

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES DOCENTES

PEDAGOGICAL FORMATION AND THE CHALLENGES OF SCHOOLAR INCLUSION OF CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER IN EARLY EDUCATION: TEACHER REFLECTIONS

Solange Franci Raimundo Yaegashi
Universidade Estadual de Maringá
Tatiana Lemes de Araújo Batista
Universidade Estadual de Maringá
Lucilia Vernaschi de Oliveira
Instituto Federal do Paraná
Flávio Rodrigues de Oliveira
Universidade Estadual de Maringá
Gilmar Alves Montagnoli
Universidade Estadual de Maringá

Resumo: Este estudo teve como objetivo compreender as concepções de professoras da Educação Infantil acerca da formação pedagógica e dos desafios enfrentados no processo de inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Metodologicamente, elegemos a pesquisa de campo, de abordagem qualitativa. Para a coleta de dados foram utilizados um questionário sociodemográfico, um roteiro de entrevista semiestruturada e um roteiro de observação. Participaram do estudo 23 profissionais da educação que trabalham em Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de um município no interior do Paraná. Como referencial teórico adotamos a Psicologia Histórico-Cultural (PHC). Os resultados da pesquisa revelam que as profissionais da Educação Infantil não recebem assessoramento adequado dos órgãos competentes, bem como pouco participam de cursos de formação continuada. Como consequência, a atuação com crianças autistas se torna precarizada, uma vez que as profissionais não conseguem desenvolver trabalhos condizentes com as reais condições desses estudantes. Concluímos que é de suma importância a criação de um contexto de formação inicial e continuada que forneça os subsídios necessários para atuação docente na Educação Infantil e, especificamente, para o trabalho inclusivo com crianças com TEA.

Palavras-chave: Formação de Professores. Transtorno do Espectro Autista. Educação Infantil.

Abstract: This study aimed to understand the conceptions of Early Childhood Education teachers about pedagogical training and the challenges faced in the process of school inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). Methodologically, we chose field research, with a qualitative approach. For data collection, a sociodemographic questionnaire, a semi-structured interview guide and an observation guide were used. 23 education professionals who work in Early Childhood Education Centers of the Municipal Education Network of a municipality in the interior of Paraná participated in the study. As a theoretical framework we adopted Historical-Cultural Psychology (PHC). The research results reveal that Early Childhood Education professionals do not receive adequate advice from the competent bodies, as well as little participation in continuing education courses. As a consequence, working with autistic children becomes precarious, since professionals are unable to develop work consistent with the real conditions of these students. We conclude that it is extremely important to create a context of initial and continued training that provides the necessary support for teaching in Early Childhood Education and, specifically, for inclusive work with children with ASD.

Keywords: Teacher Training. Autism Spectrum Disorder. Child education.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil (EI), primeira etapa da Educação Básica, tem um papel relevante no processo educativo, conforme a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Todavia, o trabalho desempenhado pelos professores junto às crianças da EI tem sido marcado por práticas precárias, resultantes de uma formação deficitária e da falta de conhecimento dos profissionais da educação sobre as necessidades dos alunos que se encontram na faixa etária de 0 a 5 anos (Machado; Martins, 2019; Batista, 2021; Zoia, 2022).

Para lidar com esse quadro, considera-se que a formação continuada de professores é essencial, para que se atualizem e compreendam de que forma podem ajudar as crianças a se relacionarem com outras pessoas e a desenvolverem habilidades motoras, sociais, afetivas e cognitivas importantes para o seu processo de aprendizagem e de desenvolvimento. Em outras palavras, a formação continuada é necessária não apenas para melhorar a prática pedagógica, ela é um **direito** de todos os professores, conforme prevê o § 1º do Art. 1º da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015:

§ 1º Nos termos do § 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2015b, online).

Da mesma forma, a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, estabelece que:

Art. 13 A Formação Continuada em Serviço deve oferecer aos docentes a oportunidade de aprender, junto com seus colegas de trabalho, com suporte de um formador experiente (mentoria ou tutoria), compartilhando aprendizagens já desenvolvidas, atendendo ao disposto no Parágrafo único do artigo 61 da LDB (Brasil, 2020, on-line).

Assim, espera-se que a formação continuada prepare os profissionais para funções de magistério na educação básica em suas diferentes etapas, possibilitando a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos. No caso específico deste estudo, que aborda a prática pedagógica destinada às crianças da EI, espera-se que os professores, em sua atuação como docente, estejam contemplando a função dessa primeira etapa educacional.

A função da EI nas sociedades contemporâneas, segundo Barbosa (2009) consiste em:

[...] possibilitar a vivência em comunidade, aprendendo a respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como a ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais. Isso implica em uma profunda aprendizagem da cultura através de ações, experiências e práticas de convívio social que tenham solidez, constância e compromisso, possibilitando à criança internalizar as formas cognitivas de pensar, agir e operar que sua comunidade construiu ao longo da história (Barbosa, 2009, p.12).

No que diz respeito à presença de crianças público da educação especial na EI, apesar da crescente cobertura do atendimento dos estudantes na Educação Básica, decorrente de políticas implantadas desde o final dos anos 1990, estudos indicam a baixa quantidade de alunos com diferentes tipos de necessidades educacionais especiais entre a população matriculada na EI (Kassar; Rondon, 2016; Milanesi; Cia, 2017).

Os alunos com TEA integram, por direito, o público do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Dentre as características destes estudantes destacam-se os *déficits* na comunicação social e nas interações sociais, bem como os padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades (Brito, 2017).

Segundo o Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), os *déficits* para envolver-se em relacionamentos são persistentes e expressam-se pela dificuldade em participar de brincadeiras imaginativas, em fazer amizades e pela falta de interesse por pares (APA, 2014). Essas características colaboram para que essas pessoas sejam rotuladas no ambiente escolar. Em decorrência desse processo de rotulação e estigmatização, pode ocorrer uma interferência nas ações a elas dirigidas.

De acordo com Batista (2021), além das dificuldades associadas à inclusão de crianças com TEA, há toda a complexidade de um cenário educacional, histórico, cultural e social que precisa ser considerada e que auxilia para a não efetivação de práticas inclusivas no contexto escolar.

A partir dessas considerações iniciais, decorrem as questões orientadoras deste estudo: 1) Quais as concepções das professoras que atuam na EI acerca da formação necessária para atuar nesta etapa de ensino? 2) Quais os desafios enfrentados no processo de inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo compreender as concepções das professoras da Educação Infantil acerca da formação pedagógica e dos desafios enfrentados no processo de inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Para a realização deste estudo, optamos pela abordagem qualitativa, que atribui relevância aos depoimentos dos atores sociais envolvidos, aos discursos e aos significados transmitidos por eles. Esse tipo de análise preza pela descrição detalhada dos fenômenos e dos componentes sociais que os envolvem, englobando tanto uma revisão bibliográfica quanto uma pesquisa de campo (Triviños, 2008).

