p. 657) consideram que o professor da sala regular deve proporcionar um atendimento adaptado, visando a participação do aluno nas atividades. Para isso, as autoras elencam as atribuições:

- Estabelecer uma rotina diária clara, com períodos de descanso definidos. Usar reforços visuais e auditivos para definir e manter essas regras e expectativas, como calendários, cartazes e músicas. As instruções devem ser dadas de forma direta, clara e curta.
- Estabelecer consequências razoáveis e realistas para o não-cumprimento de tarefas e das regras combinadas.
- Focalizar mais o processo (compreensão de um conceito) que o produto (concluir 50 exercícios).
Certificar-se que as atividades são estimuladoras e que os alunos compreendem a relevância da lição.
- Adotar uma atitude positiva, como elogios e recompensas para comportamentos adequados.

Tais adaptações geram dificuldades, visto que há mais alunos em uma classe de ensino regular. Agregando as dificuldades, as autoras Santos e Oliveira (2021) chamam a atenção para a precarização da educação brasileira, sendo salas lotadas,

estudantes não nivelados, muitas dificuldades na alfabetização, falta de recursos, entre outras dificuldades cotidianas.

Noutra toada, com base no Decreto nº 7611/2011, que tem redação a respeito da educação especial, o AEE tem a função de complementar a formação do aluno que possui deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento, dentro do ensino regular, e com isso, dispor de serviços, recursos que compõem a acessibilidade, meios estratégicos que venham objetivas na eliminação das barreiras, para então ter a participação no desenvolvimento da aprendizagem (Brasil, 2011).

Assim, o professor que atua neste âmbito, terá de assumir uma característica complementar, mas não como um professor exclusivo, e sim, aquele que garantirá o acesso da criança à sala de AEE a exclusão das atividades pedagógicas que devem ser executadas em sala de aula regular (Brasil, 2011).

Além de toda dificuldade em uma esfera macro, há também uma dificuldade subjacente, que é a formação docente. Nesse sentido, faz-se necessário o investimento na formação docente, sendo “essencial na ressignificação da prática docente, sendo um dos fatores que pode contribuir para um trabalho de qualidade no contexto da educação inclusiva” (Santos; Oliveira, 2021, p. 659).

Nessa linha, as autoras ainda citam Negrão (2017), o qual identifica formações para os docentes, porém “ocorrem de forma esporádica e aligeirada, com caráter superficial”. Em destaque a isso:

o professor regente é aquele responsável por organizar as ações e atividades paratodos os alunos dasala de aula. Ao passo emque o mediador(além de mediar as relações da criança com o meio de uma forma geral e com os colegas)irá favorecer essa interação do professor com o aluno com TEA, orientando e realizando com o professor regente adaptações que favoreçam o desenvolvimento daquele aluno.O mediador atuará como um parceiro não apenas da criança, mas também do professor, porémnão se pode esquecer que a turma, inclusive a criança com TEA, é regida pelo professor (Mousinho, *et al.*, 2010, p. 1602).

Ademais, para as autoras, são muitas as lacunas que existem na educação, sendo uma delas a formação inicial do docente. A formação continuada não dá conta de suprir toda a demanda escolar. O professor, por vontade própria, deve buscar preparo e qualificação para abranger a Educação Especial e tal ação não é apoiada pelo Estado (Santos; Oliveira, 2021).

Portanto, se a inclusão escolar precisa ser efetiva e com professores com preparo para atender a demanda do TEA, faz-se necessário rever o conceito de inclusão e a prática inclusiva que ocorre dentro das escolas, pois, muitas vezes, o aluno com TEA está ali apenas para cumprir a sua presença, sem ter algo planejado para ele (Santos; Oliveira, 2021).

Se faz necessário investimento em recursos, materiais, formação de professores e estrutura. Nessa intenção, que o mediador escolar atua como intermediário e na relação entre a criança e as devidas situações que ela vivencia dentro de um contexto educacional, busca-se promover um meio de aprendizagem e socialização que repercuta intrinsecamente no âmbito da inclusão escolar (Alvim; Novaes, 2019).

Além disso, quando se trata da conjugação das disposições que dispõe a redação do artigo 59, inciso I, II e III da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, resta claro o direito do educando à condição de inclusão em relação ao sistema de ensino regular:

[...] I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns [...] (Lei de Diretrizes e Bases, 1996).

Ainda, a constante luta pelos direitos das pessoas com TEA destaca a importância contínua de iniciativas e políticas inclusivas. Para tal, a avaliação das práticas educacionais é essencial para garantir que a inclusão seja garantida e que todos tenham acesso a uma educação de qualidade, alinhando-se a um progresso na construção de uma sociedade inclusiva (Balbino; Silva; Oliveira; Balbino, 2021).

De acordo com Rocha (2017), mesmo que ocorra a formação inicial abordando questões que se referem à educação inclusiva, é possível e necessário destacar a importância de que o professor esteja inserido em uma formação continuada, por tratar de um leque de possibilidades na construção de uma nova proposta inclusiva, em novo formato de pensamento para a educação e para a prática docente.

Em que pese o entendimento de que a profissionalização não está dependente somente de professores, é de grande valia destacar a fundamental importância das instituições, de modo geral, que possuem o meio de garantir as contribuições no processo de qualificação. Este é, em verdade, um meio adequado para que os professores alcancem a melhoria na prática pedagógica para lidar com esse grupo específico. Logo, com a formação inicial, não poderá ser modificado de maneira radical o nível de profissionalização dos professores (Melo; Souza, 2024).

Por sua vez, Prieto (2006) pensa que caberá aos sistemas de ensino, obterem o compromisso de garantir a formação continuada do professor para assegurar qualidade no ensino prestado a partir de novas práticas pedagógicas que possibilitem atender às necessidades educacionais especiais e que possuam características específicas para este alunado.

No que tange às propostas de formação continuada de professores, ocorreu a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), estabelecendo a proposta de uma especialização em AEE, já no ano de 2007, ocorrendo a sua efetivação através da Secretaria de Educação Especial (SEESP) em parceria com a Secretaria de Educação à Distância, o que possibilitou “ao professor rever suas práticas à luz dos novos referenciais pedagógicos de inclusão” (Brasil, 2007, p. 9).

Adiante, com essas propostas, no ano de 2009, “foram ofertadas 5000 vagas em cursos de especialização na área do AEE e 8000 vagas em cursos de extensão e aperfeiçoamento contemplando professores que atuam na AEE e na sala de aula comum” (Brasil, 2009). Desses, apenas 87% dos cursos têm carga horária direcionada para a modalidade a distância e 13% presencial de acordo com Borowsky (2017).

