

Artigos originais

Atuação pedagógica no ensino pré-escolar de alunos com o Transtorno do Espectro Autista

Pedagogical performance in the preschool teaching of students with Autism Spectrum Disorder

Eduardo Pimentel da Rocha¹

<https://orcid.org/0000-0002-9937-7806>

Amanda Tragueta Ferreira-Vasques¹

<https://orcid.org/0000-0003-0489-3611>

Dionísia Aparecida Cusin Lamônica¹

<https://orcid.org/0000-0002-9381-0680>

¹ Universidade de São Paulo, Faculdade de Odontologia de Bauru – FOB/USP, Bauru, São Paulo, Brasil.

Fonte de Auxílio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Conflito de interesses: Inexistente



RESUMO

Objetivo: descrever o panorama do contexto pedagógico no ensino pré-escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em um município do estado de São Paulo, Brasil.

Métodos: participaram 32 professoras compreendendo o ensino infantil (EI), a educação especial (EE) e o atendimento educacional especializado (AEE), que responderam questionário sobre atuação com alunos autistas. Uma análise qualitativa descritiva dos dados foi realizada.

Resultados: a média de idade das professoras foi 40,6 anos, com formação em Magistério, Pedagogia, Educação Especial e/ou Educação Artística, sendo 84,4% pós-graduadas. 87,4% conheciam características do TEA, tendo recebido laudo diagnóstico 80% das professoras do AEE; 66,7% da EE, 57,1% do EI. 78,1% referiram dificuldades de socialização, comunicação, comportamento, aprendizagem; 15,6% comportamento agressivo/irritação; 12,5% dificuldades de atenção/concentração; 6,2% dificuldades de coordenação motora, em seus alunos autistas. 62,5% consideraram que seus alunos autistas apresentavam potencial para acompanhar ensino regular; 68,8% recebiam orientações de profissionais da equipe; 78,1% participaram de cursos/palestras sobre a temática; 28,1% consideraram estarem aptas para ensinar crianças autistas; 78,1% afirmaram serem necessárias adequações na estrutura de ensino.

Conclusão: o panorama do contexto pedagógico no ensino pré-escolar de alunos com TEA, no município pesquisado carece reflexões. É necessário informações sobre características do TEA, cursos de capacitação, informações sobre acompanhamentos individuais, para que os professores estejam preparados para promover o ensino-aprendizagem eficaz.

Descritores: Ensino; Transtorno do Espectro Autista; Educação

ABSTRACT

Purpose: to describe the panorama of the pedagogical context in the preschool teaching of students with Autism Spectrum Disorder (ASD), in a municipality in the state of São Paulo, Brazil.

Methods: 32 teachers, including early childhood education (ECE), special education (SE), and specialized educational assistance (SEA), participated answering a questionnaire about their performance with autistic students. A descriptive qualitative analysis of the data was performed.

Results: the average age of the teachers was 40.6 years old, with an undergraduate degree in Teaching, Pedagogy, Special Education, and/or Visual Arts, of which 84.4% were postgraduate. 87.4% knew ASD characteristics; 80%, SEA, 66.7%, SE, 57.1% of ECE teachers had received the medical report. 78.1% reported difficulties in socialization, communication, behavior, learning; 15.6%, aggressive behavior / irritation; 12.5%, difficulties in attention / concentration; 6.2%, motor coordination difficulties in their autistic students. 62.5% considered that their autistic students had the potential to follow mainstream education; 68.8% received guidance from team professionals; 78.1% participated in courses/lectures on the theme; 28.1% considered they were able to teach autistic children; 78.1% stated that adjustments in the teaching structure were necessary.

Conclusion: the scenario of the pedagogical context in the preschool teaching of students with ASD, in the studied municipality, needs reflections. Information on ASD characteristics, training courses, knowledge on individual follow-ups, so that teachers are prepared to promote effective teaching and learning, are needed.

Keywords: Teaching; Autism Spectrum Disorder; Education

Recebido em: 19/07/2020
Aceito em: 03/12/2020

Endereço para correspondência:

Eduardo Pimentel da Rocha
Rua Canadá, 18-33, Jardim Solange
CEP: 17054-676 – Bauru, São Paulo, Brasil
E-mail: edu_pimentel@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O movimento para a inclusão social, econômica e escolar de pessoas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil ganhou força nas últimas décadas e ocorreu como uma resposta à omissão do estado em desenvolver o seu papel na garantia de direitos para esta população^{1,2}.

