



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE CENTRO DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

MARIA SUNÁRIA MENEZES DA SILVA

**DESAFIOS DO DOCENTE PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NO
ENSINO REGULAR: UMA AMOSTRA NO MUNICÍPIO DE SOUSA-PB EM 2024**

CAJAZEIRAS – PB

2024

MARIA SUNÁRIA MENEZES DA SILVA

**DESAFIOS DO DOCENTE PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NO
ENSINO REGULAR: UMA AMOSTRA NO MUNICÍPIO DE SOUSA-PB EM 2024**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica de Educação, do Centro de Formação de professores, da Universidade Federal de Campina Grande – Campus de Cajazeira-PB, como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nozângela Maria Rolim Dantas

**CAJAZEIRAS-PB
2024**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação -(CIP)

S586c	Silva, Maria Sunária Menezes da. Desafios do docente para a inclusão de crianças com TEA no ensino regular: uma amostra no município de Sousa – PB em 2024 / Maria Sunária Menezes da Silva. - Cajazeiras, 2024. 50f. Bibliografia. Orientadora: Profa. Dra. Nozângela Maria Rolim Dantas. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, 2024. 1.Educação inclusiva. 2.Transtorno de Espectro Autista. 3. Ensino – crianças autistas. 4.Formação de professor. 5.Trabalhos - crianças com TEA. I. Dantas, Nozângela Maria Rolim. II. Título. UFCG/CFP/BS CDU- 376
-------	---

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Denize Santos SaraivaLourenço CRB/15-046

MARIA SUNÁRIA MENEZES DA SILVA

**DESAFIOS DO DOCENTE PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NO
ENSINO REGULAR: UMA AMOSTRA NO MUNICÍPIO DE SOUSA-PB EM
2024**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da
Unidade Acadêmica de Educação (UAE), do
Centro de Formação de Professores (CFP), da
Universidade Federal de Campina Grande
(UFCG), campus de Cajazeiras-PB como
requisito parcial para obtenção do título de
Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Dra. Nozângela Maria Rolim
Dantas

Aprovado em: 11 / 11 / 2024

BANCA EXAMINADORA

Nozângela M. Rolim Dantas

Profa. Dra. Nozângela Maria Rolim Dantas
(UAE/CFP/UFCG- Orientadora)

Erica Dantas da Silva

Profa. Ms. Erica Dantas da Silva
(UAE/CFP/UFCG- Examinadora Titular)



Documento assinado digitalmente
EDINAURA ALMEIDA DE ARAÚJO
Data: 14/11/2024 01:41:31-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Edinaura Almeida de Araújo
(UAE/CFP/UFCG- Examinadora Titular)

Profa. Dra. Belijane Marques Feitosa
(UAE/CFP/UFCG- Examinadora Suplente)

**CAJAZEIRAS -PB
2024**

AGRADECIMENTOS

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, que me guiou e me deu forças ao longo desta jornada, pois sem ele eu não estaria aqui. Em segundo lugar, dedico à minha mãe, a pessoa mais guerreira e batalhadora que conheço, meu exemplo de vida. Ela me ensinou valores, a ser forte e esteve presente em todos os momentos, sempre me orientando, apoiando e nunca deixou faltar amor. Obrigada por ser essa pessoa de coração tão grande, por cada preocupação que teve comigo, por cada conselho, por todo o incentivo, por esse amor incondicional e o suporte que sempre me deu, tudo o que eu sou hoje, eu devo isso a você.

Agradeço ao meu marido, que é também meu melhor amigo, que sempre me incentivou e acreditou em me, obrigada por ser esse companheiro de vida que alegra os meus dias, por essa dedicação e todo esse amor.

Agradeço a Warla que além de ser minha amiga foi minha parceira nessa jornada, obrigada por está comigo ao longo dessa trajetória, sendo sempre a minha dupla em tudo, sofrendo e sorrindo juntas.

Agradeço a minha orientadora Professora Dra. Nozângela pela disponibilidade, por ser uma professora humana, amável e uma ótima profissional.

Agradeço a minha família que sempre torceram pelo meu sucesso e acreditaram em me.

Agradeço aos meus colegas de turma que caminharam junto comigo, e que sentirei saudades.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: DESAFIOS E AVANÇOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE CRIANÇAS COM AUTISMO.....	12
2.1	Da Exclusão na Antiguidade e Idade Média ao Movimento de Integração e Inclusão.....	12
2.2	A educação inclusiva no Brasil.....	13
2.3	O autismo.....	16
2.4	Formação de professos para trabalhar com crianças com TEA.....	18
2.5	Desafios para a inclusão.....	20
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	22
4	ANÁLISE DE DADOS.....	23
4.1	Percepção Geral da Inclusão de crianças com TEA.....	23
4.2	Principias desafios.....	26
4.3	Recursos para a Inclusão de Alunos com TEA.....	28
4.4	Formação docente para a inclusão de crianças com TEA.....	34
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	39
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	41
	APÊNDICE – A.....	46
	APÊNDICE – B.....	47

RESUMO

Este trabalho aborda os desafios enfrentados pelos docentes para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular, considerando a formação docente, os recursos disponíveis para o suporte aos alunos com TEA e as dificuldades práticas da inclusão. Teve como objetivo geral: Investigar os principais desafios enfrentados pelos docentes na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no ensino regular. Para execução desse objetivo foram pensados os seguintes objetivos específicos: Averiguar como os professores percebem a inclusão de alunos com TEA na sala de aula regular; identificar os recursos utilizados pelos professores para a inclusão de alunos com TEA nas atividades da sala de aula; analisar como é realizada a formação dos professores para o desenvolvimento. A metodologia utilizada foi qualitativa, com entrevistas semiestruturadas, realizadas com professoras de escolas públicas do município de Sousa – PB, que trabalham com alunos com TEA, buscando explorar suas percepções e dificuldades. Os resultados mostram que a formação inicial é predominantemente teórica, sendo insuficiente para atender as demandas da prática inclusiva. A falta de apoio institucional e de recursos específicos também limita a as práticas inclusivas. Conclui-se que a inclusão de alunos com TEA exige maior articulação entre teoria e prática na formação docente, mais investimentos em apoio pedagógico especializado e um compromisso institucional para promover um ambiente inclusivo.

Palavras-Chaves: Transtorno de Espectro Autista; Inclusão; Formação Continuada.

ABSTRACT

This work addresses the challenges faced by teachers in the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in regular education, considering teacher training, available resources for inclusion, and practical difficulties of inclusion. The general objective was to investigate the main challenges faced by teachers in the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in regular education. To achieve this objective, the following specific objectives were outlined: to examine how teachers perceive the inclusion of students with ASD in regular classrooms; to identify the resources used by teachers for the inclusion of students with ASD in classroom activities; to analyze how teacher training is conducted for their development. The methodology used was qualitative, with semi-structured interviews conducted with teachers from public schools in the municipality of Sousa – PB, who work with students with ASD, seeking to explore their perceptions and difficulties. The results show that initial training is predominantly theoretical, being insufficient to meet the demands of inclusive practice. The lack of institutional support and specific resources also limits inclusive practices. It is concluded that the inclusion of students with ASD requires greater articulation between theory and practice in teacher training, more investments in specialized pedagogical support, and an institutional commitment to promoting an inclusive environment.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Inclusion; Continuing Education.

LISTA DE SIGLAS

TEA – TRANSTORNO DO ESPECTRO DO ALTISTA.

IBC - INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT.

INES – INSTITUTO NACIONAL DA EDUCAÇÃO DOS SURDOS.

APAE - ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS EXCEPCIONAIS.

LDB - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.

PAEE – PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.

CNS - CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

PEI - PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO.

1 INTRODUÇÃO

O tema inclusão de crianças com Transtorno do espectro do autismo (TEA) tem sido muito debatido por pesquisadores e profissionais da educação. Visto que o índice de crianças diagnosticadas com TEA vem aumentando na medida que o transtorno vai ficando cada vez mais conhecido. Diante dessa realidade se observa nas escolas a falta de preparação para receber essas crianças e inclui-las no processo educativo. Contudo essa falta de preparação por parte de algumas instituições de ensino para realizar a inclusão desses e de outros alunos que possuam, algum tipo de deficiência dificulta o processo de ensino e aprendizagem.

É sabido que a inclusão vai além do ato de matricular o aluno com deficiência na escola, o educando deve ser inserido no processo de ensino e aprendizagem, respeitando suas especificidades, isso implica em grandes desafios, tanto para a escola, que terá que adaptar-se para oferecer uma educação inclusiva, quanto para os professores que terão que buscar novas metodologias de ensino, para apoiar o desenvolvimento desses alunos.

O interesse pelo tema da inclusão de crianças com TEA surgiu durante minha experiência de estágio supervisionado na educação infantil no ano de 2022. Durante esse período, fui designada para uma sala de educação infantil que contava com 23 alunos, sendo que três deles estavam sob investigação com suspeita de possuírem o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), e uma criança já possuía um diagnóstico confirmado.

Ao longo do meu período de observação, pude testemunhar as dificuldades enfrentadas pela professora ao lidar com os comportamentos associados ao TEA, em especial aqueles relacionados à comunicação limitada, agitação motora e, ocasionalmente, episódios de agressividade por parte das crianças. Ficou claro que a professora estava enfrentando um desafio muito grande para interagir e ensinar esses alunos, e a falta de formação para lidar com essas crianças dentro da sala de aula ficou clara.

Os esforços da professora em estabelecer uma comunicação eficaz e proporcionar um ambiente de aprendizado inclusivo com metodologias e estratégias específicas voltadas para essas crianças junto aos seus colegas típicos geralmente não davam certo. Essa situação despertou minha curiosidade e motivação para investigar mais a fundo o tema da inclusão de crianças com TEA.

A constatação da necessidade de um preparo adequado para lidar com alunos com TEA me levou a buscar compreender os desafios enfrentados pelos educadores para trabalhar com essas crianças e a importância da formação continuada. A partir dessa experiência, meu interesse pela pesquisa nessa área cresceu.

Surge, portanto, a necessidade de problematizar as seguintes questões: Quais os maiores desafios encontrados pelo docente para promover uma educação inclusiva para criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no ensino regular? A escola dá suporte aos professores para trabalhar pedagogicamente com esses alunos?