Com base nisso, tem-se o surgimento do movimento mundial que engloba uma organização e melhor funcionamento na formação e qualificação de professores, as quais, em verdade, destinam-se ao público-alvo da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Nessa linha:

o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (Brasil, 2008)

Concomitante a isso,

a partir da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, verifica-se a quebra de hegemonia do modelo de segregação absoluto nas normas educacionais. Os documentos legais e as ações institucionais subsequentes reforçam a perspectiva inclusiva e, cada vez mais, fortalecem o rumo da modalidade da educação especial- que passa a ser responsável pela organização e oferta do atendimento educacional especializado (AEE), apoiando assim a inclusão escolar do seu público-alvo. (Mantoan, 2018, p. 11)

Portanto, diante da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PNEEPEI), em 2008, e da Lei nº 12.754/2012, resta configurado o direito de os estudantes autistas estudarem nas escolas regulares de ensino nas classes comuns, mudança que chegou de forma impactante para a formação continuada dos professores. Entretanto, é possível perceber que essa regulação, na perspectiva da inclusão com estudantes com autismo, é vaga, mesmo com a garantia em leis (Ramos; Silva, 2022).

Diante disso, as autoras Ramos e Silva (2022), afirmam que a formação continuada docente, de forma material, deve ser compreendida a partir de dois modelos racionais que abordam a teoria e a prática. Diante do seu conceito polissêmico, ao tratar da racionalidade técnica, apresentam duas visões: a epistemologia da prática e a epistemologia da *práxia*, as quais abordam de acordo com a concepção do trabalho que é realizado pelo docente.

Logo, o conhecimento pedagógico atua na praticidade do trabalho a ser realizado, o que o torna frágil no decorrer da construção da formação continuada dos professores por se tratarem de vagos treinamentos que se encontram entre a reciclagem, treinamento em serviço e o saber-fazer, o que reforça a precariedade do trabalho docente (Ramos; Silva, 2022).

Em relação a formação continuada,

[...] a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceber que para ensinar

basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas. (Rosa; Schnetzler, 2003, p. 27)

Vê-se, pois, que a importância da educação está alicerçada na busca pela formação do cidadão e na missão de multiplicar conhecimento. É nesse sentido que Paulo Freire afirma:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (Freire, 1996, p. 14)

Consoante a isso, a intenção da inclusão é quanto à garantia de direitos que promovam a aprendizagem, buscando estimular a autonomia juntamente com a independência das pessoas com TEA nas etapas da vida. Em relação a isso, o Brasil traçou como meta o Plano Nacional de Educação (PNE), combinado com a lei nº 13.005/2014, viabilizando estender a educação inclusiva para a população de 4 a 17 anos com deficiência. Logo, transtornos globais do desenvolvimento, com elevadas habilidades ou até mesmo superdotação, podem garantir o acesso à educação, exclusivamente pelo o modelo de inclusão (Hubner, 2020).

Diante dos resultados analisados, foi possível notar que a formação continuada do docente já era a esperada, uma vez que confirmou a ausência de preparo desses profissionais mediante as novas técnicas que surgiram no sentido de suprir as necessidades e desafios de ministrar aulas para os alunos com Transtorno do Espectro Autista por meio de diversas formas de metodologias.

Além disso, destaca-se a capacidade de indicar as características de crianças com TEA, na qual os professores possuem dificuldade, relatando observar os comportamentos dessas crianças, em sua maioria, apenas ocasionalmente. Porém, outros respondentes asseveraram capacidade para identificar e observar as mudanças comportamentais, em que pese demonstrarem maior insegurança que os homens quanto a poderem intervir de forma benéfica nessas situações.

No momento seguinte às análises das instituições, diante dos resultados gerais que concluíram pela desatualização das formações dos professores, posto que algumas são datadas da década de 1980, em sua maioria os professores não

obtiveram especializações direcionadas para a Educação Inclusiva, mais especificamente para o Atendimento Educacional Especial.

Destarte, em análise geral, os professores com capacidade de identificar as características da linguagem de criança com TEA registram um quantitativo elevado em relação àqueles que não possuem essa capacidade. De forma análoga, há um quantitativo elevado de professores que asseveraram capacidade para identificar fatores que possam gerar dificuldades na aquisição e desenvolvimento de linguagem de crianças com TEA.

Outro dado importante, diante do cenário estudado, é que a maioria dos professores respondentes entende que há potencial para que os alunos com desenvolvimento atípico se desenvolvam mesmo diante do aprendizado em ensino regular. Porém, mesmo que os docentes reconheçam essa capacidade, esta não deve ser uma justificativa para a permanente estagnação diante da necessidade de especialização em educação inclusiva, educação especial e investimentos em estrutura e materiais de suporte.

Isso porque o posicionamento dos docentes não pode se tornar um ponto negativo, para retroagir, mas um ponto positivo, para avançar, uma vez que é notória a necessidade de modificações, melhorias e adequações para a adaptação da qualidade de ensino junto às crianças com desenvolvimento atípico e para eliminar o aludido entendimento de que o ensino regular trará o mesmo retorno para os estudantes com TEA que traz para os estudantes com desenvolvimento típico.

Por fim, em alusão aos benefícios das salas de recurso multifuncionais, não há uma sala específica para os alunos diagnosticados com TEA, pois os demais alunos com diferentes condições possuem o direito de frequentar a sala chamada de multimídia e/ou multifuncionais. Ademais, ante o quantitativo de alunos TEA por instituição, demonstra-se insuficiente a quantidade de salas multifuncionais, pois o compartilhamento com outros alunos com desenvolvimento atípico promove a superlotação e, por consequência, alguns são destinados às salas regulares em detrimento de outros. Portanto, retrata-se, mais uma vez, a ausência de inclusão, mesmo quando há recursos estruturais para tal, pois os recursos não são suficientes.

4.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, diante dos dados estudados, identificou-se a necessidade permanente de preparo dos docentes para compreensão das demandas particulares dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, posto que, nessas ocasiões, faz-se necessário que o professor aplique habilidades e métodos de ensino diferentes dos aplicados na educação regular.

Diante disso, urge a necessidade de o Estado garantir mais conhecimento, com especializações para atendimentos de crianças atípicas, no intuito de preparar o corpo docente para receber as crianças com TEA em sala de aula e, então, aplicar práticas específicas que podem alavancar o seu avanço cognitivo e que, de fato, promovam a educação materialmente igualitária, nos ditames da Constituição Federal.

Isso se assevera diante das percepções dos professores, os quais afirmaram, em sua maioria, possuir baixa percepção acerca da identificação dos fatores que afetam o desenvolvimento de crianças atípicas. Uma vez que não os identifiquem, insistem em aplicar as práticas do ensino regular para esses alunos, mesmo que em ato involuntário, pela ausência de capacidade, findando-se em prejuízo para o processamento e avanço educacional dessas crianças.

Além disso, outro fator relevante para a imprescindibilidade da formação continuada dos professores é o tempo decorrido desde a formação originária desses. Isso porque, dentre as instituições de ensino que constituíram a amostra da presente pesquisa, grande parte dos docentes possui formação inicial datada das décadas de 1980 e 1990. Ocorre que, nesse período, não havia formação acerca da educação especial e inclusiva durante a licenciatura, o que implica, diante do baixo quantitativo de especializações em educação especial e inclusiva dentre os respondentes, pouco ou nenhum conhecimento técnico acerca do tema.

Em decorrência disso, há uma evidente falha no preparo do professor para trabalhar com alunos diagnosticados com TEA, tornando-se necessário o aprimoramento do conhecimento do docente a partir de políticas públicas implementadas em escola estaduais com a intenção de atualizar a formação continuada em Educação Especial e Educação Inclusiva.