No que diz respeito à educação, as legislações para a inclusão escolar no Brasil, desenvolvidas a partir da Constituição Federal do Brasil de 1988³ (instituiu a igualdade de todos perante a lei e reconheceu a necessidade da garantia de direitos a todos os cidadãos brasileiros, sem que haja discriminação por cor, raça, religião, opinião política, entre outros fatores), uma vez influenciadas pelas mudanças ideológicas no cenário internacional e o novo olhar sobre o papel social da pessoa com TEA, começaram a considerar a diferença como natural à existência humana. Assim, aqueles antes coadjuvantes, passaram também a serem atores principais no cenário das políticas públicas de educação brasileira, influenciando no desenvolvimento de um novo modelo escolar, o modelo inclusivo⁴.

A escola inclusiva, que prevê o desenvolvimento de todos em um ambiente no qual a diversidade é contemplada, sendo esta parte insubstituível e comum às relações humanas, tem se tornado cada vez mais presente no pensar e no fazer escolar no cenário nacional⁵. Sobre o modelo inclusivo, propõe-se que as escolas regidas por este modelo “constituam os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos”⁶.

No âmbito político e social, o modelo inclusivo tem sido incorporado no desenvolvimento de políticas públicas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva⁷, a qual objetiva construir políticas que possam promover uma educação de qualidade a todos os alunos; a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista⁸, a qual resguarda os direitos da pessoa com TEA, possibilitando o seu desenvolvimento social e pessoal; e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência⁹, que prevê a necessidade de medidas que assegurem e promovam condições para o desenvolvimento da cidadania, em todos os âmbitos sociais, da pessoa com deficiência.

O desenvolvimento e fortalecimento destas políticas possibilitaram o crescimento exponencial nos números de matrículas de crianças com variados graus de TEA¹⁰, nos últimos anos, nas escolas regulares de todo

o país, indicando um aspecto positivo da efetivação, no que tange a inclusão escolar destes alunos, destas políticas no Brasil.

Por outro lado, pesquisas recentes têm questionado a real efetivação das políticas inclusivas no Brasil, sob alegações de que os investimentos nos aspectos qualitativos da educação para estas crianças ainda são baixos e não vieram em número e proporção para acompanhar a expansão do acesso em educacional e que a educação no Brasil tem sido tratada apenas com viés eleitoreiro, sendo os índices educacionais apresentados internacionalmente não condizentes com a realidade vivenciada no país¹¹⁻¹⁴. Assim, “diante desse novo cenário, os pesquisadores brasileiros intensificaram a busca pelos fatores que determinam escolas de qualidade e que influenciam positivamente o ensino e o desempenho discente”¹⁵.

Considerando que o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento, em que a criança pode apresentar déficits linguísticos e comunicativos, sociais e comportamentos restritivos, repetitivos e/ou estereotipados¹⁶, o investimento em aspectos qualitativos como a formação de professores, desenvolvimento de metodologias, materiais de ensino, tecnologia e currículos, como previsto em lei¹⁷, são fundamentais para o oferecimento de uma educação de qualidade e a promoção do sucesso escolar destes, desde os primeiros anos de vida escolar.

Visto que a atuação pedagógica dos professores é um aspecto qualitativo importante para a promoção do sucesso escolar de crianças com TEA, é válido refletir sobre a prática docente desenvolvida junto a esta população¹⁸⁻²⁰. Diante deste raciocínio, o estudo objetivou descrever o panorama do contexto pedagógico no ensino pré-escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista, em um município do estado de São Paulo, Brasil.

MÉTODOS

Cumpriram-se os aspectos éticos, aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Odontologia de Bauru da Universidade de São Paulo com o número 2.332.814; pelo Núcleo de Aperfeiçoamento Profissional da Educação Municipal (NAPEM) da Secretaria de Educação do Município de Bauru, São Paulo; e pelo Centro de Apoio à Inclusão Escolar (CAIE) da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) do município estudado.

Sete escolas regulares municipais públicas de diferentes regiões de Bauru, interior de São Paulo,

foram contatadas e convidadas a participar da pesquisa, bem como o CAIE da APAE de Bauru, o qual apresenta convênio estabelecido com a Secretaria Municipal de Educação do Município para atendimento educacional especializado de alunos da educação especial, regularmente matriculados nas pré-escolas da cidade. O estudo foi desenvolvido entre os anos de 2018 e 2019.

Com as cartas de aquiescência das sete escolas e do CAIE, os professores que preencheram os critérios de inclusão e aceitaram participar da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e preencheram um questionário autoaplicável, dividido em dois blocos.

Para a coleta de dados, e para a comodidade dos professores, os pesquisadores foram até as sete escolas e ao CAIE, em horário e dia agendado com os participantes. Os professores, primeiramente, foram orientados quanto ao objetivo da pesquisa e dúvidas foram esclarecidas. Após, o questionário foi apresentado aos professores e o seu preenchimento levou, em média, 15 minutos.

Os critérios de inclusão aplicados para os participantes do estudo foram: ser professor(a) do contexto pré-escolar; atuar no ensino a indivíduos com o TEA; atuar no município de Bauru. Participaram do estudo 32 professores, 27 ligados às sete escolas e cinco atuantes no CAIE.