Como referencial teórico-metodológico, recorreremos à Psicologia Histórico-Cultural (PHC), a fim de compreender as especificidades da aprendizagem das crianças com TEA, bem como refletir sobre a prática pedagógica com esse público. Vygotsky (1997), em seus estudos sobre deficiência, ressalta a importância da apropriação de instrumentos e signos no processo de aprendizagem. Nesse sentido, o homem aprende para sanar suas necessidades, desenvolvendo as capacidades humanas, tendo ou não deficiência. O autor explica que as dificuldades da pessoa com deficiência não advêm da deficiência e de seus comprometimentos, mas, sim, dos limites que a própria sociedade de classes e a propriedade privada impõem aos indivíduos. Esse mesmo raciocínio se estende às pessoas com TEA, pois as dificuldades que permeiam a inclusão social desses sujeitos no mercado de trabalho, no ambiente escolar e nos demais espaços, têm estreita relação com a forma como a sociedade as aceita e produzem sua subsistência.

A fim de atender ao objetivo proposto, o presente estudo foi subdividido em duas partes. Na primeira, apresentou-se os procedimentos metodológicos para a

realização do estudo. Na segunda, por sua vez, discorreu-se sobre os resultados a partir dos dados levantados. Nas considerações finais, tecemos reflexões a respeito das implicações educacionais da pesquisa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa teve início com um levantamento bibliográfico e documental, no qual buscou-se conceituações, definições e legislações sobre o TEA. Para Lakatos e Marconi (2021), a pesquisa bibliográfica envolve um apanhado dos principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes sobre um determinado tema.

Por meio desse levantamento bibliográfico e documental buscou-se analisar e agrupar informações relevantes, envolvendo o processo de escolarização das crianças da EI com TEA, bem como as políticas públicas relacionadas à inclusão desses estudantes.

Para a pesquisa de campo, foram utilizados um questionário sociodemográfico, uma entrevista semiestruturada e um roteiro de observação das aulas na EI elaborado para esse fim¹.

Participaram do estudo 23 professoras de EI lotadas em Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino (CMEIs) de um município do interior do Paraná.

Para a análise dos dados foram elaboradas quatro categorias de análise, de acordo com a proposta de Bardin (2011): 1) significações das participantes sobre o TEA; 2) dificuldades na prática pedagógica no atendimento à criança com TEA; 3) formação docente: entre o real e o ideal; e 4) desafios da inclusão escolar da criança com TEA. Todavia, em virtude dos limites deste artigo, serão apresentadas somente as categorias 3 e 4.

¹ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), sob parecer consubstanciado número 3.646.709, CAEE: 21923319.6.0000.0104. 21923319.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Perfil sociodemográfico das participantes da pesquisa

A idade das participantes da pesquisa variava entre 23 e 53 anos. A grande maioria possuía graduação em Pedagogia (83,33%), exceto as duas professoras que tinham graduação em Letras e outras duas que possuíam apenas curso normal em nível médio (magistério).

De um total de 24 participantes, 6 não possuíam formação em Educação Especial. Isso significa que uma parcela significativa das participantes (75%) recebeu formação para atuar no AEE.

Formação docente: entre o real e o ideal

Nesta categoria, são apresentadas as análises realizadas acerca dos dados coletados sobre os subsídios teórico-metodológicos utilizados pelas professoras para garantirem a educação inclusiva das crianças com TEA na EI.

Os subsídios teórico-metodológicos norteiam a prática pedagógica do professor e são instrumentos necessários para que haja atividade mediada, capaz de favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS). Nas palavras de Vygotsky (2007, p. 114),

[...] as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decorrer do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas..

Ao entender que o desenvolvimento é o aumento da capacidade do indivíduo em realizar funções mais complexas, mesmo sendo de forma atípica, devemos observar se a criança apresenta compreensão sistemática dos conteúdos curriculares no decorrer do processo de ensino/aprendizagem. Considerando que os primeiros anos de vida dos seres humanos são decisivos para a aquisição de novas habilidades, o professor, no

processo educativo, deve acompanhar a evolução dos estudantes, dominando as etapas e os marcos que permeiam a infância. Esse processo se mostra dinâmico e contínuo e deve provocar mudanças físicas, sociais, emocionais, e cognitivas nos estudantes. Ao ter domínio desse conhecimento, o professor se torna capaz de intervir e selecionar dispositivos práticos que medeiam o aumento das habilidades dos estudantes (Batista, 2021).

Para que o ambiente seja propício à aquisição de conceitos e contribua com o conhecimento dessas crianças, a forma de comunicação, a linguagem utilizada pelo professor, as interações com elas e as abordagens metodológicas devem ser motivadoras e adequadas ao nível de aprendizagem desse público infantil. Para tanto, faz-se necessário um profissional capacitado que possa realizar as intervenções adequadas, a fim de propiciar o aprendizado e o desenvolvimento dos educandos.

Nesse sentido, buscou-se averiguar como as participantes da pesquisa percebem sua prática pedagógica e quais subsídios teórico-metodológicos que orientam as práticas no trabalho com as crianças com TEA. No Quadro 1, apresentamos uma síntese desses aspectos.

Quadro 1 – Subsídios teórico-metodológicos que norteiam a prática das professoras no trabalho da criança com TEA