Destarte, com a decorrência de cursos e de políticas públicas que acrescem ao aperfeiçoamento da formação continuada do docente, atualizando-o, espera-se maior compreensão e respeito na prática profissional diante de alunos com TEA e,

conseqüentemente, atendimento especializado, de qualidade, e que retrate comprometimento com a garantia constitucional à educação.

REFERÊNCIAS

- ALVIM, A. S.; NOVAES, M. P. **A importância do mediador no processo de inclusão dos deficientes no ensino regular.** Psicologia. PT O portal dos psicólogos, p. 1-14, setembro, 2019. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1342.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2023.
- BALBINO, E. M. S., SILVA, S. G. Da, OLIVEIRA, N. C. S. De, BALBINO, E. S. Aluno com Transtorno do Espectro Autista e o mediador escolar: um olhar inclusivo. **Diversitas Journal**, 6(1), 1593–1605. <https://doi.org/10.17648/diversitas-journal-v6i1-1663>. 2021.
- BRASIL. **Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011.** *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.* 2011 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 05 abr. 2024.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDB nº9394/1996.
- BRASIL. Ministério da educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 07. Jun. 2023.
- CUNHA, E. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 5.ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2014.
- ESPERÓN, J. M. T. Pesquisa Quantitativa na Ciência da Enfermagem. **Esc Anna 26 Nery**.V. 21,n.1, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ean/v21n1/1414-8145-ean-21-01-e20170027.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2024.
- EVANGELISTA, O.; *et al.* **Desventuras dos Professores na Formação para o Capital.** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2019.
- FAVORETTO, N. C.; LAMÔNICA, D. A. C. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos Transtornos do Espectro Autístico. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v.20, p.103-116, jan-mar,2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QRspYNYnBNvzjTvrbszsbQm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 19 jan. 2024.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 25ª edição. São Paulo. Paz e Terra. 1996.

GIL, A.C. **Como classificar as pesquisas**. In: Gil AC. Como elaborar projetos de pesquisa. 4a ed. São Paulo: Atlas; 2002. p. 41-57. Disponível em: https://www.academia.edu/8750775/como_classificar_as_pesquisas_1_como_classificar_as_pesquisas_com_base_em_seus_objetivos?from=cover_page. Acesso em: 06 abr. 2024.

HUBNER, R. **Educação Inclusiva na Prática**: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um. Editora Moderna. São Paulo. 2020.

MELO, G. P., & SOUZA, C. T. R. De. A formação do professor do ensino regular da educação de crianças do público-alvo da educação especial com transtorno do espectro autista (tea) e as práticas pedagógicas na alfabetização. **Revista Saber Incluir**, v. 2, n. 1, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/rsi.v2i1.2574>. Acesso em: 05 abr. 2024.

MELO, E. S. Do N.; SANTOS, C. R. dos. **A Formação Continuada de Professores (as) no Brasil**: no Século XX ao Século XXI. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeinovacao/article/view/3269>. Acesso em 4 mar. 2024.

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

MOUSINHO, R.; *et al.* Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Rev. Psicopedagogia**, v. 27, n. 82, p. 92-108, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n82/v27n82a10.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2023.

RAMOS, C. C. Da R. C.; SILVA, K. A. C. P. C. da. Formação continuada de professores na perspectiva da inclusão com estudantes com transtorno do espectro autista. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 7, p. e022015, 2022. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/802>. Acesso em: 29 abr. 2024.

ROSA, M. I. F. P.; SCHNETZLER, R. P. A investigação-ação na formação continuada de professores de Ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 1, p. 27-39, jun. 2003.

ROCHA, A. B. De O. O papel do professor na educação inclusiva. **Ensaio Pedagógicos**, v. 7, n. 2, p. 1-11, jul/dez, 2017. Disponível em: <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n14/n14-artigo-1- O-PAPEL-DO-PROFESSOR-NA-EDUCACAO-INCLUSIVA.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2023.

SANTOS, R. L. Dos; OLIVEIRA, M. Da G. L. De. Os desafios da inclusão para estudantes com transtorno do espectro autista (TEA). **Brazilian Journal of Education, Technology and Society**, v. 14, n. 4, out.-dez., p. 647-661, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v14.n4.647-661>. Acesso em: 18 jan. 2024.

5 CONCLUSÃO

No tocante ao entendimento da educação inclusiva, compreende-se que a mesma é um direito fundamental assegurado pela legislação brasileira, que visa garantir para todos os alunos, o que independe de suas condições, possam ter acesso à educação de qualidade. Diante desse fundamento, a formação dos professores da educação básica para que estes possam trabalhar com alunos com TEA torna-se requisito essencial.

A formação inicial de professores refere-se à educação e formação que os futuros professores recebem antes de iniciarem as suas carreiras. Esse processo geralmente ocorre em instituições de ensino superior, onde estudantes de pedagogia ou de licenciaturas são expostos a uma combinação de teoria educacional, práxis, métodos de ensino, prática docente e estágios supervisionados.

Em respeito a educação continuada, refere-se ao desenvolvimento profissional contínuo que os professores devem buscar ao longo de suas carreiras. Este meio de formação é fundamental para manter os educadores atualizados com as mais recentes pesquisas, métodos e técnicas educacionais, garantindo que possam responder de forma eficaz às mudanças nas necessidades educacionais e nas necessidades dos alunos.

O referido estudo abordou quanto a compreensão da formação continuada dos professores no âmbito da educação inclusiva, direcionada para professores na Educação Básica, onde notou-se que há uma necessidade de adequação para o ensino de alunos com TEA, a questão em que muitos são professores do sexo feminino, o que assevera o quantitativo de incapacidade para identificar e reconhecer, assim como proceder no ensino.

No que tange essa temática, sabe-se que formação adequada permite para que o professor consiga desenvolver e aplicar práticas como meio de estratégias pedagógicas que sejam adaptadas para alunos com TEA. Com a inclusão do uso de recursos visuais, tecnologias assistivas e métodos de ensino e atendimentos individualizados, respeitando o ritmo e as formas de aprendizagem para cada aluno. Deste modo, quando há professores preparados que conseguem modificar o meio a partir de atividades de sala de aula, com o objetivo de incluir todos os alunos, e assim promover o meio inclusivo na educação.

Ao compreender de que forma se dá a formação continuada, na perspectiva da

educação inclusiva, para os professores em exercício na Educação Básica, fica perceptível que o professor deve proporcionar um atendimento adaptado, visando que os alunos possam interagir e participar das atividades. É possível que essas adaptações possam gerar dificuldades, por se ter tornar salas lotadas, a qual a educação brasileira tem uma precarização no ensino, ausência de recursos e dificuldades na rotina diária.

Em relação a isso, é que se notou principais lacunas diante da formação inicial e continuada dos professores, ao que tange à Educação Inclusiva de alunos com TEA diante das escolas estaduais de Ponta Grossa, pois foi possível notar que além da dificuldade “macro”, tem-se uma dificuldade “subjacente”, diante da formação do docente, ou seja, tornando-se essencial que seja ressignificado a prática docente, com trabalho de qualidade no âmbito da educação inclusiva. Não há vantagens positivas a formação esporádica, uma vez que, o docente encontra-se frente ao âmbito educacional e torna-se mediador.