O questionário (ANEXO) e as perguntas foram elaborados considerando o objetivo da pesquisa, o conhecimento prévio dos autores sobre o público-alvo e o contexto investigado. Buscou-se entender os fatores envolvidos direta e/ou indiretamente na atuação pedagógica dos professores e como estes podem ou não influenciar estas práticas e contribuir para a qualidade da educação das crianças com TEA no município investigado. O questionário foi criado exclusivamente para este estudo e foi composto por 15 questões, abertas e fechadas, distribuídas em Bloco

1 e 2, relacionadas a dados pessoais, formação e atuação dos professores e ao conhecimento e observação de características do desenvolvimento de seu(s) aluno(s) com TEA.

O Bloco 1 do questionário refere-se à caracterização do professor quanto a dados pessoais, de formação acadêmica e contexto de ensino atual, contendo seis questões. O Bloco 2, com nove questões, contempla questões que visam entender os fatores envolvidos direta e/ou indiretamente na atuação pedagógica dos professores com os alunos com TEA.

Ressalta-se que somente para a questão 1 do Bloco 2, foi elaborada pelos autores uma classificação de 1 a 4 das respostas dos participantes sobre o seu conhecimento sobre as características do TEA, de maneira a facilitar a análise destes dados, em que 4 representou o conhecimento das principais características do TEA descritas no DSM-5 (déficits na comunicação; alteração na interação social; padrões restritos e/ou repetitivos de comportamento e interesse) pelos professores e 1 representou a não citação de nenhuma das características de base do TEA.

Os dados obtidos foram analisados de maneira qualitativa descritiva, sem emprego de testes estatísticos.

RESULTADOS

BLOCO 1 – Caracterização do Participante

As 32 participantes do estudo (100%), professoras, pertencem ao sexo feminino, com média de idade de 40,6 anos, sendo 28 anos a idade mínima, e 58 anos a idade máxima. As professoras apresentam formação acadêmica dentro das seguintes áreas: Magistério, Pedagogia, Educação Especial e Educação Artística (Quadro 1). Era aceitável assinalar mais de uma formação, o que ocorreu com 2 participantes que são formadas tanto em Magistério, quanto em Pedagogia.

Quadro 1. Distribuição das professoras por área de formação acadêmica

Área de formação	Participantes	Porcentagem
Magistério	4	12,12%
Pedagogia	28	87,5%
Educação Especial	1	3,03%
Educação Artística	1	3,03%

Com relação à formação acadêmica em pós-graduação, 84,4% (n=27) das professoras apresentavam algum tipo de curso na modalidade (latu sensu); enquanto 15,6% (n=5), não apresentavam. Das professoras que não são pós-graduandas, todas atuavam na pré-escola regular.

Quanto ao contexto de ensino, 65,6% (n=21) professores atuavam no Ensino Infantil (EI), 18,8% (n=6) na Educação Especial (EE) e 15,6% (n=5) no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

BLOCO 2 - Atuação com alunos com Transtorno do Espectro Autista

Ao questionar sobre o conhecimento das professoras acerca das características do TEA, 84,4%

(n=27) responderam positivamente e apenas 15,6% (n=5) professoras afirmaram não ter conhecimento sobre estas características, todas atuantes na EI. As 27 participantes que responderam “SIM”, descreveram as características que conheciam acerca do TEA. Dezesesseis destas professoras descreveram três características, relatando aspectos relacionados a déficits de comunicação, alteração na interação social e padrões restritos ou repetitivos de comportamento e/ou interesse. Dez participantes descreveram apenas duas, dentre estas três características e uma professora descreveu apenas déficits persistentes na comunicação como característica conhecida por ela sobre TEA. Os autores elaboraram uma classificação, com base na descrição do DSM-5¹⁶, com intuito de padronizar as respostas obtidas (Quadro 2).

Quadro 2. Conhecimento das características do Transtorno do Espectro Autista descritas pelas professoras e categorizadas na classificação desenvolvida pelos autores com base no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais-5

Classificação	Características DSM-5	%	N
4 – Resposta completa	*Déficits na comunicação; *Alteração na interação social; *Padrões restritos e/ou repetitivos de comportamento e interesse.	59,25%	16
3	Ausência de um item da resposta completa.	37,03%	10
2	Ausência de dois itens da resposta completa	3,70%	1
1	Ausência de todos os itens da resposta completa	0%	0
TOTAL		100%	27

Legenda: DSM-5 = Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais; N = número de participantes

Verificou-se que 80% (n=4) das professoras que atuam no AEE receberam laudo diagnóstico de seus alunos com TEA, seguido de 66,7% (n=4) das professoras da EE e 57,1% (n=12) das professoras da EI. No total, 62,5% (n=20) receberam o laudo de diagnóstico dos alunos; 15,6% (n=5) afirmaram terem sido apenas informadas, sem acesso em ao laudo; e 21,9% (n=7) afirmaram que foram informadas e que a instituição não recebeu um laudo do diagnóstico (o conhecimento sobre o TEA foi recebido por relato dos familiares).