Professoras	Subsídios teórico-metodológicos
Profª. 3	<i>“Faço de acordo com a realidade dele, vamos supor, se eu vou trabalhar as cores, procuro sempre materiais diferenciados, que chamem a atenção dele. Eu trabalho duas cores, depois vou para o amplo, é uma adaptação, tudo que eu uso eu coloco na mesa, ele tem dificuldade de sentar e de permanecer sentado, se tem alguma atividade que chama atenção, ele vem e senta, por exemplo: os livros de história”.</i>
Profª. 4	<i>“Procuro ler artigos, experiências, relatos que muitas vezes vejo na internet, algum curso on-line... são pesquisas pessoais, para ver se estamos trabalhando de maneira correta com ele, se as intervenções estão sendo corretas. Na pós que eu fiz, também adquirei muita experiência, os materiais, a gente vai trabalhando em cima disso”.</i>
Profª. 5	<i>“Do meu jeito, ninguém fala: você vai fazer esse plano de aula e é assim, um suporte. Não! Esse ano falaram simplesmente: “esse ano ela é sua”. O que temos é essa HTPC (hora de trabalho pedagógico coletivo), que não me ajuda muito não, ela passa um filme, nós assistimos filmes nesses encontros, não é uma teoria específica... se eu quis fazer alguma coisa, um material, foi por conta minha, eu vejo as coisas na internet, a supervisora imprime, vou lendo e vendo”.</i>
Profª. 6	<i>“Não tem, quando vou fazer o meu planejamento não tem nenhum, faço o meu planejamento para todos, não tem nada diferenciado para ela.”</i>
Profª. 9	<i>“Tenho buscado pesquisar em fontes virtuais, internet e em alguns livros de autores que tratam desse assunto [...]. A palavra descaso seria o que a gente tem percebido nessas diversidades do contexto, muita falta de adaptação, é sugerido em toda literatura que a gente estude, que se faça a adaptação, para pessoas que têm algum tipo de transtorno, e nós vemos assim, essas adaptações não são consideradas quando chegam no aspecto da avaliação”.</i>
Profª. 10	<i>“É o mesmo planejamento, é o mesmo conteúdo, mas as atividades são adaptadas para ele, não aplica as atividades, mas o mesmo conteúdo a gente tenta modificar, não é a mesma atividade, mas não fugindo do conteúdo... É aqui na escola que a gente faz, a gente adapta na folha de sulfite, faz alguns recortes de revista, faz com uma caneta uma letra grande o que está sendo trabalhado ali, naquele momento, tem outros materiais que foram preparados pela mãe do aluno, que ela trouxe pra nós e facilita bastante também”.</i>
Profª. 11	<i>“Não, não tem nada específico”.</i>
Profª. 12	<i>“Faço o planejamento baseado no plano curricular, BNCC”.</i>
Profª. 17	<i>“Não, a gente inclui ele nas atividades da sala, então ele participa das atividades normais, a professora regente acaba aplicando com ele, digamos assim, a gente não isola ele para fazer separado, não, a gente inclui ele no grupo, na medida do possível ele participa, ele adora os exercícios fonoarticulatórios, ele canta, mas, quando ele quer, tem atividade que ele tem interesse, tem atividade que não, então viu que ele vai fazer, a gente faz a mediação ali, aproveita o máximo daquele momento”.</i>
Profª. 18	<i>“Vem, porque a coordenadora ajuda a planejar, não tem um material específico para o aluno, agora não sei dizer se lá em cima eles sabem que ele está na minha sala, porque era pra ele estar no Infantil 3, eu não sei explicar isso certo, eu fico um pouco tensa, eu aceitei, eu quis, eu não entro em detalhes sobre o que se passa, talvez a do 3, talvez queria, isso eu não vou saber responder”.</i>
Profª. 21	<i>“Eu acho que é o que vem de lá, você fala essas coisinhas que a gente trabalha com eles? É o que vem de lá (Secretaria de Educação)”.</i>
Profª. 22	<i>“Busco pesquisar na internet, eu leio bastante, só que de verdade, na teoria, é uma coisa, na prática, é outra. Às vezes, eu fico muito confusa, porque, na teoria, você lê, nossa, parece que é muito legal, mas você vê que, na prática, não é daquele jeito, tenho feito leituras e tenho acompanhado no Instagram, muitos grupos sobre autismo, sobre a fala, porque igual o aluno 1, por exemplo, eu tenho certeza que se ele estivesse vindo na escola desde bebê, ele já estava falando, ele vai fazer 4 anos, já era para estar falando, porque é uma criança que o autismo é muito levinho”.</i>

Fonte: elaborado pelos autores.

Pela análise dos relatos do Quadro 1, verificou-se que, de um total de 23 participantes, 12 argumentam não ter um referencial teórico-metodológico específico para desenvolver suas atividades pedagógicas com as crianças com TEA². Destas, 6 são professoras regentes e 6 são professoras de apoio educacional especializado (PAEE). Algumas recorrem à internet, a fim de buscar atividades que possam ser utilizadas em sala de aula, como é o caso das Professoras 4, 9 e 22. A ausência do apoio pedagógico para o atendimento da criança com TEA prejudica o trabalho pedagógico do professor e dificulta que ele compreenda e identifique os limites e as possibilidades de aprendizagem dessas crianças. Para Stepanha (2017), esses estudantes precisam ser realmente “vistos”. Caso contrário, corre-se o risco de não atender às suas necessidades educacionais especiais, gerando lacunas no processo de escolarização, pela ausência de metodologias adequadas para que a criança se aproprie dos conhecimentos científicos, aprendizagem cuja escola é responsável.

As falas das professoras, de um modo geral, são desencontradas, pois não revelam conhecimento sobre adaptações, marcos legais relacionados à adequação e flexibilização curricular, bem como sobre formação especializada. Muitas buscam conhecimento em redes sociais, trocam informações entre seus pares profissionais e até com famílias mais informadas que se dispõem a ajudar para garantir a inclusão dos filhos.

Verificou-se, pela fala das professoras, às vezes de maneira velada, que elas simplesmente não recebem assessoramento adequado dos órgãos competentes. Portanto, a atuação com as crianças com TEA se torna precarizada e distorcida no sentido de que as profissionais não conseguem desenvolver trabalhos adequados às reais condições desses estudantes.

Nos depoimentos extraoficiais, em que as falas aconteceram antes ou depois das entrevistas, muitas profissionais se queixaram do descaso em relação às adequações pedagógicas, ressaltando não terem conhecimento se suas ações estavam sendo desenvolvidas de maneira adequada.

² Convém ressaltar que, de forma intencional, agrupamos no quadro 1 somente os relatos nos quais ficaram evidentes a ausência de um referencial teórico-metodológico específico para desenvolver suas atividades pedagógicas com as crianças com TEA.

Por meio das observações realizadas em crianças com TEA nas salas, anotadas no diário de bordo, verificou-se que, em nenhuma das salas, eles tinham um lugar fixo de assento, bem como não era estabelecida uma rotina fixa no dia; em algumas salas, atividades de improviso eram efetuadas fora do planejamento. Não foi observado o uso de materiais adaptados para esses estudantes. Havia muito estímulo visual em forma de cartazes e desenhos dispostos na parede.

Observa-se a falta de conhecimento em relação às necessidades básicas dos estudantes com TEA, principalmente na quebra de barreiras de comunicação, não havendo nenhuma adaptação relacionada à linguagem como figuras representando as ações feitas na escola, por exemplo, parquinho, fila, recreio; os estudantes se apresentavam, de maneira geral, entediados, ansiosos e desregulados.

Buscou-se, aqui, expor as inquietações relacionadas às observações feitas com crianças com TEA, no sentido de ampliar a reflexão sobre a necessidade de adaptações no meio escolar, garantindo, com isso, o aprendizado dos estudantes.

Como alertam Khoury *et al.* (2014, p. 26), a respeito das adaptações:

Estudos baseados em evidências mostram que crianças com TEA, na grande maioria dos casos, não aprendem pelos métodos de ensino tradicionais. Estudos anteriores, quando ainda não discutia com tanta veemência a prática escolar inclusiva, já alertavam que crianças diagnosticadas com TEA não conseguiam manter a atenção, responder a instruções complexas nem manter e focar a atenção em diferentes tipos de estímulos simultâneos (por exemplo, visual e auditivo), e que, desse modo, precisavam de estratégias específicas e diferenciadas de intervenção de ensino.

Ao pensar que a proposta é efetivamente incluir o estudante com TEA, não há como não adaptar sob o risco de desvirtuar o termo “escola inclusiva”, em que as ações só estão mencionadas na legislação sem a responsabilização de seus atores.

Desafios da inclusão escolar da criança com TEA

O ser humano estabelece relações com os demais desde o nascimento; é por meio dessas relações que ele se insere em determinada cultura. Ao refletir sobre as

interações estabelecidas também no ambiente escolar, podemos destacar que é a partir dessas relações que ocorrem o desenvolvimento e a construção do conhecimento.