Diante dessa ausência e lacunas na formação continuada dos docentes, foi possível analisar quanto as percepções dos professores quanto aos seus devidos níveis de preparo para trabalhar com alunos com TEA, a partir de suas experiências e as formações básicas recebidas.

Com base nisso, tange a necessidade de obter políticas públicas que busquem melhorias atuais na formação continuada dos professores, que sejam direcionadas para a Educação Inclusiva, com destaque para o TEA, na rede estadual de ensino, adotando abordagens pedagógicas, promovendo a participação dos alunos no âmbito escolar, aplicando estratégias inclusivas, não objetivando apenas atender as necessidades individuais, mas também como meio de promover a cultura educacional dentre a diversidade presente, alcançando o potencial de cada aluno com TEA.

Em síntese, ao se trata da formação inicial e continuada de professores, visto que é um aspecto de grande importância para que haja uma melhoria significativa na qualidade da educação, especificamente no âmbito do atendimento das necessidades de alunos com TEA. Assim, com o objetivo de aprimorar a formação dos docentes, é essencial que políticas públicas sejam eficazes com os programas de capacitação, oferecendo uma abordagem ampla, atualizada e simplificada para o entendimento do assunto a respeito do TEA. Inicialmente, a partir de currículos dos cursos de licenciatura, onde estes devem estar inclusos disciplinas específicas que possam visar a abordagem mediante as características, desafios e estratégias pedagógicas que

estejam relacionadas ao espectro autista.

Em fundamento a isso, ao se tratar da formação continuada, é necessário que os sistemas educacionais possam garantir e ofertar cursos de aperfeiçoamento e especialização, que estejam direcionados para a educação inclusiva e autismo. Os mesmos devem estar à disposição, de maneira acessível e contínua, objetivando garantir que os docentes possam se manter atualizados em seus conhecimentos e suas habilidades, a partir de novas pesquisas e metodologias emergentes aplicadas na área, como Workshops, seminários e conferências a respeito da educação inclusiva e TEA, bem como manter uma troca de experiências adquirindo novas perspectivas.

Diante das limitações encontradas no decorrer na pesquisa foram algumas recusas de docentes, ou que não teriam recebido e até mesmo ofertado formação continuada dentro das instituições de ensino, o que dificultava e limitava a compreensão da rotina e até mesmo a inclusão de aluno com TEA.

Este estudo, tem como proposta de continuidade e compreensão do ensino para TEA, porém o devido incentivo em cumprimento aos direitos dos mesmo, como meio de aprimorar a formação inicial e continuada de professores, buscando a integração diante dos conhecimentos teóricos e práticos a respeito do TEA na área curricular de licenciaturas, praticar o oferecimento de oportunidades e experiências nas práticas supervisionadas, garantindo cursos para o aperfeiçoamento e colaborando de fora multidisciplinar as políticas públicas de incentivo para a educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. L.; NEVES, A. S. A popularização diagnóstica do autismo: uma falta epidemia?. **Psicologia: ciência e profissão**, v.40. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/WY8Zj3BbWsqJCz6GvqGFbCR/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2023.
- BAGAROLLO, M. F.; RIBEIRO, V. V.; PANHOCA, I. O Brincar de uma Criança Autista sob a Ótica da Perspectiva Histórico-Cultural. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n.1, p. 107-120, jan.-mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/dMKstH3Rt4DBB5Q5hsnwDhK/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em 12 jan. 2024.
- RIVERA, F. B. Breve revisão histórica do autismo. **Revista Asociación Española de Neuropsiquiatria**, 2007, vol. XXVII, n.º 100, pp. 333-353. ISSN 0211-5735. Disponível em: <https://scielo.isciii.es/pdf/neuropsiq/v27n2/v27n2a06.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2024.
- BATES, R. France's Autism Controversy and the Historical Role of Psychoanalysis in the Diagnosis. **Nottingham French Studies**, Volume 59, Issue 2, p. 221-235, jun. 2020. ISSN 0029-4586. Disponível em: <https://www.eupublishing.com/doi/full/10.3366/nfs.2020.0286#>. Acesso em: 15 jan. 2024.
- BAZYMA, N.; *et al.* Research of the Problem of Autism and Autistic Disorders: Theoretical Aspect. In: **Research Results in Education and Psychology**, 2022, Volume 14, Issue 2, p. 301-317. Disponível em: <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/rrem/article/view/4779/3727>. Acesso em: 17 jan. 2024.
- BIALER, M.; VOLTOLINI, R. Autismo: história de um quadro e o quadro de uma história. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 27, e45865, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/Gd3KgdZhpWFdTHrgbDRNr5S/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.
- BLACHER, J.; CHRISTENSEN, L. Sowing the Seeds of the Autism Field: Leo Kanner (1943). **Intellectual and Developmental Disabilities**, v. 49, n. 3, p. 172-191, junho de 2011. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21639744/>. Acesso em: 18 jan. 2024.
- BORGES, W. F.; SANTOS, C. Da S.; COSTA, M. Da P. R. Da. Educação Especial e formação de professores: uma análise dos projetos pedagógicos de curso (PPC). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara**, v. 14, n. 1, p. 138-156, jan./mar., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i1.11067.
- BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília DF. Senado 1988.
- BRASIL, Conselho Nacional da Educação. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**.

BRASIL, **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.

BRODERICK, A. A.; Ne'eman, A. Autism as metaphor: narrative and counter-narrative. **International Journal of Inclusive Education**, v. 12, n. 5-6, p. 459-476, 2008. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603110802377490>. Acesso em: 18 jan. 2024.

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, p. 1 - 22, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2024.

COSTA, W. N. G. Dissertações e teses multipaper: uma breve revisão bibliográfica. **Anais do VIII Seminário Sul-Mato-Grossense de Pesquisa em Educação Matemática**, [s. l.], v. 8, ed. 1, p. 10 - 24, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/sesemat/article/view/3086>. Acesso em: 20 ago. 2024.

COURTIAL, J.; GOURDON, L. **Mapping the Dynamics of Research on Autism: Or the Cultural Logic of Science**. Courtial & Gourdon: dynamics of research on autism. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0959354399095001>. Acesso em: 15 jan. 2024.

DILLENBURGER, K.; MCKERR, L.; JORDAN, J. Lost in Translation: Public Policies, Evidence-based Practice, and Autism Spectrum Disorder. **International Journal of Disability, Development and Education**, v. 61, n. 2, p. 134-151, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/1034912X.2014.905059>. Acesso em: 18 jan. 2024.

DONVAN, J.; ZUCKER, C. **The Early History of Autism in America**. Smithsonian, janeiro de 2016. Disponível em: <https://www.smithsonianmag.com/science-nature/early-history-autism-america-180957684/>. Acesso em: 18 jan. 2024.

EVANS, B. How autism became autism: The radical transformation of a central concept of child development in Britain. **History of the Human Sciences**, v. 26, n. 3, 2013. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0952695113484320>. Acesso em: 17 jan. 2024.