A temática voltada para a inclusão de crianças com TEA é relevante porque a falta de preparação adequada de professores para lidar com essa população ainda requer atenção por parte dos pesquisadores que estão atuando na área da educação, pois não basta apenas inserir o aluno na sala de aula de qualquer maneira devido à complexidade do TEA que requer atenção conforme as suas especificidades e necessidades, além do professor acompanhar os demais alunos que se fazem presente na sala de aula.

Para a realização desse estudo foi definido como objetivo geral: Investigar os principais desafios enfrentados pelos docentes na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no ensino regular. Para execução desse objetivo foram pensados os seguintes objetivos específicos:

- Averiguar como os professores percebem a inclusão de alunos com TEA na sala de aula regular;
- Identificar os recursos utilizados pelos professores para a inclusão de alunos com TEA nas atividades da sala de aula;
- Analisar como é realizada a formação dos professores para o desenvolvimento das atividades pedagógicas em sala de aula com as crianças com TEA.

Por fim, o presente estudo está organizado em três capítulos: 1) o capítulo teórico que apresenta o um breve contexto histórico da inclusão; apresenta os desafios

encontrados na literatura sobre o TEA e aborda a formação de professores para lidar com o aluno com TEA. 2) O capítulo sobre a Metodologia que apresenta o percurso adotado para a realização da coleta de dados. 3) O capítulo da Análise dos Dados que foram coletados por meio das entrevistas com as professoras das escolas, que auxiliou no conhecimento da realidade vivenciadas pelas entrevistadas no dia a dia da sala de aula.

2. DA EXCLUSÃO À INCLUSÃO: DESAFIOS E AVANÇOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE CRIANÇAS COM AUTISMO

2.1 Da Exclusão na Antiguidade e Idade Média ao Movimento de Integração e Inclusão

O contexto histórico sobre a inclusão mostra que houve diferentes fases em diferentes épocas, segundo Farias e Menezes (2009) a idade antiga na Grécia foi considerada uma época com grande exclusão social, visto que as crianças que nasciam com alguma deficiência tanto física quanto cognitiva, eram abandonados pelos pais. Na idade média as pessoas com deficiência eram excluídas e classificadas como inválidas, perseguidas e mortas, uma atitude que refletia a crença de que a perfeição física era um atributo necessário para ser aceito na sociedade, pois “Nesta época na Grécia Antiga as pessoas idealizavam o corpo perfeito de um homem e de uma mulher, como perfeitos, saudáveis e fortes, igualando-se ao corpo de deusas e deuses, assim como também a de guerreiros. Excluindo assim qualquer um que não fosse considerado “perfeito” (Brandenburg e Lückmeier, 2013, p. 176).

Durante a Idade Média, as deficiências eram vistas como punições divinas ou sinais de possessão demoníaca. Pessoas com deficiência eram excluídas, além de serem consideradas inválidas, foram perseguidos e mortos, dessa forma as famílias preferiram esconder esses indivíduos, do que os expor a sociedade para serem discriminados. Para Farias e Menezes (2009) essa percepção resultava em atitudes de marginalização e, em muitos casos, essas pessoas eram internadas em asilos ou conventos, onde eram mantidas à margem da sociedade. As exceções eram raras, com alguns poucos casos de inclusão limitada em atividades religiosas ou comunitárias.

O cristianismo trouxe uma nova perspectiva sobre a humanidade e a dignidade dos indivíduos. Como aponta Pacheco, Alves (2007, p.243), "com o surgimento do Cristianismo, a visão de homem modificou-se para um ser racional, que era a criação e manifestação de Deus e, os deficientes¹ passaram a ser vistos como merecedores

¹ O termo "deficiente" é pejorativo e não é mais utilizado. Atualmente, usa-se "pessoa com deficiência" para valorizar o indivíduo e evitar estigmas.

de cuidados". Com essa alteração, as pessoas com deficiência começaram a ser percebidos como pessoas que precisam de atenção e assistência.

Na segunda metade do século XIX, com o surgimento da medicina moderna, os olhares sobre indivíduos com deficiências começaram a se transformar pois a compreensão sobre a deficiência começava a adquirir caráter científico. "Desta forma, no século XIX, profissionais como Pinel, Itard, Esquirol, Seguin, Froebel entre outros, apresentaram maior interesse em estudar a deficiência, especialmente a mental. É neste período que ocorre uma superação da visão de deficiência como doença, para uma visão de estado ou condição do sujeito" (Pacheco, Alves. 2007, p. 244). A Segunda Guerra Mundial trouxe a necessidade de apoio para civis e soldados com deficiência, visto que antes eram considerados cidadãos comuns, tornaram-se pessoas com deficiência após mutilações e ferimentos graves sofridos nos combates. Os movimentos pelo direito de pessoas com deficiência se fortaleceram nas décadas de 1960 e 1970, que levou a criação das leis antidiscriminatórias e avanços na acessibilidade (Pereira, Saraiva, 2017).

Segundo Mendes (2006) no final do século XIX e meados do século XX surgiram algumas escolas especiais e centros de reabilitação, nessa época as pessoas começaram a perceber que os indivíduos com deficiência também poderiam ser produtivos se tivessem algum tipo de instrução. Muito se tem avançado no que se diz respeito a evolução da inclusão de pessoas com deficiência, mas ainda hoje é comum ver pessoas com deficiência ser taxados de "coitadinhos e incapazes".

2.2 A educação inclusiva no Brasil

No Brasil, o atendimento a pessoas com deficiência teve início na época do Império, com a criação de duas instituições: O imperial instituto dos meninos cegos em 1854, atual Instituto Benjamin Constant - IBC e o Instituto dos Surdos em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro.

Em 1926 foi fundado o Instituto Pestalozzi, especializado no atendimento de pessoas com deficiências mentais. Já em 1945, foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos Excepcionais (APAE), e em 1945, Helena Antipoff criou o primeiro atendimento educacional especializado para pessoas superdotadas na sociedade Pestalozzi.

Segundo a Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1961, as diretrizes para atendimento educacional de pessoas com deficiências foram estabelecidas o direito aos indivíduos considerados “excepcionais” a educação, essa inclusão deveria acontecer no sistema educacional regular.

A visão sobre a inclusão como compreendemos atualmente, teve início nas décadas de 1980 e 1990. Durante esse período, ficou claro que simplesmente incluir indivíduos com deficiência em instituições convencionais não era o bastante. Segundo Mantoan (1997), a inclusão de estudantes com deficiência deve ir além de apenas inserir eles nas salas de aula. Isso implica em mudanças no ambiente escolar e nas metodologias de ensino.

A mudança da integração para a inclusão implicou em alterações da percepção das instituições de ensino sobre a diversidade, pois diante dessa nova realidade, foi necessário que houvesse modificações no sistema de ensino para que fosse acessível e incluso para todos. Segundo Mantoan (1997, p. 22), “a inclusão demanda uma reestruturação das instituições educativas para que estas possam atender às necessidades específicas de todos os alunos”.

Em 1994 com a declaração de Salamanca, apresentou o direito de toda criança à educação. Esse princípio foi reiterado pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDBN (Lei nº 9.394/96). O capítulo V da LDBN é dedicado a Educação Especial, que apresenta as garantias de uma educação inclusiva e especialização para os professores:

Art. 58. Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I. Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades; II. Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados. III. Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes

comuns; IV. Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializados e como atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. Parágrafo Único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede regular de ensino independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Nesse contexto, a LDB foi um ponto na legislação importante, visto que através dela foi estabelecido que as escolas regulares seriam os melhores meios para combater a discriminação. Com relação a Declaração de Salamanca de 1994, ela enfatiza que “as escolas que promovem a inclusão são as melhores para enfrentar a discriminação e fomentar a aceitação” (BRASIL, 1997, p. 10). Esse documento ressaltou a importância de criar comunidades acolhedoras para ter sociedade inclusiva, onde todos os indivíduos tivessem a oportunidade de participar.

Além disso, a LDB trouxe a importância de garantir uma educação para todos, ressaltando que a inclusão não é apenas a integração física, mas apresenta questões de formação de pessoas qualificadas para lidar com essa população.

Em concordância a Resolução do Conselho Nacional de Educação/ CEB nº 2/2001 define as diretrizes nacionais para a educação especializada no Brasil, no art.2º “Os sistemas de ensino devem matricular os alunos, cabendo a escolas organizar se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.”

Dessa forma a educação inclusiva no Brasil entra em vigor com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que dá origem as várias leis e resoluções que asseguram a obrigatoriedade da escola incluir alunos com deficiência e garantir uma educação de qualidade a todos. Além disso a ação dos professores é fundamental para que as políticas de inclusão nas escolas possam garantir que todos os alunos sejam tratados com igualdade. É essencial que as famílias se sintam seguras ao entregar seus filhos a uma organização educacional, apesar do fato de que ainda há

muito a melhorar no que se diz respeito a essa inclusão, conforme Sampaio e Magalhães (2018).

2.3 O autismo

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), mais conhecido como autismo é um transtorno neurológico que se apresenta logo nos primeiros anos de vida da criança, em alguns casos ele se revela após o período inicial do desenvolvimento, o que causa mudanças de comportamento e atraso, principalmente na fala, na interação, coordenação motora, na imaginação, no comportamento e nos interesses. (Facion, 2007).

O TEA geralmente afeta principalmente as relações sociais, a comunicação e imaginação, podendo também estar associado a deficiência intelectual, e problemas com atenção. O autismo é um transtorno permanente, não há cura ou uma causa definitiva, segundo Griesi-Oliveira e Sertié (2017, p.233):

O transtorno do espectro autista (TEA) é um grupo de distúrbios do desenvolvimento neurológico de início precoce, caracterizado por comprometimento das habilidades sociais e de comunicação, além de comportamentos estereotipados. Embora definido por estes principais sintomas, o fenótipo dos pacientes com TEA pode variar muito, abrangendo desde indivíduos com deficiência intelectual (DI) grave e baixo desempenho em habilidades comportamentais adaptativas, até indivíduos com quociente de inteligência (QI) normal, que levam uma vida independente.

Em concordância Nascimento et al (2018) afirmam que os sintomas do TEA geralmente começam a se manifestar antes dos três anos de idade e podem incluir comportamentos como medo, confusão mental, dificuldade em lidar com mudanças, desafios para entender regras sociais, falta de atenção, impulsividade e comportamentos agressivos, embora em alguns casos as crianças com TEA tenham um bom desenvolvimento cognitivo, esses sintomas geralmente variam, assim faz se necessário compreender as diferentes manifestações do transtorno.