Por intermédio das entrevistas realizadas com as participantes da pesquisa, analisamos nesta categoria os desafios encontrados pelas profissionais da educação para promover a inclusão escolar da criança com TEA. No Quadro 2, apresentamos as sínteses desses desafios.

Quadro 1 – Desafios encontrados pelas participantes da pesquisa para que ocorra a inclusão dos alunos com TEA

(continua)

Professoras	Desafios encontrados na inclusão de alunos com TEA
Profª. 1	<p><i>“Toda vez que a gente recebe um aluno no processo de inclusão, a gente busca se adaptar, da nossa maneira. O que nós estamos conseguindo é pela escola, nós não estamos tendo apoio da Secretaria de Educação, então a escola tenta fazer, mas não tem aquele respaldo, não tem uma ajuda financeira, o que a gente consegue é com o nosso material e o que nós vamos pesquisando”.</i></p> <p><i>“Eu acho que eles estão inseridos na Educação Infantil, mas eles estão excluídos, toda essa questão de material, tudo o que um aluno TEA precisa, nós não temos, acompanhamento, formação”.</i></p>
Profª. 2	<p><i>“No pouco que a gente sabe, eu e a diretora, uma orientação no caso, o que as professoras precisam, a gente auxilia, quando a professora regente precisa e quer confeccionar algum material, a gente providencia os materiais, foi feito o sussurrofone que ela falou que ia ajudar muito o aluno, fui atrás, conversei com a responsável da Secretaria de Educação, aí também foi feito para todos os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) do município, assim cada CMEI tem 30 sussurrofones, dos materiais que precisam a gente sempre tenta atender, utilizamos imagens, um texto que eu sei que possa ajudar elas”.</i></p> <p><i>“[...] percebo que a inclusão está aqui para todos os CMEIs, de todas as formas, mas que falta direcionamento, falta atendimento, porque eu percebo que todos ficam meio perdidos sem saber muito o que fazer, como lidar”.</i></p>
Profª. 3	<p><i>“Para que ocorra a inclusão, é necessário ter um maior diálogo, um respaldo da Secretaria de Educação, um assessoramento, não só das equipes, mas das fonoaudiólogas, de toda a equipe multidisciplinar, seria extremamente necessário ter essa ponte, porque aqui não trabalhamos sozinhos, trabalhamos em comunidade e comunidade é isso, o pouquinho que a gente fizer já é algo, mas com todos juntos a gente consegue mais, consegue ir além, consegue extrapolar alguns limites, às vezes é falta de tempo, é por atender muitas pessoas, para o trabalho ficar redondinho eu não consigo fazer sozinha, no caso, eu e a PAEE, essa participação um pouco maior, fazer mais orientação com os pais, até atividades para criar essas rotinas, as mesmas rotinas que têm na escola, ter em casa, eles precisam de um direcionamento, uma orientação para os pais, cursos, com carga horária para conseguir trabalhar no processo de inclusão, melhorar o atendimento, melhorar os anseios e angústias, uns aceitam como está “se eu não tenho respaldo vou fazer do jeito que der”, mas e a criança? Como fica? Ela não tem culpa, ela é seu aluno, faz parte do seu processo, não adianta eu posso ter os 25 alunos, mas se o aluno com TEA não aprendeu nada, ele é meu, entendeu? Eu tenho que fazer a diferença no geral com todos para todos”.</i></p>

Quadro 2 – Desafios encontrados pelas participantes da pesquisa para que ocorra a inclusão dos alunos com TEA

(continua)

Professoras	Desafios encontrados na inclusão de alunos com TEA
Profª. 4	<i>“[...] eu acho que está incluso (o aluno), porque ele participa de tudo, por exemplo, um passeio, porque a gente tinha receio, a gente queria sair na rua com ele, aí a mãe falou que ele só anda no carrinho, nós arrumamos o carrinho, levamos ele, colocamos para passear com os outros, o que nós podemos fazer para pôr ele para participar de tudo que é feito na escola, nós fazemos, às vezes tem uma apresentação no pátio e ele não quer ficar, eu posso deixar ele lá atrás, mas fica junto com todo mundo, às vezes não sentado junto com os amiguinhos, mas de pé, ali, mas ele sempre junto, nunca isolado, afastado, a gente tenta inserir ele de toda forma”.</i>
Profª. 5	<i>“Eu acho que falta um suporte maior, que ela tem que estar, eu concordo, mas tem que ter um suporte até no planejamento, material, ter um momento para confeccionar, senão eu vou lá e compro pronto, um jogo, por exemplo, tem um jogo que eu comprei que é para ela encaixar as letrinhas, em um primeiro momento eu só deixei ela manusear, depois eu já fui: “A, B, C...” para ela já ir aprendendo, até que ela põe a letrinha certinha, falta um suporte, e tempo que poderia ter sido de manhã na quarta-feira, para planejar o que vai fazer com ela, porque não é simplesmente ter que ficar com ela, mas tem que ter aquele apoio”.</i>
Profª. 6	<i>“Eu vejo que poderia ser melhor, eu vejo que a inclusão é muito importante, mas poderia ser melhor, porque ela tem bastante falhas, uma formação, não tem informações necessárias, poderia estar sendo melhor não só para ela quanto para outras crianças por aí, a gente poderia estar trabalhando melhor se tivesse informações, formação”.</i>
Profª. 7	<i>“Primeira coisa, a gente conversa muito com a família, tenta descobrir o máximo possível do que ela gosta, que ambiente ela se sente melhor, o que atrapalha, se é um som, um ruído alto. Hoje, a gente tem mais recursos; hoje, a gente tem mais conhecimento, a gente tem mais apoio de pessoas especializadas para dar mais auxílio, nesse sentido, melhorou bastante, mas eu acho que ainda falta”.</i>
Profª. 8	<i>“Eu vejo que está aumentando o número de crianças não só com TEA, mas com outras necessidades educacionais especiais, falam bastante dessa questão da inclusão das crianças, só que tem ter um preparo, igual aqui na escola vizinha, tem uma sala exclusiva para isso, eu vejo que, no Ensino Fundamental, é mais organizada essa questão, porque, na Educação Infantil, eu vejo assim: tem que ter o diagnóstico, porque aqui não pode ter o diagnóstico, vamos dizer de hiperatividade, de tudo, esse diagnóstico é feito lá no Ensino Fundamental, depois que a gente sofreu bastante aqui com essa dificuldade que poderia já ser trabalhado com essa criança, não foi, foi lá no Ensino Fundamental, tardio”.</i> <i>“Eu acho que tem que ter a inclusão, eu acho que tem que estar, mas eu acho que tem que ter um suporte para a Educação Infantil, primeiramente, para depois colocar essas crianças na educação infantil, é importante? É sim, a socialização, estar junto ali, mas eu acho que tem que ter um suporte maior para a Educação Infantil, os diagnósticos são feitos lá, a ajuda maior é no Ensino Fundamental, e nós? E quanto à Base? Não é feito esse apoio mais eficaz”.</i>
Profª. 9	<i>“Buscar recursos para que os materiais pedagógicos sejam adequados, prever a necessidade de planejamento para pessoas com necessidades especiais e também que possa montar oficinas de confecção de materiais, para essas crianças ou aquisição de materiais ou oficinas para fazer”.</i>
Profª. 10	<i>“O que eu mais sinto falta é de materiais para trabalhar com ele, tem o material que a mãe trouxe para a escola que ajuda bastante, mas eu sinto falta de um material que seja específico para ele, sinto falta desses materiais que vão adequar o conteúdo que está sendo trabalhado”.</i>