Ao considerar o quanto o laudo diagnóstico trouxe benefícios para a prática pedagógica, verificou-se que apenas três professoras que receberam o laudo consideraram que este ajudou em sua prática pedagógica. 17 participantes que receberam o laudo afirmaram que este auxiliou apenas quanto ao conhecimento do diagnóstico de TEA e, 12 professoras apesar de terem recebido o laudo, não consideraram que este tenha agregado valor à sua prática pedagógica (Quadro 3).

Quadro 3. Consideração quanto ao auxílio na prática pedagógica ou conhecimento sobre Transtorno do Espectro Autista ao receber o laudo diagnóstico do aluno

Resposta	Participantes	Porcentagem
Receberam o laudo e consideraram que ajudou na prática pedagógica	3	9,4%
Receberam o laudo e consideraram que este auxiliou apenas quanto ao conhecimento do diagnóstico de TEA	17	53,1%
Receberam o laudo, mas não consideraram ter agregado valor à sua prática pedagógica	12	37,5%

Legenda: TEA = Transtorno do Espectro Autista

Para considerar a observação das professoras sobre as características de seus alunos com TEA (Questão 4), foi solicitado que elencassem as alterações relacionadas a comportamento, socialização, comunicação, aprendizagem ou outras. As professoras se expressaram com características pontuais, sem explicações ou descrições mais aprofundadas das alterações apontadas. Os autores contabilizaram a quantidade e aspectos das características que cada participante

mencionou, possibilitando o agrupamento a seguir: A grande maioria das professoras, 65,2% (n=21) afirmou observar dificuldades de socialização, comunicação, comportamento e aprendizagem. 15,6% (n=5) das profissionais relataram observar comportamento de agressividade e irritação; 12,5% (n=4) referiram dificuldades de atenção e concentração e 6,2% (n=2) mencionaram dificuldades de coordenação motora em seus alunos com TEA.

Quadro 4. Conhecimento das características do Transtorno do Espectro Autista descritas pelas professoras

Características do TEA	%	N
Dificuldades de socialização, comunicação, comportamento e aprendizagem	65,6	21
Comportamento de agressividade e irritação	15,6	5
Dificuldades de atenção e concentração	12,5	4
Dificuldades de coordenação motora	6,2	2
	100%	32

Legenda: TEA = Transtorno do Espectro Autista; N = número de participantes

Uma porcentagem considerável das professoras (62,5%) (N=20) afirmou considerar que seus alunos com TEA apresentam potencial para acompanhar o ensino em escola regular (Questão 5). Dos professores restantes para completar a amostra (38,6%) (n=12), metade não acredita que estes alunos acompanhariam o ensino regular e metade optou por não responder. Novamente, apesar de a pergunta ser aberta (Questão 5), as participantes optaram por responder de maneira direta, afirmando, negando ou não emitindo sua opinião, sem explicações ou aprofundamento que embasassem suas respostas.

Na questão sobre receber acompanhamento ou orientação de profissional especializado (Questão 6), 68,8% (n=22) professoras afirmaram que recebem

esta colaboração da equipe de reabilitação de seus alunos.

A maior parte das professoras da amostra 78,1% (n=25) participaram de cursos e palestras com conteúdos voltados para o ensino de alunos com TEA (Questão 7). Desta parcela, todas as professoras dos grupos AEE e EE estão inclusas e 66,7% (n=14) das professoras da EI também participaram, enquanto 33,3% (n=7) não frequentaram nenhuma palestra ou curso voltado a este conteúdo.

Do total da amostra, 32 professoras, apenas 28,1% (n=9) relataram que se consideram aptas para atuar com alunos com TEA (Questão 8), informando que têm conhecimento suficiente para promover o processo ensino-aprendizagem eficaz para seus alunos com TEA e 78,1% (n=25) afirmaram ser necessário alterações

e adequações na estrutura de ensino para os alunos com TEA (Questão 9), 3,1% (n=1) não julgou necessárias alterações ou adequações; e 18,8% (n=6) não responderam à questão.

DISCUSSÃO

A amostra do estudo foi selecionada de maneira aleatória, diante do interesse dos professores em participar, após concordância das instituições em participarem da pesquisa. As profissionais participantes foram todas do sexo feminino, pertencentes a três áreas de atuação distintas: ensino educacional especializado, na modalidade EE; ensino educacional especializado, contudo desenvolvendo atividades na APAE, na modalidade AEE, bem como outras atuando no EI, em salas de aula regulares. Todas atuantes na pré-escola, conforme critério de inclusão determinado pelos autores.