FAVORETTO, N. C.; LAMÔNICA, D. A. C. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos Transtornos do Espectro Autístico. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v.20, p.103-116, jan-mar,2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/QRspYNYnBNvzjTvrbszsbQm/?format=pdf&lang=pt>.

GARRABÉ DE LARA, J. El autismo. Historia y clasificaciones. **Salud Mental**, v. N. 35, p. 3-10, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.org.mx/pdf/sm/v35n3/v35n3a10.pdf>. Acesso em 01 de jan. de 2024.

GIOLO, A. M.; GARCEZ, L.. A inclusão de crianças autistas no ensino regular. **Aletheia**, [s. l.], v. 55, ed. 1, p. 168 - 191, 2022. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/aletheia/article/view/7211/4366>. Acesso em: 20 ago. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, Atlas, 2002. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em 19 jan. 2024.

GONZÁLEZ, O. H.; CONTRERAS, R. S.; LEYVA, I. G. A inclusão escolar do aluno com TEA a partir da concepção histórico-cultural de Vygotsky. **Conrado**, vol. 17, no. 78, Cienfuegos, Jan.-Feb. 2021. Epub 02-Feb-2021. Disponível em: <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n78/1990-8644-rc-17-78-214.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

GRIESI-OLIVEIRA, K.; SERTIÉ, A. L. Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. **Einstein**, 2017; v. 15, n. 2, p. 233-8. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/YMg4cNph3j7wfttqmKzYsst/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 12 jan. 2024.

GRINKER, R. R. Autism, "Stigma," Disability. **Current Anthropology**, v. 61, supplement 21, February 2020. Disponível em: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdf/10.1086/705748>. Acesso em: 17 jan. 2024.

HOLLIN, G. Constructing a social subject: Autism and human sociality in the 1980s. **History of the Human Sciences**, v. 27, n. 4, p. 98–115, 2014. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0952695114528189>. Acesso em: 18 jan. 2024.

JARAMILLO-ARIAS, P.; SAMPEDRO-TOBÓN, M. E.; Sánchez-Acosta, D. Perspectiva histórica do transtorno do espectro do autismo. **Acta Neurol Colomb**. 2022, v. 38, n. 2, p. 91-97. Epub 22 de julho de 2022. DOI: <https://doi.org/10.22379/24224022405>. Acesso em: 13/01/2024.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, supl. I, p. S3-11, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNbhCsndB9Sf5ph5KBYGD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2024.

KOEDEL, A. K. Evidence Suggesting the Existence of Asperger Syndrome in the Mid-1800s. **Journal of Positive Behavior Interventions**, v. 10, n. 4, p. 270-272, outubro de 2008. Disponível em:

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1098300708320238>. Acesso em: 18 jan. 2024.

LAZZARINI, F. S.; ELIAS, N. C. História Social e Autismo: uma Revisão de Literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v.28, e0017, p.349-364, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/xJbTxLYxdpkR7wbdtxM8spr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

LEANDRO, J. A.; LOPES, B. A. Cartas de mães e pais de autistas ao Jornal do Brasil na década de 1980. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 22, n. 64, p. 153-163, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/GYtbSqZWMHVFRMJRC7Fxf8q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

LIMA, N. A.; DAVID, P. B.; Mendes, D. L. L. L.. Políticas públicas voltadas a inclusão educacional de alunos com autismo. **Revista Educar Mais**, [s. l.], v. 8, p. 52 - 68, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/3472/2326>. Acesso em: 20 ago. 2024.

LOPES, B. A. Autismo, Narrativas Maternas e Ativismo dos Anos 1970 a 2008. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v.26, n.3, p.511-526, jul.-set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/HsffYBhHfB8SrnfgrV9ZScD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

LORD, C.; *et al.* Autism spectrum disorder. **The Lancet**, v. 392, p. 508–520, 2018. Disponível em: [https://www.thelancet.com/article/S0140-6736\(18\)31129-2/fulltext](https://www.thelancet.com/article/S0140-6736(18)31129-2/fulltext). Acesso em: 18 jan. 2024.

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

MARCO, R. L. De; *et al.* Tea e neuroplasticidade: Identificação e intervenção precoce. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 11, p. 104534-104552, nov. 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/39415>. Acesso em: 31 jan. 2024.

MARTINS, J. A.; SILVA, R. Da; SACHINSKI, I. Educação especial e educação inclusiva: quem são estes sujeitos na sociedade? **Anais Simpósio De Pesquisa E Seminário De Iniciação Científica**, [s. l.], v. 1, ed. 5, p. 10 - 24, 2020. Disponível em: <https://sppaic.fae.emnuvens.com.br/sppaic/article/view/104>. Acesso em: 20 ago. 2024.

MALVY, J.; ROUBY, P.; RECEVEUR, Ch.; SAUVAGE, D. Histoire naturelle de l'autisme infantile (Nosographie). **L'encephale**, [S.l.], v. 23, n. 1, p. 28-33, jan. 1997. Disponível em: <https://europepmc.org/article/med/9172965>. Acesso em: 01 fev. 2024.

MARTINS, A. D. F.; GÓES, M. C. R. de. Um estudo sobre o brincar de crianças autistas na perspectiva histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 25-34, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/hMJvcvcYrDmJ4Pcg9C9Kqpp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 jan. 2024.

MARQUES, J. B.; GIROTO, C. R. M. Educação inclusiva: um estudo de caso sobre o trabalho docente na educação infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, n. esp. 2, p.895-910, 2016. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.21723/riaae.v11.esp2.p895-910>. E-ISSN: 1982-5587.

MERLETTI, C. Autismo em causa: historicidade diagnóstica, prática clínica e narrativas dos pais. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 146-151, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/pwHyXyXB3Vknq7cg7m5wwSk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jan. 2024.

NASCIMENTO, G. G. Do; *et al.* Crianças autistas e o processo de aprendizagem: desafios da docência. **Revista Educação e Ensino**, Fortaleza, v. 5, ed. 2, p. 85 - 105, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/100/82>. Acesso em: 20 ago. 2024.

ORRÚ, S. E. Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas. **Revista Humanidades Médicas**, Ciudad de Camaguey, v. 10, n. 3, set.-dez. 2010. Disponível em: <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v10n3/hmc020310.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

O'SULLIVAN, O. P. Autism spectrum disorder and criminal responsibility: historical perspectives, clinical challenges and broader considerations within the criminal justice system. **Irish Journal of Psychological Medicine**, v. 35, n. 4, December 2018, pp. 333-339. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/irish-journal-of-psychological-medicine/article/abs/autism-spectrum-disorder-and-criminal-responsibility-historical-perspectives-clinical-challenges-and-broader-considerations-within-the-criminal-justice-system/D6926A1B806CB690040E7BBF1352786B>. Acesso em: 17 jan. 2024.

PAGANI, R. N.; KOVALESKI, J. L.; RESENDE, L. M. M. de. Avanços na composição da Methodi Ordinatio para revisão sistemática de literatura. **Ci.Inf.**, Brasília, DF, v. 46 n. 2, p. 161-187, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1886/3708>. Acesso em 19 hjan. 2024.