Quadro 3 – Desafios encontrados pelas participantes da pesquisa para que ocorra a inclusão dos alunos com TEA

(continua)

Professoras	Desafios encontrados na inclusão de alunos com TEA
Prof ^a . 11	<i>“Na parte de materiais, não tem, para ter, eu vou ter que comprar, no caso, eu vou ter que providenciar, não é o material adequado para ele que tem, um tapete que eu posso usar para ele pisar, um tapete sensorial, pasta de comunicação, é essa parte mesmo que me preocupa, a parte da alfabetização, é essa parte que me assusta, eu não sei como vai ser, ano que vem vou ter que preparar coisas para fazer isso”.</i>
Prof ^a . 12	<i>“Formação, no começo do ano deveria vir alguém e falar: “Olha, ele é assim”, “Você pode fazer isso”, um direcionamento, uma organização, e outra, alguém lá de cima deveria vir, pelo menos uma vez por ano para perguntar como que foi, de acompanhar mesmo, não só ver relatório de atividades, sentar, trazer sugestões”.</i>
Prof ^a . 13	<i>“Eu acho que essa questão de adaptar o material de uma forma mais eficaz é importante, é o que a escola tem feito, talvez investir mais nisso”.</i>
Prof ^a . 14	<i>“Enquanto instituição, a gente faz aquilo que está no nosso alcance, enquanto pessoa, teríamos que buscar mais formação, aprender mais, nos especializarmos mais, aqui na escola a gente vai fazer de acordo com o que nos mandam”.</i>
Prof ^a . 15	<i>“Aumentar essas parcerias, (terapeutas) com disponibilidade para tentar realmente resolver essa situação, eu sei que hoje é complicado e não vai ser agora que vai ser resolvido, essa é uma caminhada com essas leis que estão sendo elaboradas e estão sendo aceitas, no entanto, há o pouco preparo das escolas e dos professores, não é questão de o professor querer fazer ou não fazer, eu acho que já deveria ter essa preparação já na universidade, com o curso que procura fazer. As professoras nunca tinham passado por isso, então, diante disso, é uma experiência, você amadurece nessa situação”.</i>
Prof ^a . 16	<i>“Tem coisas que não dependem só de nós, enquanto escola, a gente faz o que pode, na medida do possível, igual eu: sou supervisora e dou um suporte para as meninas do que eu busco, do que eu estudo e procuro sempre ver o que ele traz de bagagem, o que dá para ser feito com essa criança, não deixar ele de lado por ser um autista, porque ele tem que ser respeitado, mas a minha avaliação mesmo é que a gente não tem muito suporte, então precisava ter esse suporte lá em cima, tanto para nós que estamos à frente, quanto para as professoras, às vezes a gente fica meio sem saber”.</i>
Prof ^a . 17	<i>“Tem que ter o material adequado, porque, até então, o município não vai fornecer isso, até entender a necessidade disso vai tempo, mas seria essencial”.</i>
Prof ^a . 18	<i>“Olha, eu acho que teria sim (profissionais da secretaria, fonoaudióloga, psicóloga), tudo que venha para melhorar eu acho que é bom, melhorar até mesmo o desenvolvimento dele que é o que está atrasado, eu acho que tudo que viesse seria muito bom, eu só não sei especificar o que ou quem, como as pessoas da APAE, por exemplo, se viessem para passar o que sabem, seria uma questão a mais”.</i>
Prof ^a . 19	<i>“Na verdade, eu acho que todas deveriam receber informação dessa inclusão, serviços gerais, todos da escola, para melhorar eu acho que teria que ter esse ponto, não são todas as vezes que eu consigo ir no HTPC (hora de trabalho pedagógico coletivo) da Educação Especial, nem a supervisora, nem a professora PAEE, mas o professor do Ensino Regular não precisaria dessa informação? Precisaria!! Não vou falar da turma da limpeza, porque todas as informações elas não entenderiam, mas, em geral, todas precisariam, seriam de grande importância, iriam favorecer o trabalho e desenvolver um pouquinho mais a inclusão, talvez não posso garantir, mas acho que mudaria”.</i>
Prof ^a . 20	<i>“É passado que você tem que inserir, mas não é feito uma preparação para receber, para o funcionário, eu acho que se vamos receber uma criança aqui na escola, a APAE tinha que dar uma palestra para todos os funcionários que vão receber essa criança, de que forma você medeia, de que forma que os outros tratam, porque daí começa a crítica, a questão da alimentação, olha eles são seletivos, às vezes ele pode comer isso e deixar de comer aquilo, o que a família pode mandar para se alimentarem aqui? Isso não tem”.</i>

Quadro 4 – Desafios encontrados pelas participantes da pesquisa para que ocorra a inclusão dos alunos com TEA

(conclusão)

Professoras	Desafios encontrados na inclusão de alunos com TEA
Profª. 21	<i>“Aquisição de outros materiais para eles trabalharem, espaço físico adequado, a escola é muito pequena, teria que aumentar as salas”.</i>
Profª. 22	<i>“Os cursos de aperfeiçoamento, a gente faz os HTPCs (hora de trabalho pedagógico coletivo) de sexta-feira, sempre tem uma palestra sobre algo relacionado à Educação Especial que é muito bacana, a gente teve a exposição das escolas que é muito legal, mas poderia ter mais cursos, principalmente na área do autismo”.</i>
Profª. 23	<i>“Uma formação mais específica, e conscientização dos professores regentes, se não tiver vontade própria do professor regente, é bem difícil”. “Pelo tempo que eu estou aqui, acho que a gente teve muitos ganhos, só que a gente tem bastante para caminhar, ainda tem bastante coisa para lutar, porque a demanda está sendo grande, a demanda de quinze há dezesseis anos atrás era muito diferente do que a gente tem hoje, o meu tempo enquanto coordenação, para as questões de inclusão há quinze anos, era muito menor do que hoje. Hoje, meu tempo para essa demanda de observar essas crianças, encaminhar para avaliação, olhar, correr atrás, é muito maior, eu preciso de muito mais tempo, então quero dizer que tem aumentado. O caminho para se chegar está organizado, a gente tem que fazer algumas mudanças, mas esse ano assim, deu certo. Tem coisas que eu falo “não depende da gente”, os professores estão lá e perguntam: “Será que eu estou fazendo certo?”. Eu ouço muito isso delas, eu sempre falo: “Usa o bom senso”. Não é excluir o estudo, talvez naquele momento o professor não sabe muito bem o que fazer com determinadas situações que acontecem, eu sempre falo para elas “usa sempre o bom senso”, que já faz parte de toda a questão desse estudo, saber por onde está indo, por isso que é sempre importante ter uma linha de trabalho, e a partir dali, de algumas coisas que vão acontecendo, de alguma crise, alguma coisa que elas ficam perdidas, são coisas que vão acontecer no dia a dia que não excluímos também, é um trabalho que está caminhando, sempre com esse olhar do que é diferente, do que é individual”.</i>

Fonte: elaborado pelos autores.