Há uma variação notável de sintomas no autismo. As crianças com funcionamento mais baixo são caracteristicamente mudas por completo ou em grande parte, isoladas da interação social e com realização de poucas incursões sociais. No próximo nível, as crianças podem aceitar a interação social passivamente, mas não a procuram. Nesse nível, pode-se observar alguma linguagem espontânea. Entre as que possuem grau mais alto de

funcionamento e são pouco mais velhas, seu estilo de vida social é diferente, no sentido de que elas podem se interessar pela interação social, mas não podem iniciá-la ou mantê-la de forma típica. O estilo social de tais indivíduos foi denominado 'ativo, mas estranho', no sentido de que eles geralmente têm dificuldade de regular a interação social após essa ter começado. As características com 130 Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais comportamentais do autismo se alternam durante o curso do desenvolvimento (Klin, 2006, p. 6 apud Menezes, Cruz 2013, p. 129-130).

Sendo assim cada indivíduo com TEA é único, o que faz o processo para fechar o seu diagnóstico complexo e não podendo ser confirmado por um único exame médico, é necessário realizar vários tipos de exames, avaliações e análises para juntar informações que permitam um diagnóstico confiável. Os exames mais comuns incluem avaliações da capacidade auditiva e a investigação de possíveis tumores, convulsões e anomalias cerebrais. Além disso, o uso de instrumentos padronizados para fins de avaliação dessa síndrome é necessário para complementar informações já adquiridas, dentre desses instrumentos padronizados estão: questionários, escalas e inventários desenvolvidos especialmente para essa finalidade (Facion, 2007).

Outro ponto a se considerar é que o diagnóstico do autismo em crianças com menos de três anos de idade é geralmente impreciso. Pois muitos dos sintomas do TEA podem ser confundidos com variações normais no desenvolvimento infantil. Nessa fase, as habilidades de comunicação e socialização ainda estão em formação, o que dificulta a identificação clara dos comportamentos característicos do autismo, tornando o diagnóstico precoce um desafio, segundo Duarte et al. (2016, p. 48)

Nas crianças muito jovens, antes dos 3 anos, em geral, não é possível estabelecer o diagnóstico de TEA; todavia, em boa parte dos casos, poderão ser identificados sinais compatíveis com essas condições que, quando identificados, justificam o início do atendimento que deverá ser mantido até que os sinais e sintomas suspeitos desapareçam ou, então, prosseguir, caso fique evidente que um TEA está realmente presente.

Contudo, é necessário observar e agir diante de sinais compatíveis com o transtorno. Esse cuidado é fundamental, pois mesmo sem um diagnóstico formal, o acompanhamento precoce pode ajudar a minimizar os desafios futuros ou confirmar a presença do autismo.

A nomenclatura Transtorno do Espectro Autista abre a abrangência de diferentes níveis de suporte, indo ao de suporte leve, moderado até o severo. Cunha (2015), chama atenção para o fato de estar atento para não padronizar os sujeitos

com TEA, visto que cada um possui suas particularidades e diferentes níveis de intelectualidade. Conforme Santos et al. (2017) o Transtorno do Espectro Autista não se configura de maneira linear, pois não há um modelo padronizado para identificar os sinais, as características ligadas ao TEA podem mudar em intensidade e gravidade, manifestando-se de forma diferente em cada sujeito. Assim cada caso é único, embora possa haver semelhanças, nunca haverá uma pessoa com autismo com o mesmo comportamento ou raciocínio igual a outro.

2.4 Formação de professores para trabalhar com crianças com TEA

Nos últimos anos, foi observado que teve um grande aumento no número de crianças com TEA matriculadas em escolas regulares. Mesmo com legislação educacional, em particular o capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), assegure o direito à educação inclusiva dessas crianças, a realidade nem sempre é boa, pois a falta de formação adequada dos professores sobre o TEA ainda é um desafio. Muitos educadores não recebem formação adequada para lidar com as necessidades dos alunos com TEA, o que pode limitar a habilidade de elaborar estratégias de inclusão. A ausência de conhecimento especializado pode resultar em dificuldades para implementar práticas pedagógicas e adaptar o currículo diante das necessidades individuais dos alunos.

A inclusão de uma criança com TEA na escola regular já é um grande avanço, no entanto, esse ato não garante o aprendizado, mesmo que o aluno tenha um acompanhante disponível. Para trabalhar a inclusão é necessário professores qualificados, que sejam capazes de criar estratégias para que a inclusão de fato aconteça. Menezes e Cruz (2013).

No entanto, os cursos de licenciatura geralmente oferecem poucas cadeiras voltadas para a inclusão, normalmente se limitando ao oferecimento da disciplina da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a de inclusão, diante da grande demanda de alunos com TEA, essa formação não é suficiente para que o docente tenha segurança para trabalhar com crianças que precisam de um atendimento educacional especializado, “muitos profissionais da educação se sentem despreparados para lidar com alunos PAEE² e essa dificuldade tende a se acentuar quando se trata do atendimento e

² Plano de Atendimento Educacional Especializado.

acolhimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)” (Bezerra, Pantoni, 2022, p.20). As crianças com TEA possuem características individuais únicas, dessa forma não há uma abordagem singular que atenda a todas às necessidades educacionais dessas crianças, o que implica que o docente deve buscar por formação continuada para suprir esse déficit da formação inicial. Sampaio, (2008) apud Miron e Nicolai, (2020, p.10) afirmam que:

Os professores precisam ter conhecimentos básicos, para saber como incluir esse aluno em sala de aula, como adaptar os materiais pedagógicos, os conteúdos dos livros didáticos e ter orientações corretas para direcionar o seu trabalho docente em sala de aula.

A formação continuada é uma das melhores estratégias para que o professor possa se capacitar para atender alunos com TEA no ensino regular, promovendo uma educação inclusiva de qualidade, a qual dê oportunidade a todos os alunos a alcançar o seu potencial. Essa formação precisa ser pensada a partir da realidade da sala de aula. Eles não vão lidar com situações perfeitas ou alunos idealizados, mas com crianças reais, que têm suas particularidades, suas próprias características, desafios e maneiras de aprender.

Sendo assim o ideal seria que antes de planejar essas formações continuadas fosse realizado um levantamento de dados para localizar os principais desafios encontrados pelos professores no processo de inclusão, possibilitando a busca de possíveis soluções, “a formação de professores deve ser pensada com o professor e não para ele. Trata-se, portanto, de um movimento reflexivo e dialógico, que precisa ter como consenso a ideia de que a inclusão escolar pode trazer ganhos para o aluno” (Menezes e Cruz, 2013, p. 137).

Dessa forma, essa formação não pode ser pensada sem o professor, além disso deve ser um espaço de troca e construção conjunta de conhecimentos e estratégias, refletindo sobre necessidades reais dos educadores e visando promover práticas mais eficazes e inclusivas. Lopes (2015) afirma que a formação com a participação dos professores não apenas muda o discurso dos professores, mas também ajuda a mudar suas práticas diárias. Isso significa que a formação representa um esforço tanto individual quanto coletivo para descobrir novas maneiras de agir e pensar.

Outro ponto relevante na formação dos professores para trabalhar com crianças com TEA é que não existe uma receita pronta, que se encaixe em todos os casos. Portanto, a formação deve proporcionar aos professores habilidades para desenvolver estratégias de atuação pedagógicas adequadas para seu alunado diante das necessidades educacionais especiais dos alunos com TEA. Assim, os educadores podem oferecer um atendimento individualizado e eficaz, adaptando suas abordagens e práticas a cada aluno.

3.5 Desafios para a inclusão

Nesse novo cenário de inclusão, os professores e equipes gestoras enfrentam diversos desafios todos os dias, segundo Pimentel e Frison (2023) isso ocorre porque crianças com TEA têm características que afetam seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, incluindo dificuldades na interação social e na compreensão. Por causa disso, são necessários recursos específicos para garantir o desenvolvimento educacional e emocional dessas crianças

As escolas foram pensadas apenas para crianças típicas, o que dificulta ainda mais a inclusão. Segundo Torres e Mendes apud (2018, p. 2) “um desafio da atualidade, uma vez que a escola se encontra despreparada para lidar com as especificidades desses estudantes, sendo organizada, em sua maioria, para um público homogêneo de alunos”.

A falta de preparação pode afetar negativamente a experiência educacional tanto para os alunos quanto para os professores. Os professores ficarão frustrados com os problemas encontrados. A ausência de materiais adaptados, tecnologias e apoio especializado, como terapeutas e assistentes, dificulta ainda mais a criação de um ambiente educacional que atenda às necessidades de crianças com TEA. Essa falta de recursos pode aumentar o trabalho dos professores e limitar as intervenções.

A ideia da educação inclusiva não se resume apenas a colocar o aluno na escola. É importante também preparar toda a comunidade escolar para recebê-lo e realmente incluí-lo.

A heterogeneidade existente entre os educandos a serem atendidos nas salas de aula demanda uma diversidade de materiais disponíveis no sistema de ensino, a fim de auxiliar o docente no atendimento a esse público. Além dos recursos e meios que contribuam com a prática do professor, devem ser

repensado e discutido diversos outros fatores que vão desde a sua formação até o quantitativo de alunos em sala de aula (Oliveira, Feitosa e Mota 2020. p. 87).

A inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar exige a adaptação das práticas pedagógicas. Além dos recursos materiais é necessário que sejam desenvolvidas estratégias de ensino que respeitem as necessidades individuais dos alunos para promover um aprendizado significativo para todos. Essas estratégias devem ser pensadas a partir das diversidades dos alunos na sala de aula, dessa maneira os alunos com TEA irão ter a oportunidade de participar do processo educativo de forma plena.

a prática pedagógica é um meio pelo qual a educação pode garantir o direito de todos aprenderem e promover um ensino inclusivo, permitindo que os alunos não apenas estejam presentes na escola, mas também aprendam efetivamente nesse ambiente social (Almeida et al. 2021 apud Silva, Lopes e Quadros. 2024).

Muitos professores veem a inclusão de crianças com TEA como um desafio, porque têm suas crenças enraizadas em métodos tradicionais de ensino. Essa visão, baseada em práticas pedagógicas que valorizam uma abordagem única para todos os alunos, acaba por ter certa resistência a mudanças. No entanto, essa perspectiva está ultrapassada e precisa ser repensada. Para garantir que todos os alunos, independentemente de suas especificidades, possam aprender e se desenvolver em um ambiente acolhedor e inclusivo, os educadores devem superar essas crenças e implementar práticas pedagógicas mais adaptáveis e centradas na diversidade. “Trabalhar com a inclusão exige pensar em atividades práticas, como jogos, brincadeiras lúdicas, estímulos verbais e não verbais, recursos visuais, atividades em grupo, entre outros” (Ferreira, Jesus e Emiliano, p.30).

