

ANÁLISE DAS PRODUÇÕES BRASILEIRAS SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA

GISELLE KATRY DOS SANTOS PESSOA

Universidade Estadual Do Sudoeste da Bahia - UESB

SELMA NORBERTO MATOS

Universidade Estadual Do Sudoeste da Bahia – UESB

RESUMO: A inclusão escolar de educandos considerados público-alvo da educação especial no país enfrenta muitos desafios, entre os quais a demanda por formação continuada de professores. O presente artigo de revisão sistemática tem como objetivo geral analisar a produção de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações que discute a problemática da formação continuada docente sobre a inclusão escolar de crianças com Transtornos do Espectro Autista nos anos iniciais do ensino fundamental. O estudo bibliográfico apresenta uma análise mais profunda de três dissertações, lidas na íntegra, que guardam maior proximidade com a temática em foco, tendo como referência teórica autores das áreas de educação e educação especial. Os resultados evidenciaram a insegurança dos docentes para lidarem e ensinarem crianças com autismo e demonstram que as lacunas e precariedade da formação inicial e continuada de educadores impactam negativamente o processo de inclusão escolar de alunos autistas dos anos iniciais do fundamental.

Palavras-chave: Crianças com Autismo. Formação Continuada. Inclusão Escolar.

ABSTRACT: The school inclusion of students considered a target audience for special education in the country faces many challenges, including the demand for continued teacher training. The general objective of this systematic review article is to analyze the production of theses and dissertations from the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations that discuss the issue of continuing teacher training on the school inclusion of children with Autism Spectrum Disorders in the early years of elementary school. The bibliographic study presents a deeper analysis of three dissertations, read in full, which are closer to the topic in focus, using authors from the areas of education and special education as theoretical references. The results highlighted the insecurity of teachers in dealing with and teaching children with autism and demonstrate that the gaps and precariousness of the initial and continuing training of educators negatively impact the process of school inclusion of autistic students in the early years of elementary school.

Keywords: Children With Autism. Continuing Education. School Inclusion.

Introdução

Este artigo apresenta os resultados parciais de um estudo bibliográfico sobre a formação continuada de docentes para a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e se situa no campo da Educação Especial.

Nas últimas décadas, tanto na legislação mais ampla quanto nas políticas educacionais, foi intensa a ação do Estado brasileiro em prol de uma educação inclusiva, direcionada à garantia dos direitos de diversos segmentos sociais historicamente excluídos. Entre essas normatizações se destacam: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a recente Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Já os direitos específicos de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são assegurados pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

A proposta inclusiva tem como princípio fundamental a transformação da educação a partir da construção de uma cultura que reconhece a diversidade como valor humano fundamental, assumindo a ética dos direitos humanos, sendo a individuação um direito subjetivo de todas as pessoas, considerando suas particularidades (Santos, 2013). Já a inclusão escolar “refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação dos alunos que tradicionalmente tem sido excluído da escola” (Bueno, apud Santos, 2013, p.57), entre os quais crianças com autismo.

Segundo Matos (2020, p. 108), “a proposta da educação inclusiva apresenta limites, mas também possibilidades”. Há possibilidades porque, mesmo no quadro de exclusão social, a educação é importante, desde que tome a reflexão e a experiência como caminhos para a construção de valores culturais voltados para a convivência com as diferenças e promova o acesso aos conteúdos teórico-práticos mais desenvolvidos, visando a formação plena do sujeito, numa perspectiva emancipatória. Há limites posto que, em nossa sociedade, a inclusão escolar ocorre de forma precária, expressa no descumprimento dos dispositivos legais, no ingresso tardio de pessoas com deficiência nas escolas, na deficitária formação docente, na falta de meios concretamente disponibilizados para a sua efetivação, nos problemas relacionados às diversas condições que afetam a participação, a convivência e o desempenho dos alunos com deficiência, e na presença de barreiras atitudinais.

Como resultado das políticas brasileiras na perspectiva inclusiva, cresce o número de alunos considerados público alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular, fato que ajuda a compor um cenário nas escolas que reflete as contradições da sociedade e as limitações do nosso sistema educacional. Os Censos Escolares de 2017, 2020 e 2022 revelam que o número de matrículas de crianças com deficiência e com autismo nas escolas brasileiras têm crescido significativamente. Em 2017, havia 77.000 (setenta e sete mil) matrículas de crianças com deficiência e, em 2022, 1.500.000 (um milhão e quinhentas mil).