PIECZKOWSKI, T. M. Z.. Avaliação da aprendizagem na educação especial e as influências das políticas nacionais. RIAEE – **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara. v.13, n.4, p.1612-1631, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10882/7671>.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PONTA GROSSA. **Lista de espera do SISREG - Procedimento 89**. Disponível em: <https://fms.pontagrossa.pr.gov.br/lista-espera->

sisreg-cpf/lista-espera-sisreg-procedimento/89. Acesso em: 31 jan. 2024.

RAMOS, M. A. O que é autismo? A experiência dos pais imersos na incerteza.

Intersecciones en Antropología, v. 11, p. 73-88, 2010. ISSN 1666-2105.

Disponível em: <http://www.scielo.org.ar/pdf/iant/v11n1/v11n1a06.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2024.

RIBEIRO, D. O.; Freitas, P. M. de. Neuroplasticidade na Educação e Reabilitação Cognitiva da Deficiência Intelectual. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/>>. Acesso em: 31 jan. 2024.

SANTOS, C. R. O. dos; GRILLO, J. P. Desafios enfrentados pelos professores auxiliares da rede municipal de ensino no atendimento aos alunos com transtorno do espectro autista. **Web Revista Linguagem, Educação e Memória**, [s. l.], v. 18, ed. 18, p. 78 - 89, 2020. Disponível em:

<https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/87808840/483506896->

[libre.pdf?1655777052=&response-content-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/87808840/483506896-libre.pdf?1655777052=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDesafios_enfrentados_pelos_professores_a.pdf&Expires=1724180542&Signature=ST9Ms9ipdd1ygnDo~tojL2T~oLWgj9AKIV2U6ndf3QLwSDcRXGI8jV6nLfChYas196B5vzV9DTjR3LARt6KYABK0dvz05IJLkb5F-LtbqJAzQVnR2rRSNmzP5TL51vy9DY~qDyYSK1WRzrvwEuJ4kLPD9uZz6n346OEguoH~0OerOZSWcOCXkkfE7w2aYXoeADX6nJb5wUYh29ZebeFQY74hYkHO1p5nxtFXEmCP5Ad69UHOObV9xdXZ~7odcW5-n4L7JkclZaAqeSS-rkre~RCxZVe4X0wwf6YTdMAsql5sozDi~RuMyepRyExh8Nvh2NNANUNPMDieFXSGzHzOnwQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

[disposition=inline%3B+filename%3DDesafios_enfrentados_pelos_professores_a.pdf](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/87808840/483506896-libre.pdf?1655777052=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDesafios_enfrentados_pelos_professores_a.pdf&Expires=1724180542&Signature=ST9Ms9ipdd1ygnDo~tojL2T~oLWgj9AKIV2U6ndf3QLwSDcRXGI8jV6nLfChYas196B5vzV9DTjR3LARt6KYABK0dvz05IJLkb5F-LtbqJAzQVnR2rRSNmzP5TL51vy9DY~qDyYSK1WRzrvwEuJ4kLPD9uZz6n346OEguoH~0OerOZSWcOCXkkfE7w2aYXoeADX6nJb5wUYh29ZebeFQY74hYkHO1p5nxtFXEmCP5Ad69UHOObV9xdXZ~7odcW5-n4L7JkclZaAqeSS-rkre~RCxZVe4X0wwf6YTdMAsql5sozDi~RuMyepRyExh8Nvh2NNANUNPMDieFXSGzHzOnwQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

[f&Expires=1724180542&Signature=ST9Ms9ipdd1ygnDo~tojL2T~oLWgj9AKIV2U6ndf3QLwSDcRXGI8jV6nLfChYas196B5vzV9DTjR3LARt6KYABK0dvz05IJLkb5F-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/87808840/483506896-libre.pdf?1655777052=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDesafios_enfrentados_pelos_professores_a.pdf&Expires=1724180542&Signature=ST9Ms9ipdd1ygnDo~tojL2T~oLWgj9AKIV2U6ndf3QLwSDcRXGI8jV6nLfChYas196B5vzV9DTjR3LARt6KYABK0dvz05IJLkb5F-LtbqJAzQVnR2rRSNmzP5TL51vy9DY~qDyYSK1WRzrvwEuJ4kLPD9uZz6n346OEguoH~0OerOZSWcOCXkkfE7w2aYXoeADX6nJb5wUYh29ZebeFQY74hYkHO1p5nxtFXEmCP5Ad69UHOObV9xdXZ~7odcW5-n4L7JkclZaAqeSS-rkre~RCxZVe4X0wwf6YTdMAsql5sozDi~RuMyepRyExh8Nvh2NNANUNPMDieFXSGzHzOnwQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

[LtbqJAzQVnR2rRSNmzP5TL51vy9DY~qDyYSK1WRzrvwEuJ4kLPD9uZz6n346OE](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/87808840/483506896-libre.pdf?1655777052=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDesafios_enfrentados_pelos_professores_a.pdf&Expires=1724180542&Signature=ST9Ms9ipdd1ygnDo~tojL2T~oLWgj9AKIV2U6ndf3QLwSDcRXGI8jV6nLfChYas196B5vzV9DTjR3LARt6KYABK0dvz05IJLkb5F-LtbqJAzQVnR2rRSNmzP5TL51vy9DY~qDyYSK1WRzrvwEuJ4kLPD9uZz6n346OEguoH~0OerOZSWcOCXkkfE7w2aYXoeADX6nJb5wUYh29ZebeFQY74hYkHO1p5nxtFXEmCP5Ad69UHOObV9xdXZ~7odcW5-n4L7JkclZaAqeSS-rkre~RCxZVe4X0wwf6YTdMAsql5sozDi~RuMyepRyExh8Nvh2NNANUNPMDieFXSGzHzOnwQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

[guoH~0OerOZSWcOCXkkfE7w2aYXoeADX6nJb5wUYh29ZebeFQY74hYkHO1p5n](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/87808840/483506896-libre.pdf?1655777052=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDesafios_enfrentados_pelos_professores_a.pdf&Expires=1724180542&Signature=ST9Ms9ipdd1ygnDo~tojL2T~oLWgj9AKIV2U6ndf3QLwSDcRXGI8jV6nLfChYas196B5vzV9DTjR3LARt6KYABK0dvz05IJLkb5F-LtbqJAzQVnR2rRSNmzP5TL51vy9DY~qDyYSK1WRzrvwEuJ4kLPD9uZz6n346OEguoH~0OerOZSWcOCXkkfE7w2aYXoeADX6nJb5wUYh29ZebeFQY74hYkHO1p5nxtFXEmCP5Ad69UHOObV9xdXZ~7odcW5-n4L7JkclZaAqeSS-rkre~RCxZVe4X0wwf6YTdMAsql5sozDi~RuMyepRyExh8Nvh2NNANUNPMDieFXSGzHzOnwQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