A capacitação dos professores é indispensável para que eles possam ser capazes de aplicar estratégias inclusivas na sala de aula. Essa formação deve abranger não apenas aspectos teóricos, mas também metodológicos e práticos, visando preparar os educadores para lidar com a diversidade presente nas turmas. No entanto, uma das principais barreiras encontradas é a ausência de currículos adaptados. A adaptação curricular precisa ser integrada à rotina escolar, implementado o uso de recursos lúdicos, visuais e a criação de uma rotina. Além de implementar práticas que favoreçam o aprendizado, o professor ser agente facilitador, promovendo uma educação de qualidade para todos.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O conhecimento científico é o aperfeiçoamento do senso comum, obtidos através de atividades científicas envolvendo procedimentos metodológicos, como observação, coletas de dados e experimentação, dessa forma todo o conhecimento científico há uma explicação plausível. “[...] O conhecimento científico é, em suma, apenas um tipo de conhecimento que o homem faz uso para a compreensão da realidade social que o cerca” (Barros 1990 p.13), diante dessa necessidade de compreender o mundo o homem busca por conhecimento científico, visto que ele é verificável, organizado, analítico e sistemático.

A pesquisa científica segundo Barros (1990) é a exploração sistemática que visa descobrir, explicar e compreender fatos. Nesse sentido ela é vista como uma forma de estudo de um determinado objeto, o objetivo principal para pesquisa científica é resolver problemas e solucionar dúvidas utilizando procedimentos

Esta pesquisa é de caráter qualitativo visto que a “pesquisa qualitativa defende a ideia de que, na produção de conhecimento sobre fenômenos humanos e sociais, interessa mais compreender e interpretar seus conteúdos.” (Reis 2009, p. 10.) Diante disso ela se preocupa com a qualidade das informações coletadas, buscando compreender os comportamentos e experiências humanas.

A presente pesquisa é de cunho exploratória, pois busca desenvolver e esclarecer ideias, fornecendo uma visão inicial de um fenômeno pouco explorado. Esse tipo de pesquisa é também conhecido como pesquisa de base, pois oferece dados e elementos fundamentais para investigações mais aprofundadas sobre o assunto. Gonçalves (2001) trata-se também de uma pesquisa dedutiva, pois parte de pressupostos gerais para chegar a conclusões específicas, seguindo uma estrutura lógica. Conforme Prodanov e Freitas (2013 p.127) “Sugere uma análise de problemas do geral para o particular, através de uma cadeia de raciocínio decrescente.”

Segundo Gonçalves (2001) a abordagem de pesquisa de campo exige que o pesquisador esteja presente no local onde o fenômeno ocorre ou ocorreu, bem como coletar e registrar os dados diretamente no local.

A pesquisa foi realizada em três escolas de nível fundamental da rede municipal da cidade de Sousa- PB, envolvendo professores de educação básica. Para coletar dados sobre as experiências e percepções dos participantes em relação ao tema em

estudo, foi optado pela utilização da entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. Conforme Severino (1941.p.108) “Técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado.” Foram selecionadas quatro professoras para realizar a pesquisa.

Durante a pesquisa os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e foram livres na escolha de participar ou não. Além disso, foi garantido o anonimato dos entrevistados, preservando suas identidades durante todo o processo. Todas as informações obtidas foram tratadas com absoluta confidencialidade, sendo utilizadas apenas para fins acadêmicos e resguardando a privacidade dos participantes.

Esta pesquisa atende às exigências da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), as quais estabelecem diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas envolvendo seres humanos.

A análise dos dados coletados foi realizada a partir do confronto dos dados obtidos com os autores que refletem sobre a temática, o que implicou em uma análise crítica e reflexiva, buscando encontrar uma aproximação ou um distanciamento com as ideias dos autores. A análise se encontra no próximo capítulo desse trabalho.

4. ANÁLISE DE DADOS

4.1 Percepção Geral da Inclusão de crianças com TEA

A inclusão de crianças com TEA no ensino regular está relacionada a integrar essas crianças nas escolas, garantido que esses alunos participem das mesmas atividades educacionais que os outros colegas, isso implica em uma readaptação no sistema educacional, visto que a inclusão não é apenas garantir a presença física de crianças com TEA na sala de aula regular, mas também a participação, a socialização dessa criança. Acerca da percepção da inclusão de crianças com TEA no ensino regular, foi apresentado as professoras a seguinte pergunta: *Como você percebe a inclusão de crianças com TEA nas suas aulas?*

As professoras um e a dois percebem a inclusão como algo que precisa avançar muito, visto que ambas acreditam que a inclusão não acontece de forma efetiva, veja as respostas delas:

As crianças estão inseridas mas elas não estão incluídas porque não tem auxílio, eu por exemplo tenho 4 crianças laudadas e tenho uma auxiliar em dia sim e dia não, no dia que auxiliar está ela me ajuda, me auxiliar com as 4 crianças, eu consigo fazer alguma coisa, no dia que auxiliar não está, como é um dia sim, um dia não eu fico sozinha com essas crianças e as demais então eu tenho que me desdobrar para incluir as um processo (Professora 1).

Eu vejo que não há uma inclusão de fato, há uma intenção de incluir, porque há vários fatores, é uma criança diferente entrando em uma sala, onde há crianças ditas normais, além crianças também com outros problemas, há uma intenção de inclusão, a gente sabe que não sai perfeito, a gente tenta no máximo fazer com que ela se sinta a vontade, que socialize com outras crianças, mas tem muita coisa sala de aula que pode acontecer e prejudicar essa inclusão, porque só um especialista em inclusão que vai saber com lidar com essa criança de fato (Professora 2).

Nesses depoimentos percebe-se que a inclusão ainda está longe de se tornar o idealizado, visto que segundo o a Declaração de Salamanca (1994) o princípio da escola inclusiva é que todas as crianças devem aprender juntas, respeitando suas diferenças e necessidades, com um currículo adequado e estratégias de ensino que garantam educação de qualidade para todos. Sendo assim o que se observa é que, na prática, essas crianças estão inseridas nas salas de aula, mas não incluídas. A falta da presença de auxiliares em tempo integral, torna o trabalho das professoras mais desafiador, pois terão que se desdobrar para atender tanto as crianças com TEA quanto os demais alunos, o que resulta muitas vezes na exclusão parcial de alguns alunos, dando a entender que a inclusão é vista mais como uma intenção do que uma prática efetiva no cotidiano escolar.

A professora três acredita que a inclusão acontece, no entanto, na sua fala ela traz dois pontos importantes para que a inclusão aconteça de fato, a quebra do preconceito, e a criação de um ambiente acolhedor.

Eu acredito que a inclusão funcione, mas para que a inclusão de fato aconteça é necessário que todas as barreiras do preconceito sejam quebradas e que a acessibilidade esteja presente, pois o meu aluno só se sentira pertencente ao espaço se ele tiver um ambiente acolhedor (Professora 3).

A quebra do preconceito é um dos principais pilares para a inclusão de crianças com TEA, pois segundo Rodrigues e Cruz (2020), as características que são ligadas ao TEA muitas vezes são relacionadas a patologias, o que por sua vez levam ao preconceito, estigmas e rótulos, e isso acaba afetando negativamente o desenvolvimento afetivo e intelectual da criança, essa visão não leva em consideração os aspectos sociais do indivíduo, desrespeitando sua singularidade.

Segundo Barbosa (2018) a sociedade muitas vezes, marginaliza o que é diferente, mesmo que cada indivíduo possua diferenças. A normalidade não deve um ponto que impulse a exclusão de pessoas com TEA nas escolas regulares, uma vez que o TEA é uma condição permanente. A escola deve ter a responsabilidade de combater qualquer tipo de preconceito ou intolerância, visto que ela deve ensinar valores que promovam o respeito e a convivência harmoniosa entre todos, conforme Scopel e Gomes (2006) a formação de valores na escola é essencial para promover o respeito às diferenças, a solidariedade e a tolerância entre todos os indivíduos. Além de estimular o trabalho em equipe e a socialização. Dessa forma a educação de valores no ambiente escolar irá contribuir para a formação de sujeitos mais justos, e humanizados.

Já a professora quatro adota uma visão mais positiva em relação à inclusão, embora reconheçam que é um processo que ainda está em desenvolvimento. Acompanhe sua resposta:

Percebo como um processo que ainda está sendo implementado que faz com que o aluno com TEA, tenha participação, interação e envolvimento nas aulas teóricas e práticas. É uma prática muito importante e que aos poucos está dando certo (Professora 4).

De acordo com essa resposta pôde-se observar que a professora percebe a inclusão de crianças com TEA como um processo em construção, que ainda precisa avançar. No entanto, ela reconhece que essa prática é essencial para garantir que a criança com TEA tenha acesso à educação, que tenha a participação, interação e envolvimento dos alunos com TEA nas atividades, isso revela que para a professora o sucesso da inclusão está ligado à integração desses estudantes em todo o processo educativo. De acordo com Santos (2011) a inclusão da criança com autismo vai além de sua presença em uma sala de aula regular. Implica oferecer oportunidades para que ela tenha aprendizagem, valorizando suas potencialidades. Dessa forma,

contribui-se para o desenvolvimento do sujeito em sua totalidade, permitindo que ele participe, sinta e interaja dentro de um grupo social, respeitando suas particularidades.

4.2 Principais desafios

Incluir crianças com TEA no ensino regular traz diversos obstáculos para os professores, especialmente em relação a ambientes que favoreçam o progresso desses alunos. A lei no Brasil assegura a educação inclusiva, porém ainda há diversos desafios a serem vencidos, acerca desafios foi feito a seguinte pergunta as professoras: *Na sua prática, quais são os maiores desafios que você enfrenta ao tentar incluir alunos com TEA?*

Um dos desafios para a inclusão citado por uma das professoras é a falta de apoio especializado dentro das salas de aula, como mencionado pela Professora 1:

O maior desafio, como eu já falei na pergunta anterior, é não ter auxiliar, não ter material adequado. Para fazer o PEI³, a gente não tem nenhum tipo de assistência. A gente tem que pesquisar por si só para fazer o PEI. Muitas vezes a gente prepara atividade adaptada e não tem como aplicar se tiver sozinha na sala com os demais alunos (Professora 1).