Pelo último Censo, aproximadamente 430.000 (quatrocentas e trinta mil) matrículas de crianças com TEA foram realizadas (Brasil, 2022), enquanto em 2020 havia apenas 246.769 (duzentos e quarenta e seis mil, setecentos e sessenta e nove) alunos matriculados (Brasil, 2020). Nesse cenário, a formação de professores torna-se uma das condições indispensáveis à garantia da qualidade da inclusão de alunos com TEA.

Segundo Silva, Rozek e Severo (2017), é preciso propiciar formações que assegurem a reflexão dos professores sobre os sujeitos com TEA, suas necessidades e especificidades, deslocando o pensamento de alguém que vive em um mundo próprio que não interage, não aprende, ou não se comunica, para um sujeito que é capaz de ser e saber, que é capaz de se comunicar e de interagir. Assim, a formação dos professores para acesso a conhecimentos sobre o TEA é imprescindível, pois como afirmam Matias e Probst (2018, apud Shaw; Rocha; Oliveira), o sucesso ou fracasso do processo de aprendizagem dessas crianças pode ser resultado das intervenções pedagógicas.

A inclusão de educandos com autismo no ensino fundamental também enfrenta muitos desafios, sendo a formação continuada de professores um ponto crucial nesse processo. Marinho (2018), em seu estudo sobre os desafios presentes na inclusão de crianças autistas no ensino fundamental, analisa que os problemas enfrentados pelos professores são variados e envolvem: a insuficiência de material didático adequado, a falta de conhecimento para manusear os recursos existentes, dificuldades para o desenvolvimento das atividades em sala de aula, ausência de apoio pedagógico e precária estrutura física.

Assim, considerando que os sistemas de ensino estão em busca de alternativas pedagógicas que respondam ao acesso e permanência dos alunos com TEA nas escolas e que a precária formação docente ainda se constitui em um dos entraves ao desenrolar de ações pedagógicas inclusivas, pergunta-se: o que dizem as produções científicas brasileiras sobre a formação continuada de docentes voltada para a inclusão escolar de alunos com TEA dos anos iniciais do ensino fundamental?

Em pesquisa realizada na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando como descritores “formação para inclusão”; “transtorno do espectro autista”, foram encontradas 59 dissertações e 10 teses, entre 2017 a 2022, com 8 duplicidades. O quantitativo significativo de produções evidencia a necessidade de se sistematizar os resultados, de modo a contribuir para elucidar as lacunas e avanços da pesquisa científica sobre a formação continuada de docentes para inclusão de alunos com autismo.

Compreendendo a relevância de se apreender quais os caminhos possíveis frente à inclusão escolar, considerando a necessidade de se avaliar, continuamente, se o conhecimento científico que tem sido produzido evidencia benefícios da formação para os professores que

atuam junto a crianças com TEA e considerando a necessidade de se conhecer aspectos da realidade dos processos formativos voltados para a inclusão desses alunos, a presente investigação tem por objetivo central realizar um levantamento da produção de teses e dissertações da BDTD que discutam a problemática da formação continuada docente sobre a inclusão escolar de crianças com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental. O estudo também objetiva, de forma específica: a) identificar as dificuldades vivenciadas pelos docentes para inclusão de alunos com TEA; b) identificar os tipos de formação continuada obtida por professores para trabalharem junto a crianças com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental; c) identificar as perspectivas teóricas na abordagem do autismo utilizadas nessas formações; d) identificar possíveis limitações ou lacunas desses processos formativos.

Metodologia

O estudo teve uma abordagem qualitativa, definida por Minayo (2001) como aquela que responde a questões particulares, enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Quanto aos procedimentos utilizados, o estudo é caracterizado como bibliográfico. Qualquer trabalho científico se inicia com um estudo bibliográfico, mas existem investigações que “se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando estudos publicados com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta” (Fonseca, 2002, p. 32).