[xtFXEmCP5Ad69UHOObV9xdXZ~7odcW5-n4L7JkclZaAqeSS-](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/87808840/483506896-libre.pdf?1655777052=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDesafios_enfrentados_pelos_professores_a.pdf&Expires=1724180542&Signature=ST9Ms9ipdd1ygnDo~tojL2T~oLWgj9AKIV2U6ndf3QLwSDcRXGI8jV6nLfChYas196B5vzV9DTjR3LARt6KYABK0dvz05IJLkb5F-LtbqJAzQVnR2rRSNmzP5TL51vy9DY~qDyYSK1WRzrvwEuJ4kLPD9uZz6n346OEguoH~0OerOZSWcOCXkkfE7w2aYXoeADX6nJb5wUYh29ZebeFQY74hYkHO1p5nxtFXEmCP5Ad69UHOObV9xdXZ~7odcW5-n4L7JkclZaAqeSS-rkre~RCxZVe4X0wwf6YTdMAsql5sozDi~RuMyepRyExh8Nvh2NNANUNPMDieFXSGzHzOnwQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

[rkre~RCxZVe4X0wwf6YTdMAsql5sozDi~RuMyepRyExh8Nvh2NNANUNPMDieFXS](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/87808840/483506896-libre.pdf?1655777052=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDesafios_enfrentados_pelos_professores_a.pdf&Expires=1724180542&Signature=ST9Ms9ipdd1ygnDo~tojL2T~oLWgj9AKIV2U6ndf3QLwSDcRXGI8jV6nLfChYas196B5vzV9DTjR3LARt6KYABK0dvz05IJLkb5F-LtbqJAzQVnR2rRSNmzP5TL51vy9DY~qDyYSK1WRzrvwEuJ4kLPD9uZz6n346OEguoH~0OerOZSWcOCXkkfE7w2aYXoeADX6nJb5wUYh29ZebeFQY74hYkHO1p5nxtFXEmCP5Ad69UHOObV9xdXZ~7odcW5-n4L7JkclZaAqeSS-rkre~RCxZVe4X0wwf6YTdMAsql5sozDi~RuMyepRyExh8Nvh2NNANUNPMDieFXSGzHzOnwQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

[GzHzOnwQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/87808840/483506896-libre.pdf?1655777052=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DDesafios_enfrentados_pelos_professores_a.pdf&Expires=1724180542&Signature=ST9Ms9ipdd1ygnDo~tojL2T~oLWgj9AKIV2U6ndf3QLwSDcRXGI8jV6nLfChYas196B5vzV9DTjR3LARt6KYABK0dvz05IJLkb5F-LtbqJAzQVnR2rRSNmzP5TL51vy9DY~qDyYSK1WRzrvwEuJ4kLPD9uZz6n346OEguoH~0OerOZSWcOCXkkfE7w2aYXoeADX6nJb5wUYh29ZebeFQY74hYkHO1p5nxtFXEmCP5Ad69UHOObV9xdXZ~7odcW5-n4L7JkclZaAqeSS-rkre~RCxZVe4X0wwf6YTdMAsql5sozDi~RuMyepRyExh8Nvh2NNANUNPMDieFXSGzHzOnwQ__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA). Acesso em: 20 ago.

2024.

SANTOS, R. L. Dos; OLIVEIRA, M. da G. L. de. Os desafios da inclusão para estudantes com transtorno do espectro autista (TEA). **Brazilian Journal of Education, Technology and Society**, v. 14, n. 4, out.-dez., p. 647-661, 2021.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v14.n4.647-661>. Acesso em: 18 jan. 2024.

SOARES, R. T. C. **A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (tea) na educação infantil: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, POLÍTICAS PÚBLICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**. Orientador: Prof^a. Dr^a. Andreia Nakamura Bondezan. 2022. 130 p. Dissertação de mestrado (Mestrado em

Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2022. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6184>. Acesso em: 20 ago. 2024.

Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2022. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6184>. Acesso em: 20 ago. 2024.

Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2022. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6184>. Acesso em: 20 ago. 2024.

Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2022. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6184>. Acesso em: 20 ago. 2024.

STERWALD, C.; BAKER, J. Frosted Intellectuals: How Dr. Leo Kanner Constructed the Autistic Family. **Perspectives in Biology and Medicine**, v. 62, n. 4, p. 690-709, outono de 2019. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/740316>. Acesso em: 18 jan. 2024.

STERWALD, C.; BAKER, J. Frosted Intellectuals: How Dr. Leo Kanner Constructed the Autistic Family. **Perspectives in Biology and Medicine**, v. 62, n. 4, p. 690-709, outono de 2019. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/article/740316>. Acesso em: 18 jan. 2024.

STRAIN, P. S. Personal Thoughts on Early Childhood Special Education Research: An Historical Perspective, Threats to Relevance, and Call to Action. **Journal of Early Intervention**, v. 40, n. 2, p. 107-116, 2018. Disponível em:

<https://us.sagepub.com/en-us/nam/journals-permissions>. Acesso em: 18 jan. 2024.

TAMANAHAN, A. C.; PERISSINOTO, J.; CHIARI, B. M. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 296-299, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsbf/a/4R3nNtz8j9R9kgRLnb5JNrv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 jan. 2024.

TALERO, C; *et al.* Autismo: estado del arte. **Revista Ciencias de la Salud**, Bogotá (Colômbia), v. 1, n. 1, p. 68-85, abr.-jun. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/recis/v1n1/v1n1a7.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

VAN DRENT, A. Rethinking the origins of autism: Ida Frye and the unraveling of children's inner world in the Netherlands in the late 1930s. **Journal of the History of the Behavioral Sciences**, 2017, p. 1-18. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/jhbs.21884>. Acesso em: 17 jan. 2024.

VERHOEFF, B. The autism puzzle: challenging a mechanistic model on conceptual and historical grounds. *Philosophy, Ethics, and Humanities in Medicine*, 2013, v. 8, n. 17. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1186/1747-5341-8-17>. Acesso em: 17 jan. 2024.

XAVIER, J.; *et al.* Autism spectrum disorders: An historical synthesis and a multidimensional assessment toward a tailored therapeutic program. **Research in Autism Spectrum Disorders**, v. 18, October 2015, p. 21-33. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1750946715000768>. Acesso em: 17 jan. 2024.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título do Projeto: A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA DENTRO DAS ESCOLAS ESTADUAIS NO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA: QUAL A PREPARO DOS DOCENTES?

Pesquisadora Responsável: Camila Macedo

Pesquisadores participantes: Prof. Dr. Bruno Pedroso.

Local da Pesquisa: Instituição de Ensino na rede Estadual no município de Ponta Grossa

PROPÓSITO DA INFORMAÇÃO AO PACIENTE E DOCUMENTO DE CONSENTIMENTO

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa, coordenada por um profissional da educação, agora denominado pesquisador. Para poder participar, é necessário que você leia este documento com atenção. Ele pode conter palavras difíceis, **por favor, pergunte à pesquisadora que está conversando com você neste momento para explicar qualquer palavra ou procedimento que você não entendeu claramente. SE NÃO ENTENDER PERGUNTE QUANTAS VEZES FOREM NECESSÁRIAS.**

O objetivo deste documento é dar a você as informações sobre a pesquisa. Se você assinar este documento dará a sua permissão para participar do estudo. O documento descreve o objetivo, procedimentos, benefícios e eventuais riscos ou desconfortos caso queira participar. Você só deve participar do estudo se você quiser. Você pode se recusar a participar ou retirar o seu consentimento a qualquer momento.