No Quadro 2, podemos observar nas respostas das Professoras 1 e 2 que existem muitas incertezas em relação às condutas e estratégias adotadas para trabalhar com a criança com TEA, deixando transparecer a falta de apoio do órgão gestor, que se mostra sem conhecimento específico para auxiliar em questões básicas de desenvolvimento infantil e na organização de adaptações curriculares. Quando a Professora 2 exemplifica *“foi feito o sussurrofone”*, pois ela solicitou da Secretaria de Educação dizendo que *“iria ajudar muito ele”* (a criança), não houve a apresentação de uma fundamentação na qual abordasse sua real utilidade para a responsável pela EI do município (Coordenadora Geral da Educação Especial). Surpreendentemente, a Coordenadora Geral também não apresentou a justificativa para o uso desse dispositivo no CMEI, tomando-o como algo útil ao confeccioná-lo para todos os CMEIs do município.

As Professoras. 9, 10, 11, 13, 17 e 21, em seus relatos, explicitam a falta de material concreto, bem como a falta de adaptação de material para os estudantes com TEA na EI do município. Garantidas pela Lei nº 12.764/2012, a adaptação do material e a adequação curricular se fazem necessárias para a apropriação dos conteúdos, pois, por meio das observações realizadas nas aulas e anotadas no diário de bordo, foi possível constatar que a maioria das crianças com TEA apresenta dificuldades na coordenação motora e na compreensão das atividades escolares realizadas com os demais estudantes. A negativa na adaptação dos materiais negligencia oportunidades de aprendizagem, bem como exclui o aluno de participar, de maneira justa, na realização de tais tarefas. Entretanto, a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, em seu art. 2º, nos parágrafos VI e VII, determina:

VI - a responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações;

VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis (BRASIL, 2012, on-line).

Ainda temos como assegurar legalmente a necessidade de formação dos profissionais que estão envolvidos na educação da criança com TEA, pois isso é previsto na LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Essa Lei dedica um capítulo inteiro à Educação Especial, prescrevendo que, sempre que necessário, serão ofertados serviços de apoio especializado, na escola regular, atendendo às especificidades deste público, ao determinar, ainda, que serão assegurados aos educandos com deficiência professores com especialização adequada em nível médio e superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência também reforça o direito à formação e disponibilização de professores ao AEE, bem como profissionais de apoio na sala de aula para a pessoa com deficiência, com o objetivo de alcançar o máximo de progresso possível em seus talentos, habilidades sensoriais, intelectuais, físicas e sociais, segundo suas peculiaridades e necessidades pedagógicas (Brasil, 2015a, art. 28, XI).

Nas falas das Professoras 12, 14, 15, 16, 19 e 20, apresentaram-se as dificuldades e os desafios em relação à má formação, à carência de cursos oferecidos pela Secretaria, à falta de preparação das professoras para a inclusão e o déficit de suporte na área acadêmica, quando estão na faculdade. Em suas afirmações, as docentes colocam a necessidade do conhecimento acerca do TEA e reafirmam que não há, ainda, um suporte para a realização de um trabalho produtivo.

A Professora 23, responsável pela Educação Especial do município, admite falhas, pois salienta a importância de uma formação específica para a rede, porém é notável, em suas afirmações, que as lacunas existentes na escolarização da criança com TEA estariam ligadas à ineficiência da relação entre professoras regentes e PAEEs, responsabilizando-as pela dificuldade no processo de aquisição de conteúdos por parte dos estudantes. Assim, passa a culpabilizar as profissionais envolvidas pela falta de “bom senso” em relação às necessárias trocas e diálogos entre si, indispensáveis para a aprendizagem da criança com TEA. Entretanto, ao analisarmos as respostas anteriores das participantes da pesquisa sobre o assunto, evidenciou-se uma contradição com a resposta apresentada pela Professora 23. Muitas delas buscam cursos de formações pagos e aperfeiçoamentos por iniciativas próprias, em que a disposição ao trabalho e a necessidade em se apropriarem de conhecimento específico sobre o TEA se mostram constantes em suas explicações, além de estarem inseguras na execução do trabalho, devido à responsabilidade que a função de professoras de estudante com TEA exige.

Por meio das observações feitas da prática pedagógica com as crianças com TEA, anotadas no “diário de bordo”, observamos a estrutura física das instituições, disposição e tamanho das salas, relacionamento das professoras regentes e PAEEs e das professoras com os estudantes. Considerando que o progresso de qualquer criança se faz em um contexto de flexibilidade, o uso de materiais didáticos e comunicativos, a metodologia do professor, bem como a estrutura física e os recursos pedagógicos, são decisivos para o desenvolvimento dos estudantes típicos e, principalmente, atípicos. Nesse sentido, pode-se afirmar que a organização do ambiente desperta habilidades na criança para que ela possa se comunicar e se desenvolver; contudo, nossos resultados mostraram que a EI do município onde realizamos a pesquisa ainda precisa ser

fortalecida em todos esses aspectos, a fim de que possa, de fato, incluir a criança com TEA no ensino regular.

Em nosso estudo foram observadas 7 crianças. Por meio dessas observações, levantamos pontos em comum em todas as aulas em que estivemos presentes. De um modo geral, não havia um planejamento prévio para a aplicação das atividades com os estudantes com TEA; eram as mesmas atividades desenvolvidas para os demais da classe. A criança não tinha uma rotina de apoio visual para estimular a comunicação com a PAEE. A professora regente e a PAEE não agiam com sintonia no desenvolvimento do trabalho colaborativo, pois todo o andamento das atividades ficava a cargo da PAEE.

Relatamos, no diário de bordo, a rotina diária de cada sala e, em nenhum momento, observou-se o trabalho voltado para a aquisição de habilidades comunicativas, contação de histórias e o uso social da linguagem, bem como atividades que envolvessem a atenção dessas crianças. Não foram observadas, ainda, situações de jogo compartilhado que demonstrassem a intencionalidade dos brinquedos, o que cada objeto representa, tampouco uma demonstração por meio de imagens, relacionando-se às questões da sala.