Foram utilizados como principais fontes bibliográficas no presente estudo as dissertações e teses da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que tratam da formação continuada de docentes para a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista nos anos iniciais do ensino fundamental publicados entre 2017 a 2022. Os descritores de busca foram: “formação para inclusão” e “transtorno do espectro autistas” sendo encontrados 61 trabalhos. Para fundamentação teórica e análise, foram utilizadas produções teóricas nacionais relacionadas às temáticas da inclusão escolar, formação continuada e transtorno do espectro autista, além de documentos oficiais da educação inclusiva.

Análise qualitativa das dissertações selecionadas

As pesquisas escolhidas para uma análise mais aprofundada foram três dissertações: “A Educação de alunos com Transtornos do Espectro Autista no ensino regular: desafios e possibilidades”, produzida por Bianchi (2017); “Formação do professor para inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista e seus efeitos na prática docente”, escrito por Frade (2018) e “A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico: desafios da inclusão de alunos com TEA” de Sewald (2020).

Visando os objetivos propostos pela presente pesquisa e levando em consideração os dados que surgiram na análise dos resultados das produções investigadas, foram organizados em quatro eixos temáticos para discussão: 1- dificuldades vivenciadas pelos docentes para inclusão de alunos com transtorno do espectro autista; 2- caracterização das formações docentes; 3- abordagens sobre autismo utilizadas nas formações; 4- lacunas dos processos formativos apontados pelos docentes.

Dificuldades vivenciadas pelos docentes para inclusão de alunos com transtorno do espectro autista

Bianchi (2017), em seu estudo, propôs verificar as principais possibilidades e os desafios encontrados pelos professores que trabalham junto a alunos com TEA no ensino regular de uma cidade do interior do estado de São Paulo. A autora afirma que uma das maiores dificuldades vivenciadas pelos professores titulares da sala regular é a falta de qualificação adequada. Docentes do estudo se sentem despreparadas, desamparadas e conseqüentemente inseguras para lidar com a criança autista. A falta de conhecimento sobre o TEA e suas particularidades cria obstáculos à inclusão efetiva de crianças nessa condição, visto que os docentes acabam não conseguindo interagir positivamente com esses alunos e nem desenvolver um trabalho satisfatório em sala de aula. Diante dessa realidade, Bianchi (2017) sugere:

[...] é preciso que o docente aperfeiçoe e amplie seus conhecimentos e sua percepção para compreender que a pessoa autista possui algumas dificuldades e particularidades, contudo não se deve desprezar seu potencial (Bianchi, 2017, p.101).

Os achados de Bianchi (2017) confirmam o posicionamento de Shaw, Rocha e Oliveira (2019), de que as principais dificuldades relacionadas à inclusão escolar de pessoas com autismo se referem aos comportamentos disruptivos e a falta de compreensão de profissionais da educação acerca do referido transtorno, tratados como entraves ao sucesso do processo inclusivo.

O estudo de Frade (2018) buscou avaliar o impacto de uma ação formativa sobre as práticas pedagógicas de uma professora do ensino fundamental para inclusão escolar de alunos com TEA. Os resultados da pesquisa se assemelham aos de Bianchi (2017), uma vez que a participante da investigação de Frade (2018), apontou que sua maior dificuldade estava centrada na falta de conhecimento sobre o transtorno do espectro autista, fazendo com que ela não soubesse lidar com o aluno nessa condição.

A investigação de Sewald (2020) teve como objetivo analisar a relação entre a formação de professores e a organização do trabalho pedagógico (OTP) destinado aos alunos com autismo. O estudo foi realizado no município Francisco Beltrão, localizado no estado do Paraná, e os participantes da dissertação foram professores regentes do ensino fundamental, professores de apoio e professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A pesquisadora fala sobre as dificuldades encontradas pelas professoras da classe comum de desenvolverem seus planejamentos de aula para os alunos autistas e relata as justificativas das docentes participantes: a formação inicial em pedagogia não proporcionou o suporte necessário para que pudessem trabalhar com crianças nessa condição e não recebiam da Secretaria Municipal de Educação (SME) uma formação continuada que impactasse a qualidade da sua prática.