INTRODUÇÃO

A legislação brasileira avançou muito no sentido de garantir a inclusão e o direito a educação aos alunos especiais. Com isto, surgiram diversas dificuldades cotidianas nas escolas, e uma destas dificuldades é a qualidade desta educação especial, pois não há políticas públicas que assegurem a preparo profissional dos docentes que ministram aulas, nem que definem a qualidade educacional que deve ser proporcionada a estes aluno com desenvolvimento atípico..

PROPÓSITO DO ESTUDO

Avaliar a formação dos docentes.

SELEÇÃO

- O critério de inclusão é: (1) ter 18 anos ou mais e (2) ser docente na rede estadual no município de Ponta Grossa;
- Após assinar este documento, a pesquisadora irá registrar o seu nome e a sua formação. Os resultados desta pesquisa serão usados somente neste projeto. Conforme a resolução CNS 247/05, com a sua autorização, o material armazenado poderá ser utilizado para pesquisas futuras.

Participante

Pesquisadora Camila Macedo

- É muito importante sua participação. Você estará ajudando a proposta de alterações para a melhoria na qualidade de ensino.

PARTICIPAÇÃO VOLUNTÁRIA:

Sua decisão em participar deste estudo é voluntária. Você pode decidir não participar. Uma vez que você decidiu participar da pesquisa, você pode retirar seu consentimento e participação a qualquer momento. Se você decidir não continuar no estudo e retirar sua participação, você não será punido, nem perderá qualquer benefício ao qual você tem direito.

CUSTOS

Não haverá nenhum custo a você relacionado aos procedimentos realizados no estudo.

PAGAMENTO PELA PARTICIPAÇÃO

Sua participação é voluntária, portanto você não será pago por sua participação neste estudo.

PERMISSÃO PARA REVISÃO DE REGISTROS, CONFIDENCIALIDADE E ACESSO AOS REGISTROS:

A pesquisadora Camila Macedo irá coletar informações sobre sua formação. Em todos esses registros um código substituirá seu nome. Todos os dados coletados serão mantidos de forma confidencial. Os dados coletados serão usados para a avaliação do estudo, membros das Autoridades de Saúde ou do Comitê de Ética, podem revisar os dados fornecidos. Os dados também podem ser usados em publicações científicas sobre o assunto pesquisado. Porém, sua identidade não será revelada em qualquer circunstância.

Você tem direito de acesso aos seus dados. Você pode discutir esta questão com a pesquisadora Camila Macedo em qualquer tempo do estudo nos dias que ela se coloca à disposição para as dúvidas abaixo.

CONTATO PARA PERGUNTAS

Se você tiver alguma dúvida com relação ao estudo, direitos, ou no caso de danos relacionados ao estudo, você deve contatar a pesquisadora Camila Macedo, de segunda a sexta-feira, no período da manhã e noite, pelo telefone (42) 988242202 ou pelo email macedo.caami@gmail.com.

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como uma participante de pesquisa, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (COEP) da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pelo telefone: (42)3220-3108. A COEP é de um grupo de pessoas com conhecimento científico e não científicos que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos.

Participante

Pesquisadora Camila Macedo

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DO DOCENTE:

Eu,

li

e discuti com a pesquisadora que aplicou este TCLE os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que eu posso interromper minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o objetivo descrito acima. Eu entendi a informação apresentada neste termo de consentimento. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

DATA: ____/____/2024

Participante

Pesquisadora Camila Macedo

APÊNDICE B - TERMO DE CONCORDÂNCIA DO NRE



ANEXO VI da RESOLUÇÃO N.º 406/2018 – GS/SEED

TERMO DE CONCORDÂNCIA DO NRE PARA A UNIDADE CEDENTE

Ponta Grossa, 31 de julho de 2023.

Senhor (a) Coordenador (a),

Declaramos que este Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa está de acordo com a condução do projeto de pesquisa “A inclusão dos alunos com transtorno do espectro autista dentro das escolas estaduais no município de Ponta Grossa: qual a capacitação dos docentes?”, a ser realizado pelo(a) pesquisador(a) Camila Macedo na Unidade, Núcleo Regional de Educação, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com Seres Humanos, da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão professores, pertencentes à Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná, bem como de que o presente trabalho deverá seguir a Resolução 466/2012 (CNS) e o Decreto nº 7037, de 2009.

Da mesma forma, temos ciência que o (a) pesquisador (a) somente poderá iniciar a pesquisa pretendida após encaminhar, a esta Instituição, uma via do parecer de aprovação do estudo emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Ponta Grossa, 31 de julho de 2023


Sandra Mara Dias Pedroso
Coordenação de Articulação Acadêmica
NRE / PGO

Profa. Ms. Sandra Mara Dias Pedroso
Setor de Articulação Acadêmica (SAA)
NRE/Ponta Grossa



Profa. Luciana Aquiles Sleutjes
Chefia do NRE

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO

O questionário foi elaborado por Favoretto e Lamônica (2014), adaptado em forma de tabela. As perguntas abaixo possuem relação com a formação de docente. A finalidade é investigar a preparo, conhecimento e experiência do docente em relação ao Transtorno do Espectro Autista.

Idade: _____

Sexo: _____

Formação: _____

Ano de formação: _____

Especialização: _____

PERGUNTAS	SIM	NÃO
O senhor(a) já recebeu alguma instrução sobre os Transtornos do Espectro Autísticos?;		
O senhor(a) é/foi professor(a) de alguma criança com Transtornos do Espectro Autístico?;		
O senhor(a) seria capaz, de indicar, de modo geral, as principais características da linguagem da criança com Transtornos do Espectro Autístico?.		

Legenda:

- “Sempre”: corresponde ao professor observar, saber intervir e considerar os temas questionados em 100% das situações propostas;
- “Ocasionalmente”: corresponde ao professor observar, saber intervir e considerar os temas questionados em 50% das situações propostas;
- “Nunca”: corresponde ao professor observar, saber intervir e considerar os temas questionados em 0% das situações propostas.

PERGUNTAS	SEMPRE	OCASIONALMENTE	NUNCA
O senhor(a) já observou alterações no comportamento da criança com Transtornos do Espectro Autístico?;			
Se houver alterações de comportamento, o senhor (a) considera que sabe/saberia intervir de maneira positiva?			

O senhor(a) já observou alterações na socialização da criança com Transtornos do Espectro Autístico?			
Se houver alterações de socialização, o senhor(a) considera que sabe/saberia intervir de maneira positiva?			
O senhor(a) já observou alterações na comunicação da criança com Transtornos do Espectro Autístico?			
Se houver alterações na comunicação, o senhor(a) considera que sabe/saberia intervir de maneira positiva?			
O senhor(a) consegue identificar os fatores que podem gerar dificuldade na aquisição e desenvolvimento da linguagem destas crianças?;			
O senhor(a) considera que o seu conhecimento é suficiente para fornecer um aprendizado adequado para os alunos com Transtornos do Espectro Autístico?;			
Este aluno apresenta potencial para o aprendizado no ensino regular?;			
O senhor(a) considera que existe a necessidade de adequações no conteúdo, objetivo e/ou atividade proposta?;			
O senhor(a) considera que existe necessidade de modificar as estratégias de ensino comumente utilizadas em aula?.			