A maioria das professoras participantes atuavam na EI e eram formadas em Pedagogia. Um aspecto relevante é a alta porcentagem de professoras que apresentaram formação acadêmica em nível de pós-graduação *latu sensu*, sendo as profissionais atuantes na AEE e EE as que mais apresentaram formação em pós-graduação.

Ao considerar que a formação em nível de pós-graduação pode oferecer uma gama maior de subsídios para o conhecimento e a atuação junto a crianças com TEA, uma vez que os currículos dos cursos de formação de professores, em sua maioria, não fomentam de maneira suficiente os conhecimentos satisfatórios para desenvolver atuação pedagógica com crianças com TEA, oferecendo uma formação, muitas vezes, deslocada da realidade e fazendo com que professores se sintam despreparados para atuar neste contexto. O fato das professoras que atuam na EI não apresentarem a formação em nível de pós-graduação, evidencia, no âmbito de formação dos docentes que atuam com TEA, um importante aspecto sobre a educação oferecida a estas crianças no município aqui estudado. Vários estudos discutiram esta questão²¹⁻²⁴. Cabe ressaltar, entretanto, que mesmo com cursos de especialização, o conteúdo aprendido, pode não ser aplicado às necessidades diárias destes docentes no manejo em sala de aula com alunos com TEA.

Uma pequena porcentagem da amostra afirmou não ter conhecimento sobre o TEA, as quais atuavam no contexto da EI, em escola regular. A grande maioria das professoras afirmou conhecer as características do TEA e descreveu adequadamente os aspectos

conhecidos. Dentre as respostas, classificadas de 1 a 4 pelos autores, em que 4 era o conhecimento das principais características descritas no DSM-5 (déficits na comunicação; alteração na interação social; padrões restritos e/ou repetitivos de comportamento e interesse)¹⁶ e 1, era referente à não citar nenhuma das 3 características de base do TEA, verificou-se que porcentagem similar das professoras que atuam no contexto de AEE, EE e EI foram classificadas no nível “4” e “3” e, apenas uma professora do EI foi classificada no nível “2”. Esta professora citou apenas a característica “déficits persistentes na comunicação” relacionada ao seu conhecimento acerca do TEA. Nenhuma professora que respondeu que tinha conhecimento sobre TEA se enquadrou no nível “1”, ou seja, todas as professoras que responderam afirmativo, tinham conhecimento de ao menos 1 característica que, de fato, é prevista nos casos de TEA.

A análise do trecho acima permite concluir que, mesmo sendo uma porcentagem baixa a de profissionais que não souberam pontuar as principais características do TEA, na amostra aqui apresentada, este é um fator preocupante, uma vez que a disponibilidade de informação sobre o TEA é extensa na literatura, em ambientes digitais e em cursos de capacitação e palestras frequentes sobre esta temática^{25,26}. Assim, mesmo considerando o crescimento recente de crianças diagnosticadas com TEA e a inclusão destes nas classes regulares, principalmente ao longo da última década, do ponto de vista prático, etapas anteriores, como a formação de professores, inclusive a continuada, precisam ser revistas e analisadas para que o processo de evolução da inclusão escolar apresente base sólida, com constructo para fornecer suporte para que os professores atuantes neste contexto possam desenvolver práticas pedagógicas que contemplem o entendimento dos aprendizes com TEA por completo²⁷⁻²⁹.

Todas as professoras participantes do estudo, no período em que preencheram o questionário, trabalhavam com ao menos um aluno com TEA em sua sala de aula (critério de inclusão), independente do contexto EI, EE ou AEE. Um dado alarmante é que apesar da grande maioria das professoras terem tido acesso em ao laudo diagnóstico de TEA de seu aluno (a maior parte destas pertencentes ao contexto de AEE) apenas algumas das entrevistadas, julgaram que o acesso em ao laudo diagnóstico trouxe benefícios, ajudou na sua prática docente junto a aprendizes com TEA. Salienta-se que mesmo com acesso em

ao laudo diagnóstico, este não deve servir de manual para professores atuarem junto a crianças com TEA, uma vez que mesmo estando no Espectro Autista, cada criança apresenta seu próprio desenvolvimento e particularidades, necessitando de direcionamentos e adaptações diferentes e individuais. No entanto, a ausência e o não conhecimento desse documento, por parte dos professores, pode comprometer a atuação pedagógica, uma vez que muitos casos de TEA são acompanhados de comorbidades que podem interferir diretamente no desenvolvimento educacional da criança^{30,31}.