O relato da professora mostra que falta de um profissional de apoio pode causar sobrecarga na docente, mesmo que a justiça tenha determinado que toda criança com alguma deficiência tem o direito de ter um cuidador, a realidade nem sempre é essa, mesmo que o papel cuidador seja indispensável para a inclusão. Segundo Nascimento et. al. (2018) o cuidador desempenha um papel crucial para que a inclusão aconteça, visto que esse profissional será responsável por acompanhar o aluno desde a sua chegada, até a saída, na higienização, na recreação, alimentação, assim como juntamente com professor irá realizar atividades e experiências que vão ajudar a criança a melhorar suas habilidades sensoriais, motoras, cognitivas, emocionais e sociais. Isso irá fortalecer seu aprendizado, proporcionando segurança e incentivo para que ela desenvolva suas capacidades da melhor maneira possível, além de tirar a sobrecarga dos professores.

³ Plano Educacional Individualizado.

Outro desafio apontado pelas docentes é a falta de recursos pedagógicos específicos para lidar com as necessidades desses alunos, apontados pela professora 2 e pela professora 4:

Um dos principais desafios é a falta de recursos pedagógicos necessários para lidar com essas crianças (Professora 2).

Os maiores desafios é a falta de espaço e alguns recursos que não estão disponíveis na escola (Professora 4).

Os recursos pedagógicos são essenciais para que aconteça a inclusão de crianças com TEA, pois permite que elas participem ativamente do processo de ensino-aprendizagem. Sartoretto e Bersch (2010) defendem que os recursos pedagógicos e de acessibilidade são fundamentais para que pessoas com deficiência possam participar de forma ativa no processo escolar. Eles funcionam como apoios e meios utilizados para atingir determinados objetivos educacionais, englobando tanto práticas educativas quanto materiais didáticos, com o intuito de promover a autonomia dos alunos com deficiência ao longo de sua trajetória escolar.

A falta de espaço adequado também é outro fator negativo para inclusão, como mencionado pela quarta professora. A acessibilidade física dos ambientes escolares é muito importante para a participação e autonomia de alunos com deficiência. A adequação dos espaços escolares contribuirá para que haja uma inclusão significativa (Almeida et. al, 2015). Quando o espaço físico não é adaptado, limita a capacidade das crianças com TEA de participar plenamente do ambiente escolar, comprometendo a qualidade da inclusão.

Além desses obstáculos ainda foi citado outro desafio na inclusão de crianças com TEA no ensino regular, tentar oferecer uma educação com equidade para esses alunos. Apresentado pela professora 3:

um dos maiores desafios é proporcionar uma educação com equidade (Professora 3).

A equidade, nesse contexto, significa oferecer a cada aluno os meios adequados para que ele tenha uma experiência de aprendizagem justa e adaptada às suas necessidades, diferente da igualdade que se refere a tratar todos os alunos da mesma forma, sem considerar as diferenças individuais e as necessidades específicas de cada um. De acordo com Rodrigues (2014, p.07), "A igualdade de oportunidades é, pois, uma oportunidade de igualdade, isto é, uma oportunidade de, a partir das diferenças, promover os instrumentos e os direitos que podem conduzir a

uma efetiva igualdade. ". Ou seja, é preciso reconhecer as diferenças e, a partir delas, criar condições que promovam a verdadeira igualdade, adaptando os instrumentos e métodos de ensino de modo que cada aluno com TEA tenha as mesmas oportunidades de sucesso educacional.

Em relação às percepções das professoras sobre a inclusão de estudantes com TEA no ensino regular, notou-se que, mesmo com a presença física desses estudantes nas salas de aula, a inclusão eficaz ainda encontra muitos obstáculos. A falta de recursos, como assistentes permanentes e métodos de ensino adaptados, dificulta o processo, tornando-o mais teórico do que prático. No entanto, ambientes receptivos e a eliminação de preconceitos são consideradas etapas essenciais para o avanço. A inclusão requer um esforço constante e coletivo, que inclui políticas educacionais, capacitação docente e suporte especializado para assegurar uma experiência educacional realmente inclusiva para estudantes com TEA.

4.3 Recursos para a Inclusão de Alunos com TEA

Nas respostas das quatro professoras sobre os recursos disponíveis e sua utilização no contexto da inclusão de alunos com TEA, é possível perceber uma variação significativa nas condições e abordagens, o que reflete a diversidade de realidades nas escolas brasileiras.

A resposta da primeira professora revela uma realidade comum nas escolas públicas brasileiras: a falta de recursos adequados para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Veja a resposta dela:

Como é uma escola pública há poucos recursos, os recursos que tem são os que nós professoras providenciamos do nosso próprio bolso no nosso horário em casa, a gente trabalha com jogos educativos, prepara alguma coisa ou jogos educativos (professora 1).

A professora destaca que os materiais pedagógicos disponíveis na escola são escassos e, muitas vezes, ela mesma precisa providenciar jogos educativos e outros recursos do seu próprio bolso, fora do horário de trabalho. Essa situação reflete uma sobrecarga para os docentes, que precisam compensar a ausência de apoio institucional com criatividade e comprometimento pessoal.

O uso de jogos educativos, mencionados pela professora, é uma estratégia importante para o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais de alunos com TEA. Assim como Sousa e Tagarro (2020) afirma que o jogo favorece o desenvolvimento da autonomia, socialização, cooperação e habilidades para trabalhar em grupo, além de estimular as capacidades de resolução de problemas. Ele também estimula aspectos socioafetivos, motores e cognitivos, além de ajudar na linguagem, na contagem e na expressão da criança. No entanto, a falta de recursos prejudica a qualidade dessas intervenções. A necessidade de os professores adquirirem materiais por conta própria também aponta para a falta de investimento em infraestrutura e recursos pedagógicos voltados para a educação inclusiva nas escolas públicas.

A segunda professora também menciona a escassez de recursos na escola, semelhante ao relato da primeira. No entanto, ela enfatiza que utiliza os brinquedos de maneira lúdica como ferramenta para auxiliar no desenvolvimento dos alunos com TEA:

Temos poucos recursos, normalmente eu uso brinquedos adequados e os poucos materiais didáticos que a escola oferece para tentar fazer que aquele aluno com autismo consiga se desenvolver (Professora 2).

A professora utiliza os brinquedos como uma tentativa de promover o desenvolvimento do aluno com TEA. Embora essa abordagem seja limitada, ela demonstra que, mesmo diante da escassez de recursos, a professora adapta o que está disponível para atender às necessidades dos alunos, é uma estratégia que desperta o interesse do aluno. Conforme Oliveira (2022), os brinquedos podem auxiliar de maneira prazerosa e motivadora no desenvolvimento de habilidades específicas em crianças autistas, desde que sejam selecionados conforme as particularidades de cada criança, seja em ambientes escolares estruturados ou familiares. Nessa realidade de poucos recursos, a criatividade e a capacidade de improvisação dos docentes são fundamentais para garantir que haja a inclusão.

A terceira professora apresenta uma visão mais organizada e planejada do processo de inclusão, mencionando o uso de um Plano Educacional Individualizado (PEI), jogos e estímulos visuais.

São inúmeros os recursos que utilizamos, mas é necessário conhecer os interesses da criança com autismo, trabalhar com PEI que é importante para o aluno desenvolver as habilidades, ter sempre um olhar humanizado e um cuidado de manter a rotina, adaptação do ambiente e do material, uso de

jogos, usamos sempre estímulos visuais que indicam a próxima atividade (Professora 3).

Esta fala demonstra um nível mais avançado no entendimento das necessidades dos alunos com TEA e a importância de um planejamento pedagógico personalizado. A professora também menciona a importância de "conhecer os interesses da criança com autismo", o que facilita para promover uma aprendizagem mais significativa.

Ao identificar e utilizar os interesses específicos da criança, a professora consegue criar atividades que engajem o aluno e favoreçam o desenvolvimento de suas habilidades. Segundo Nogueira e Orrú (2019) a construção de ações pedagógicas mais dinâmicas, que levem em consideração os interesses específicos dos alunos com TEA e suas singularidades, fortalece o vínculo entre o estudante e o conteúdo a ser aprendido. Essas práticas estão relacionadas as melhores práticas de educação inclusiva, que ressaltam a necessidade de adaptar os métodos e os recursos pedagógicos aos interesses e habilidades de cada criança. Além disso, o uso de estímulos visuais é uma estratégia eficaz no ensino de crianças autistas, "as crianças com TEA aprendem melhor na forma visual" (Paim, 2019, p.24) uma vez que facilita a compreensão e a antecipação de tarefas, elementos importantes para alunos com dificuldades de comunicação e interação social.

A quarta docente menciona o uso de brinquedos e jogos que estimulam a leitura, escrita e matemática, além de enfatizar a presença de uma cuidadora em seu ambiente de ensino.

Temos brinquedos que envolvam a leitura, jogos que ajuda na escrita, atividades de matemática e tenho uma cuidadora na minha sala, os recursos materiais eu utilizo diante das dificuldades dos alunos para que possa aprender melhor (Professora 4).

Este aspecto é relevante, pois evidencia a importância do apoio personalizado para o êxito da inclusão. A presença de uma cuidadora possibilita um monitoramento mais próximo das necessidades dos estudantes com TEA, o que contribuirá para um ambiente de ensino mais inclusivo. Segundo Lopes (2018) Esses profissionais oferecem suporte aos estudantes que necessitam de atendimento especializado, ajudando tanto nas tarefas de cuidado pessoal quanto nas atividades escolares onde

os estudantes demonstram dificuldade ou necessitam de assistência. Eles também auxiliam o docente em circunstâncias que não estão relacionadas ao planejamento e ao ensino, estando sempre prontos para ajudar em sala de aula quando necessário. Esse apoio é essencial para que haja uma inclusão efetiva, garantindo que os alunos com TEA possam participar das atividades escolares e desenvolver suas habilidades no ambiente educacional.

No que diz respeito à efetividade dos recursos empregados no desenvolvimento das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nota-se uma visão em comum da relevância desses recursos, porém também dos obstáculos práticos para sua aplicação.