Sobre a linguagem, Backes, Zanon e Bosa (2017) apontam que as crianças com TEA podem apresentar atrasos na aquisição dessa habilidade. Os autores ressaltam algumas pesquisas que trazem a linguagem oral como a habilidade mais prejudicada pela regressão, afetando cerca de 20% dos indivíduos com TEA. Tal retrocesso está associado à perda de habilidades sociais, fato muito comum nessa população. Nessa acepção, é de suma importância que a linguagem seja o foco de atenção dos professores que trabalham com crianças com TEA.

Ao serem questionadas sobre os cursos ofertados pela Secretaria de Educação, as 23 participantes da pesquisa responderam, em sua totalidade, que não tiveram cursos específicos sobre TEA no decorrer dos anos da atual gestão (2013-2020). Em relação a cursos específicos sobre TEA realizados por iniciativa das profissionais, apresentamos o Quadro 3, a fim de analisarmos os achados de tal questão.

Quadro 3 – Respostas das participantes a respeito dos cursos de formação continuada para a atuação com as crianças com TEA

Professoras	Oferta de Cursos de Formação Continuada
Profª. 1	<i>“Nós procuramos fazer os cursos on-line, o último que fizemos foi da APAE de Marialva... Aí tudo que tem relacionado ao TEA nós vamos atrás”.</i>
Profª. 2	<i>“Cursos juntas nós não fizemos, algumas questões que a Coordenadora passou lá em cima no HTPC (hora de trabalho pedagógico coletivo) de Educação Especial, mais sucinto, nada a fundo e as pós-graduações, mas individual nada assim nós três juntas, na palestra de Marialva nós fomos, curso específico em autismo não, no HTPC, vai a PAEE, a regente não vai. Em alguns encontros, falou-se sobre o autismo, mas nada a fundo, não fala só do TEA, fala de outros transtornos, também não se aprofunda muito, é mais sucinto”.</i>
Profª. 7	<i>“A gente faz, mas eu acho que há necessidade de mais, é pouco, principalmente para quem está nessa função. O último que a gente teve foi em julho no retorno das aulas, foi uma palestra para todos os professores do município não só os que estão nessa função, mas eu acho que tinha que ser uma formação mais específica, e todo mês tem esse encontro no HTPC com as professoras que trabalham com essas crianças”.</i>
Profª. 8	<i>“O último foi mês passado, são esses cursos, palestras oferecidas pela Secretaria, os HTPCs (hora de trabalho pedagógico coletivo) são de todas as deficiências, de síndromes e transtornos, não é específico só de autismo”.</i>
Profª. 13	<i>“A gente faz o HTPC da Educação Especial, mas não é específico para autismo, são de todas as deficiências e transtornos, eu fui naquela mesa redonda que teve esse ano”.</i>
Profª. 14	<i>“Específico não, a nossa coordenadora oferta formação, e em cada encontro é um tema diferente”.</i> <i>Entrevistadora: – Mas você acha que se tivesse uma formação específica para TEA seria interessante?</i> <i>– Sim, seria muito bom, igual aqui, a gente lida com essas crianças e trabalha com o que a gente tem. Nós temos uma mamãe que convida, vem a psicóloga do aluno, vem a fonoaudióloga, então essas pessoas nos ajudam muito quando elas vêm aqui, porque o que elas trazem de lá do atendimento são dicas preciosas. Faz falta sim, seria muito bom”.</i>
Profª. 15	<i>“Sobre inclusão, a coordenadora da educação especial do município trabalha o tempo todo com isso, o HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo), dela é todo voltado para inclusão, para as necessidades, vão as duas, é uma dificuldade muito grande em relação à estrutura, mas vão as duas, os temas não são específicos para autismo, já teve sim específico, mas no geral, são assuntos diversos, é frágil”.</i>
Profª. 16	<i>“Nós só fomos naquela palestra na câmara, só essa, da Secretaria de Educação não tem nenhum em específico da Educação Especial de TEA”.</i>
Profª. 19	<i>“Não, eu fiz só ano passado 2018, esse ano eu não fiz, eu participei do HTPC de Educação Especial, você sabe que quando a gente está na direção não é sempre que você consegue sair, mas a grande maioria eu fui participar, e a PAEE também, já as duas professoras não, por falta de pessoas. Daí fica difícil, como você vai retirar a PAEE, mais a professora do Ensino Regular para fazer o HTPC? Isso seria muito importante para equipe também, quando a supervisora não podia ir, eu fui, e quando as duas podiam, a gente lá”.</i>
Profª. 20	<i>“Fazemos, mas os cursos não são específicos para o autismo (Cursos ofertados pela Secretaria de Educação). Abordam várias síndromes, não tivemos um curso específico para autismo, teve o curso na Câmara, aquele eu fui, eu achei muito válido. Eu achei que aquilo ali deveria ter na comunidade, direto para estar passando conhecimento para todos os professores e para a comunidade em geral”.</i>

Fonte: elaborado pelos autores.

De 23 participantes, apenas 10 relatam terem tomado iniciativa de participarem de cursos relacionados ao TEA por sentirem necessidade de aprofundamento no assunto pela defasagem de conhecimento específico.

As respostas das 10 professoras que participaram de cursos ou eventos revelam a falta de formação específica para o trabalho com crianças com TEA, aspecto que justifica as conceituações sobre transtorno serem voltadas ao comportamento do indivíduo, apresentando visões deturpadas sobre a condição atípica e as necessidades do estudante.

Vale salientar que, ao questionarmos sobre a necessidade dessa criança frequentar o ensino regular, as professoras, por unanimidade, consideram importante que o estudante com TEA esteja inserido na rede regular de ensino, principalmente, na EI, a fim de que desenvolva efetivamente suas habilidades.

A respeito da importância da formação dos professores para uma educação inclusiva, Alves (2016) ressalta que o profissional em exercício é responsável pela educação de alunos inclusos resultantes de deficiências de natureza variada, o que, certamente, demanda uma capacitação aprofundada e especializada que vai muito além daquela suficiente para educá-los sem qualquer necessidade específica. Concordamos com essa afirmação, pois acreditamos que a realização de capacitações e cursos de aprofundamento motivam a reflexão a respeito das visões estigmatizadas envolvendo o transtorno, bem como possibilitam a mudança na prática dos professores, ao oportunizar a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante, considerando suas necessidades de aprendizagem.

Ao corroborar com esse pensamento, Santos (2019) afirma que a concepção do professor sobre o desenvolvimento do aluno com TEA costuma, muitas vezes, determinar as ações pedagógicas em sala de aula. Mesmo não havendo um método para trabalhar com o estudante, as matrículas desses alunos não cessarão e seu direito a uma educação de qualidade também não; portanto, é preciso que o docente aperfeiçoe e amplie seus conhecimentos e sua percepção para compreender que a pessoa com TEA possui algumas dificuldades e particularidades. Não se deve desprezar seu potencial, mas aprimorá-lo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou compreender as concepções de professoras da EI acerca da formação pedagógica e dos desafios enfrentados no processo de inclusão escolar de alunos com TEA.

Com vistas a atender esse objetivo, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental, bem como uma pesquisa de campo. Utilizamos como aporte teórico a Psicologia Histórico-Cultural, buscando salientar as contribuições dessa teoria para a compreensão dos sujeitos com TEA.