Outro ponto a ser destacado é que, geralmente, no contexto escolar, é solicitado apenas o laudo diagnóstico, médico, pois diante dele é possível garantir alguns direitos da criança com TEA. Ressalta-se que é crucial o acesso em do professor também aos relatórios da equipe interdisciplinar (fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta ocupacional, entre outros profissionais) do aluno com TEA. Assim, considerando que a maioria das professoras afirmou receber acompanhamento ou orientação de profissional especializado, ressalta-se que é de responsabilidade dos profissionais, tanto da área da reabilitação/estimulação, quanto da área acadêmica (professor, diretor, coordenador pedagógico), reconhecer a importância da atuação em equipe, incluindo a escola, para elaborar o planejamento de habilidades que precisam ser estimuladas e desenvolvidas individualmente, para cada aprendiz com TEA.

As professoras, em sua maioria, identificaram e citaram características de seus alunos com TEA, relacionadas à alteração em socialização, comunicação, comportamento e aprendizagem, além de algumas, em menor quantidade, afirmarem comportamentos agressivos e irritadiços, déficits de atenção e concentração e também dificuldade em coordenação motora fina. Este achado reforça a necessidade da equipe de profissionais orientarem os professores no direcionamento a cada aluno, considerando sua individualidade e desenvolvimento.

Pouco mais da metade das professoras participantes afirmaram acreditar que seus alunos com TEA apresentam potencial para acompanhar o ensino regular. Seis professoras informaram não acreditar nesta possibilidade e seis optaram por não responder. Após verificar este resultado, seria interessante conhecer os motivos pelos quais esta minoria optou por não responder ou por não acreditar na possibilidade de seus alunos se desenvolverem no contexto

de ensino regular. Há duas grandes esferas que podem ser analisadas, relacionadas ao nível de comprometimento da criança com TEA ou ao sistema de ensino, com travas ou pouco auxílio efetivo às crianças que necessitam de direcionamento e adaptações para promover sua aprendizagem.

Quase todas as professoras afirmaram já terem participado de cursos e palestras voltadas ao TEA, incluídas nesta porcentagem todas as professoras da EE e AEE e algumas do EI. Mesmo com este resultado, ao serem questionadas sobre considerarem se estão aptas a promover um processo eficaz de aprendizagem para seus alunos com TEA, apenas algumas responderam positivamente. Este resultado remete ao raciocínio dos fatores interferentes no processo de aprendizagem das crianças com TEA, os quais de fato não estão apenas voltados às suas características individuais, porém também à capacitação de toda equipe que atua em seu processo de desenvolvimento, incluindo o âmbito escolar. A literatura analisa a autoeficácia de professores neste cenário³²⁻³⁴.

Mantendo a linha de raciocínio, foi verificada a percepção e opinião das professoras quanto à necessidade de alterações e adequações na estrutura de ensino para atender aos aprendizes com TEA. Uma professora respondeu negativamente a esta necessidade e seis professoras optaram por não responder. Novamente há necessidade de investigar de maneira mais aprofundada o motivo pelo qual estas professoras não opinaram. Surgem hipóteses, dentre elas a falta de conhecimento do que seriam alterações e adequações na estrutura de ensino. Neste sentido, ressalta-se a necessidade de investimento na formação continuada de professores que atuam com aprendizes com TEA, bem como analisar os demais fatores (investimento em infraestrutura, materiais de ensino, tecnologias, etc.), interferentes no processo ensino-aprendizagem desta população, com vistas a garantir o acesso em a uma educação de qualidade.

Sabendo que o sucesso escolar pode trazer também benefícios para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo com TEA, e esse passa e é influenciado pela atuação pedagógica, o bom desenvolvimento escolar, principalmente nos primeiros anos escolares é fundamental não apenas para o sucesso escolar, mas também para a vida diária da criança com TEA, depende de atuação pedagógica alinhada com as políticas inclusivas nacionais e internacionais.

CONCLUSÃO

O panorama do contexto pedagógico no ensino público regular a alunos com TEA matriculados na pré-escola no município estudado carece de reflexões. Concluiu-se que é necessário implementar políticas públicas e disponibilização de informações sobre características do TEA, bem como cursos de capacitação para professores e demais profissionais da equipe escolar que convivem com alunos com TEA. Também foi verificada a reduzida interdisciplinaridade entre a equipe de profissionais que atuam diretamente e individualmente com os aprendizes com TEA e professores. Com adequações considerando estes princípios, os professores teriam melhores condições de sentirem estar preparados para promover o processo de ensino-aprendizagem eficaz para seus alunos com TEA.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