A fala da primeira docente revela uma realidade desafiadora, comum em muitas escolas públicas, onde a estrutura da sala de aula não favorece o trabalho personalizado com estudantes com TEA. O barulho, a desorganização e a quantidade de alunos por turma dificultam as estratégias individualizadas, mesmo quando a professora se esforça para trazer recursos por conta própria. Ela destaca a importância de atuar em momentos mais tranquilos e de maneira personalizada com cada criança para alcançar resultados, pois a concentração e a atenção desses estudantes são fortemente afetadas por estímulos externos.

Os poucos que eu consigo, eles dão resultados sim, porém, como já eu já lhe disse, tem que ser trabalhado com um momento mais silencioso, individual com cada criança, eles dão resultado, mas a forma como a gente está trabalhando hoje em sala de aula não dá (Professora 1).

Essa dificuldade corrobora a necessidade de ambientes mais controlados e organizados para facilitar a inclusão. Conforme destaca Furtado (2011, p.73) “Para respeitar esta diferenciação da organização cerebral e cognitiva destas pessoas, propõe-se o controle e a organização do ambiente bem como a utilização de métodos de comunicação facilitada.”

Portanto, a estruturação do ambiente não é somente desejável, mas crucial para o progresso do estudante com TEA, uma vez que estímulos sensoriais em excesso podem prejudicar sua habilidade de concentração e aprendizado. E isso dificulta a eficácia dos recursos usados pela professora.

A segunda professora enfatiza que embora os recursos sejam uteis, eles não funcionam de forma efetiva devido à falta de espaços apropriados com a sala de AEE, e materiais didáticos específicos:

Funciona um pouco, porque na verdade precisamos de um amplo espaço tipo sala do AEE, com materiais didáticos específicos para eles, na nossa escola não temos sala de AEE, eles funcionam ajudando para desenvolver a coordenação motora e atenção dos autistas. (professora 3)

Ela ainda ressalta que quando os recursos são usados corretamente eles ajudam a desenvolver a coordenação motora e a atenção dos alunos com TEA. Esse comentário evidencia a necessidade de ambientes adequados para atender às demandas específicas desses alunos, o que reforça a importância de políticas educacionais que priorizem a criação de salas de AEE em todas as escolas. Para Zanatta (2020) as salas de recursos desempenham um papel importante no apoio a inclusão nas escolas, funcionando como um espaço pedagógico complementar ao trabalho do professor de sala de aula regular. Elas oferecem ambiente e recursos adequados para que a inclusão aconteça em todos os espaços da escola, contribuindo para o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A terceira docente demonstra um entendimento mais aprofundado sobre o desenvolvimento dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a importância dos recursos pedagógicos para estimular a autonomia. Ela entende que, apesar desses instrumentos serem eficientes, os resultados nem sempre são instantâneos, demandando paciência e persistência dos educadores.

Esses recursos contribuem bastante na autonomia do TEA, às vezes a evolução vem a longo prazo, e é importante tentar se manter determinada e confiante, é preciso tempo, dedicação e paciência para descobrir o que funciona ou não, fazendo as adaptações para ter um resultado eficaz (Professora 3).

A progressão do estudante com TEA geralmente acontece de maneira lenta e gradual, enfatizando a importância de uma dedicação contínua e ajustes constantes nas estratégias de ensino. Essa postura está alinhada com a ideia de que é fundamental que o docente saiba identificar as necessidades e interesses dos alunos com TEA e, com base nisso, desenvolva práticas pedagógicas eficientes. Como ressalta Montalvão e Freita (2021) o docente

deve saber como agir com seu aluno, trabalhar suas potencialidades e identificar seus interesses e necessidades, a fim de desenvolver práticas adequadas ao seu aprendizado.

A quarta professora enfatiza que os recursos pedagógicos funcionam de quando são aplicados de forma prática e quando o aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é incluído diretamente nas atividades.

Sim, eles funcionam quando sabemos ensinar na prática, inclui o aluno dentro das atividades. Eles contribuem para que os alunos consigam aprender de uma forma mais lúdica, sendo estimulados (Professora 4).

Essa abordagem prática, que envolve o aluno ativamente no processo de aprendizagem, é fundamental para que ele se sinta engajado e estimulado. Essa prática busca assegurar que todos os estudantes, independentemente de sua condição física, intelectual, sensorial, ou limitações possam ter acesso integral e participar ativamente nos ambientes escolares e consigam se desenvolver. Como afirma Lemos et. al (2024) é muito importante a participação ativa de todos os alunos no processo educativo, visto que essa prática irá contribuir para a construção de um ambiente mais colaborativo e enriquecedor, além de estimular o respeito as diferenças e combater o preconceito.

Além disso, a professora ressalta que os recursos didáticos contribuem para que os alunos com TEA aprendam de forma mais lúdica, facilitando a compreensão de conceitos e promovendo o engajamento desses estudantes nas atividades escolares.

A avaliação dos recursos utilizados pelas professoras para incluir estudantes com TEA mostra que, mesmo com a escassez de materiais apropriados em muitas escolas, as professoras adaptam o que possuem para atender a esses estudantes. Jogos pedagógicos, brinquedos, estímulos visuais e Planos Educacionais Individualizados (PEI) são instrumentos importantes para estimular o desenvolvimento desses estudantes. Contudo, a escassez de recursos específicos e a necessidade de as professoras adquirirem alguns materiais do bolso destacam a necessidade de um maior investimento em infraestrutura e suporte pedagógico.

Para além dos recursos materiais, o suporte de cuidadores e as metodologias adaptadas ajudam na inclusão. Mesmo diante dos obstáculos, as

docentes compreendem que a inclusão demanda paciência, criatividade e persistência, além de suporte constante para oferecer oportunidades aprendizado aos estudantes com TEA.

4.4 Formação docente para a inclusão de crianças com TEA

A primeira professora faz uma crítica ao modelo de formação que recebeu, ressaltando que em sua formação houve apenas a predominância teórica, e que essas teorias são completamente diferentes da realidade vivenciada em sala de aula.

As universidades, as especializações gostam muita da teoria, mas a prática, a vivência da escola e da sala de aula é completamente diferente. Diante da nossa realidade eu não acredito que a formação foi suficiente (Professora 1).

No entanto, ao fazer essa separação a professora pode estar equivocada, pois a teoria não deve ser vista como oposta ou separada da prática. Na verdade, ambas se complementam. Conforme Pacheco, Barbosa e Fernandes (2017) as teorias são os conjuntos de conhecimentos que explicam os conceitos e os fenômenos, enquanto a prática se refere a aplicação desses conhecimentos em ações reais, a prática permite modificações nas teorias diante das novas experiências, sendo assim é essencial que o professor faça essa correlação entre a teoria e a prática para proporcionar uma educação de qualidade.

Assim, a teoria fornece a base para compreender as necessidades das crianças com TEA e desenvolver estratégias, enquanto a prática fornece aos professores o contexto real para a aplicação e adaptação das teorias. Dessa forma, o problema pode não ser teorias em excesso, mas como elas são contextualizadas e adaptadas para a realidade da sala de aula.

Diante disso, a visão da professora de que a formação teórica não foi útil pode estar relacionado com a falta de articulação entre o conteúdo teórico e a realidade prática. A formação ideal seria aquela que promove a reflexão crítica sobre a prática, utilizando a teoria como uma ferramenta para transformar a realidade escolar e enfrentar os desafios da inclusão. Ao invés de ver teoria e prática como elementos dissociados, seria mais produtivo perceber que a prática necessita de uma base teórica sólida para ser bem-sucedida e adaptada ao contexto dos alunos com TEA.

As demais professoras compartilham o mesmo ponto de vista no que se diz respeito as suas formações, todas afirmam que não foram suficientes para trabalhar a inclusão de crianças com TEA, isso enfatiza a lacuna nos currículos dos cursos de formação de professores.

Na minha formação mal foi estudado sobre a inclusão, então eu não acho que foi suficiente, sempre busco formações e encontros pedagógicos, com profissionais especializados na área para nos nortear melhor sobre o assunto, porque estão chegando nas escolas cada vez mais crianças TEA (Professora 2).

Minha formação inicial foi insuficiente no que se diz respeito a inclusão, devido a necessidade de atender melhor às necessidades dos alunos, sempre busco formações continuadas porque elas promovem abordagem para atender às necessidades individuais de cada educando (Professora 3).

Minha formação inicial não foi suficiente para trabalhar com crianças com TEA, então eu fiz cursos e seminários, isso foi essencial para o meu conhecimento e prática (Professora 4).

A formação inicial dos professores para atuar com alunos com TEA tem se mostrado insuficiente, uma realidade comum nos cursos de licenciatura. O curso de Pedagogia ainda possui o privilégio de contar com duas disciplinas voltadas para a inclusão, enquanto as demais licenciaturas têm, no máximo, uma. Conforme apontado Rabello, Carvalho e Rahme (2018) os processos de formação docente, devido ao alto volume de informações e demandas de trabalho, o conteúdo precisa ser filtrado, o que frequentemente resulta na falta de tempo e espaço no currículo para abordar todas as temáticas necessárias à docência, deixando várias especificidades de fora e gerando lacunas que acabam sendo tratadas em formações complementares. Dessa forma a formação continuada foi uma das alternativas que as docentes encontram para suprir o déficit que a formação inicial causou.

Essa deficiência traz prejuízo as práticas docentes, o que pode levar o sentimento de despreparo de muitos profissionais para atender às necessidades específicas dos alunos com TEA. Conforme as necessidades, as docentes entrevistadas recorreram à formação continuada como uma forma de suprir as lacunas deixadas pela formação inicial.

Elas buscaram cursos, seminários e encontros pedagógicos para se aperfeiçoarem e aprenderem novas metodologias que possam ajudar na inclusão. Essa busca por capacitação demonstra o comprometimento das professoras em

buscar meios de oferecer aos alunos com TEA um atendimento adequado, mesmo em meio à falta de suporte institucional adequado desde o início de sua formação.

No que se diz respeito a essas formações continuadas, foi feita os seguintes questionamentos: *“A escola oferece formação para os professores para desenvolver atividades pedagógicas com alunos com TEA em sala de aula? Se sim, em quais temas? Caso não tenha recebido, como você faz para obter essa formação?”* As respostas das docentes evidenciaram uma situação comum e alarmante: todas afirmaram que as instituições de ensino não proporcionam capacitações específicas sobre a inclusão de crianças com TEA.