Caracterização das formações docentes

4945

Bianchi (2017), embora não tivesse como foco principal da sua investigação os processos formativos docentes, realizou alguns apontamentos significativos sobre o tema. Duas das três docentes participantes do estudo da rede regular de ensino, tiveram como formação inicial o magistério e uma cursou licenciatura plena em pedagogia. Com relação à formação continuada, apenas uma docente não possuía pós-graduação; as demais fizeram especializações, uma em alfabetização e a outra em psicopedagogia institucional.

Segundo Bianchi (2017), a SME começou a oferecer alguns cursos de formação sobre temas relativos à inclusão, devido ao surgimento das políticas e marcos legais da educação inclusiva, onde a concepção de educação especial e o papel do atendimento especializado foram revisados. Diante das novas diretrizes, o município percebeu a necessidade de incluir em classes comuns os alunos que anteriormente frequentavam somente as salas especiais. Assim, os cursos oferecidos pela Secretaria abrangiam várias deficiências, sendo destinados aos professores do AEE e aos coordenadores pedagógicos que teriam a função de multiplicar essa formação, junto aos professores regentes das salas comuns. Em seus depoimentos à pesquisadora, as docentes

do AEE relataram que algumas dessas formações abordaram o tema do autismo, mas de forma muito rápida, sem nenhum aprofundamento e sem estabelecer relação entre teoria e prática.

Em Frade (2018), a docente participante da pesquisa tinha como formação inicial a licenciatura plena em pedagogia. Ela concluiu a graduação em 1995, em uma universidade privada do estado de São Paulo, lecionou por 15 anos na rede privada, até que, em 2017, tornou-se professora de um município paulista. No momento da pesquisa, estava tendo o primeiro contato com uma criança autista e não possuía nenhum curso de especialização ou extensão de curta duração em inclusão escolar. Segundo Frade (2018), a docente não acompanhou todo o movimento em relação à inclusão escolar, nem na sua formação inicial e nem fora da universidade; não se capacitou para compreender toda a reestruturação que passou a vigorar na área educacional, voltada para a construção de um sistema educacional inclusivo. Nota-se que a formação da professora encontrava-se desatualizada em relação à inclusão escolar, visto que sua graduação foi concluída apenas um ano após a Declaração de Salamanca (1994) e antes da LDB 9394/96, a qual faz referência à educação inclusiva, no Capítulo V.

A formação do professor, seja ela inicial ou continuada, é fundamental para o bom desempenho da profissão, sendo necessário o educador rever os significados e as mudanças que a experiência profissional traz consigo ao longo da história, pois a profissionalização da docência sofre alterações em decorrência das mudanças da sociedade. Na literatura, Rodrigues, Lima e Viana, (2017) reafirmam a importância da formação continuada para o aprimoramento da prática docente.

Sabemos que em sua formação inicial, o professor não detém todos os saberes necessários para que atenda todas as necessidades de uma sala de aula, pois esta muda de acordo com cada realidade, e com isso, é necessário que o/a professor/a permaneça estudando, realizando uma formação continuada a fim de (re)aprender, ou (re)significar suas práticas diárias, buscando aprimorar seus conhecimentos e suas práticas (Rodrigues; Lima; Viana, 2017, p.30).

Para propiciar à professora participante um aprofundamento do estudo de temas relacionados à inclusão escolar, Frade (2018) desenvolve um programa formativo com essa docente em uma escola da rede pública municipal, localizada na zona leste da cidade de São Paulo. O objetivo era que a participante conseguisse fazer relações entre a teoria apresentada e sua prática junto ao aluno com TEA. Foram quatro encontros sequenciais na realização dessa formação, cada um com duas horas de duração, durante duas semanas; a formação aconteceu em uma sala de aula, onde somente a pesquisadora e a professora estavam presentes.

No primeiro momento, a pesquisadora escutou quais eram as expectativas da docente sobre o processo de inclusão da criança com TEA e disponibilizou o livro “Manejo Comportamental de Crianças com TEA em Condição de Inclusão” (Khoury et al 2014)

solicitando- a que lesse a primeira parte para discussão posterior. Já no segundo dia, a formação esteve voltada para a apresentação das principais condições clínicas da criança com TEA, que podem afetar o processo de inclusão escolar. No terceiro encontro, foi trabalhado o livro sobre manejo comportamental e, no quarto e último encontro, foram discutidas propostas pedagógicas para se lidar em classe com os que apresentavam o TEA.