1. Silva Neto AO, Ávila EG, Sales TRR, Amorim SS, Nunes AKF, Santos VM. Educação inclusiva: uma escola para todos. *Rev Edu Esp* [periódico na internet]. 2018 [acesso em 02 jul de 2020]; 31(60):81-92. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X24091>
2. Teixeira MN. Conflito social pela educação de qualidade: uma reflexão sobre os sistemas de avaliação educacional. *InterSciencePlace* [periódico na internet]. 2015 [acesso em 02 jul de 2020]; 2(10):118-34. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.6020/1679-9844/v10n2a7>
3. Brasil. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. [acesso em 2 jul 2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
4. Kassar MCM. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Rev. bras. educ. espec.* [periódico na internet]. 2011. [acesso em 19 jul de 2020]; 17(1):41-58. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400005>.
5. Silva MOE. Educação inclusiva: um novo paradigma de Escola. *Rev. Lusóf Educ. Esp* [periódico na internet]. 2011 [acesso em 02 jul de 2020]; 19(19):119-34. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S164572502011000300008&lng=pt&nrm=iso
6. Glat R, Fernandes EM. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Revista Inclusão* [periódico na internet]. 2005 [acesso em 19 jul de 2020]; 1(1):35-9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12626:revista-inclusao-nd1>.
7. Brasil. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF, jan. 2008a. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. [acesso em 2 jul de 2020]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politica_educaspecial.pdf
8. Brasil. Lei nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. [acesso em 2 jul de 2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm
9. Brasil. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. [acesso em 2 jul de 2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
10. Brasil: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar da Educação Básica 2016 – Notas Estatísticas. [acesso em 21 jun de 2020]. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf
11. Dall'Acqua MJC, Vitaliano CR. Algumas reflexões sobre o processo inclusivo em nosso contexto educacional. In: Vitaliano CR, organizador. *Formação de professores para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*. Londrina: EDUEL; 2010. p. 17-31.

12. Ferreira JR, Ferreira MCC. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: Góes MCR, Laplane ALF, organizadores. Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas: Autores Associados; 2013. p. 21-46.
13. Santos JRR, Midlej MMBC. Uma reflexão sobre o contexto educacional contemporâneo. *Psicol. educ.* [periódico na internet]. 2019. [acesso em 18 jul de 2020]; 48:77-86. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/2175-3520.20190009>.
14. Sousa LM. Educação especial no Brasil: o que a história nos conta sobre a educação da pessoa com deficiência. *R. Bibliomar.* [periódico na internet] 2020. [acesso em 18 jul de 2020]; 19(1):159-73. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bibliomar/article/view/13636>.
15. Bernado ES, Christovão AC. Tempo de escola e gestão democrática: o Programa Mais Educação e o IDEB em busca da qualidade da educação. *Educ. Real.* [periódico na internet]. 2016. [acesso em 2 jul de 2020]; 41(4):1113-40. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623660597>.
16. American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. 5th ed. Arlington, VA: Author; 2013.
17. Brasil. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
18. Torres JP, Mendes EG. Atitudes sociais e formação inicial de professores para a educação especial. *Rev. bras. educ. espec.* [periódico na internet] 2019. [acesso em 18 jul de 2020]; 25(4):765-80. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400014>.
19. Pletsch D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em revista.* [periódico na internet] 2009. [acesso em 18 jul de 2019]; 25(33):143-56. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>
20. Manzini EJ. Política de educação especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. *RPGE.* [periódico na internet] 2018. [acesso em 18 jul de 2020]; 22(2):810-24. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11914>
21. Giroto CRM, Castro RM. A formação de professores para a educação inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da Educação Infantil. *Rev Educ Esp.* [periódico na internet]. 2011. [acesso em 2 jul de 2020]; 24(41):441-51. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3131/313127403009.pdf>
22. Silveira KA, Enumo SRF, Rosa EM. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. *Rev Bras Educ Esp.* [periódico na internet]. 2012. [acesso em 2 jul de 2020]; 18(4):695-708. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382012000400011>
23. Favoretto NC, Lamônica DAC. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. *Rev. bras. educ. espec.* [periódico na internet]. 2014. [acesso em 2 jul de 2020]; 20(1):103-16. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000100008>.
24. Garnica TPB, Cavalheiro GCS, Quaglio EMH, Capellini VLMF. O Saber fazer na formação de professores para a inclusão escolar: um levantamento bibliográfico. *Rev Ens & Pesq.* [periódico na internet]. 2016. [acesso em 2 jul de 2020]; 14(02):58-87. Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/970>
25. Khoury LP, Teixeira MCTV, Carreiro LRR, Schwartzman JS, Ribeiro AF, Cantieri CN. Manejo comportamental de crianças com transtornos do espectro do autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores. [acesso em 2 jul de 2020]. Disponível em: <http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/3155.pdf>
26. Moral A, Shimabukuro EH, Zink AG, Molina EC. Entendendo o autismo. [acesso em 2 jul de 2020]. Disponível em: <https://www.iag.usp.br/~eder/autismo/Cartilha-Autismo-final.pdf>.
27. Schmidt C, Nunes DRP, Pereira DM, Oliveira VF, Nuernberg AH, Kubaski C. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. *Psicol. Teor. prat.* [periódico na internet]. 2016. [acesso em 2 jul de 2020]; 18(1):222-35. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872016000100017&lng=pt&tlng=pt.