Esta falta de formação institucional indica questões graves, pois limita a capacitação dos professores para atender adequadamente as necessidades desses estudantes. Elas ainda afirmam que as capacitações voltadas para a inclusão são fornecidas pela Secretaria de Educação, e não pela escola, demonstrando um afastamento institucional na promoção do crescimento profissional no próprio contexto escolar.

A escola não oferece, quem oferece é a Secretaria de educação, ela sempre faz encontros de formação professores com a temática de inclusão, os temas são: criança com TEA, a inclusão, inclusão por amor, essas coisas, é tanta coisa que eu nem me lembro todos (Professora 1).

Na escola não tivemos nenhuma formação para a inclusão não, já tivemos algumas formações com palestras com o tema autismo na Secretaria de Educação, mas foram poucas, precisamos de mais apoio para adquirir mais informações, eu mesma pesquiso sobre o assunto na internet e busco atividades cognitivas adaptadas (Professora 2).

Infelizmente a Escola não oferece formações em áreas específicas, a secretaria de educação ainda realiza alguns, mas eu sempre procuro realizar as formações em algumas plataformas que oferecem ou quando aparece algum curso, oficina, palestra, seminário na área procuro participar (Professora 3).

A escola não oferece formações, quem oferece é secretaria de educação, os temas são em inclusão no geral, além disso eu pesquiso e elaboro estratégias de aprendizagem e faço cursos de práticas ligadas a inclusão (Professora 4).

As respostas das professoras entrevistadas revelam uma situação em que a formação continuada para trabalhar com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não é oferecido pela escola, mas sim pela Secretaria de Educação. Esse modelo de capacitação, promovido externamente é limitado, visto que não ocorre com a frequência necessárias para suprir as necessidades da escola, além disso esse tipo

de formação muitas vezes não corresponde as necessidades dos professores naquele momento, pois são muitas e escolas e cada uma tem realidades diferentes.

O ideal seria que a formação fosse pensada juntamente com os professores, pois “muitas vezes, os programas de formação vêm carregados de objetivos e exigências externos, desprovidos de significado para os docentes” (Menezes e Cruz 2013, p.136). Esse cenário mostra que há uma falta de apoio institucional direto aos professores dentro da própria escola, o que seria importante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Para enfrentar a falta de formações específicas e contínuas, as professoras buscam se capacitar, fazendo pesquisas e participando de cursos e oficinas fora da escola. Esse esforço individual mostra o compromisso delas com o ensino inclusivo, mas também revela a sobrecarga que enfrentam, já que precisam compensar a falta de apoio da escola. Além disso, ao desenvolver estratégias próprias e investir em cursos sobre inclusão, as professoras demonstram dedicação e a necessidade de adaptar o ensino às necessidades dos alunos com TEA.

Sobre a necessidade de capacitação para atender alunos com TEA foi feito a seguinte pergunta: *Você sente que precisa de mais capacitação para atender adequadamente alunos com TEA? Se sim, em quais áreas?* Diante das respostas foi possível observar a diversidade de percepções e uma urgência de mais formações específicas, a Professora 1 acredita que o problema não é a falta de formação, mas sim a carência de recursos e apoio.

Não. Formação tem demais, o que a gente precisa, o que o professor precisa, não é formação porque a gente já tem demais, pelo menos aqui em Sousa na Secretaria da Educação constantemente tem formação para a inclusão, voltadas à inclusão, no entanto, a formação não chega a atingir o objetivo, por quê? porque nós somos formados, os professores estudam, mas quando chega na sala, a realidade da sala é diferente, a questão da falta de material, a questão de cuidador, tudo isso deixa a desejar (Professora1).

De acordo com ela, apesar da oferta de formações promovidas pela Secretaria de Educação, essas capacitações não conseguem atingir o objetivo porque a teoria discutida nos cursos não é colocada em prática na sala de aula, já que o ambiente real é possui restrições, como a escassez de recursos e de cuidadores. Esta visão demonstra um descontentamento com a estrutura da escolar, ressaltando que a escassez de recursos atrapalha o efeito das formações e provoca um sentimento de

inadequação. Conforme Quadros et.al (2020, p.25048) “falta de recursos e materiais que auxiliem nos processos de ensino e aprendizagem são os principais empecilhos para a prática inclusiva.”

A fala da docente reflete uma situação comum em diversos sistemas de ensino, onde o investimento em educação contínua não é acompanhado pela infraestrutura necessária para que as práticas assimiladas sejam implementadas na sala de aula. Sendo assim, a falta de recursos materiais e de profissionais qualificados para apoiar no cuidado dos estudantes com TEA faz com que o conhecimento obtido nas capacitações se afaste da realidade.

As professoras 2, 3 e 4 abordam a questão de forma mais direta, apontando áreas em que necessitam de aperfeiçoamento, como Análise do Comportamento Aplicada (ABA), neuropsicopedagogia, psicomotricidade e interações com diversos profissionais da saúde, incluindo fonoaudiólogos, psicólogos e terapeutas ocupacionais.

Sim, eu preciso de mais capacitação, seria bom ter cursos, formações e palestras com profissionais do ABA, psicólogos, neurologistas, fonoaudiólogo, diálogo e terapeutas ocupacionais por aí vai, porque é muito complicado lidar com essas crianças, cada uma tem um jeito único de aprender e precisamos de toda informação possível (Professora 2).

Sim. Precisamos estar atentos às novas descobertas científicas e gostaria de fazer curso ou uma Capacitação em Análise do Comportamento Aplicado voltada ao Transtorno do Espectro do Autismo⁷ e neuro psicopedagogia para poder entender melhor o meu aluno (Professora 3).

Sim, preciso nas áreas de psicomotricidade, ABA e avaliação. (Professora 4).

As professoras destacam que a capacitação é um processo contínuo e que precisa ser atualizado constantemente para atender as necessidades dos alunos com TEA. Conforme Novoa (2002, p.23) “O aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanentes.” Ao identificarem áreas específicas em que desejam aprofundamento, como ABA, neuropsicopedagogia e psicomotricidade, essas professoras revelam uma compreensão de que o conhecimento interdisciplinar pode melhorar suas práticas pedagógicas. Essa visão reflete um entendimento de que cada aluno com TEA possui características únicas e, portanto, o professor deve estar preparado para adaptar suas abordagens e estratégias conforme as necessidades de cada criança.

A avaliação das percepções das docentes acerca de sua formação para a inclusão de estudantes com TEA revela uma lacuna entre a teoria e a prática. As professoras criticam a predominância teórica na formação inicial, pois percebem um distanciamento entre o conteúdo acadêmico e a realidade nas salas de aula. Além disso, a ausência de treinamentos específicos disponibilizados pelas instituições de ensino obriga as docentes a buscarem por conta própria, formações contínuas para melhorar suas práticas em relação a inclusão. Essa realidade destaca a necessidade de formações que articule a teoria e prática para capacitar os docentes para o dia a dia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral investigar os principais desafios enfrentados pelos docentes na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular. Para alcançar esse objetivo, foram definidos três objetivos específicos: compreender a percepção dos professores sobre a inclusão de alunos com TEA, identificar os recursos disponíveis para inclusão nas atividades escolares e analisar a formação docente voltada ao trabalho com crianças autistas. Após a análise dos dados coletados nas entrevistas com as professoras participantes, conclui-se que todos os objetivos foram plenamente alcançados.

No que diz respeito ao primeiro objetivo específico, que procurava compreender a visão das professoras acerca da inclusão de estudantes com TEA, os relatos indicaram que, apesar dos esforços individuais das professoras, a inclusão ainda é percebida como um processo em evolução e com um longo caminho a ser percorrido. As professoras demonstram interesse em atender esses alunos, no entanto, existem algumas restrições que dificulta essa prática, como a escassez de recursos e assistência de apoio.

O segundo objetivo específico, de identificar os recursos utilizados pelas professoras para a inclusão, revelou que as professoras enfrentam grandes desafios para adaptar suas práticas pedagógicas e promover a inclusão. Os relatos evidenciam uma carência de materiais pedagógicos adaptados, além de apontarem a falta de auxiliares especializados como barreiras que limitam as práticas inclusivas.

Por fim, o terceiro objetivo, focado na avaliação da formação dos professores, revelou que, mesmo que algumas professoras procurem por conta própria por especializações e treinamentos, a formação para inclusão ofertada pelo sistema educacional ainda é insuficiente. As declarações das professoras indicam a necessidade de melhorar a formação para lidar com o TEA, proporcionando estratégias práticas e um suporte mais constante e dentro das próprias instituições de ensino, para que os professores possam aprimorar habilidades específicas para trabalhar com estudantes autistas.

Assim, o estudo proporcionou uma visão geral dos obstáculos que os professores encontram ao incluir estudantes com TEA, destacando a urgência de apoio institucional, tanto na formação quanto na disponibilização de recursos pedagógicos apropriados. Este entendimento é fundamental para direcionar políticas educacionais para uma inclusão que realmente aconteça, assegurando que as instituições de ensino sejam ambientes acolhedores e justos, onde todos os estudantes possam desenvolver seu potencial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, K. M.; FERNANDES, V. V. dos R. L.; ALBUQUERQUE, K. A. de; MOTA, G. A.; CAMARGOS, A. C. R. O espaço físico como barreira à inclusão escolar/The physical space as a barrier to school inclusion. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 75–84, 2015. DOI: 10.4322/0104-4931.ctoAO512. Disponível em: <https://cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/956> . Acesso em: 9 out. 2024.

BARBOSA, Marily Oliveira. O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 61, p. 299-310, abr./jun. 2018.

BARROS, Aidil de Jesus Paes de. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRANDENBURG, Laude Erandi; LÜKMEIER, Cristina. A história da inclusão x exclusão social na perspectiva da educação inclusiva. In: **Anais do Congresso Estadual de Teologia**. 2013. p. 175-186.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 10 set. 2024

BEZERRA, M. de F.; PANTONI, R. P. Formação docente para inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio Integrado . **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 8, n. :, p. e182622, 2022. DOI: 10.31417/educitec. v8.1826. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1826>. Acesso em: 12 de out 2024.

DE SOUZA PACHECO, Willyan Ramon; DA SILVA BARBOSA, João Paulo; FERNANDES, Dorgival Gonçalves. A relação teoria e prática no processo de formação docente. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, v. 2, 2017.

Diretrizes Nacionais Para Educação Especial na educação Básica. Brasília: MEC, 2001.