Os resultados positivos do Programa de Formação implementado pela autora foram descritos através da fala da docente participante; segundo esta, o programa assegurou que conhecesse sobre o transtorno, suas particularidades, as limitações e potencialidades de pessoas nessa condição; possibilitou também que ela, como professora, saísse de sua zona de conforto, e repensasse as estratégias e intervenções que realizava junto a seu aluno com TEA, tanto em relação ao comportamento, quanto às atividades pedagógicas, reconhecendo seus próprios comportamentos inadequados, anteriores à formação, por falta de conhecimentos. Esses fatores contribuíram para despertar na professora a vontade de ressignificar a sua interação social e prática docente em relação ao educando com autismo e, nesse sentido, mudou sua postura e a forma de conduzir a classe, de modo a contribuir com a inclusão escolar.

Os participantes da dissertação de Sewald (2020) foram professores regentes do ensino fundamental, professores de apoio e professores do AEE. Quanto à formação dos docentes da salaregular, uma possuía duas graduações (pedagogia e matemática), outra apenas licenciatura em matemática e três eram pedagogas. A graduada em matemática podia atuar nos anos iniciais, pois tinha feito o curso de formação para a docência no magistério, sendo então habilitada para ensinar alunos do ensino fundamental, conforme descrito no art.º 61 da Lei 12.014 de 2009. Quanto à formação continuada, apenas um professor regente não possuía especialização. Entre os especialistas, havia um docente, com curso na área de educação especial, e os demais com formação em outras áreas, não especificadas pela autora.

Os dados apontaram que nenhuma formação continuada foi ofertada pela SME, contexto ao qual os participantes da pesquisa estavam vinculados. Afirmam os (as) docentes à Sewald (2020), que os cursos de formação continuada nas áreas de inclusão escolar e autismo, ofertados pela Secretaria, eram destinados apenas aos que ofertam o AEE, pois atuam na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), e aos professores de apoio.

Nesse sentido, Mantoan (2003, p. 39) afirma que

[...] O ensino dicotomizado em regular e especial define mundos diferentes dentro das escolas e dos cursos de formação de professores. Essa divisão perpetua a ideia de que o ensino de alunos com deficiência e com dificuldades de aprendizagem exige conhecimentos e experiência que não estão à altura dos professores regulares.

A falta de acesso dos professores das classes comuns aos cursos de formação continuada fragiliza tanto esses profissionais, como o seu trabalho desenvolvido junto aos alunos com autismo. Nesse sentido, é necessário investir em uma política de formação continuada que contemple tanto o docente do AEE quanto os professores das classes comuns.

Abordagem sobre o autismo

Bianchi (2017) destaca em seu estudo que, do ponto de vista médico, o autismo pode advir de fatores que envolvem a gestação ou alguma patologia que tenha gerado alterações no desenvolvimento nos primeiros anos de vida. Defende que é necessário considerar também o caráter biopsicossocial envolvido no TEA, pois isso acaba resultando na complexidade das características envolvidas nesse transtorno. Afirma que a questão psicológica pode muitas vezes influenciar no agravamento dos comportamentos, quando não há uma intervenção eficaz.

Frade (2018) utiliza o livro “Manejo Comportamental de Crianças com Transtorno do Espectro Autista em Condição de Inclusão”, com o objetivo de discutir com a docente, no Programa de Formação, as principais condições clínicas que afetam crianças com TEA, seu comportamento e como manejá-lo. O livro foi desenvolvido por um grupo de pesquisadores da Universidade Presbiteriana Mackenzie, a partir de uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. O material está fundamentado na análise do comportamento, teoria que reconhece a interação organismo ambiente como primordial para instauração, manutenção e alteração de comportamentos.