28. Pasion MS, Mendes EG, Cia F. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. *Cadernos de Pesquisa*. [periódico na internet]. 2017. [acesso em 2 jul de 2020]; 47(165):964-81. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053144242>.
29. Nery M, Rech T. Inclusão na contemporaneidade: possibilidades para pensarmos a docência e a aprendizagem. *Rev Sem Edu Cruz Alta*. [periódico na internet], 2020. [acesso em 19 jul de 2020]; 7(01):27-35. Disponível em: <http://www.exatasnaweb.com.br/revista/index.php/anais/article/view/744>.
30. Gotham K, Brunwasser SM, Lord C. Depressive and anxiety symptom trajectories from school age through young adulthood in samples with Autism Spectrum Disorder and developmental delay. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. [periódico na internet]. 2015. [acesso em 2 jul de 2020]; 54(5):369-76. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2015.02.005>
31. Marchezan J, Riesgo RS RS, organizadores. Comorbidades dos transtornos do espectro autista. In: Rotta NT, Ohlweiler L, Riesgo RS (orgs). *Transtornos de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed; 2016. p. 378-92.
32. Martins BA, Chacon MCM. Autoeficácia docente e educação especial: revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores. *Rev. Edu. Esp*. [periódico na internet]. 2019. [acesso em 19 jul. 2020]; 32:1-22. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X35883>.
33. Lima CT, Lopes JCV, Andrade HA, Freitas, AV, Reis RM. Educação inclusiva no colégio militar de Salvador: a ótica do corpo docente sobre a inclusão escolar. *Interfaces Científica*. [periódico na internet]. 2020. [acesso em 19 jul de 2020]; 8(3):304-21. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.17564/2316-3828.2020v8n3p304-321>.
34. Melo JGS, Coutinho DJG. Educação infantil: métodos e estratégias para inclusão. *Revista Espacios* [periódico na internet]. 2020. [acesso em 19 jul de 2020]; 41(18):4-13. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a20v41n18/a20v41n18p04.pdf>.

ANEXO

Questionário para Professores	
<p>Bloco 1 – Caracterização do Participante</p> <p>1) Nome: _____</p> <p>2) Idade: _____</p> <p>3) Sexo: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Outros</p> <p>4) Formação acadêmica, por favor, liste todas se houver mais que uma.</p> <p>5) Formação acadêmica - pós-graduação, por favor, liste todos se houver mais que uma.</p> <p>6) Em qual contexto de ensino você atua neste momento (mais de uma resposta pode ser escolhida):</p> <p><input type="checkbox"/> Educação Infantil (EI)</p> <p><input type="checkbox"/> Educação Especial (EE)</p> <p><input type="checkbox"/> Atendimento Educacional Especializado (AEE)</p>	<p>Bloco 2 – Atuação com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)</p> <p>1) Você conhece as principais características do TEA? Se sim, liste-as, por favor. <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Características: _____</p> <p>2) Você recebeu algum laudo do diagnóstico do(s) seu(s) aluno(s) com TEA? A <input type="checkbox"/> Sim B <input type="checkbox"/> Não C <input type="checkbox"/> Apenas fui informado pela escola que o aluno apresenta laudo de TEA</p> <p>3) O laudo do diagnóstico do(s) seu(s) aluno(s) com o TEA: <input type="checkbox"/> Ajudou na prática profissional (havia recomendações de como agir profissionalmente em relação a este aluno e suas características específicas de comportamento). <input type="checkbox"/> Auxiliou na prática profissional pois, a partir do diagnóstico foi possível desenvolver a prática docente com vistas a considerar as necessidades daquele aluno. <input type="checkbox"/> Ajudou, mas não ofereceu recomendações de como deveria agir junto a estes aprendizes. <input type="checkbox"/> Não auxiliou e não ajudou. Outro: _____</p> <p>4) Quais alterações de comportamento, socialização, comunicação e aprendizagem são observadas por você em seu(s) aluno(s) com TEA?</p> <p>5) Você considera que este(s) aluno(s) apresenta(m) potencial para acompanhar o ensino em escola regular? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>6) Você recebe acompanhamento / orientação de algum profissional especializado durante sua atuação com seu(s) aluno(s) que apresentam TEA?</p> <p>7) Você participa ou já participou de cursos, palestras ou treinamentos específicos com conteúdos voltados para o ensino de alunos com TEA? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>8) Você considera ter conhecimento suficiente para promover um processo de ensino-aprendizagem eficaz ao seu(s) aluno(s) com TEA? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>9) Você acredita ser necessário haver alterações / adequações na estrutura de ensino, desde os conteúdos ministrados diariamente até o processo de avaliação, para o(s) aluno(s) com TEA? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p>