Os resultados da pesquisa apontam a necessidade do estabelecimento de rotinas, de estudos para conhecer as especificidades do aluno, como cada um aprende e se desenvolve, de cursos de formação e acompanhamento por parte da Secretaria Municipal de Educação, órgão competente que deveria organizar o trabalho de maneira generalizada e de forma contundente para estudantes público da educação especial, bem como adaptar materiais e disponibilizar informações específicas sobre cada estudante com TEA recebido nos CMEIs.

Verificou-se que, enquanto não há formação adequada, o planejamento, como parte indispensável do trabalho docente, deve ser algo inteiramente incorporado à prática das professoras como um respaldo ou uma fundamentação para suas práticas. Um planejamento estruturado e com rotinas estabelecidas possibilita que a criança com TEA possa organizar seu espaço, seu tempo, seus pensamentos e, conseqüentemente, suas tarefas escolares. Além disso, o planejamento é um pré-requisito para que o professor consiga desenvolver um trabalho que promova o desenvolvimento, a aprendizagem e, com efeito, a inclusão.

É válido destacar que a legislação prevê a formação adequada para que o professor possa atuar na educação especial. Ademais, exige-se que as instituições escolares ofereçam continuidade nessa formação. Todavia, foi possível constatar que isso não ocorre, o que fere não apenas um direito da criança com TEA, mas um dever escolar que está instituído nas normativas legais.

Deparamo-nos com a dificuldade das professoras em criar ferramentas pedagógicas para o alicerce de suas práticas. As profissionais entrevistadas se voltam às

dificuldades como fator preponderante que prejudicaria essa criança em se apropriar do conhecimento ensinado, quando, em verdade, a formação deficitária não cria meios para tal apropriação. Constatamos, também, que, apesar de estarem cientes da falta de formação, tentam justificar o trabalho não concretizado nas dificuldades apresentadas pelos estudantes.

Os resultados da pesquisa apontam para a necessária apropriação de conhecimentos específicos a respeito do TEA, bem como um aprofundamento na PHC para embasar as práticas inclusivas das professoras, contribuindo para que a criança se torne um agente participativo no seu próprio processo de ensino e aprendizagem.

Para concluir, ressaltamos que a presente pesquisa não esgota todas as questões referentes à inclusão da criança com TEA na EI. Por essa razão, é importante que outros estudos sejam desenvolvidos, a fim de que o debate sobre a educação inclusiva continue sendo fomentado.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. A. G. **Educação inclusiva e formação de professores: o brincar como intervenção nos transtornos do espectro do autismo**. 2016. 84f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente) - UniFOA, Volta Redonda, 2016.

ASSOCIAÇÃO DE PSIQUIATRIA AMERICANA - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5)**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BACKES, B.; ZANON, R. B.; BOSA, C. A. Regressão de linguagem no transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v.19, n.2, p. 215-241, 2017. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872017000200012. Acesso em: 25 set. 2023.

BARBOSA, M. C. S. **Práticas cotidianas na Educação Infantil – bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. MEC-UFRGS: Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 25 set. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; BATISTA, Tatiana Lemes de Araújo; OLIVEIRA, Lucilia Vernaschi de; OLIVEIRA, Flávio Rodrigues de; MONTAGNOLI, Gilmar Alves. Formação pedagógica e os desafios da inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil: reflexões docentes. *Rev InCantare*, Curitiba, v.21, p. 1-24, dez, 2024. ISSN 2317-417X.

BATISTA, T. L. A. **Transtorno do Espectro Autista e Educação Infantil: desafios da educação inclusiva**. 2021. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 set. 2023.

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, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em 24 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em 24 set. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: DF, 2015b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em 24 set. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília: DF, 2015b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educao%20Ambiental. Acesso em 24 set. 2023.

BRITO, M. C. Transtornos do Espectro do Autismo e educação inclusiva: análise de atitudes sociais de professores e alunos frente à inclusão. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, p. 657-668, set./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28086>. Acesso em 24 set. 2023.

KASSAR, M. C. M.; RONDON, M. M. Atendimento Educacional Especializado a crianças pequenas com deficiência: o caso de Mato Grosso do Sul. **Comunicações**, Piracicaba, v. 23, n. 3, p. 27-42, 2016. Disponível em:

YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; BATISTA, Tatiana Lemes de Araújo; OLIVEIRA, Lucilia Vernaschi de; OLIVEIRA, Flávio Rodrigues de; MONTAGNOLI, Gilmar Alves. Formação pedagógica e os desafios da inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil: reflexões docentes. Rev InCantare, Curitiba, v.21, p. 1-24, dez, 2024. ISSN 2317-417X.

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/sH5np9zh5h8ZNw3XvnDdfCw/?lang=pt#>. Acesso em 24 set. 2023.

KHOURY, L. P.; TEIXEIRA, M. C. T.V.; CARREIRO, L. R. R.; SCHWARTZMAN J. S.; RIBEIRO, A. F.; CANTIERI, C. N. **Manejo comportamental de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo em condições de inclusão escolar: guia de orientação a professores**. São Paulo: Memnon. 2014.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MILANESI, J. B.; CIA, F. O Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais da Educação Infantil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 57, p. 69-82, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/18891>. Acesso em 24 set. 2023.

MACHADO, G.; MARTINS, M. F. A. Atendimento Educacional Especializado – AEE na Educação Infantil: entraves e possibilidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 746-759, 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12204>. Acesso em 24 set. 2023.

SANTOS, Juçara Maria. L. G. Á. **Desafios e possibilidades da escola pública na inclusão de aluno com transtorno do espectro autista na Educação Infantil**. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Taubaté, São Paulo, 2019.

STEPANHA, K. A. O. **A apropriação docente do conceito de autismo e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural**. 2017. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Programa de Pós-Graduação, Cascavel, 2017.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Obras Escogidas 5. Madrid: Visor, 1997.

ZOIA, E. T. **Formação continuada para professores de Educação Infantil na perspectiva histórico-cultural: desafios e potencialidades**. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2022.

YAEHASHI, Solange Franci Raimundo; BATISTA, Tatiana Lemes de Araújo; OLIVEIRA, Lucilia Vernaschi de; OLIVEIRA, Flávio Rodrigues de; MONTAGNOLI, Gilmar Alves. Formação pedagógica e os desafios da inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil: reflexões docentes. Rev InCantare, Curitiba, v.21, p. 1-24, dez, 2024. ISSN 2317-417X.

Sobre os autores:

Solange Franci Raimundo Yaegashi é Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Tatiana Lemes de Araújo Batista é Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora da rede municipal de Mandaguari-PR.

Lucilia Vernaschi de Oliveira é Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (EBTT) na área de Educação Especial, do Instituto Federal do Paraná (IFPR) - Campus Umuarama.

Flávio Rodrigues de Oliveira é Doutor em História pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE-UEM). Docente do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM)

Gilmar Alves Montagnoli é Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Mestrado em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Maringá (UEM).