Analisando a evolução do conceito de autismo e das práticas junto a pessoas com essa condição desde a primeira definição do autismo até o DSM-V, Frade (2018) afirma que houve avanços significativos no que se refere à identificação precoce do transtorno. Vale lembrar que até meados do ano de 2013, os profissionais da área da saúde utilizavam como subsídio para o diagnóstico o DSM-IV e a Classificação Internacional de Doenças (CID-10), que apontam critérios menos específicos para identificação do autismo. Segundo Frade (2018), conforme a CID-10 (OMS, 1993), adotado pela legislação brasileira na época do estudo, o autismo é classificado como Transtorno Global do Desenvolvimento, caracterizado por anormalidades em interações sociais recíprocas, em padrões de comunicação e por um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Já o DSM-IV, publicado em 1994, apresentava o autismo como um Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID). Com a mudança para o DSM-5 (APA, 2014), o autismo deixa de fazer parte da categoria de TID (DSM-IV) ou do TGD

(CID 10), e enquadrado em uma nova categoria, a do Transtorno do Espectro Autista. O TEA, no DSM-V, é dividido em três níveis, de acordo com o grau de suporte que o indivíduo necessita (leve, moderado e severo); é caracterizado por prejuízos na comunicação, tanto na linguagem verbal quanto na não verbal, na interação social e no comportamento, que pode ser restrito e repetitivo.

Souza (2021) destaca que em 2019 a Organização Mundial de Saúde (OMS) publicou a décima primeira edição do CID (CID 11), que segue o DMS-V na conceituação do TEA, mas sugere oito subgrupos: 1) TEA sem deficiência intelectual e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional; 2) TEA com deficiência intelectual e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional; 3) TEA sem deficiência intelectual e com linguagem funcional prejudicada; 4) TEA com deficiência intelectual e com linguagem funcional prejudicada; 5) TEA sem deficiência intelectual e com ausência de linguagem funcional; 6) TEA com deficiência intelectual e com ausência de linguagem funcional; 7) Outro TEA especificado e, 8) TEA, não especificado.

Sewald (2020), ao analisar as representações sociais dos professores dos alunos com diferentes deficiências, evidencia que existe uma visão estereotipada sobre o educando com autismo, pois constata que os docentes idealizam um “aluno padrão”, sem levar em conta a diversidade e as particularidades intracategoriais. A literatura aponta que

[...] há grande heterogeneidade no âmbito das pessoas que possuem esse transtorno de neurodesenvolvimento, o que implica uma gama de especificidades e particularidades a serem trabalhadas em prol do desenvolvimento do indivíduo com TEA (Matias; Probst, 2018, apud, Shaw; Rocha, 2019, p.4).

Não há como pensar em uma formação e uma prática educativa generalizada, que contemple todos os alunos com autismo, indistintamente, pois o comportamento de cada criança é único e não há homogeneidade. É de extrema importância que o docente supere a barreira do despreparo e compreenda as especificidades do autismo, mas também conheça as particularidades de cada criança nessa condição, para que consiga desenvolver um trabalho que contemple as necessidades, potencialidades e interesses desses indivíduos.

Lacunas dos processos formativos apontados pelos docentes

Os resultados de Bianchi (2017) evidenciam algumas lacunas nos processos formativos de docentes para inclusão de crianças com TEA no ensino fundamental. Todos os participantes do estudo salientam que a formação inicial foi insuficiente para aprenderem a lidar com os casos de crianças especiais, especificamente os alunos com autismo. Em relação à formação

continuada, a autora evidencia que há formação sobre inclusão escolar, mas com limitações no que se refere ao TEA. Uma das docentes participantes afirmou que em sua pós-graduação discutiu sobre as deficiências, mas não sobre o autismo de forma aprofundada. Mesmo assim, a docente reconhece que esse curso a auxiliou, ainda que de forma superficial, a adaptar sua metodologia e aulas para atender ao público-alvo da educação especial (PAEE).

A pesquisa de Bianchi (2017) evidencia que as formações também foram superficiais no que se refere ao estudo sobre as especificidades da criança autista e as estratégias pedagógicas eficazes, de modo que atendessem as demandas docentes sobre o ensino dos alunos nessa condição, presentes na sua realidade concreta. A pesquisadora chama a atenção para a responsabilidade que os estabelecimentos de ensino em geral possuem com a formação para a inclusão e cita, inclusive, uma autora de referência na literatura sobre inclusão:

[...] é preciso atentar para que seus profissionais sejam capacitados para atuar no sistema regular de ensino junto às escolas, uma prática que eles não carregam como herança e, portanto, tem de ser objeto de formação continuada, prevendo que sua intervenção, no âmbito das escolas, esteja assentada em práticas de ensino a serem desenvolvidas com esses alunos em turmas do ensino regular. Ainda entre outras possíveis atribuições, precisam reorientar seu conhecimento e sua prática para atuar em cargos administrativos em diversos órgãos dos sistemas públicos de ensino, a fim de construir políticas de educação para todos, além de realizar atividades de assessoria e acompanhamento de planejamento e de implantação de políticas educacionais públicas que visem a atender com qualidade as demandas desses alunos (Mantoan, 2003, p. 68).