DOS SANTOS LEMOS, Adna et al. Educação, saúde e autismo: abordagens educacionais e de saúde para a inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista (TEA). **Revista CPAQV-Centro de Pesquisas Avançadas em Qualidade de Vida**, v. 16, n. 2, 2024.

ESPECIAIS, Educativas. Declaração de Salamanca. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades**, 1994.

FACION, J. R. **Transtorno autista e psicose na criança**. In: _____. Transtornos do desenvolvimento e do comportamento. 3ed. Curitiba: Ibpex, 2007

FERREIRA, Ana Paula; JESUS, Karoline Carneiro; EMILIANO, Alisson Lima. A INCLUSÃO ESCOLAR E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DESAFIOS DO PROFESSOR DE ENSINO FUNDAMENTAL. **FICHA CATALOGRÁFICA**, p. 27.

FRIAS, Elzabel Maria Alberton; MENEZES, Maria Christine Berdusco. Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais. **Dia a Dia Educação**. v. 26, 2009. Disponível em: <<http://diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf>> Acesso em: 15 de set. 2014

FRISON, M. D.; PIMENTEL, J. N. Q. Desafios de professores no trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista. **CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES**, [S. l.], v. 16, n. 9, p. 18393–18414, 2023. DOI: 10.55905/revconv.16n.9-271. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/1795> . Acesso em: 4 out.

FURTADO, Luis Achilles Rodrigues. **Sua Majestade o Autista: fascínio, intolerância e exclusão no mundo contemporâneo**. 2011. 206f. – Tese (Doutorado) Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2011.

GADIA, Carlos A.; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra T. **Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento**. *Jornal de pediatria*, v. 80, p. 83-94, 2004.

GONSALVEZ, Elisa Pereira. **Iniciação à Pesquisa Científica**. Campinas, SP: editora Alínea, 2001.

GRIESI-OLIVEIRA, Karina; SERTIÉ, Andréa Laurato. Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. **Einstein (São Paulo)**, v. 15, p. 233-238, 2017.

LOPES, Mariana Moraes. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar**. 2018.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista brasileira de educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENEZES, Adriana; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Estratégias de formação de professores para a inclusão escolar de alunos com autismo. _____. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 127-142, 2013.

Formação docente e práticas de ensino e aprendizagem de alunos com transtorno do espectro autista-TEA. **Revista Científica Intelletto**, [S. l.], v. 5, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revista.grupofaveni.com.br/index.php/revista-intelletto/article/view/192>.. Acesso em: 23 out. 2024.

MONTALVÃO, Deborah Christina Pereira. **DESAFIOS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TEA**. 2021.

NASCIMENTO, Yanna Cristina Moraes Lira et al. Transtorno do espectro autista: detecção precoce pelo enfermeiro na Estratégia Saúde da Família. **Revista Baiana de Enfermagem**, v. 32, 2018.

NÓVOA, A. **A imprensa de educação e ensino: concepções e organização do repertório português**. In: CATANI, Denise B.; BASTOS, Maria Helena C. Educação em revista: imprensa periódica e a História da Educação. São Paulo: Escrituras Editora, 2002

NASCIMENTO, Edjane Moraes Do et al.. **A importância do cuidador no processo de inclusão da criança autista na educação infantil**. Anais III CINTEDI... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/44259> . Acesso em: 20 de out. 2014

PACHECO, Kátia Monteiro De Benedetto; ALVES, Vera Lucia Rodrigues. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. **Acta fisiátrica**, v. 14, n. 4, p. 242-248, 2007.

PAIM, Lilian Eliana Priebe. **A tecnologia educacional e o transtorno do espectro autista (TEA): possibilidades e desafios na alfabetização**. 2019. Disponível em : <<http://hdl.handle.net/10183/197648>>. Acesso em: 17 de out. 2014.

OLIVEIRA, Iana Thaynara Trindade; DA SILVA FEITOSA, Francisca; DA SILVA MOTA, Janine. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: Desafios da prática docente. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 8, p. 81-95, 2020.

MENDONÇA, Paloma Francisco. **Brinquedo para crianças autistas: brinquedo com intuito de estimular o desenvolvimento psicomotor**. p. 28. (Trabalho de conclusão de curso, monografia) Design, Universidade do Extremo Sul Catarinense. 2022.

NOGUEIRA, Julia Candido Dias; ORRÚ, Sílvia Ester. Eixos de interesse como possibilidades de aprendizagem para estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Revista: **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 41, n. 3, 2019.

PRODANOV, Clebe Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho científico**. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: FEEVALE, 2013

RABELLO, Clarice Guimaraes; CARVALHO, Maria Paula Ferreira; RAHME, Mônica Maria Farid. As lacunas da educação especial na formação inicial docente. In: **Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE)**. Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

REIS, Marília Freitas de Campos Tozoni. **Metodologia da pesquisa**. Curitiba, PR: IESDE Brasil S.A, 2009.

RODRIGUES, David. Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. **Revista de Educación Inclusiva**, v. 7, n. 2, 2017.

RODRIGUES, . S.; CASTRO CRUZ, . H. Desafios da inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) no ensino de Ciências e Biologia. **REVISTA ELETRÔNICA PESQUISEDEUCA**, [S. l.], v. 11, n. 25, p. 413–425, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/922> . Acesso em: 1 out. 2024.

SAMPAIO, Ligia Maria Tavares; MAGALHÃES, Célia Jesus Silva. Formação do professor na educação inclusiva e TEA. In: **V Congresso Nacional de Educação-V CONEDU, Anais**. 2018.

SANTOS, Emilene Coco dos. **Autismo: mediações em tempos de inclusão**. Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Curso de Especialização a Distância em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão. 2011

SARTORETTO, Mara Lúcia; BERSCH, Rita de Cássia Reckziegel. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. Recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. p. 67.

SCOPEL, Delza Tonole; GOMEZ, Mercedes Silverio. O papel da escola na superação do preconceito na sociedade brasileira. **Revista Educação e tecnologia**, v. 2, n. 1, p. 1-14, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo. SP: Cortez, 2013.

SILVA, I.; LOPES, B. J. S.; QUADROS, S. Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em colaboração com a educação especial. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 37, n. 1, p. e17/1–32, 2024. DOI: 10.5902/1984686X74315. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/74315>. Acesso em: 14 set. 2024

SOUSA, R.; TAGARRO, M. A importância do uso de materiais lúdicos e jogos na educação de infância. **Revista da UI_IPSantarém**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 129–143, 2020. DOI: 10.25746/ruiips.v8.i2.20671. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/uiips/article/view/20671> . Acesso em: 14 out. 2024.

QUADROS, G. C.; PRICINOTTO, G.; HYRYCENA, A. C.; SOARES, S. S.; SILVA, T. O. da; CRESPLAN, E. dos R.; POLIZEL, A. L. Salas de recursos multifuncionais e ensino de ciências: inclusão para quem? / Multifunctional resource rooms and science teaching: inclusion for who?. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 6, n. 5, p. 25038–25049, 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n5-090. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/9627> . Acesso em: 28 oct. 2024.

ZANATTA, Michele Fiametti. A importância da implementação da sala de recursos nas escolas e a atuação do profissional de atendimento educacional especializado (AEE). **Caderno Marista de Educação**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. e37761, 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/caderno-marista-de-educacao/article/view/37761> . Acesso em: 21 out. 2024.

APÊNDICE – A



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFPG
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO - UAE
CURSO DE PEDAGOGIA

INTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

1. Como você percebe a inclusão de crianças com TEA nas suas aulas?
2. Na sua prática, quais são os maiores desafios que você enfrenta ao tentar incluir alunos com TEA?
3. Quais recursos você tem à disposição para ajudar na inclusão de alunos com TEA, e como você os utiliza no dia a dia?
4. Na sua opinião, esses recursos realmente funcionam? Como eles contribuem para o desenvolvimento das crianças com TEA?
5. Como foi a sua formação para trabalhar com crianças com TEA? Você acha que foi suficiente?
6. A escola oferece formação para os professores para desenvolver atividades pedagógicas com alunos com TEA em sala de aula? Se sim em quais temas? Caso não tenha recebido como você faz para obter essa formação?
7. Você sente que precisa de mais capacitação para atender adequadamente alunos com TEA? Se sim, em quais áreas?

APÊNDICE - B**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO CURSO DE PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar como voluntário (a) no estudo DESAFIOS DO DOCENTE PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NO ENSINO REGULAR: UMA AMOSTRA NO MUNICÍPIO DE SOUSA-PB EM 2024, coordenado pela pesquisadora MARIA SUNÁRIA MENEZES DA SILVA vinculada a UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (UFCG) - CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem por objetivo analisar os principais desafios enfrentados pelos docentes na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no ensino regular. Esta pesquisa é significativa pois pretende compreender as dificuldades que os professores enfrentam ao incluir crianças com TEA no ensino regular. O objetivo é refletir sobre as práticas educacionais, afim de contribuir para uma educação mais inclusiva e acessível a todos os alunos.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido (a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: Entrevista semiestruturada, contendo seis perguntas abertas. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Mas, se aceitar participar, estará contribuindo com a reflexão sobre quais os principais

desafios os professores enfrentam para trabalhar com crianças com TEA, o que contribuirá para a reflexão sobre novas práticas de ensino.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário.

Esta pesquisa atende às exigências das Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), as quais estabelecem diretrizes e normas regulamentadoras para pesquisas envolvendo seres humanos. Atende também as orientações do Comitê de Ética em

Pesquisa (CEP) do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), órgão colegiado interdisciplinar e independente de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que tem como foco central defender os interesses e a integridade dos participantes voluntários de pesquisas envolvendo seres humanos e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada ao Orientador (a), DR^a Nozangela Maria Rolim Dantas (UAE/CFP/UFCG), fone: (83) 99362-5272, Email: nozangela@gmail.com ou com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa, cujos dados para contato estão especificados abaixo:

Dados para contato com o responsável pela pesquisa Nome:

Instituição: Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) Centro de Formação de Professores (CFP)

Endereço Pessoal: Rua Lianor Bezerra leite, N 105- Jardim Iracema, Sousa-PB

Endereço Profissional:

Horário disponível: A definir

Telefone: (83) 98152-9556

E-mail: sunariamenezsz@gmail.com

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como a forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação, e concordo em participar voluntariamente deste estudo.

LOCAL E DATA,

Assinatura ou impressão datiloscópica
do voluntário ou responsável legal.

Nome e assinatura do responsável
pelo estudo.