4950

Assim, nos resultados de Bianchi (2017), a precária formação sobre o autismo foi identificada como uma das maiores causas de insegurança docente.

Na análise dos seus resultados, Frade (2018) verificou que, apesar da grande falta de conhecimentos prévios, no que se refere a inclusão escolar e autismo, por parte da docente, o Programa que implementou obteve efeito positivo. A autora conseguiu perceber que o entendimento da professora sobre o processo de inclusão se modificou e que após o estudo teórico sobre o transtorno, suas especificidades, e depois das reflexões sobre a prática, à luz do referencial teórico, a professora conseguiu compreender determinados comportamentos do seu aluno e ressignificar sua prática pedagógica. Dessa maneira, a autora e a docente participante do estudo não relataram qualquer lacuna desse programa de formação.

As análises dos resultados de Sewald (2020) indica que os cursos de formação oferecidos pela SME estudada apresentavam lacunas significativas, pois eram dirigidos apenas aos docentes do AEE e aos professores de apoio, que assumiam a responsabilidade de atuarem como multiplicadores junto a docentes das classes comuns. Segundo depoimentos de participantes, não havia uma sequência lógica dos encontros formativos, que abordavam pouco sobre o autismo e eram apenas teóricos. Para a autora, embora algumas das professoras participantes não tivessem recebido qualquer formação continuada, a fim de aprimorarem seu

trabalho em sala de aula, não deixaram de lado o compromisso ético e moral com o ensino desses alunos.

Os resultados dos estudos de Bianchi (2017) e Sewald (2020) apontam lacunas no que se refere a formação continuadas dos docentes para o trabalho com alunos considerados PAEE, indicando que os cursos ofertados não oferecem subsídios suficientes para que o docente consiga desenvolver um trabalho satisfatório junto aos seus alunos com autismo. A pouca qualidade formativa se manifesta no formato dos cursos, por vezes fragmentados e carentes de uma sequência lógica, e no conteúdo, pois pouco abordam o tema do autismo e, quando o fazem, é de modo superficial.

Segundo Pimentel (2012, p. 140), a inclusão educacional requer “professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos”. Por isso, os cursos de formação de professores para atuarem com alunos com Transtorno do Espectro Autista são extremamente relevantes para a qualificação do processo de inclusão escolar. A formação continuada deve assegurar condições para que os docentes possam refletir sobre a sua prática e aprender como ensinar e atuar em sala com as diferenças do alunado.

O processo de formação continuada nas escolas

deve ser pautado na discussão sobre a prática, subsidiada na teoria e deve ser obrigatório para todos os docentes e não apenas para aqueles que estão ministrando aulas para estudantes com deficiência, deve ser inserido como carga horária complementar e, portanto, remunerado (Pimentel, 2012, p.153).

4951

Mais recentemente, experiências de formação continuada na área de educação especial bem sucedidas têm sido realizadas em pesquisas colaborativas sobre o Ensino Colaborativo ou Coensino (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2018). O Coensino é um modelo de serviço em ascensão na área de educação especial, que prevê uma relação de parceria e divisão de responsabilidades entre os professores da classe comum e o profissional da educação especial.

Considerações Finais

Os estudos de Bianchi (2017), Frade (2018) e Sewald (2020) corroboram as conclusões de Schmidt e colaboradores (2016), de que as defasagens encontradas na formação para a inclusão escolar, principalmente as relacionadas ao limitado conhecimento sobre o processo inclusivo de crianças com TEA, ainda são predominantes nas falas de docentes. Esse fato contribui para que alunos autistas sejam rotulados, tratados como se todos tivessem características idênticas ou o mesmo grau de desenvolvimento, além de impactar de modo

significativo às práticas educativas. Apontam também os estudos que os cursos formativos que problematizam a realidade concreta dos docentes de classes comuns e estabelecem relação entre teoria e prática podem ser bem sucedidos. As análises confirmam a literatura que aponta não existir no país carência de cursos na área de educação especial ou inclusiva, mas a maioria das formações ofertadas é frágil, problemática e insuficiente (Mendes; Cabral; Cia, 2015). Por fim, os resultados indicam a necessidade de mais estudos sobre experiências bem sucedidas de formação continuada de docentes que atuam junto aos alunos com TEA nos anos iniciais do fundamental, com carga horária e conteúdos relevantes, que articule teoria e prática e considere o nível de desenvolvimento profissional dos educadores.

Referências

BIANCHI, R. C. A educação de alunos com transtornos do espectro autista no ensino regular: desafios e possibilidades. Franca/SP, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/1265cc5b-484a-4ef0-8798-b5490d76cd44/content>.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2020: Resumo Técnico**. Brasília, 2021.

BUENO, J. G. A produção acadêmica sobre inclusão escolar e educação inclusiva. In: MENDES, E. A.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. (Org.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Araraquara: Junqueira & Martins, 2008.

FRADE, P. N. (2018). Formação do professor para inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista e seus efeitos na prática docente. disponível em: <https://adelfa-api.mackenzie.br/server/api/core/bitstreams/cab3c644-202a-419d-aed8-70d3cf521cc8/content>.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

MARINHO, M. F. B. **Inclusão de Crianças com Deficiências nos Primeiros Anos do Ensino Fundamental em Escola Pública: dificuldades apontadas por professores**. São Paulo, 2018.

MATIAS, B. R. PROBST, M. A criança com Transtorno do Espectro Autista, a escola e o professor: algumas reflexões. **Revista Profissão Docente-RPD**, Uberaba-MG, v.18, n.38, p.158-170, jan./jun. 2018.

MATOS, S. N. Políticas públicas para a educação inclusiva: limites e possibilidades. In: GHIRELLO-PIRES, C. S (Org.). **Reflexões sobre linguagem, inclusão e políticas públicas**

na síndrome de Down e transtornos do espectro autista. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2020. p.103-128.

MANTOAN, Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. O atendimento educacional especializado e a formação de professores especializados: conclusões. In: **Inclusão escolar e os desafios para formação de professores em educação especial**. São Carlos: Marquezine & Manzine: ABPEE, 2015.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C.A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EDUFSCar, 2014.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p.09-29.

KHOURY, L. P.; ET AL (Org). Manejo Comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores [livro eletrônico]. – São Paulo: Memnon, 2014.

PIMENTEL, S. Formação de professores para a inclusão: Saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Orgs.). O professor e a educação inclusiva. Salvador: EDUFBA, 2012.

4953

RODRIGUES, P. L.; LIMA, W. S. R.; VIANA, M. A. P. A importância da formação continuada de professores da educação básica: a arte de ensinar e o fazer cotidiano. **Revista Saberes Docentes em ação**. v.03, n.1, 2017.

SEWALD, Silvana. A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico: desafios da inclusão de alunos com TEA. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2020. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5490/2/Silvana%20Sewald%202020.pdf>.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da.; ROZEK, Marlene.; SEVERO, Gabriela.; **A formação docente e o transtorno do espectro autista**. 2017.

SOUZA, C. F. **Transtorno do espectro autista: nomeações e designações históricas**. 2021.

Autor 1:



Giselle Katry dos Santos Pessoa
Graduada em pedagogia pela Universidade Estadual do
Sudoeste da Bahia – UESB.
Email: katrygiselle@gmail.com
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6634189432238199>
Orcid:

Autor 2:



Selma Norberto Matos
Psicóloga, especialista em Psicologia da Educação pela PUC-
MG e em Alfabetização pela UFPB. Mestre em Educação
Especial pela UFSCar. Foi Assessora Especial da Reitoria da
UESB entre 2018-2022, instituição em que atua como docente e
coordena o Projeto o Núcleo de Apoio à Inclusão.
Email: selma.matos@ueb.edu.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9721621509409225>
Orcid: