



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

ROGÉRIA NADJA NASCIMENTO TERTO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) EM ESCOLAS PÚBLICAS DE CAUCAIA
– CEARÁ E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

São Luís
2024

ROGÉRIA NADJA NASCIMENTO TERTO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) EM ESCOLAS PÚBLICAS DE CAUCAIA
– CEARÁ E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado Profissional em Educação
Inclusiva em Rede Nacional como
parte dos requisitos para obtenção do
título de Mestra em Educação
Inclusiva.

Orientadora: Profa. Dra. Ivone das
Doresde Jesus

São Luís

2024

Terto, Rogéria Nadjá Nascimento

A formação continuada de professores do atendimento educacional especializado (AEE) em escolas públicas de Caucaia - Ceará e a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) / Rogéria Nadjá Nascimento Terto. – São Luis, MA, 2024.

129 f

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI) - Universidade Estadual do Maranhão, 2024.

Orientador: Profa. Dra. Ivone das Dores de Jesus.

1. Formação Continuada. 2. Atendimento Educacional Especializado. 3. Transtorno do Espectro Autista. 4. Educação Inclusiva. I. Título.

CDU:377.8:376

ROGÉRIA NADJA NASCIMENTO TERTO

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) EM ESCOLAS PÚBLICAS DE CAUCAIA
– CEARÁ E A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

Dissertação apresentada junto ao Curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação Inclusiva.

Aprovado em: / /

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **IVONE DAS DORES DE JESUS**
Data: 28/11/2024 16:11:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Ivone das Dores de Jesus
Universidade Estadual do Maranhão

Documento assinado digitalmente
 **MARCIA RAIKA E SILVA LIMA**
Data: 27/11/2024 16:38:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª Dra. Márcia Raika e Silva Lima
Universidade Estadual do Maranhão

Documento assinado digitalmente
 **CLAUDEILSON PINHEIRO PESSOA**
Data: 26/11/2024 11:50:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Claudelson Pinheiro Pessoa
Instituto Federal do Maranhão/ Campus Pinheiro.

Ao Deus todo poderoso que tem sido providencial em minha vida, pois quando luto pela realização de meus sonhos e as vezes me sinto desvanecida, no seu tempo, Ele me aponta os caminhos que devo percorrer.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, que, mesmo em meio a tantas dificuldades, sempre se preocuparam em manter os filhos estudando e incentivando a lutar por melhores condições de sobrevivência.

Ao meu amado esposo, que nunca mediu esforços para me apoiar em tudo que precisei para estudar, trabalhar e realizar este sonho, o Mestrado.

Aos meus filhos, Caio e Carol, que são a riqueza que tenho em minha vida e que estão sempre ao meu lado me amando, apoiando e respeitando.

Ao meu futuro genro Lucas Florêncio que, com muita presteza e atenção, me auxiliou em algumas questões relativas ao uso da informática.

À minha amiga Elayne Cristina Mendes da S. Beserra, pois sempre me dedicou atenção, respeito e incentivo na busca pela concretização do Mestrado.

Ao meu amigo Thiago Falcão Solon, presença permanente durante esse processo de realização do Mestrado, sempre me apoiando nos momentos de dúvidas, apontando caminhos para a melhoria da minha pesquisa.

À minha orientadora Professora Ivone das Dores de Jesus.

Aos professores que compuseram minha banca de avaliação, pelas contribuições à pesquisa e à minha formação.

Às minhas colaboradoras/participantes da pesquisa, as quais, apesar das suas atividades profissionais e demandas pessoais, aceitaram com muita atenção e carinho participar da minha pesquisa.

Aos colegas de turma que juntamente a mim vivenciaram este desafio significativo, a realização de um Mestrado.

A todos(as) os(as) professores(as) do curso de pós-graduação em Mestrado Profissional que ministraram as disciplinas obrigatórias e eletivas por todo o conhecimento compartilhado com a minha turma.

Não é no silêncio que os homens se fazem,mas na palavra, no trabalho, na ação- reflexão.

Paulo Freire

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar as contribuições da formação continuada dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A temática justifica-se pelos vários desafios enfrentados pelos professores do AEE na inclusão dos estudantes com TEA, bem como pela importância e pela necessidade de fomentar nas formações continuadas o aprofundamento de conhecimentos sobre esse transtorno e pelo crescimento desse público na rede pública de ensino de Caucaia. Para a realização da análise dos dados, adotamos os pressupostos da análise de conteúdo. De abordagem qualitativa, a pesquisa buscou suporte no estudo de caso, vivenciado em três escolas públicas da Rede Municipal de Ensino da cidade de Caucaia, Ceará. Os instrumentos de coleta de dados foram observações não participantes dos atendimentos em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e entrevistas semiestruturadas com três professoras do AEE atuantes no referido município. Os resultados apontam que a rede pública de ensino de Caucaia não tem ofertado formação continuada específica sobre o Autismo, sendo esse aspecto relatado por todas as professoras participantes da pesquisa. Essas docentes, ao longo de seus relatos, afirmaram sentir falta de formação continuada para esse transtorno, destacando que as formações que vivenciaram foram, muitas vezes, fruto de suas iniciativas próprias. Esse e outros fatores demonstram lacunas na formação continuada das professoras, aspecto também verificado na elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado, bem como na necessidade de orientações para o uso de Comunicação Aumentativa e Alternativa, no aprofundamento de conhecimentos para conhecer melhor as particularidades de seus estudantes e na necessidade de um perfil articulador junto à comunidade escolar e às famílias. Por outro lado, foi ainda possível verificar que a formação continuada para o TEA, mesmo custeada pelas próprias professoras, tem proporcionado a sensibilidade em buscar ações que possam contribuir para a sua prática pedagógica e iniciativas de estratégias para os atendimentos na SRM. Diante disso, concluímos que a formação continuada sobre o TEA se faz imprescindível, considerando o crescimento de diagnósticos desse transtorno na referida rede de ensino e na atuação do AEE, pois esse é um serviço de extrema importância para promover a inclusão escolar e proporcionar melhores

condições de aprendizagem a esses estudantes na Rede Municipal de ensino da cidade de Caucaia, Ceará.

Palavras-chave: Formação continuada. atendimento educacional especializado. transtorno do espectro autista. educação especial inclusiva.

ABSTRACT

This study aims to analyze the contributions of the continued training of Specialized Educational Assistance (AEE) teachers for the school inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The theme is justified by the challenges regarding the understanding of the specificities of students with autism by AEE teachers, the importance and need to encourage in continuing education the deepening of knowledge about ASD and the growth of this audience in the public education network from Caucaia. For data analysis, we adopted the assumptions of content analysis. With a qualitative approach, the research sought support in the case study, experienced in three public schools in the Municipal Education Network of Caucaia, Ceará. The data collection instruments were non-participating observations of services in Multifunctional Resource Rooms (SRM) and semi-structured interviews with three AEE teachers working in that municipality. For data analysis, we adopted the assumptions of content analysis. The results indicate that the public education network in Caucaia has not offered specific continuing education on Autism, and this aspect was reported by all teachers participating in the research. They, in their reports, stated that they felt a lack of continued training for this disorder, highlighting that the training they experienced was the result of their own initiatives. This and other factors demonstrate gaps in the continuing education of teachers, an aspect verified in the preparation of the Specialized Educational Service Plan, in the need for guidance on the use of Augmentative and Alternative Communication, in deepening knowledge to better understand the particularities of their students and in need for an articulating profile with the school community and families. On the other hand, it was verified that continued training for ASD, even paid for by the teachers themselves, has provided sensitivity in seeking actions that can contribute to their pedagogical practice and strategic initiatives for services in SRM. Thus, we conclude that continued training on ASD is essential, considering the growth in diagnoses of this disorder in the aforementioned education network and the performance of AEE, as this is an extremely important service to promote school inclusion and provide better conditions for learning for these students the Municipal Education Network of Caucaia, Ceará.

Key-words: Continuing education. specialized educational services. autism spectrum disorder. inclusive education.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Gráfico 1 –	Prevalência de Autismo nos Estados Unidos da América até 2023 (via CDC.....	31
Figura 1 –	Símbolos referentes ao Autismo.....	33
Figura 2 –	Mapa de empatia.....	107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Subdivisão dos Transtornos Globais do Desenvolvimento.....	28
Tabela 2 –	Matrícula na Educação Especial por tipo de deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação – Brasil 2022.....	32
Tabela 3 –	Etapas do Plano de Ensino individualizado (PEI).....	41
Tabela 4 –	Objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.....	64
Tabela 5 –	Quantitativo de SRM por região e anos 2023 e 2024.....	76
Tabela 6 –	Número de matriculados com Transtorno do Espectro Autista (2022-2023).....	79
Tabela 7 –	Cronograma para coleta de dados.....	81
Tabela 8 –	Perfil das professoras do AEE pesquisadas.....	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/S	Altas Habilidades/Superdotação
APA	Associação Americana de Psiquiatria
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAA	Comunicação Aumentativa e Alternativa
CAEEDO	Pequeno Cotelengo Dom Orione
CAP	Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual
CAS	Centro de Atendimento aos Surdos
CDC	Centro de Controle e Prevenção de Doenças
CEMFA	Centro Municipal de Formação e Avaliação
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CIPTEA	Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
CREAECE	Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará
DSM	Manual Diagnóstico e Estatísticos de Transtornos Mentais
e-Sage	Sistema de Avaliação e Gestão Escolar
FUNPEM	Fundação Perpétua Magalhães
IBC	Instituto Benjamim Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICES	Instituto Cearense de Educação de Surdos
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional da Educação de Surdos
LDB	Legislação Nacional de Educação
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NAEESC	Núcleo de Atendimento Educacional Especializado de Caucaia
NAPE	Núcleos de Atendimento Pedagógico Especializado
OMS	Organização Mundial da Saúde

PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PECS	Picture Exchange Communication System
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFEI	Programa em Rede Nacional de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
RE	Recurso Educacional
SAC	Sociedade de Assistência aos Cegos
SAPE	Salas de Apoio Pedagógico Específico
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SME	Secretaria Municipal de Educação de Caucaia
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Desvantagens na Comunicação
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
TO	Terapeuta Ocupacional
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA.....	21
2.1	Aspectos históricos, princípios conceituais e legais.....	22
2.2	Características e intervenções no Transtorno do Espectro Autista.....	35
3	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALIADA À EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA.....	44
3.1	Contextualização Histórica da Educação Especial à Inclusiva: (des)encontros com a formação de professores.....	48
3.2	Formação continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado.....	63
4	METODOLOGIA DA PESQUISA.....	74
4.1	Quantitativo de SRM por região e anos 2023 e 2024.....	76
5	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	83
5.1	Atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais.....	84
5.2	Olhares, conhecimentos e percepções sobre o Autismo: com a palavra as Professoras do AEE.....	91
5.2.1	Atendimento Educacional Especializado como pilar para a inclusão de estudantes com TEA.....	92
5.2.2	Desafios para o atendimento aos estudantes.....	95
5.2.3	A Formação Continuada como suporte para o AEE.....	97
5.2.4	A centralidade do Plano de Atendimento Educacional Especializado e o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais.....	101
6	RECURSO EDUCACIONAL.....	105
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
	REFERÊNCIAS.....	112
	APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com os participantes da pesquisa de campo.....	118
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	120

APÊNDICE C – Autorização do uso de imagem do cenário do estudo.....	123
ANEXO A – Dados da pesquisa.....	124

1 INTRODUÇÃO

Este estudo versa sobre a formação continuada de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para atuação com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)¹, mais precisamente os professores atuantes na Rede Municipal de Ensino de Caucaia – Ceará. O estudo insere-se na área de concentração em Educação Inclusiva, referente à linha de pesquisa Práticas e Processos Formativos de Educadores para a Educação Inclusiva, os quais integram o Programa em Rede Nacional de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Apesar das informações sobre o TEA estarem presentes no cotidiano da sociedade atual, percebe-se uma extrema necessidade de reflexão sobre a formação continuada de professores do AEE para atuação no processo de inclusão desses estudantes.

Ao tomarmos essa temática, partimos do pressuposto de que a educação é um processo contínuo, que se apresenta ao longo do tempo, permeada por mudanças de concepções, práticas e objetivos em consonância com a história política, social, econômica e pedagógica de cada época, espaço e contexto local.

Dessa forma, a modalidade de ensino Educação Especial também passou por intensas transformações até chegarmos ao cenário atual, em que observamos diversas mudanças na forma como a sociedade vê a pessoa com deficiência, retratadas nas nomenclaturas utilizadas para referir-se a esse público e, principalmente, quanto à forma de escolarização e participação em outros espaços sociais.

No decorrer do processo histórico da Educação Especial, pessoas com deficiência sofreram ações excludentes extremas. Dependendo de cada momento histórico, tinham suas vidas ameaçadas, extinguidas pelos ideais de perfeição, como aconteceu na Antiguidade. Em outro momento, a deficiência era associada a elementos sobrenaturais, notadamente no período da Idade Média; e, na Idade Contemporânea, passou a ser vista pelo viés da institucionalização específica para

¹ O atual termo Transtorno do Espectro Autista (TEA), ao ser instituído pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), substituiu o antigo termo Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), o qual ainda é referenciado em muitos documentos da Educação Especial (BRAGA, 2018).

cada tipo de deficiência.

A partir da redemocratização, após o fim do período da ditadura militar, foi perceptível uma tendência à universalização do ensino, tendo como objetivo uma educação mais humanista e crítica, que contemplasse todos, inclusive os estudantes com deficiência. Por meio de um longo caminho percorrido nos dias atuais, a Educação Especial, por força de Lei, é considerada como uma modalidade de ensino transversal a todas as etapas, níveis e outras modalidades de ensino, não sendo substitutiva ao ensino regular, mas, sim, ofertada de modo complementar e suplementar por meio do AEE nas redes públicas e privadas de ensino (Brasil, 2008).

Nesse contexto, a sociedade atual requer um sistema educacional capaz de transformações para promover a inclusão dos diversos sujeitos, respeitando suas diferenças individuais. Nesse sentido, faz-se necessário que o docente compreenda os desafios que fazem parte de sua formação e atuação profissional em um processo de reflexão permanente sobre a natureza e os objetivos que implicam o conhecimento adquirido na sua formação inicial e continuada, seus saberes de profissão e sua concepção de educador, considerando o respeito às diferenças (Nóvoa, 2019; Tardif, 2021).

Os professores, certamente, se envolvem com as necessidades dos seus estudantes e buscam ampliar seus conhecimentos a fim de ajudá-los a superar suas dificuldades, fomentando o seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo.

A matrícula dos estudantes públicos da Educação Especial no ensino regular é garantida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008) e pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 1994a; 2015). De acordo com a PNEEPEI (2008), são considerados estudantes da Educação Especial aqueles com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/S). Frente a essa realidade, observamos os desafios diários dos professores que atuam no AEE para encontrar estratégias, alternativas e práticas pedagógicas que contribuam para a inclusão e aprendizagem de estudantes com deficiência, em especial, aqueles que apresentam o TEA. A partir desse contexto, compreende-se que a prática pedagógica do professor que atua no AEE se diferencia dos demais docentes da Educação Básica e requer uma contínua reflexão e aprimoramento dos saberes da profissão.

O AEE se configura em um serviço da Educação Especial que tem um

papel extremamente importante para a promoção da inclusão escolar e aprendizagem dos estudantes públicos da Educação Especial. Assim, entendemos que a função desempenhada pelo professor do AEE, no acompanhamento aos estudantes com TEA, é de grande relevância justificada pela diversidade de habilidades, especificidades e singularidades desses discentes. A atuação do professor do AEE, junto ao referido público, que vem crescendo de forma exponencial nos últimos anos, conforme apontam diversos dados estatísticos, pode favorecer a inclusão dos estudantes com TEA em sala de aula e em outros espaços escolares, valorizando a individualidade deles e buscando atividades e estratégias de ensino que atendam às suas necessidades específicas.

Nascimento (2018) ressalta que o educador é um dos mediadores fundamentais nesse processo, no contexto de um ensino focado em cada exiguidade do sujeito. Independentemente de ser ensino regular ou especializado, a intervenção educacional, por meio de técnicas adequadas à idade, concernente às potencialidades ou às ausências de habilidades dos educandos, manifesta-se pelo bom preparo profissional.

Nessa perspectiva, a pesquisa tem como objeto central a formação continuada de professores do AEE para a atuação com estudantes que apresentam TEA, considerando o crescente número de diagnósticos na rede pública de ensino do município de Caucaia - Ce de acordo com o Censo Escolar de 2022, o qual sinaliza a existência de 2.074 estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação, destes, 1.067 com TEA. Por sua vez, em 2023, foi constatada a quantidade de 2.764 estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação, sendo 1.839 estudantes com TEA, um crescimento em termos percentuais de 72,35%.

A escolha da temática e do referido cenário justifica-se pela minha² vivência como professora efetiva da rede de ensino do município de Caucaia, atuando no AEE. Também destaco, no período de 2013 a 2020, minha atuação como Coordenadora do Núcleo de Educação Especial Inclusiva na Secretaria Municipal de Educação de Caucaia, tendo observado, desde a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a necessidade de fomentar nas formações continuadas dos professores do AEE a temática em questão.

² Nesse momento, os pronomes e verbos estão na primeira pessoa do singular, pois expressam as justificativas da pesquisadora para a escolha do estudo.

Além disso, observamos os inúmeros desafios quanto à compreensão desse grupo de estudantes por parte dos professores do AEE, mobilizando-me a pensar nas possíveis contribuições da formação continuada nesse processo, a fim de proporcionar um melhor acolhimento aos estudantes com TEA e garantir, assim, seus processos de inclusão escolar.

Mediante as considerações acima relatadas, o estudo parte do problema de pesquisa que é a falta de formação em Transtorno do Espectro Autista para os(as) professores(as) do AEE, o que nos remete aos seguintes questionamentos:

1. Como vem ocorrendo no município de Caucaia – Ce a formação continuada dos Professores do AEE para o atendimento dos estudantes com TEA?
2. Como a formação continuada repercute na prática pedagógica dos professores do AEE e no desenvolvimento dos estudantes com TEA?
3. A formação continuada tem respondido aos desafios da atuação com estudantes com esse diagnóstico?
4. São oportunizados momentos de discussão e reflexão sobre a temática na formação continuada dos professores do AEE?

Para responder a essas questões-problemas temos como objetivo geral da pesquisa:

1. Analisar as contribuições da formação continuada para a realização de ações e práticas pedagógicas inclusivas utilizadas pelos professores do AEE para fomentar a inclusão dos estudantes com TEA no ambiente escolar a partir de (03) três instituições educacionais do município de Caucaia, Ceará.

Os objetivos específicos destacam-se em:

1. Identificar os conhecimentos que os(as) professores consideram pertinentes a partir da formação continuada para melhoria do acompanhamento pedagógico dos estudantes com TEA;
2. Identificar necessidades formativas que os(as) professores(as) do AEE consideram importantes para a formação continuada para a melhoria do acompanhamento pedagógico aos estudantes com TEA;
3. Refletir como a formação continuada contribui para a realização de

ações e práticas pedagógicas utilizadas pelos professores do AEE para fomentar a inclusão dos estudantes com TEA no ambiente escolar;

4. Preparar uma Proposta de *Caderno de Apoio Formativo para o Atendimento Educacional Especializado* sobre o Transtorno do Espectro Autista vislumbrando sua relevância e exequibilidade.

Para uma melhor organização do trabalho dissertativo, o texto foi ordenado em seis seções, as quais descrevemos cada uma delas. Além desta seção introdutória, na segunda seção, descrevemos sobre o TEA, perpassando por um processo de evolução histórica desde o ano de 1908 até a quinta edição do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* DSM-5, ressaltando a prevalência, os sinais de alerta para o diagnóstico, as características e intervenções, conceituação etimológica e perspectivas na contemporaneidade.

Na terceira seção, abordamos sobre o AEE e a formação dos professores fazendo uma breve contextualização do processo evolutivo contemporâneo da formação continuada para professores da Educação Especial no Brasil, no Ceará e no município de Caucaia, destacando aspectos relevantes dessa formação frente à inclusão de estudantes com Autismo.

Na quarta seção, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa, evidenciando o tipo de estudo, abordagem, cenário da investigação, participantes, instrumentos, procedimentos, período de coleta de dados, organização dos dados, aspectos éticos-legais.

Na quinta seção, seguimos com as discussões e resultados sobre a pesquisa. E, na sexta seção, apresentamos o recurso educacional. Para finalizar as considerações finais. Dentre os autores que serviram de base para esta produção estão: Solon (2023), Melo, Silva e Falcão (2021), Rissato (2021), Pimentel (2021), Gomes (2019), Braga (2018), Tardif (2021), Nóvoa (2012), Vigotski (2012).

Este estudo poderá despertar a reflexão dos professores sobre o quanto sua formação continuada está contribuindo para a inclusão desses estudantes, como também uma autorreflexão que aponta para o fato de a formação continuada não residir somente naquela ofertada pela rede de ensino ou naquelas que acontecem em palestras, seminários, cursos de curta duração, mas, sim, na leitura, estudo e no próprio contexto do exercício da profissão. A pesquisa ainda poderá contribuir para o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos sobre o TEA e o aproveitamento dos

conteúdos e recursos digitais que serão registrados na Proposta de Caderno de Apoio Formativo de forma a respeitar os interesses, potencialidades e necessidades dos estudantes.

2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Com o avanço dos mecanismos legais que vêm favorecendo o processo de inclusão, os estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008, 2009) têm tido a oportunidade de frequentar a escola regular, diferentemente daquilo que acontecia anteriormente, quando esses discentes eram excluídos e segregados do sistema de ensino comum.

Quando tratamos sobre o TEA, essa exclusão ainda se torna mais gritante, haja vista as descobertas de diversos pesquisadores e o caminho percorrido para chegar às conclusões atuais, em que se entende o autismo como um transtorno do neurodesenvolvimento. Contudo, as pesquisas continuam e se configuram em uma permanente busca pela causa desse transtorno devido aos sintomas e às características apresentados pelas pessoas com TEA. Os estudos sobre o Autismo acontecem há décadas. Assim, seu percurso histórico traz a evolução histórica sobre esse transtorno e em torno dos recursos que podem proporcionar às pessoas com autismo uma melhor qualidade de vida, pois o que se sabe é que ele não tem cura.

Na atualidade, o diagnóstico do Autismo vem sendo facilitado devido à maior conscientização sobre o tema, as informações divulgadas em mídias sociais. A mudança nos critérios de avaliação diagnóstica vem ampliando o espectro de características, a identificação de sinais por parte dos professores que têm auxiliado as famílias na busca pelo diagnóstico, aceitação e acompanhamento terapêutico.

Desse modo, embora esse diagnóstico esteja de certa maneira sendo realizado de forma mais célere no contexto educacional, ainda se faz necessário encontrar estratégias para promover o processo de inclusão desses estudantes, pois o que evidenciamos nas instituições educacionais é um desafio em mantê-los em sala de aula, observamos que no ambiente escolar professores(as) e gestores(as) enfrentam barreiras para encontrar estratégias inclusivas que favoreçam a permanência desses estudantes na instituição educacional, notadamente aqueles que apresentam comprometimentos mais severos, como determinados casos de estudantes com Autismo.

Nessa esteira, conhecer sobre os tipos de deficiências e sobre suas características específicas é de suma importância para facilitar a prática pedagógica, mas é primordial que o(a) professor(a) entenda que cada discente é único, mesmo entre aqueles que têm TEA existem diferenças apesar dos níveis de

suporte, pois se deve considerar o contexto familiar, social e cultural onde estão inseridos.

Assim para uma melhor compreensão sobre a evolução dos aspectos que envolvem o Autismo, nesta seção, é dissertado, de forma mais profunda, sobre o seu percurso histórico, abrangendo desde o diagnóstico, como este era entendido por diferentes pesquisadores, suas características, os marcos legais que definem a referida condição como um transtorno, os direitos da pessoa com autismo e algumas estratégias de intervenção que possam contribuir para a inclusão escolar desses estudantes.

2.1 Aspectos históricos, princípios conceituais e legais

Embora o termo “Autismo” esteja em evidência nos últimos anos, principalmente após o movimento mundial para a inclusão, os estudos sobre esse transtorno acontecem há vários anos. Contudo, a forma como este foi concebido, ao longo do tempo, gerou muitos equívocos, dificultando a participação e o acesso dessas pessoas em seus espaços de direito, ocasionando à segregação e o afastamento, inclusive do convívio com seus familiares. Camargos (2017) refere o conceito etimológico da palavra Autismo, como originária do grego *autos* que tem como significado “voltar-se para si mesmo”.

Assim, o termo “autista” surgiu pela primeira vez na Psiquiatria pelo psiquiatra Plouller, no ano de 1906, ao estudar comportamentos de isolamento social e dificuldades na capacidade de expressão verbal e não verbal, percebidos em pacientes com demência precoce, o atual quadro de Esquizofrenia³.

Entre 1908 e 1911, Cunha (2014) assevera que a partir da introdução do adjetivo autista na psiquiatria com associação a sintomas e comportamentos da Esquizofrenia, Eugen Bleuller aprofunda seus estudos e cria características para o Autismo que depois foram convencionadas como os 4 “As” de Bleuller: Autismo –

³ A esquizofrenia é um transtorno mental crônico que se manifesta desde cedo, ainda na adolescência ou no início da fase adulta, caracterizado pelos seguintes sintomas: perda de contato com a realidade (psicose), alucinações (é comum ouvir vozes), falsas convicções (delírios), alterações no pensamento e comportamento, redução das demonstrações de emoções, diminuição da motivação, uma piora da função mental (cognição) e problemas no desempenho diário, incluindo no âmbito profissional, social, relacionamentos e autocuidado (Braga, 2018).

comportamento com tendência a voltar-se para si mesmo; Avolição – ausência de vontade, incapacidade de iniciar e persistir funcionalmente em atividades dirigidas a um dado objetivo; Ausência de afeto – dificuldade em expressar, compreender e receber afetos; Afrouxamento dos nexos associativos – ideias que são associadas de forma errada e com prejuízo da lógica.

Até 1940, não havia uma definição para essa condição diagnóstica. Dessa forma, essas pessoas eram tidas como “débeis mentais profundos” e eram confundidas com outros diagnósticos. Em 1943, o psicólogo norte-americano Leo Kanner descreveu de maneira formal sobre o Autismo. Dumas (2011) salienta que Kanner, ao examinar onze crianças (oito meninos e três meninas) com sérios problemas no desenvolvimento, definiu como critérios para o Autismo: a solidão (dificuldades para as interações sociais e tendências ao isolamento) e a insistência obsessiva na infância, ou seja, o desenvolvimento mental não estava em consonância com o crescimento e idade cronológica, o que conhecemos atualmente como deficiência intelectual⁴.

Intensificando suas observações e pesquisas, Kanner passou a visitar as famílias dessas crianças, assim, surgiu um novo questionamento sobre o comportamento indiferente ao afeto, associando-o a traumas de origem afetiva advindos do contexto familiar. Nesse cenário, categorizou as mães como “mães frias” ou “mães geladeiras”, fazendo referência ao comportamento materno ao quadro clínico das crianças observadas. Braga (2018) enfatiza que esse mito perdurou por muito tempo.

Mais tarde, Leo Kanner passou a considerar a possibilidade de essa condição para o Autismo ser de origem biológica e procurou se desculpar em nota sobre sua opinião em relação às mães das crianças. Contudo, a associação equivocada descrita por Kanner manteve-se por muito tempo e causou enormes desconfortos emocionais aos familiares.

Braga (2018) ressalta que Kanner escreveu o artigo “Autistic disturbances of affective contact” [Distúrbios autísticos de contato afetivo], buscando diferenciar o Autismo de outras psicoses graves na infância. Sobre isso, Ferrari (2012) destaca

⁴ De acordo com a Organização Mundial de Saúde, a deficiência intelectual é identificada pela redução substancial das funções intelectuais, concomitante a déficits do comportamento adaptativo, com limitações em habilidades sociais e práticas cotidianas, iniciada durante o período de desenvolvimento (antes dos 18 anos de idade).

que, nesse artigo e nos demais que Kanner escreveu, o autor traçou as características clínicas da afecção e retomou o termo “Autismo” que o psiquiatra Plouller havia empregado para descrever comportamentos de isolamento social dos pacientes esquizofrênicos. Assim, o Autismo infantil seria logo reconhecido por Kanner como uma afecção autônoma e específica aos primeiros anos da infância. Desse modo, Ferrari (2012, p. 10) destaca traços da evolução da afecção descrita por Kanner em quaisquer que sejam as diferenças individuais de história clínica dos pacientes:

1. Retraimento autístico – acentuada ausência de contato com a realidade externa. A criança parece não enxergar objetos e pessoas. Se comporta como se o outro não existisse. Às vezes utiliza uma parte do corpo de outra pessoa para alcançar objetos, como se fosse um prolongamento do seu próprio corpo.
2. Necessidade de imutabilidade - Desconforto a mudanças em seu ambiente e rotina, fator que pode dar origem a sentimentos de angústia e raiva.
3. Estereotipias – Trata-se de gestos que a criança executa repetidamente, tais como: movimentos de balanço de tronco, palmadas, esfregaduras, agitação dos dedos diante dos olhos ou das mãos, giro ao redor do próprio corpo.
4. No que se refere a linguagem: Inversão pronominal - A criança não é capaz de empregar o “eu” para falar de si mesma, utiliza sempre a segunda ou terceira pessoa.
5. Repetição ecolálica
A criança repete muitas vezes com a mesma entonação frases ou segmentos de frases ouvidas anteriormente por outras pessoas em contextos diversos.
6. Desenvolvimento físico – Geralmente é normal, podendo aparecer em alguns casos crises de epilepsia.

Quase na mesma época dos estudos de Kanner, em 1944, Hans Asperger, psiquiatra e pesquisador austríaco, também diferenciou um grupo de crianças com retardo no desenvolvimento sem características associadas a prejuízos intelectuais.

Braga (2018, p. 28-29) acrescenta que Hans Asperger chamou essa condição de:

“psicopatia autística”, que identificou como uma desordem caracterizada pela falta de capacidade empática, baixa aptidão para relações sociais e vínculos de amizade, falas focadas em conversação unilateral, presença de hiperfoco e presença de movimentos pouco coordenados.

Ademais, Braga (2018) ressalta que, em 1952, foi criada a Associação Americana de Psiquiatria (APA), sendo a primeira edição do Manual Diagnóstico e Estatísticos de Transtornos Mentais (DSM⁵ – I). Braga (2018, p. 29) sinaliza que, “nesse manual, o Autismo é descrito como um sintoma da esquizofrenia, não sendo

⁵ DSM é a sigla para *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* ou Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Esse documento foi criado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) para padronizar os critérios diagnósticos das desordens que afetam a mente e as emoções.

ainda entendido como um diagnóstico isolado.” Ao entender-se nos últimos anos o Autismo também como um transtorno sensorial, tendo em vista a dificuldade das pessoas com essa condição para reagirem adequadamente aos estímulos ambientais, destacamos, no final da década de 1950, as contribuições da terapeuta ocupacional, psicóloga e neurocientista Dra. Anna Jean Ayres, a qual desenvolveu uma técnica de tratamento utilizada frequentemente com pessoas com TEA nos dias atuais, conhecida como “Terapia de Integração Sensorial”⁶.

De acordo com Rissato (2022), essa abordagem foi desenvolvida para crianças em idade pré-escolar e escolar, podendo ser usada para pessoas adultas. Seu maior objetivo é ajudar na regulação, modulação, coordenação e/ou organização das sensações por meio das informações sensoriais recebidas pelos órgãos dos sentidos (visão, tato, audição, paladar, olfato, movimento e propriocepção).

Por meio das vivências e interações utilizando os sentidos, as crianças conseguem desenvolver a integração sensorial. Porém, o contrário acarreta a disfunção de integração sensorial, ou seja, uma desordem na informação que nosso cérebro recebe, fazendo com que ela não seja integrada ou organizada de forma correta, fator que ocasiona dificuldades em perceber, interpretar, regular e responder a um *input* sensorial (função receptiva) na execução de atividades da vida diária, como a higiene, alimentação, interação social, aprendizagem e brincadeiras. A disfunção de integração sensorial pode causar: agitação e hiperatividade; déficit no controle postural; dificuldade de focar a atenção; dificuldade de usar as duas mãos de forma simultânea em ações como usar brinquedos, recortar, desenhar; dificuldades para dormir; não gostar de ficar de barriga para baixo; pouca exploração de objetos e ambientes (Rissato, 2022).

Apesar do diagnóstico da disfunção da integração sensorial ser de responsabilidade do profissional Terapeuta Ocupacional (TO), a estimulação sensorial em crianças com TEA pode ser realizada também pelo professor do AEE, utilizando abordagem pedagógica. Isso deve se dar considerando os interesses e motivações da criança e em intervenção no contexto de brincadeiras, envolvendo experiências sensoriais planejadas individualmente, pois elas precisam desse aprendizado de forma constante, o que certamente auxiliará na rotina, sempre lembrando-se de que

⁶ A Integração Sensorial de Ayres (ISA) é uma abordagem terapêutica que busca organizar a chegada dos estímulos sensoriais de forma a gerar respostas adaptativas para o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional das crianças (Rissato, 2022).

cada criança é única e tem repertórios diferentes.

Alguns anos depois, em 1967, após os primeiros estudos sobre o Autismo, Bruno Bettelheim reforça a “Teoria das Mães Geladeiras”, descrita em 1943 por Leo Kanner. Bettelheim propõe separar as crianças com Autismo do convívio de suas mães, levando-as para espaços institucionalizados, pois acreditava que assim mudaria as suas condições afetivas e comportamentais (Braga, 2018).

Entre os anos 1964 e 1969, surgem novos estudos, levando o psicólogo Eric Schopler a criticar o modo de pensar de Bruno Bettelheim no que se refere à questão das “mães geladeiras”, pois Schopler acredita na versão de que o Autismo tem origem biológica, e levanta novas possibilidades de estudo, não associando a traumas familiares ou culpa dos pais (Braga, 2018). Eric Schopler iniciou um projeto de saúde pública chamado de “Programa Comportamentalista” Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children – TEACCH (Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Desvantagens na Comunicação)⁷.

Em 1968, surgem novos estudos. É lançada a segunda edição do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-II). Nesse novo manual, o Autismo deixa de ser considerado uma reação da esquizofrenia infantil e passa a ser classificado como um tipo de esquizofrenia, a “Esquizofrenia Tipo Infantil” (Braga, 2018).

Na década de 1970, com o movimento da Psicanálise na França, os mesmospensamentos de 1940, preconizados por Leo Kanner e Bruno Bettelheim, são retomados, prometendo cura ao Autismo a partir do afastamento dessas crianças da convivência com os familiares, configurando-se em uma segregação (Braga, 2018). O autor ainda ressalta que, em 1978, a partir dos estudos de Michael Rutter, são definidos critérios para a caracterização do quadro diagnóstico do Autismo antes dos trinta meses de vida: falta de reciprocidade social; incapacidade de elaboração para linguagem responsiva; presença de conduta motora bizarra em padrões de

⁷ O TEACCH é um método que adapta o ambiente para facilitar a compreensão do indivíduo sobre o espaço em que está inserido, utiliza a organização do ambiente por meio de rotinas e sistema de trabalho, o que ajuda na compreensão da criança, no desenvolvimento da sua autonomia, facilitando sua independência em sala de aula a fim de que o estudante com Autismo não necessite o tempo todo do professor. Combina estratégias cognitivas e comportamentais com ênfase em reforço para modificação de comportamentos inapropriados (Sorrentino, 2021; Pimentel, 2021). De acordo com esse projeto, a convivência com os pais deveria fazer parte da reabilitação por acreditar que a continuidade dos estímulos deveria ser também trabalhada nos contextos domiciliares (Fonseca; Ciola, 2014; Braga, 2018).

brincadeiras bastante limitados.

Na terceira edição do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-III), o Autismo é enquadrado na categoria de Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD (APA, 1980).

Braga (2018, p. 36) salienta que: “Em 1987, com a revisão do DSM-III-R, desaparece definitivamente a expressão Esquizofrenia tipo infantil e qualquer associação com psicose infantil e o Autismo apresenta-se como ‘Transtorno Autístico’”.

Nos anos 80, século XX, é estabelecido que o Autismo é um *transtorno*, sendo caracterizado em três áreas principais: alterações qualitativas das interações sociaisrecíprocas; modalidades de comunicação; interesses e atividades restritos, repetitivos e estereotipados (Avelino, 2020).

Em 1985, como uma forma alternativa de comunicação não verbal, Andy Bondy e Lori Frost criam o sistema Picture Exchange Communication System – PECS (Sistema de Comunicação pela Troca de Figuras) para pessoas com Autismo e outros quadros que comprometem a comunicação social. Esse sistema deu qualidade e funcionalidade à inclusão social, favorecendo a aprendizagem formal e não formal (Braga, 2018).

Ainda na década de 1980, é desenvolvida a “Teoria da Mente” por Uta Frith e Simon Baron-Cohen. A Teoria da Mente explica a capacidade de empatia entre as pessoas, constatando-se que essa habilidade não é bem desenvolvida em pessoas autistas pelas dificuldades de reciprocidade social e de compartilhamento das experiências com o outro.

Em 1994, acontece a quarta edição do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-IV), que se correlaciona à Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10, da Organização Mundial da Saúde – OMS (APA, 2002). Nesses documentos, o Autismo é denominado como Transtorno Invasivo do Desenvolvimento – TID (DSM-IV), sendo descrito pela CID-10, após, atribui-se outra nomenclatura: Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Nessa classificação, o TGD é subdividido em:

Tabela 1 – Subdivisão dos Transtornos Globais do Desenvolvimento

CÓDIGO INTERNACIONAL DE DOENÇA – CID - 10	DESCRIÇÃO
F84.0	Autismo infantil/clássico.
F84.1	Autismo Atípico.
F84.2	Síndrome de Rett.
F84.3	Transtorno Desintegrativo da Infância.
F84.4	Transtorno hipercinético com deficiência intelectual e estereotípias.
F84.5	Síndrome de Asperger.
F84.8	Outros TGDs – Transtornos Globais do Desenvolvimento.
F84.9	Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação

Fonte: DSM-IV (APA, 2002).

No DSM-4, o Autismo era caracterizado pela **tríade**:

- Dificuldade na **comunicação**;
- Dificuldade na **interação social**;
- Alterações no **comportamento**.

Acontece entre 2012 e 2013, a publicação da quinta edição do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-5). O manual afirma que o Transtorno do Espectro Autista é entendido como um “Transtorno do Neurodesenvolvimento”, de origem neurobiológica, caracterizado por dificuldades de interação social, de comunicação e por apresentar comportamentos repetitivos e restritivos. Esses sintomas podem ser percebidos desde a infância e podem limitar ou prejudicar o funcionamento diário da pessoa com TEA (APA, 2014).

Assim, o Autismo é configurado como TEA (Transtorno do Espectro do Autismo), pois abrange um grande espectro de sintomas.

O termo “espectro” foi inserido ao nome do transtorno autista por conta da diversidade de características e níveis que as pessoas apresentam. Cada pessoa com Autismo tem seu próprio conjunto de manifestações, tornando-a única dentro do “espectro”. É classificado pela gravidade dos sintomas, podendo se manifestar em diferentes níveis de intensidade: Nível 1, Nível 2 e Nível 3 (APA, 2014).

No DSM-V, a tríade de Wing passou a ser “Díade do Autismo”,

caracterizando essa condição com déficits na comunicação e interação social; padrões restritos e repetitivos de comportamento. Uma pessoa diagnosticada com *nível 1 de suporte* apresenta prejuízos leves, que podem não a impedir de estudar, trabalhar e se relacionar. Um indivíduo diagnosticado com *nível 2 de suporte* tem um menor grau de independência e necessita de algum auxílio para desempenhar funções cotidianas, como tomar banho ou preparar a sua refeição. Já a pessoa com Autismo de *nível 3 de suporte* vai manifestar dificuldades graves e costuma precisar de apoio especializado ao longo da vida.

A CID-11 foi adotada na Assembleia Mundial da Saúde em maio de 2019 e entrou em vigor em janeiro de 2022, assim o Autismo passou a ser identificado por subdivisões pelo código 6A02 em substituição ao F84.0, sendo essas subdivisões relacionadas com a presença ou não de Deficiência Intelectual com ou sem comprometimento da linguagem funcional (Braga, 2018).

As discussões em torno da inclusão educacional de estudantes com TEA têm sido algo recorrente entre os(as) professores(as), haja vista as particularidades existentes no desenvolvimento desses estudantes. Assim, são notórias as dúvidas que os docentes apresentam para promover uma Educação Inclusiva a estudantes tão singulares, os quais demandam compreensão de aspectos sociais que são adquiridos de forma natural por pessoas neurotípicas⁸.

No entanto, a inclusão está posta e faz-se necessário que o professor conheça sobre esse transtorno, as leis que garantem seus direitos, suas características, seu modo de aprender, recursos e estratégias que favoreçam o processo de inclusão.

Nesse contexto, a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no parágrafo 1º, incisos I e II, considera pessoa com Autismo aquela que possui síndrome clínica caracterizada como uma deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal, usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; padrões restritivos e repetitivos de

⁸ O termo neurotípicas é usado para caracterizar pessoas com o desenvolvimento neurológico considerado “normal” dentro de padrões definidos em relação à memória, atenção, cognição.

comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

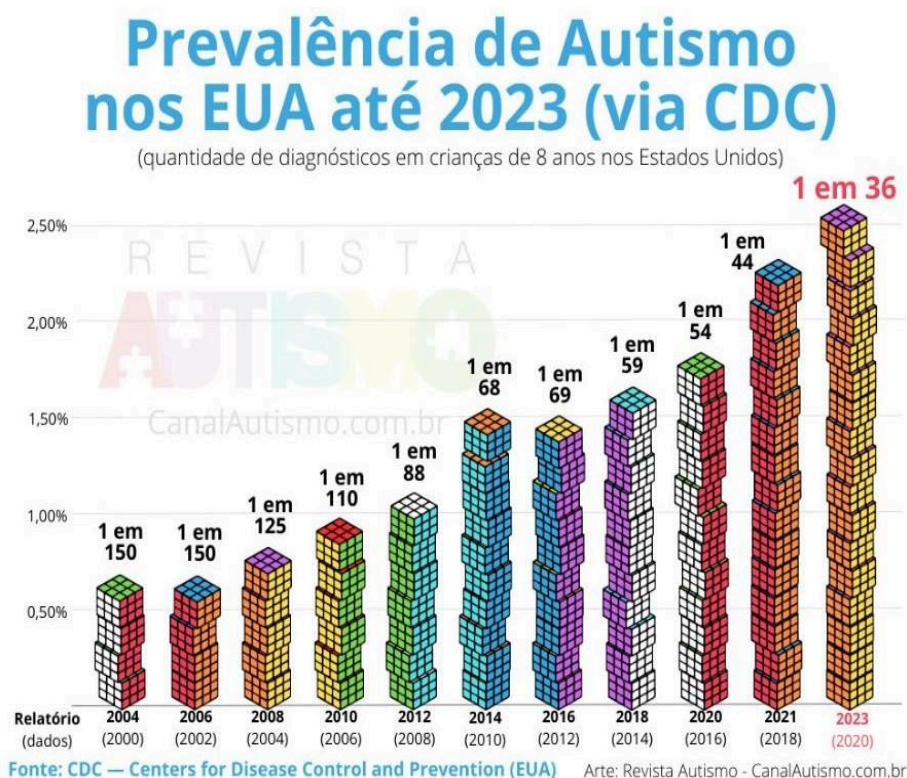
O Art. 3º, parágrafo III, garante o atendimento e acompanhamento multiprofissional. Esse acompanhamento favorece o diagnóstico médico e contribui de forma demasiada ao processo cognitivo, psicomotor, afetivo e social, aspectos necessários ao desenvolvimento educacional desses estudantes.

A referida lei, também chamada de Lei Berenice Piana, garante o direito à matrícula em qualquer espaço escolar, tanto unidades escolares públicas quanto privadas, sem cobrança adicional para a oferta de profissional de apoio escolar. Ainda garante a formação de professores(as) do ensino comum de todas as esferas governamentais e para os(as) professores(as) do AEE que atuam com pessoas com Autismo.

Dessa forma, o surgimento das legislações e de novos critérios diagnósticos – classificando o Autismo como um transtorno que apresenta deficiência e pessoas com essa condição como sujeitos de direitos – foi um fator que favoreceu a identificação do TEA, a partir de: maior número de profissionais capacitados para identificação dos sintomas, rastreamento e diagnóstico, divulgação dos critérios diagnósticos, aumento dos serviços de saúde ao Autismo.

Dados publicados pela Organização das Nações Unidas (ONU) apontam que existem cerca de 80 milhões de pessoas com TEA no mundo. Esses dados equivalem a 1% da população mundial (ONU, 2015). O Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) dos Estados Unidos da América atualiza de forma bienal os dados sobre a incidência do TEA. No Brasil, a *Revista Transtorno do Espectro Autista* divulgou, em março de 2023, os últimos dados de incidência do Autismo nos Estados Unidos da América, em que 01 (uma) em cada 36 (trinta e seis) crianças de 8 (oito) anos tem o transtorno.

Gráfico 1 – Prevalência de Autismo nos Estados Unidos da América até 2023 (via CDC)



Fonte: Revista Autismo

Dessa forma, vemos que o crescimento de pessoas com TEA é iminente e vem chamando atenção de todo o mundo, requerendo esforços das diferentes áreas visando à inclusão plena desse público na sociedade, principalmente nos espaços escolares.

Embora no Brasil não existam dados sobre a incidência do Autismo, Siqueira (2020) destaca os resultados apresentados pelo Censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a saber: 23,9% dos brasileiros entrevistados possuíam ao menos um tipo de deficiência, dentre as quais, destacamos o Autismo (O Globo, 2014). Verifica-se na tabela a seguir, conforme dados de matrícula do Censo Escolar⁹ (INEP, 2022), que o quantitativo de estudantes com esse transtorno matriculados nas escolas públicas do País é bastante significativo.

⁹ Censo Escolar é a principal fonte de dados sobre o sistema educacional do País. Ele coleta informações detalhadas sobre todas as escolas, turmas, alunos e profissionais da Educação Básica (Brasil, 2010).

Tabela 2 – Matrícula na Educação Especial por tipo de deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/ superdotação – Brasil 2022

TIPO DE DEFICIÊNCIA	QUANTITATIVO DE MATRÍCULAS
Deficiência Intelectual	914.467
Autismo	429.521
Deficiência física	158.371
Deficiência múltipla	86.341
Baixa visão	80.429
Deficiência auditiva	40.267
Altas habilidades/Superdotação	26.815
Surdez	20.699
Cegueira	7.308
Surdocegueira	628

Fonte: Inep/Censo Escolar 2022

No ano de 2007, a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu o dia 2 de abril como “O Dia Mundial da Conscientização do Autismo”, objetivando difundir informações para a população sobre essa condição, visando a reduzir a discriminação e o preconceito que cercam as pessoas afetadas pelo transtorno. Essa ação também possibilitou a divulgação das especificidades do TEA, facilitando a compreensão das famílias, ampliando os estudos dos especialistas e despertando a sociedade para a compreensão das necessidades de inclusão socioeducacional das pessoas com TEA e, assim, favorecer mudanças para uma sociedade em que as práticas de respeito e inclusão sejam valorizadas e disseminadas.

Na esteira dessas informações, evidenciamos ainda, os símbolos do Autismo¹⁰, os quais têm como objetivo representar o espectro de características apresentados nas pessoas com TEA, identificando-as, despertando a sociedade para aceitação das diferenças, inclusão, empatia, conscientização e oportunidades para conversas sobre o tema, evitando o preconceito. Os símbolos do Autismo têm um papel importante para identificar as pessoas com TEA, facilitando, inclusive, a sua

¹⁰ Os símbolos são entendidos como uma maneira eficaz na transmissão de informações ou ideias de forma concisa e compreensível, independentemente de barreiras linguísticas ou culturais, pois têm o poder de ultrapassar os limites da língua falada.

identificação em ambientes públicos. Dessa forma, elas podem receber o tratamento adequado, conforme suas necessidades, o que é garantido em leis. Os símbolos do Autismo são: a cor azul, as peças encaixadas de um quebra cabeça, a fita de conscientização e o símbolo do infinito, este último sendo o mais bem aceito pela comunidade autista na atualidade.

Figura 1 – Símbolos referentes ao Autismo



Fonte: Googleimagens

De acordo com diversos estudos, a cor azul representa calma, leveza e tranquilidade, sentimentos que são considerados essenciais para a manutenção da saúde de pacientes autistas, porque, para eles, estímulos sensoriais, como o barulho, podem ocasionar crises e estresses intensos. Assim, a cor azul tornou-se um símbolo do Autismo e faz parte da campanha que Autism Speaks promove todos os anos, a “*Light it Up Blue*” que significa “acenda em azul”. Ela acontece sempre em 2 de abril e propõe que as pessoas usem a cor azul nesse dia, a fim de promover maior conscientização sobre o Autismo.

De acordo com um estudo do Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC), uma agência do Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos Estados Unidos aponta que o número de meninos diagnosticados com Autismo é quatro vezes maior em comparação ao de meninas.

No entanto, a cor azul foi refutada porque o número de meninas também diagnosticadas com Autismo vem crescendo. A fita na cor azul foi utilizada pela primeira vez em 2 de junho de 1991, como um símbolo de alerta para a campanha norte-americana de conscientização contra a AIDS. Assim, essa fita ficou conhecida como um símbolo para promover alertas de conscientização e chamar atenção da sociedade.

No que se refere ao Autismo, a fita é representada com a estampa do quebra-cabeça sendo adotada em 1999 como um sinal universal da consciência sobre o TEA. A imagem com as peças encaixadas de um quebra cabeça foi o símbolo escolhido por um médico da entidade norte-americana, Autism Speaks. Em sua primeira versão, o símbolo trazia uma peça solta de um quebra-cabeça com a imagem de uma criança chorando, representando a ideia de que crianças com Autismo não se encaixavam na sociedade como uma verdadeira peça solta do jogo, e o choro simbolizava esse sofrimento.

Com o passar do tempo, o símbolo passou a ser bastante questionado e, por isso, deixou de ser adotado. A entidade, então, criou uma versão para substituí-lo, um quebra cabeça com quatro peças encaixadas. Nessa versão, o intuito era mostrar os diferentes espectros, a complexidade do Autismo. Contudo, vale salientar que o símbolo não é aceito de forma unânime por pessoas com TEA, pois, para estas, ele ainda reforça estigmas relacionados a essa condição neurológica, alimentando preconceitos e percepções negativas acerca do TEA.

O símbolo do Autismo representado pelo infinito surgiu da própria comunidade autista. Também conhecido como logo da neurodiversidade, foi criado para substituir a imagem do quebra cabeça. As diversas cores que compõem esse símbolo representam a diversidade que existe dentro do espectro autista sem reforçar estigmas. É utilizado pelo movimento da neurodiversidade e propõe que o espectro autista não seja visto apenas como uma deficiência, mas, sim, como uma forma de expressão natural desses seres humanos.

Por fim, destacamos a Lei n.º 13.977/2012, conhecida como Lei Romeo Mion, a qual cria a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), emitida de forma gratuita, sob responsabilidade de estados e municípios. O documento é um substituto para o atestado médico e tem o papel de facilitar o acesso a direitos previstos na Lei Berenice Piana.

Na próxima subseção, abordamos sobre as características e intervenções no TEA, fatores indispensáveis para a compreensão dos(as) professores(as) do Atendimento Educacional Especializado acerca das possibilidades de suporte à aprendizagem e socialização desses estudantes.

2.2 Características e intervenções no Transtorno do Espectro do Autismo

O TEA vem, ao longo das décadas, sendo pesquisado, várias teorias já foram aplicadas tentando entender as suas causas. Nessa esteira, no século XXI, observa-se que vários campos do conhecimento vêm se dedicando a pesquisas que tragam à sociedade as reais causas da incidência dos casos do TEA.

Apesar de avanços nos estudos, o que se sabe é que a origem do TEA é biológica, que não existe cura, mas, sim, tratamentos específicos, terapias, visando à qualidade de vida de pessoas com o transtorno. Existem especulações sobre suas origens que vão desde maus hábitos alimentares por parte da mãe durante a gestação, uso de antidepressivos, álcool e outras drogas, como também riscos causados por fatores ambientais, mas os pesquisadores direcionam suas atenções para as questões genéticas, cuja explicação consiste na mutação de genes relacionados ao neurodesenvolvimento do córtex cerebral humano no período da gestação. Dessa forma seguem os estudos dos especialistas na luta em desvendar o que influencia o aparecimento do Autismo.

Os sinais de alerta sobre as características do TEA surgem cedo, ainda na infância. Geralmente, as famílias são as primeiras a perceberem alterações no comportamento da criança, as quais podem indicar sinais de TEA. Os professores também têm sido grandes colaboradores das famílias no diagnóstico de TEA, pois observam sinais de alerta e orientam as famílias na busca pelo diagnóstico. Guimarães, Souza e Pondé (2022, p. 07) apontam que: “Famílias que têm crianças com esse transtorno muitas vezes demonstram um alto nível de preocupação no que diz respeito ao bem estar de seus filhos, incluindo o período e condições nas quais permanecerão assistidos”.

Dentre esses sinais do TEA, Guimarães, Souza e Pondé (2022) ressaltam que, desde os primeiros anos de vida, a criança apresenta desinteresse por brinquedos e jogos sociais, intolerância a sons, sensibilidade hipo ou hiper-reativa aos estímulos e desenvolvimento motor irregular, sendo necessária a avaliação peculiar e o acompanhamento especializado e individualizado.

As pessoas com Autismo experienciam uma sobrecarga sensorial durante a interação social, considerando que o ser humano é uma das fontes mais ricas de estimulação simultânea: tom da voz (estímulos auditivos); expressão facial (estímulo visual); gestos (estímulo visual periférico) referência a objetos e eventos ao redor (estímulo visual e periférico). O retraimento social e as

estereotípias seriam formas de fugir dessa sobrecarga. (Bosa, 2001 *apud* Guimarães; Souza; Pondé, 2002, p.146).

Para as manifestações de comportamentos dos autistas, as quais variam, destacam-se três grandes teorias. Cada uma representa uma parte do funcionamento do cérebro, a saber: Disfunção Executiva¹¹, Coerência Central¹² e Teoria da Mente¹³.

No indivíduo autista, tais relações não estão preservadas, por isso há a diversidade de manifestações de comportamentos, pois depende da intensidade e amplitude que atinge o cérebro (Mota; Brites, 2019).

O *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-5) traz informações sobre as características das pessoas que estão dentro do espectro autista e ressalta que estas apresentam também hipo ou hipersensibilidade a estímulos sensoriais. No Manual, constam exemplos que alteram o comportamento social, tais como fascínio visual por luzes ou objetos que rolam; resposta contrária a sons, dor, calor ou frio. “Qualquer canal sensorial pode estar envolvido no sentido de responsividade reduzida a estímulos ou no sentido de responsividade excessiva a estímulos” (Posar; Visconti, 2018, p. 343).

Assim, pessoas com Autismo hipersensíveis reagem de forma defensiva, tapando os ouvidos ou se escondendo em situações que apresentem barulhos, tais como, toque para o recreio, palmas nas festas de aniversários, sons de apitos, de liquidificadores. Desse modo, é importante que essas situações sejam antecipadas a fim de evitar crises e desconfortos. Braga (2018) sugere o uso de música relaxante e calma, um local para acalmar as crises e desorganizações, situações que favoreçam a brincadeira com instrumentos musicais, pois essa hipersensibilidade pode causar crises de choro e descontrole, agitação, angústia.

Cumprido destacar que as alterações sensoriais são comuns nas pessoas com TEA e, por vezes, as incapacitam. Essa disfunção sensorial está provavelmente relacionada a uma modulação prejudicada que acontece no sistema nervoso central, o qual regula as mensagens neurais com relação a estímulos sensoriais. Ademais, podem existir vários tipos de alterações sensoriais na mesma pessoa durante a vida ou até ao mesmo tempo, pois os sentidos são modalidades sensoriais que estão

¹¹ A disfunção executiva é a incapacidade de realizar tarefas de forma sistemática e organizada, mas são criados mecanismos para sanar as imperfeições.

¹² A coerência central é a capacidade de entender uma situação geral, a partir de uma pequena parte.

¹³ A Teoria da Mente é a possibilidade de exercer a empatia (Mota; Brites, 2019).

relacionados com a percepção do meio interno e externo, assim, qualquer modificação relacionada aos comportamentos sensoriais pode causar prejuízos nas atividades de vida diária e na interação social (Posar; Visconti, 2018).

As características do Autismo referentes às dificuldades na comunicação, na interação social e no comportamento podem estar relacionadas ao processamento visual, condição diferente do contato visual (olhe pra mim), sendo, portanto, relacionado ao contato visual motivado por uma brincadeira, um jogo simbólico, como forma de interação social (Melo, 2021).

Dificuldades como estas precisam ser trabalhadas com alguns exercícios para estimular e implementar as habilidades visuais e sociais. Com a oscilação ou ausência do contato visual as crianças com TEA perdem muitas informações sobre o mundo social, sobre as expressões faciais e não entendem as subjetividades relevantes transmitidas olho a olho (Melo, 2021, p. 102).

Concernente à sensibilidade olfativa, pessoas com Autismo podem apresentar sensibilidade a cheiros de perfumes, comidas, pois, para elas, são interpretados como desagradáveis e aversivos. Braga (2018) propõe as seguintes estratégias que podem ser usadas nos ambientes escolares e familiares: atividades usando caixas sensoriais, com cheiros diversos; massa de modelar caseira com cheiros; essências durante o banho, ou ainda brincadeiras para identificar os tipos de cheiros; visitar espaços com frutas, como feiras e supermercados; porém, sempre respeitando os limites de cada pessoa, sua tolerância ante esses estímulos, pois o processo de habituação deve ser gradativo.

Contudo, pessoas com Autismo que apresentam a condição de alteração sensorial para a hipossensibilidade apresentam comportamentos contrários aos hipersensíveis, buscando uma aproximação para perceber e sentir cheiros; e ouvir sons, fator que exige maiores cuidados dos familiares, cuidadores e professores, pois podem fazer uso inadequado de produtos que possam prejudicar sua saúde.

Braga (2018) salienta que nesses casos é comum a presença do “farejamento”, maior aproximação para cheirar pessoas, alimentos. Como indicação de atividades, o autor sugere que, gradativamente, sejam apresentadas propostas com cheiros e aromas diversos, fazendo associações para melhor discriminação e identificação, as quais facilitem atividades funcionais no dia a dia, além de recursos lúdicos e estratégias familiares pontuais e continuadas.

Moreira (2012) afirma que uma das deficiências motoras comuns em

crianças com TEA é a hipotonia muscular¹⁴, além da prevalência do andar em ponta de pés (pé de bailarina), redução da mobilidade do tornozelo e atraso na coordenação motora grossa. Nesse contexto, a autora destaca que, apesar de vários estudos constatarem os atrasos motores em crianças com TEA, algumas famílias e profissionais não conhecem os prejuízos causados por déficits motores. Contudo, de forma leiga, classificam-nas como crianças inquietas ou desinteressadas. Assim esclarece:

Crianças com baixo tônus muscular gastam mais energia na realização de atividades simples do que as com o tônus normal, o que gera uma diminuição no repertório de jogos, desinteresse nas brincadeiras e comunicação, interferindo nas habilidades escolares quando o ideal é uma intervenção que mantenha esse tônus ativado para maior atenção e aumento em seus repertórios de interação. Os inquietos desconhecem suas habilidades corporais e a funcionalidade de cada membro, movimentando-se constantemente, ainda que de forma desordenada e disfuncional (Oliveira, 2021, p. 148).

Os seres humanos nascem motoramente imaturos e com o passar do tempo vão desenvolvendo a maturidade por meio da exposição do seu corpo a vivências motoras. Sobre isso, Oliveira (2021, p. 150) afirma que:

Quando as vivências são prazerosas deixam um registro positivo no cérebro, e facilitam sua reutilização em contextos idênticos ou semelhantes aos já vividos. No caso das crianças com TEA, elas são menos expostas a essas vivências, seja por superproteção ou por falta de interesse em compartilhar experiências com seus pares, por conta de problemas com a socialização ou ainda por terem prejuízos na área da imitação.

Nesse contexto, a Psicomotricidade¹⁵ pode atuar de forma positiva e significativa no desenvolvimento da criança e do estudante com TEA, pois eles apresentam dificuldades no tônus muscular¹⁶, na equilíbrio, na lateralização, na estruturação espaço temporal, na coordenação motora global e na coordenação motora fina. Desse modo, faz-se necessário intervenções pedagógicas que promovam o desenvolvimento desses aspectos psicomotores. As atividades psicomotoras potencializam o desenvolvimento da criança de forma global, ajudando na socialização, no comportamento e na comunicação.

¹⁴ Hipotonia muscular é a diminuição da tensão do tônus muscular e é caracterizada como distúrbio neurológico presente em muitas crianças com TEA (Oliveira, 2021).

¹⁵ A Psicomotricidade é a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas (Oliveira, 2021).

¹⁶ Tônus muscular é a tensão constante realizada pelos músculos em repouso, podendo ser fásico ou postural (Oliveira, 2021).

Ademais, outra característica presente nas pessoas com TEA é o hiperfoco¹⁷, forma intensa de concentração em determinado assunto, tarefa ou tópico. No Autismo, isso causa uma espécie de fascínio ou fixação momentânea sobre determinado assunto, despertando um interesse tão demasiado a ponto de a pessoa se desligar completamente daquilo que acontece ao seu redor, até mesmo pausas para comer e realizar as atividades da vida diária podem ser esquecidas pelas pessoas com TEA. Isso ocorre porque, de acordo com muitos autores, o cérebro autista é diferente do cérebro das pessoas neurotípicas. Para elas, esse órgão é hiperexcitado. Nesse caso, o hiperfoco seria um refúgio durante situações estressantes, atuando até mesmo como regulador emocional.

Ressaltamos que o uso do Sistema de Comunicação por Troca de Figuras – Picture Exchange Communication System (PECS), o qual se trata de um conjunto de figuras ou imagens que o estudante com Autismo tem fácil acesso, apresentando como finalidade promover a comunicação – também se configura em uma estratégia importante e útil para uso pedagógico e no ambiente familiar. É um método simples e de baixo custo, quando bem implantado traz resultados satisfatórios na comunicação de crianças e estudantes que não falam oralmente (Brasil, 2011).

Outro método também utilizado para o desenvolvimento de habilidades em autistas é o Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com déficits relacionados à Comunicação (TEACCH), o qual visa a oferecer uma prática pedagógica com pressupostos capazes de beneficiar intelectualmente o estudante, visto que não se limita apenas aos aspectos cognitivos, mas também proporciona maior independência.

O TEACCH teve origem nos Estados Unidos, em uma Universidade da Carolina do Norte, por volta de 1966, chegando ao Brasil em 1991. A partir daí, estendeu-se por várias instituições educacionais do País. Pode ser usado para pessoas com TEA independentemente da sua faixa etária, porém é necessária uma avaliação multidisciplinar na instituição educacional, constatando o nível de aprendizado do mesmo, sendo assim, faz-se imprescindível estabelecer um plano individual compatível à necessidade do estudante.

Salientamos ainda que as pessoas com TEA podem apresentar

¹⁷ Hiperfoco na pessoa com Autismo é considerado um interesse intenso e altamente focado, em um ou mais assunto, podendo perdurar por toda a vida ou mudar com o tempo, sendo os interesses os mais variados: arte, música, jardinagem, animais, números e outros.

estereotípias, que são considerados como movimentos realizados sem um motivo aparente, configurando-se em comportamentos desencadeados de maneira involuntária e repetitiva: girar o corpo, bater de mãos, pular, correr, olhar objetos de forma fixa, cruzar pernas, bater pés, entre outras. É comum, ainda, nas pessoas que têm o TEA, a estereotípias, a qual pode ajudar a aliviar tensões de ambientes estimulantes, pois ajuda a tirar o foco, a atenção dos estímulos externos e se concentrar em si. Contudo, quando as estereotípias passam a interferir nos processos de desenvolvimento e aprendizagem afetando a comunicação e a socialização é importante a intervenção terapêutica.

No que concerne às comorbidades do TEA, frequentemente estão associadas à deficiência intelectual, a transtornos psiquiátricos, psicológicos, epilepsia, transtorno do sono; além disso, a seletividade alimentar também pode estar presente com preferências alimentares extremas e reduzidas. Braga (2018) destaca que algumas pessoas com autismo podem apresentar recusas ou resistências a algumas texturas e sabores de alimentos, muitas vezes tendem a aceitar apenas ingestão de alimentos moles ou pastosos. Esses comportamentos podem resultar em uma dieta pobre de nutrientes, causando problemas nutricionais no futuro.

O *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-5) traça descrições pormenorizadas para um diagnóstico médico seguro e mais rápido, aspecto que promove o diagnóstico desde idades precoces e garante rapidez no que se refere aos encaminhamentos e melhores prognósticos (Braga, 2018).

Para além dos fatores biológicos e das estratégias que estimulem o melhor desenvolvimento de crianças com TEA, sabemos que o ser humano é social, por isso, necessita, desde o nascimento, de interação com o outro, sendo a convivência em ambientes sociais um fator preponderante para o seu desenvolvimento psíquico, social, cognitivo, afetivo, psicomotor.

De acordo com Vygotsky (2007), as funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, são construídas na e pela relação entre pessoas. Num primeiro momento, surgem no âmbito social externo e depois no plano individual, sendo internamente reconstruídas e definitivamente internalizadas.

O processo de transformação do nível interpessoal para o intrapessoal é resultado de um conjunto de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. Portanto, os contextos interativos caracterizam-se como situações que proporcionam aprendizagem e desenvolvimento devido à mediação simbólica; assim, “o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto

passa através de outra pessoa” (Vigotski, 2007, p. 20).

A partir do pensamento de Vigotski (2007), passamos a refletir sobre a inclusão escolar como fator preponderante para o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e psicomotor das crianças com deficiência, em especial aquelas que têm TEA, pois, por meio da convivência com seus pares e uma ação pedagógica bem planejada no AEE, esses aspectos, nos quais apresentam dificuldades, podem ser bem trabalhados.

Macagnan (2021) ressalta que, considerando a Teoria Histórico-cultural, a educação é um processo de aprendizagem que impulsiona o desenvolvimento humano. Nesse sentido, a autora considera que as práticas pedagógicas que apresentam melhores resultados são aquelas fundadas em situações dialógicas, visando a uma inclusão do estudante com TEA em um contexto educacional que humaniza e valoriza sua individualidade.

Dessa forma, a autora destaca que o Plano de Ensino Individualizado (PEI) é apontado como uma ferramenta importante e que vem sendo utilizado em muitos países da Europa e da América do Norte, tais como: Espanha, França, Itália, Portugal e Estados Unidos. Glat e Pletsch (2013, p. 21) apontam que:

O PEI trata-se de um planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que considera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos. Também são levadas em consideração expectativas familiares e do próprio sujeito.

Macagnan (2021) destaca que o PEI, para estudantes com TEA, deve ser elaborado em quatro etapas: conhecer o estudante; estabelecer metas; elaborar cronograma; e avaliar. Assim explica cada uma das etapas:

Tabela 3 – Etapas do Plano de Ensino individualizado (PEI)

- 1.Documentar o perfil do estudante e conhecer suas habilidades e necessidades. Elencam-se os gostos, conhecimentos adquiridos e o que necessita aprender.
- 2.Estabelecer metas de curto, médio e longo prazo. Esses objetivos são importantes para que se avalie a evolução do estudante em cada etapa.
- 3.Construir um cronograma que esteja em consonância com as metas estabelecidas. É necessário definir quando, com qual método, com qual material ou recurso, e de que forma as metas serão executadas.
- 4.Avaliação dos resultados dos métodos e práticas utilizadas, se foram úteis, quais conhecimentos e habilidades o estudante conseguiu reter e de que maneira respondeu a elas.

Fonte: Macagnan (2021).

A autora assevera que, nas etapas do PEI, deve-se analisar o desempenho atual do estudante, as habilidades sociais e educacionais que ele possui, fazendo-se um inventário e traçando os caminhos e as metas para o discente, com base em seu nível de desenvolvimento e diagnóstico do Autismo. De acordo com as abordagens da autora, entendemos que o PEI deve ser elaborado conjuntamente entre professores(as) do AEE e do ensino comum, devendo suas ações serem executadas em sala de aula e nos demais ambientes da instituição educacional.

Valadão (2010) analisa que a inexistência de um plano individualizado pode inviabilizar a inclusão escolar, tendo como consequência um fraco desempenho dos estudantes e pouco avanço em seu percurso de escolarização, justamente pela dificuldade de professores(as) e equipe escolar de elaborar objetivos e metas a serem alcançados para seu desenvolvimento educacional e social.

Compreendemos que o PEI é um instrumento pedagógico que pode auxiliar no processo de inclusão do estudante com TEA, fomentando sua participação nas atividades de sala de aula, bem como nas demais atividades pedagógicas realizadas na instituição educacional. Mediante um trabalho pedagógico sistematizado, tendo como base norteadora o levantamento pedagógico das possibilidades, conhecimentos prévios e necessidades do estudante, assegurando-lhe os recursos didático-pedagógicos e de acessibilidade, os(as) professores(as) do ensino comum, juntamente à parceria colaborativa do(a) professor(a) do AEE, terão melhores condições de promover a inclusão desses estudantes.

Isso posto, ainda acrescentamos que o PEI deveria ser utilizado somente para estudantes com Autismo de níveis de suporte 2 e 3, pois nesses casos há de se considerar diversas especificidades e comprometimentos mais acentuados, podendo inviabilizar as aprendizagens curriculares esperadas para a idade e série cursada.

No Autismo de nível de suporte 1, é importante que o docente conheça as singularidades de seu estudante para melhor interagir com ele, mas sem a necessidade de elaboração de um PEI. Ademais, se considerarmos o crescimento de diagnósticos que corrobora o aumento de estudantes com esse transtorno nas salas de aula do ensino comum, acreditamos ser difícil para os professores elaborarem vários PEI.

Nesse cerne, dá-se a importância do AEE para identificar as características e singularidades do TEA, os recursos que podem ser utilizados para fomentar a

participação e aprendizagem, sendo a formação continuada dos(as) professores(as), nesse serviço, um aspecto fundamental para promover a inclusão.

Na próxima seção, abordamos sobre a formação continuada desses(as) professores(as) para a atuação com crianças e estudantes com o TEA.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALIADA À EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

A formação de professores(as) se configura em um aspecto imprescindível para o desenvolvimento da práxis pedagógica, sendo, conseqüentemente, um fator relevante e que reverbera na aprendizagem dos estudantes. Porém, os investimentos em políticas de formação de professores no Brasil não estiveram em consonância com a real necessidade. Para compreender esse processo, é relevante conhecer algumas ideias e conceitos de diversos autores em torno da Formação Continuada, antes mesmo de discutirmos sua relação com os(as) professores(as) do AEE e a atuação com estudantes que apresentam TEA.

Assim sendo, Nóvoa (2019, p. 6) ressalta que “contrariamente a outras profissões (teologia, direito, medicina) que estão na origem das universidades, a formação de professores(as) foi sempre uma preocupação ausente ou secundária”. O autor ainda acrescenta:

No que diz respeito à formação de educadores de infância e de professores do ensino fundamental, a indiferença foi quase total, até a pouco tempo, ficando essa tarefa nas mãos de escolas normais, de nível médio e não superior. No que diz respeito à formação de professores de ensino médio, o interesse dos universitários de Letras e de Ciências foi, muitas vezes, por mero oportunismo, a fim de assegurar os seus postos e financiamentos, podendo assim dedicar-se ao que realmente lhes interessava, as suas áreas disciplinares (Nóvoa, 2019, p. 8).

Somente a partir da LDB 9394/96, tornou-se obrigatório o nível superior para os(as) professores(as) que atuam na Educação Infantil e ensino fundamental, fato que culminou em ofertas pelas IES de graduação em pedagogia e outras áreas em regime especial para os chamados professores “leigos”.

O autor ainda destaca que, na formação inicial, é relevante a interlocução dos universitários com os(as) professores(as) e escolas da rede, a fim de oportunizar as vivências próprias do chão da escola, as quais, conseqüentemente, contribuem para o conhecimento dos desafios da dinâmica escolar, fomentando a conexão entre o conhecimento teórico adquirido na instituição universitária e a prática.

Precisamos juntá-los num mesmo espaço institucional, uma *casa comum* a formação de professores dentro das universidades, mas sempre com uma ligação orgânica aos professores e às escolas da rede[...] nesta *casacomum* faz-se a formação de professores ao mesmo tempo que se produz e se valoriza a profissão docente (Nóvoa, 2019, p. 8).

Entendemos que o autor defende a ideia de que essa relação, a qual se estabelece entre os estudantes das licenciaturas e os(as) professores(as) da educação básica, é importante para fomentar políticas profissionais de inserção dos jovens professores(as) na profissão e nas instituições educacionais.

Tardif (2021) sugere uma mudança radical nas concepções e nas práticas de pesquisa sobre a formação de professores(as) atualmente em vigor. O autor propõe que os(as) professores(as) de profissão não sejam vistos como objetos de pesquisa, mas, sim, como sujeitos do conhecimento. Nesse sentido, assevera que:

[...] a produção dos saberes sobre o ensino não pode ser mais o privilégio exclusivo dos pesquisadores, os quais devem reconhecer que os professores também possuem saberes, saberes esses que são diferentes dos conhecimentos universitários e obedecem a outros condicionantes práticos e a outras lógicas de ação.

O autor acrescenta que, se o trabalho dos(as) professores(as) exige conhecimentos específicos a sua profissão e dela oriundos, então a formação de professores(as) deveria, em boa parte, basear-se nesses conhecimentos. Segundo Tardif (2021), a desvalorização dos saberes dos(as) professores(as) pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político.

Melo, Silva e Falcão (2021, p. 3), destacam que “formação continuada se exerce como continuidade da formação formal acadêmica dos professores, aproximada a uma lógica escolarizante de aquisição de conhecimentos”. Assim, é realizada por meio de cursos de pós-graduação *lato sensu*, referente aos cursos de especialização; e *stricto sensu*, referente aos níveis de mestrado e doutorado, sendo vinculados às IES ou aos institutos de ensino, contemplando também os cursos de extensão, aperfeiçoamento e de atualização.

Nóvoa (2019) advoga que a formação continuada é uma complementação do ciclo do Desenvolvimento Profissional Docente, sendo uma construção pedagógica de professores empenhados num trabalho em equipe e numa reflexão conjunta, a qual deve ocorrer na escola com a participação das comunidades profissionais docentes.

A metamorfose da escola acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes, para responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio de universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores (Nóvoa,

2019, p. 11).

Entendemos que Nóvoa (2019) destaca a formação continuada como sendo também aquela que acontece em serviço, sendo comum ser ofertada pelas redes de ensino com o objetivo de qualificar e despertar os docentes para a reflexão dos saberes necessários à sua prática profissional. No entanto, o autor advoga que é na escola que a formação continuada é definida e se torna rica, favorecendo o desenvolvimento profissional do professor, acrescentando que a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimento ou de técnicas, mas, sim, por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de re(construção) permanente de uma identidade pessoal e profissional (Nóvoa, 1995).

Libâneo (2001) compreende a formação continuada como um processo que se forma em três modalidades, contribuindo para que o(a) professor(a) articule os conhecimentos adquiridos em benefício da sua prática pedagógica.

A primeira é aquela que acontece durante a jornada de trabalho do professor, em que a ênfase está na ajuda a professores iniciantes, na participação na elaboração do projeto pedagógico da escola, nas entrevistas e reuniões de orientação didático pedagógica, nos grupos de estudo, nos seminários, nas reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, nos minicursos de atualização, nos estudos de casos, nos conselhos de classes, nos programas de educação. A segunda categoria se refere à formação promovida fora da jornada de trabalho, é aquela adquirida pela participação em congressos, cursos e palestras. A terceira categoria, por sua vez, diz respeito às ações de acompanhamento das equipes das escolas vinculadas às Secretarias de Educação, visando apresentar diretrizes gerais de trabalho, oferecer assistência técnica especializada ou programas de atualização e aprimoramento profissional (Libâneo, 2001, p. 13).

Solon (2023) destaca que as redes de ensino, em geral, realizam seus programas de formação em serviço, oferecendo cursos aos(as) professores(as) como cumprimento de suas responsabilidades estabelecidas com relação à formação continuada de seus profissionais. Tanto os(as) professores(as) do AEE como de outras áreas possuem, ainda, dentro do sistema público de ensino, o tempo de um terço de sua jornada de trabalho destinada ao planejamento e à realização da formação continuada, conforme assegura o art. 2, da Lei n.º 11.738/2008.

Para Pimenta (2005, p. 528), é importante que:

Em quaisquer modalidades de formação continuada deve-se mobilizar os saberes da teoria da educação necessários à compreensão da prática docente, capazes de desenvolverem as competências e habilidades para que os professores investiguem a própria atividade docente, e, a partir dela, constituam os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de novos saberes.

De acordo com as concepções dos autores, observamos que a formação continuada pode ocorrer em várias modalidades, em lócus e contextos diferentes. No entanto, quando os(as) professores(as) articulam esses conhecimentos e saberes refletindo sobre quais se aplicam de forma significativa na sua prática, as possibilidades de enriquecimento a fim de reverberar no desenvolvimento dos seus estudantes se tornam concretas.

É relevante destacar que os saberes dos(as) professores(as) para o AEE se constituem também na articulação com os(as) professores(as) e núcleo gestor a fim de buscar parcerias para atender às necessidades do público de estudantes da Educação Especial, na troca de saberes a serem articulados com os(as) professores(as) do ensino comum na busca pela diversificação das estratégias metodológicas.

Moura e Viana (2015, p. 86) citam que:

[...] os problemas da educação do país não se resolvem apenas com formação dos profissionais da educação, bem como os problemas sociais do país não se resolvem apenas com a melhoria da educação, pois esta não pode ser considerada a redentora de todas as mazelas sociais.

Santos e Falcão (2020) corroboram as últimas ideias e destacam que a formação profissional e o(a) professor(a) não são os elementos decisivos na reorganização da escola, para que não se reforce a visão redentora e de responsabilização, típica da falácia neoliberal no campo educacional.

Rosa (2018) destaca a necessidade de investimentos na valorização profissional dos(as) professores(as), tais como planos de cargos e carreiras, salários atrativos com capacidade de garantir ingresso e permanência na carreira, melhores condições de trabalho e qualidade da própria formação inicial e continuada.

Concordamos com os autores citados quanto à essência e natureza da formação continuada, pois somente esta não é responsável pelas mudanças que devem ocorrer no ambiente escolar; além dela, os professores precisam de salários dignos à sua sobrevivência, melhores condições de trabalho e de qualidade nas suas formações.

Acreditamos que a formação continuada, para dar suporte na atuação especificamente com estudantes que apresentam TEA, deve abordar, de forma profunda, os aspectos que despertam nos(as) professores(as) do AEE a reflexão sobre o perfil articulador que esse(a) profissional precisa adquirir. Isso deve se dar

porque a para a inclusão desses estudantes ocorrer – além da crença do profissional do AEE em suas potencialidades – precisa, também, haver a colaboração de todos os agentes escolares, a fim de transformar os conceitos e modos de ver e compreender os discentes com TEA que estão arraigados historicamente em concepções reducionistas e excludentes.

3.1 Contextualização Histórica da Educação Especial à Inclusiva: (des)encontros com a formação de professores

A Educação Especial na perspectiva inclusiva é uma temática estudada de forma ampla, principalmente a partir da década de 1990, quando ocorre um movimento mundial com eventos que resultam na elaboração de diversos documentos admitindo que as pessoas com deficiência precisam ser incluídas na escola e na sociedade, influenciando, de forma significativa, a formulação de políticas públicas de Educação Inclusiva, norteando os sistemas de ensino a se tornarem inclusivos (Brasil, 2010).

Porém, anteriormente, a formação de professores(as) para a Educação Especial se configurava em algo muito distante, haja vista o cenário de exclusão das pessoas com deficiência que se apresentava no Brasil, considerando que somente na época do Império, em 1854, foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos¹⁸, atual Instituto Benjamin Constant (IBC); e, em 1857, o Instituto dos Surdos Mudos, hoje denominado Instituto Nacional da Educação de Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX, em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, instituição destinada ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual.

Em 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE); e, em 1945, foi criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com Superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff (Brasil, 2010).

No que se refere aos deficientes intelectuais, o marco da história no Brasil foi a criação de duas entidades, datadas do final do Império: uma em 1874, na capital

¹⁸ O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant (IBC), órgão vinculado ao Ministério da Educação e localizado no Rio de Janeiro, na Praia Vermelha, próximo ao Pão-de-Açúcar, foi inaugurado em 7 de setembro de 1854, nasceu do sonho de um adolescente chamado José Álvares de Azevedo que, em 1850, decidiu iniciar uma verdadeira cruzada no Brasil em prol das pessoas fadadas à exclusão social pelo fato de não enxergarem.

da Bahia, junto ao Hospital psiquiátrico Juliano Moreira, e a escola México, em 1887, treze anos depois, no Rio de Janeiro, vinculada à rede regular de ensino, mas atendendo também a crianças com deficiência física e visual.

Leitão (2008) destaca que, embora tais iniciativas – as quais visavam à organização de instituições especializadas para o atendimento aos incapacitados em outras Províncias do Brasil – fossem feitas, ainda que de forma precária e pouco significativa, o Ceará vivia um movimento cíclico e episódico de atendimento aos desvalidos, pois viviam sob o domínio da natureza, ora maltratados pelas estiagens, outras vezes acariciados pelas chuvas. Assim, a autora salienta que a população “defeituosa” do Ceará encontrava-se diluída, em sua grande maioria, em meio a esses desvalidos, sendo assistida de forma indiscriminada; além disso, suas necessidades específicas, certamente, não eram atendidas.

Nesse cenário, as primeiras iniciativas para a educação das pessoas com deficiência no Ceará começaram na cidade de Fortaleza, nas décadas de 1940 e 1950. Leitão (2008), em seu estudo, destaca as dificuldades de registros dessas iniciativas, recorrendo a jornais, fotografias, entrevistas com pessoas envolvidas com esse tema e atas de reuniões de entidades criadas nesse período.

A partir da articulação entre essas informações, foi possível a autora fazer a caracterização das primeiras ações organizadas com vistas ao atendimento das pessoas com deficiência no Ceará, e a compreensão do tipo de tratamento dado a essas pessoas, que se centrava em uma abordagem médica no trato de anormalidades.

Em seus escritos, Leitão menciona que a preocupação da sociedade cearense concentrava-se nos problemas de visão, doenças mentais, anomalias físicas e alterações de natureza neurológica, no caso a Epilepsia e a Hemiplegia. Os primeiros investimentos ocorreram para os cegos, no início dos anos 50, século XX, investindo-se, inicialmente, na prevenção da cegueira por meio de informações veiculadas sob forma de matérias informativas, fato decorrente da Segunda Guerra Mundial.

Em 1942, sem o apoio de órgãos oficiais, mas como resultado de esforços de profissionais especializados e comprometidos com os problemas sociais dessa população, foi criada a Sociedade de Assistência aos Cegos (SAC), a qual, somente em um momento posterior, passou a receber algum auxílio do poder público, por meio de convênio com o governo do estado.

Essa associação tinha como objetivo inicial a prevenção à cegueira, porém

sem excluir um projeto educacional para os cegos que se centrava em atividades laborativas, como preparação para o trabalho e treinamento de atividades de vida diária (Leitão, 2008).

Em 1943, é fundada, pela SAC, a Casa dos Cegos, a qual, após três anos de fundação, foi nomeada como Instituto dos Cegos do Ceará. Alguns fatores foram determinantes para que as primeiras iniciativas de atenção às pessoas com deficiência no Ceará fossem para os cegos, sendo o de maior importância:

A grande ameaça da cegueira provocada pelas doenças infecciosas dos olhos, que atingiam fácil e violentamente as populações desfavorecidas e castigadas pela miséria decorrente, entre outros fatores, das intempéries climáticas, próprias da região Nordeste. Essa situação é talvez determinante para uma tomada de decisão da saúde pública do país e do Ceará que, para efetivarem suas ações contaram com a relevante colaboração da igreja, da classe médica e da sociedade em geral. (Leitão, 2008, p. 92).

Nesse período, o grupo de professores era bem reduzido e poucos conheciam o Braille, a maioria não tinha nenhuma especialização. Era pela convivência com os cegos que eles adquiriam o conhecimento prático para lidar com essas pessoas e não por formações específicas direcionadas para a realização desse trabalho.

Em 1956, inicia no Ceará uma Campanha de Prevenção à Cegueira, patrocinada pelo Instituto Benjamim Constant e Ministério da Educação, sendo coordenada pela SAC, realizada por meio de palestras em escolas e em vários órgãos não governamentais. Essa campanha atingiu cidades do Crato, Juazeiro e Barbalha, onde predominava a disseminação do Tracoma no Brasil.

Somente em 1958, com a chegada, na cidade do Crato, do médico oftalmologista Dr. Hermínio de Brito Conde, foi promovido o curso de Higiene Ocular, no período de 22 de janeiro a 12 de fevereiro daquele mesmo ano, destinado a professoras, comerciantes, estudantes e comunidade em geral. Nesse contexto, de maneira indireta e não como uma formação específica para professores(as), acontece, no Ceará, o que poderíamos chamar de primeira formação para professores(as) que atuavam com a Educação Especial, no caso, especificamente com os cegos.

O fato de a Sociedade de Assistência aos Cegos ter se filiado à Fundação do Conselho Nacional do Bem-estar dos Cegos e à Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais favoreceu a melhoria da qualidade da educação dos cegos no Ceará, pois essas instituições tinham como objetivo promover

ajuda financeira às instituições de educação e recuperação de cegos e surdos-mudos, a realização de cursos de especialização em Braille para professores cegos e a criação de classes de Braille nas escolas regulares.

A oferta dessa formação especializada oportunizou a implantação de novas estratégias na educação dos cegos matriculados no Instituto dos Cegos no Ceará. Esses professores cegos realizaram uma triagem entre os estudantes cegos, a qual tinha como objetivo excluir do instituto aqueles que apresentassem outras deficiências, pois a instituição não tinha condições de trabalhar com outros tipos. As turmas eram organizadas de forma homogênea, mediante aplicação de testes de prontidão, reduzindo o quantitativo de estudantes por turma, enquanto os docentes tinham acesso a alguns recursos pedagógicos para o desenvolvimento de atividades adaptadas ao currículo adotado pela rede oficial de ensino.

Leitão (2018) salienta que as Campanhas Nacionais, criadas pelo Ministério da Educação e Cultura no período entre 1950 a 1960, por força das organizações privadas dedicadas ao atendimento das pessoas com deficiência, também influenciaram novas medidas e ações em benefício da Educação Especial, dando prioridade à formação de recursos humanos especializados, cooperação técnica e financeira às entidades especializadas no atendimento a esse público, estímulo a realização de eventos científicos e realização de censos e pesquisas que fundamentam ações preventivas às deficiências.

Iniciativas oficiais começaram a surgir somente a partir dos chamados sistemáticos da sociedade a contribuir com projetos privados para o atendimento a essas pessoas. Mazzota (1996, p. 50 - 55) alega que:

Os documentos legais de criação destas campanhas deixam claro o reforço à privatização da educação dos excepcionais, na medida em que os órgãos não-governamentais especializados passam a receber significativo apoio técnico e financeiro.

Outras iniciativas em prol da Educação Especial de deficientes intelectuais e físicos surgiram no Ceará, mas todas por meio de iniciativas privadas e com muitos desafios e dificuldades, inclusive relacionados à formação de professores(as) que praticamente não existia. No entanto, como iniciativa governamental para com a Educação Especial, a primeira ocorreu em 1961 para os deficientes auditivos com a criação do Instituto Cearense de Educação de Surdos (ICES), no mesmo ano em que é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 4024/1961 que

define e regulariza o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição de 1934. Nessa Lei, a Educação Especial é denominada Educação dos Excepcionais; e, em seu artigo 88, ela determina que a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

No artigo 89, define que “toda iniciativa privada, considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções” (Brasil, 1961, s. p.).

Dessa forma, essa LDB não se caracteriza como uma Lei que promove a inclusão educacional, haja vista a manutenção das instituições especializadas que atuavam como especiais de forma segregativa, restringindo a convivência somente com pares que apresentavam algum tipo de deficiência ou transtorno de aprendizagem.

Observa-se que o poder público em termos legais direciona a Educação Especial para a responsabilidade das organizações privadas, não assumindo de fato a educação das pessoas com deficiência. A esse respeito, Jannuzzi (1993, p. 24) ressalta que o “estado se descompromissava de assumir a Educação Especial na sua especificidade, repassava para o setor privado, o que era fruto do trabalho coletivo recolhido através de impostos”.

As Campanhas Nacionais são extintas em 1973, sendo criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), o qual amplia o alunado da Educação Especial, incluindo:

[...] os portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados visando a sua participação progressiva na comunidade, obedecendo aos princípios doutrinários, políticos e científicos que orientam a Educação Especial (Mazzota, 1996, p. 56).

Nesse sentido, Mazzota (1996) menciona que era de competência do CENESP estabelecer normas relativas aos meios e procedimentos de identificação e diagnóstico de excepcionais, tipo de atendimento, métodos, currículos, programas, materiais de ensino, instalações, equipamentos e materiais de compensação, procedimentos e acompanhamento e avaliação do desempenho do educando excepcional.

A oficialização da Educação Especial no Ceará se deu após a criação de

um Grupo Tarefa, resultante da repercussão positiva do CENESP para atender às exigências da Legislação Nacional de Educação (LDB n.º 5692/71), promulgada em pleno regime militar, a qual fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Ademais, deu-se a Reforma Administrativa da Secretaria de Educação, a qual situou o Serviço de Educação Especial no mesmo patamar dos níveis de ensino, passando a ser Coordenação de Educação Especial – assim foi oficializada a Educação Especial no Ceará.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 5692/71, o artigo 9º determina que:

os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (Brasil, 1971, s. p.)

Observamos, nessa LDB, uma indefinição quanto aos estudantes com deficiência, visto que se refere ao tratamento especial, termo que deixa clara a exclusão desses estudantes do sistema educacional regular e mantém as instituições especializadas. No que tange à formação inicial e continuada de professores(as) para a Educação Especial, nessas Leis de Diretrizes e Bases da Educação não existiam referências claras sobre esses aspectos, ficando a cargo de terceiros a responsabilidade pela formação desses profissionais.

Mediante esse contexto, a luta da sociedade civil organizada em busca de meios e recursos para acolher, socializar e ofertar ensino às pessoas com deficiência era constante. Somente por meio dessas iniciativas e cobranças da sociedade civil, o governo se obrigou a assumir a educação das pessoas com deficiência de forma a contribuir financeiramente com as instituições e admitindo a Educação Especial como parte da educação formal.

Essas iniciativas governamentais, embora ainda não suficientes, foram entendidas como um avanço para a Educação Especial, apesar de, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos afirmar que as pessoas com deficiência têm o direito de ser reconhecidas em qualquer lugar como pessoas perante a lei e que os Estados Partes reconhecerão que estas gozam de capacidade legal em igualdade de condições com as demais pessoas em todos os aspectos da vida e que todos têm direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

No Brasil, em 1988, a Constituição Federal reconheceu o direito de todos à

educação e determina em seu artigo 3º, inciso IV: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e qualquer outras formas de discriminação”, afirmando que:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, Art. 205).

No entanto, somente em 1990 – com a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), em Jontiem, que resultou na elaboração de um Plano de Ação com propostas para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem dos estudantes, e, posteriormente em 1994, quando se reuniram representantes de noventa e dois governos e de vinte e cinco organizações internacionais com o objetivo de promover a Educação para Todos, sobretudo para aqueles que apresentam necessidades educacionais específicas, sendo nessa Conferência aprovada a Declaração de Salamanca – é que houve um avanço em propostas de escolarização de crianças e estudantes com necessidades educacionais específicas no ensino regular.

Apelamos a todos os governos e os instamos a adotar, com força de lei ou como política, o princípio da educação integrada que permita a matrícula de todas as crianças em escolas comuns, a menos que haja razões convincentes para o contrário. (Brasil, 1994b, p.10).

Como apresentado na Declaração de Salamanca (Brasil, 1994b, p.1), “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades”; além disso, as “escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas” (p. 3). A Convenção de Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto n.º 3.956/2001, afirma que:

as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. (Brasil, 2001a, p. 13).

Contudo, em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994a), a qual orienta o processo de “integração instrucional”, ou seja, o acesso às classes comuns do ensino regular somente para “aqueles que apresentam condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas

no ensino comum no mesmo ritmo dos estudantes normais” (Brasil, 1994, p. 49).

Guimarães, Souza e Pondé (2022 p. 03) ressaltam:

A educação Especial no Brasil foi sendo constituída legalmente como um anexo do sistema de ensino regular, com o paradigma da integração, os estudantes entravam nas escolas regulares, porém deveriam se adaptar à realidade dela, não havendo sua real participação naquele contexto. Atualmente, as mudanças legais contemplam a Educação Especial como etapa integrante da educação, permeando todos os níveis de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994a) concernente à formação de professores da Educação Especial define 37 diretrizes para essa modalidade de ensino, dentre elas, dispõe as seguintes orientações:

5. Promover articulações com os Conselhos Estaduais de Educação para a inclusão de disciplinas ou de itens de disciplinas no currículo, além de estágios em Educação Especial na grade curricular dos cursos de formação do magistério a nível de 2º e 3º graus, bem como em todos os cursos superiores; [...] 9. Capacitar e apoiar recursos humanos do ensino regular aos portadores de deficiência e condutas típicas e Altas Habilidades; [...] 16. Assegurar aos profissionais e/ou acadêmicos, estágios com atuação prática na área de Educação Especial nas instituições educacionais; [...] 20. Incentivar programas de aprimoramento ou formação de docentes e especialistas da Educação Especial; 21. Valorizar social e profissionalmente o grupo magistério por meio de programas de formação permanente que estimulem a melhoria do trabalho docente; 27. Criar e/ou fortalecer mecanismos e alternativas de ensino a distância na formação e capacitação de recursos humanos para a área de Educação Especial (Brasil, 1994, p. 23-26).

Dessa forma, temos aqui uma preocupação na formação de professores(as) para o desempenho da docência na Educação Especial. Destarte, no aspecto referente à formação de professores(as) nessa educação, esse documento pode ser considerado como um importante fato na Educação Especial brasileira, pois foi a primeira norma específica voltada para esse segmento, orientando quanto à formação de professores(as).

Em 1996, com a promulgação da terceira e atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394/96, é que fica determinado, no artigo 59, que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com deficiência, currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Assim sendo, o cenário de exclusão, o qual se apresentava para as pessoas com deficiência, passou a mudar de configuração, passando a atual LDB a estabelecer, em seu art. 58, uma nova perspectiva para a Educação Especial:

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, quando necessário, deve haver serviços de apoio especializado na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela da educação especial. 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 do ensino regular. A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a Educação Infantil. (Brasil, 1996, art. 58. § 1º, 2º, 3º).

Nesse contexto, percebemos um marco histórico ao reconhecer a Educação Especial como uma modalidade de ensino e garantir o atendimento educacional especializado. No entanto, isso não determina de forma definitiva a inclusão nas escolas regulares, e, de forma tímida, assegura que pode ocorrer a inclusão dos estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular. Anteriormente, a Constituição de 1988 assegurou o Atendimento Educacional Especializado “preferencialmente” na rede regular de ensino: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, art. 208, inc. III).

Assim, o paradigma da integração escolar ainda predomina nos textos dessas leis, sobretudo porque prevê como formas de atendimento às pessoas com deficiência, classes e escolas especiais, e utiliza o termo “preferencialmente na rede regular de ensino”, indicando que os estudantes podem ou não obter sua escolarização em escolas regulares. Esses aspectos presentes nessas leis mostram que, apesar de todos os compromissos assumidos na década de 1990, o Brasil ainda se encontrava em um paradoxo entre a integração e a inclusão, apresentando a necessidade de implementação de políticas educacionais que garantissem de forma efetiva a inclusão escolar.

Notadamente após o aparecimento do termo Atendimento Educacional Especializado, na Constituição e na LDB n.º 9394/96, várias possibilidades de atendimento aos estudantes com deficiência se destacavam. Assim, os municípios e estados adotavam as formas de atendimento que melhor se adequassem às suas realidades: instituições especializadas, classes especiais, classes de apoio pedagógico específico ou apenas as escolas comuns.

A formação de professores(as) da Educação Especial se apresentava mediante cada forma de atendimento e estes eram habilitados em cada tipo de deficiência, professores(as) itinerantes, professores(as) para o apoio pedagógico

específico a fim de atender estudantes com diferentes necessidades específicas. Nas instituições especializadas existiam as salas de aula de acordo com as deficiências: sala de aula para deficientes intelectuais, para surdos, cegos, deficiência múltipla e paralisia cerebral.

Referente à formação de professores(as) da Educação Especial, a LDB n.º 9.394/96 dá destaque, ressaltando, em seu art. 59, a importância da: “[...] especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores(as) do ensino comum capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996). Assegura ainda, em seu art. 62, no parágrafo primeiro, que “a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério” (Brasil, 1996, p. 46).

Em 2001, as Diretrizes Nacionais da Educação Especial, na Educação Básica, em seu art. 8, inciso I, estabelece a garantia de professores das classes comuns e da Educação Especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos. Assim, são considerados professores capacitados, para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais específicas, aqueles que comprovem que, em sua formação de nível médio ou superior, foram incluídas temáticas ou disciplinas sobre educação especial e desenvolvidas as competências para: perceber as necessidades educacionais dos alunos; flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas do conhecimento; avaliar continuamente a eficácia do processo educativo; atuar em equipe, inclusive com professores especializados em Educação Especial (Brasil, 2001b).

A Resolução CNE/CP n.º 01/2002, a qual estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definiu que as Instituições de Educação Superior devem prever, em sua organização curricular, a formação docente voltada para o acolhimento e o respeito à diversidade dos estudantes da Educação Básica. Essa Resolução também estabelece que os currículos dos cursos de licenciatura devem contemplar conhecimentos a respeito das peculiaridades dos estudantes com necessidades educacionais específicas (Brasil, 2002). Embora seja um documento que ressalta a necessidade de modificação nos currículos dos cursos de licenciatura, a fim de incluir conhecimentos a respeito dessa temática, não fixa obrigatoriedade e nem tampouco uma disciplina específica de

Educação Especial.

Nesse interstício, em 2002, a Secretaria Municipal de Educação do município de Caucaia, localizado na região metropolitana de Fortaleza, admite, por meio de concurso público, trinta professores(as) pedagogos(as) para atuarem na Educação Especial e inicia as tentativas de inclusão escolar por meio das políticas inclusivas de implantação de Núcleos de Atendimento Pedagógico Especializado (NAPE) e Salas de Apoio Pedagógico Específico (SAPE).

Para o desenvolvimento deste trabalho, foram seguidas as Diretrizes Operacionais para a implantação de Salas de Apoio Pedagógico Específico, elaborado em 2001 pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, capital do estado do Ceará. Esse documento se estrutura em orientações para o atendimento de estudantes com necessidades educacionais específicas, salientando conceitos sobre as deficiências; aspectos cognitivos, sociais, afetivos e psicomotores necessários ao desenvolvimento dos estudantes; objetivos do apoio pedagógico específico; as formas desse atendimento; organização de cronograma para atendimento; orientações às famílias e professores do ensino regular.

Nesse momento, o Apoio Pedagógico Específico se destinava aos estudantes que apresentavam condições de serem incluídos nas escolas comuns, mas que, mesmo assim, necessitavam de acompanhamento pedagógico para desenvolverem habilidades que favorecessem o acesso ao currículo.

O NAPE atendia estudantes com deficiências severas. No referido município, ainda existia uma escola especial. Nota-se que as redes de ensino adotavam ações condizentes às determinações da LDB/1996 e das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001b).

É válido salientar que, em 2003, teve início o Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade, promovido pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação. As diretrizes principais do programa eram: disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (Brasil, 2006, p. 1).

Dentre as ações previstas pelo Programa, está a implantação de Salas de Recursos Multifuncionais¹⁹. A implantação das referidas salas teve início na rede

¹⁹ Salas de Recursos Multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais

estadual, em municípios-polo. No entanto, com o advento da implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o programa de SRM foi estendido também às escolas municipais.

Ressaltamos o crescimento de matrículas de estudantes com deficiência no sistema público de ensino a partir das mudanças efetivadas no instrumento de pesquisa do Censo Escolar em 2004, o qual passa a registrar a série ou ciclo escolar dos alunos identificados no campo da educação especial (Brasil, 2010).

Assim, com relação aos dados da Educação Especial, o Censo Escolar registra uma evolução das matrículas de 337.326, em 1998, para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere ao ingresso em classes comuns do ensino regular, verificamos um crescimento de 640%, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.316 em 2006. Ou seja, entre 1998 e 2006, houve crescimento de 640% das matrículas em escolas comuns (inclusão) e de 28% em escolas de classes especiais (Brasil, 2010).

Nesse contexto, em 2006, a Secretaria Municipal de Educação de Caucaia (SME) elabora seu próprio documento sobre a inclusão escolar, intitulado *Plano de Ação das Salas de Apoio Pedagógico Específico do município de Caucaia*, no qual constavam linhas gerais e parâmetros de funcionamento das Salas de Apoio Pedagógico Específico (SAPE), com objetivo de proporcionar unidade e direcionamento aos atendimentos das crianças e estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem e que eram matriculados nas SAPES pertencentes às escolas públicas de ensino fundamental de Caucaia – Ce (Caucaia, 2006).

Esse documento foi elaborado com base na LDB/1996 e na Resolução CNE/CP n. 01/2002, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. O Plano de Ação das referidas SAPE tinha como finalidade:

O respeito às diferenças individuais e o direito de oportunidades iguais para todos os estudantes mediante atendimento diferenciado, sem impor uma prática pedagógica, mas com caráter sugestivo, por isso o profissional atuante na SAPE adapta a sua metodologia segundo às diferentes necessidades dos estudantes (Caucaia, 2006, p. 01).

Os objetivos específicos se configuraram em:

1. Elaborar instrumentais para auxiliar no desenvolvimento das atividades da

didáticos e pedagógicos para a oferta do Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2011).

- SAPE;
2. Propor metodologias a serem aplicadas aos alunos que necessitam de atendimentos na SAPE;
 3. Atuar junto aos professores da sala de aula regular que tem alunos incluídos, a fim de orientá-los junto aos desafios vivenciados com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem;
 4. Prestar acompanhamento junto às famílias, ofertando palestras educativas em relação a parceria com a escola e acompanhamento escolar;
 5. Institucionalizar as SAPEs no Projeto Político Pedagógico das escolas que ofertam esse serviço educacional (Caucaia, 2006, p. 3).

Dessa forma, ficou ratificado que os atendimentos nas SAPEs da Secretaria Municipal de Educação de Caucaia permaneceram de forma individual ou coletiva, duas vezes por semana em contra turno escolar. Nessa época, a formação continuada de professores(as) para o Apoio Pedagógico Específico na rede pública de ensino de Caucaia não acontecia de forma institucionalizada no Projeto Político Pedagógico (PPP) das unidades escolares e na estrutura de formação em serviço da SME Caucaia.

No entanto, os(as) professores(as) que atuavam nas SAPE tinham a autorização da SME de Caucaia para realizar formação continuada às sextas-feiras, nas instituições que ofertavam essa modalidade de formação no município de Fortaleza.

Assim, esses profissionais buscavam capacitação no Centro de Atendimento aos Surdos (CAS); Centro de Apoio Pedagógico à Pessoa com Deficiência Visual (CAP); como também em palestras, seminários e cursos de curta duração, custeados pelos próprios profissionais da Educação Especial. Excepcionalmente, aconteciam encontros com a equipe da SME para informes ou estudos coletivos, por meio dos quais os(as) professores(as) discutiam sobre suas vivências e desafios enfrentados no cotidiano da escola. Esses encontros, de certa forma, eram proveitosos, pois a equipe de professores(as) da educação especial se fortalecia, aprendendo entre si, por meio das experiências compartilhadas.

No ano de 2006, a Organização das Nações Unidas aprovou a Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência, o Estado brasileiro, signatário dessa Convenção, assume o compromisso de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

A partir dessa premissa, a Educação Especial passa a ser estruturada em três eixos: constituição de um arcabouço político e legal fundamentado na concepção de Educação Inclusiva; institucionalização de uma política de financiamento para a

oferta de recursos e serviços para a eliminação de barreiras no processo de escolarização; e orientações específicas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas (MEC; SEESP, 2010).

A estruturação dos eixos, o crescimento de matrículas de estudantes com deficiência no sistema público de ensino e o compromisso que o Brasil assume na Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência, certamente, contribuíram para ações que foram implementadas posteriormente a fim de que houvesse uma mudança no sentido de implementação de uma política educacional inclusiva.

Em 24 de abril de 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que é um programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e destinado a auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão.

Para as escolas priorizadas pelo programa, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) repassa recursos financeiros visando a apoiar a execução de todo ou de parte do seu planejamento, trata-se ainda de um planejamento estratégico em que a escola investe em sua qualificação para oferecer mais qualidade de ensino ao estudante, aumentando a aprendizagem escolar (Brasil, 2007).

O PDE define como suas razões constitutivas a melhoria da qualidade da Educação e a redução de desigualdades relativas às oportunidades educacionais – em outras palavras, o direito de aprender, e assumiu compromisso com a inclusão escolar, propondo três eixos a serem cumpridos:

1. Acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares;
2. Implantação de salas de recursos;
3. Formação docente para o Atendimento Educacional Especializado.

Com a elaboração desse documento, evidenciamos uma preocupação do governo com a formação de professores para o AEE, pois destinou, dentro do financiamento público, recursos específicos destinados a esses eixos.

A criação de salas de recursos multifuncionais também mostra uma preferência por esses espaços nas instituições educacionais para a realização do AEE. Ressaltamos que, ainda nessa época, predominavam as escolas especiais, classes especiais e salas de apoio pedagógico específico. Não se pode negar os avanços observados com essas primeiras políticas públicas, demarcando novos e

definitivos direcionamentos nos anos seguintes.

Em seguida, no ano de 2008 novos direcionamentos foram dados com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

No ano de 2009, com o advento da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Apoio Pedagógico Específico passou a ser Atendimento Educacional Especializado e, a partir de então, a SME de Caucaia vem seguindo as determinações e orientações dos documentos norteadores quanto à inclusão no que se refere à sua estruturação.

Nessa senda, a Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, estabelecendo que os cursos de formação devem garantir, nos currículos, conteúdo específico da Educação Especial e que o(a) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior manifeste sensibilidade para a diversidade, respeitando as diferenças, incluindo os estudantes com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2015a).

Falcão, Oliveira e Oliveira (2023) enfatizam que, embora a legislação brasileira reconheça a formação de professores como fundamental na construção de uma escola inclusiva, prevendo que ela aconteça para todos os docentes, tais regulamentações não dão conta da complexidade e especificidade da formação para a inclusão.

Em 2023, nas seis regiões que compõem o município de Caucaia, existem setenta e sete SRM, a maioria com os recursos pedagógicos, equipamentos e mobiliários disponibilizados pelos Programas: Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e Escola Acessível. Todos(as) os(as) professores(as) têm na formação pré-requisito para atuar no AEE, conforme determinam as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Resolução CNE/CEBN. 4/2009.

A formação continuada de professores(as) do AEE ocorre de forma mensal ou bimestral, vem sendo realizada desde 2013, pelos técnicos do Núcleo de Educação Especial/SME e por meio de parcerias com profissionais do Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará (CREAECE). Embora a SME/Caucaia tenha um Centro Municipal de Formação e Avaliação (CEMFA), ainda

não dispõe de profissionais para realizar a formação dos docentes do AEE, nem tampouco para a educação especial inclusiva nas formações dos(as) professores(as) da Educação Infantil e ensino fundamental.

Por fim, ressaltamos que o percurso das ações de políticas públicas a favor das pessoas com deficiência, precisamente a partir da Constituição de 1988, tem sido galgado de forma gradativa. Ademais, reconhecemos que ações nas esferas federal, estadual e municipal foram realizadas, mas constatamos ainda barreiras estruturantes que se configuram em necessidade de investimentos públicos em acessibilidade arquitetônica nos espaços públicos, na formação de profissionais e nas mudanças no sistema de avaliação educacional.

A Educação Especial, ainda no decorrer dos anos 2000, está marcada por mudanças e novos direcionamentos para a Educação Inclusiva no Brasil, vigentes até os dias de hoje, como também a organização do Atendimento Educacional Especializado.

A seguir, na próxima subseção, abordamos a formação continuada dos professores do AEE a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) em vigor e sobre a sua importância na inclusão de estudantes com TEA.

3.2 Formação continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), seguida de decretos, resoluções e notas técnicas, determina como público da Educação Especial os estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/Superdotação (AH/S); além disso, norteia os sistemas de ensino para assegurar o direito ao acesso e à permanência desses estudantes nas instituições educacionais, orientando a promover respostas às suas necessidades educacionais específicas. Para tanto, tem como objetivos:

Tabela 4 – Objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Objetivos	Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior.
	Atendimento Educacional Especializado.
	Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino.
	Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar.
	Participação da família e da comunidade.
	Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação.
	Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Fonte: Brasil (2008).

Reconhecemos um grande avanço para a inclusão escolar com a implantação da referida Política de Educação Especial. Porém, tais ações ainda se encontram em construção ou, às vezes, estagnadas, circunscritas ao discurso, e não se traduzem em ações concretas ou suficientes nos municípios e estados brasileiros. É preciso pensar não somente no acesso por imposição das leis, mas também em políticas públicas e ações efetivas na instituição educacional e, consequentemente, no AEE para repensar as práticas pedagógicas e os processos de ensino e aprendizagem como direito de todos (Gomes, 2019).

Por conseguinte, é regulamentado o Atendimento Educacional Especializado, por meio do Decreto n.º 7611/2008, devendo ser oferecido nas escolas comuns de ensino, em turno inverso ao da escolarização, e estas devem adaptar sua estrutura física e pedagógica para propiciar condições de acesso e permanência dos estudantes, público da Educação Especial na escola, possibilitando uma educação de qualidade para todos, tendo como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na escola, considerando suas necessidades específicas (Brasil, 2008).

No caso dos estudantes com TEA, o AEE é ofertado de forma complementar, isto é, como complemento à aprendizagem e às necessidades educacionais específicas desses estudantes. Mantoan (2006, p. 27) ressalta que [...] o atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de

preferência na rede regular, desde a Educação Infantil até a universidade.

A escola comum é o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento entre estudantes com ou sem deficiência e de mesma idade cronológica, bem como a quebra de qualquer ação discriminatória e todo tipo de interação que possa beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo dos estudantes em geral.

Falcão, Oliveira e Oliveira (2023, p. 30) ressaltam que:

No processo de inclusão nos deparamos com inúmeros desafios para a sua efetivação, como aqueles referentes às adaptações arquitetônicas e aos processos pedagógicos e atitudinais. A escola inclusiva não se institui por decreto; é um processo complexo que exige mudanças estruturais, na organização do trabalho pedagógico e nas crenças e sentidos sobre os estudantes que têm necessidades educacionais específicas.

Nesse sentido, entendemos que a permanência dos estudantes com TEA nas instituições educacionais está também relacionada com as crenças dos professores do AEE e do ensino regular nas potencialidades desses estudantes, bem como no conhecimento e compreensão de suas especificidades, requerendo organização do trabalho pedagógico que envolva a sensibilidade para a elaboração e o seguimento de uma rotina no atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e na instituição educacional, na parceria com o(a) professor(a) de sala de aula comum, no uso de recursos de comunicação alternativa e aumentativa²⁰, na tecnologia assistiva e estratégias que favoreçam e os ajudem a modificar comportamentos disruptivos²¹.

Isso posto, é de fundamental importância que o(a) professor(a) do AEE conheça as áreas de interesse dos estudantes com Autismo, fale com delicadeza, em tom baixo e de forma objetiva, inclua jogos, recursos concretos e brincadeiras nos seus atendimentos na SRM (Silva; Gaiato; Reveles, 2012).

A Resolução n.º 04/2009 institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Em seu art. 12, fica determinado que, “para atuar no AEE, o professor deve

²⁰ Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), segundo a American Speech-Language-Hearing Association (ASHA), destina-se a compensar e facilitar, permanentemente ou não, prejuízos e incapacidades dos sujeitos com graves distúrbios da compreensão e da comunicação expressiva (gestual, falada e/ou escrita) (Cesar; Mota, 2015).

²¹ Comportamentos disruptivos são aqueles considerados inadequados e disfuncionais, sendo comuns em estudantes com TEA como forma de melhor regularem-se aos estímulos ambientais. São exemplos desses comportamentos bater a cabeça na parede, jogar-se ao chão, gritos etc.

ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica paraa Educação Especial”; já em seu art. 13, define as seguintes atribuições do professor do AEE:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (Brasil, 2009, s. p.).

Nesse contexto, ressaltamos um dos objetivos da Política de Educação Especial citada anteriormente, a formação continuada dos(as) professores(as) para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar. A relevância desse objetivo ocorre a partir do contexto da escola inclusiva, assim, a formação ocupa lugar por excelência como um dos requisitos para pensar estratégias que favoreçam a permanência e a aprendizagem dos estudantes da Educação Especial no âmbito escolar, assumindo um papel essencial no desenvolvimento do trabalho na SRM, como também na colaboração com o ensino regular.

Para tanto, destacamos a necessidade do planejamento colaborativo entre esses atores pedagógicos para auxiliar nos processos de inclusão e aprendizagem das crianças e estudantes com deficiência, inclusive aqueles com TEA. Essa ação também se constitui em formação continuada, visto que, nesse momento, esses professores compartilham conhecimentos em torno dessa temática e buscam alternativas que promovam o desenvolvimento dos estudantes em questão.

Silva e Oliveira Neta (2020) advogam que a formação continuada dos(as) professores(as) do AEE deve estar em sintonia com os aportes que fundamentam a educação inclusiva, pois essa atividade não se configura apenas no atendimento na SRM, mas adentra em todos os espaços da instituição escolar e deve ser organizada de modo colaborativo com todos os profissionais envolvidos no processo de inclusão.

É fundamental pensar a escola como um locus de formação docente, pois é um espaço que possibilita a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos alunos, inclusive daqueles com deficiência, transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação e ainda abre caminhos para que o educador adicione a investigação aos seus saberes-fazer (Cunha, 2013, p.19).

Apesar dos desafios enfrentados, o Atendimento Educacional Especializado tem se configurado, no contexto escolar, como uma força motriz, a qual busca, em parceria com escola e a família, estratégias que favoreçam a inclusão. Dessa forma, a Formação Continuada para esses professores se torna cada vez mais importante e necessária, haja vista as especificidades dos estudantes participantes da Educação Especial.

Quando tratamos da Formação Continuada de Professores(as) para o AEE, observa-se o caráter plural desse atendimento, que exige do(a) educador(a), além do aspecto pedagógico, que tenha conhecimentos básicos da área da saúde, da assistência social, das especificidades dos tipos de deficiência.

Oliveira Neta e Falcão (2020) acrescentam que o AEE se baseia, ainda, em práticas pedagógicas pautadas na identificação das potencialidades dos estudantes com deficiência e exigem do(a) professor(a) estratégias pedagógicas que possibilitem a construção da autonomia dos estudantes e sua formação como sujeitos ativos dos próprios processos de aprendizagem construídos historicamente e culturalmente.

No contexto do AEE, ao considerar as especificidades desse serviço, os cursos de formação continuada devem contribuir e coadunar para promover os conhecimentos necessários ao trabalho do AEE, entendendo a multiplicidade de saberes e articulações que envolvem o seu fazer docente mediante o público de estudantes da educação especial.

Dentre os conhecimentos teóricos e pedagógicos que esses profissionais devem ter de forma natural ao seu fazer pedagógico, ainda deve haver uma atuação interdisciplinar, como constatamos na própria PNEEPEI (2008), quando destaca que o trabalho do professor do AEE deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de Atendimento Educacional Especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de Educação Superior, nas classes hospitalares e ambientes domiciliares. Isso deve ocorrer para haver a oferta de recursos e serviços de Educação Especial, contemplando conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em

vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de Assistência Social, trabalho e justiça (Brasil, 2008).

O que nos chama a atenção ao analisar a PNEEPEI (2008) é que, nesse documento, não existe uma política de formação voltada para o Atendimento Educacional Especializado, como também, nas diretrizes para esse serviço, não consta tal política. Nesses documentos normativos, apenas são definidos o público da Educação Especial, objetivos, funções e conhecimentos que estes professores devem ter para atuar no AEE.

Quanto a essa questão, Solon (2023) salienta que tal fato pode aparentar ser positivo no que se refere a não determinação de um currículo único e padronizado para todos os estados e municípios brasileiros, porém, flexibiliza, em grande medida, os conhecimentos a serem ofertados pelas diferentes modalidades de cursos, apesar dos cursos seguirem propostas curriculares semelhantes, em decorrência dos conteúdos e saberes exigidos para o desenvolvimento do trabalho no AEE.

Assim, entendemos que as redes de ensino devem pensar e compor seus planos de formação, tomando como base os conteúdos específicos citados nesses documentos que fazem parte desse serviço.

O Atendimento Educacional Especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do Sistema Braille, do Soroban, da Orientação e Mobilidade, das atividades de vida autônoma, da Comunicação Alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da Tecnologia Assistiva e outros (Brasil, 2008, p. 16).

É válido ressaltar que, antes mesmo da implantação da PNEEPEI (2008), houve uma iniciativa de formação para o AEE por parte do governo federal, quando, em 2003, teve início o Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade, promovido pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação. As diretrizes principais do programa são: Disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. (Brasil, 2006, p. 1).

Dentre as ações previstas pelo Programa, destacamos a implantação de

Salas de Recursos Multifuncionais, as quais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. A implantação das referidas salas de recursos multifuncionais teve início na rede estadual, em municípios-polo.

No entanto, com o advento da implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) o programa de SRM foi estendido também às escolas municipais. Infelizmente, o objetivo e a recomendação aos municípios – polo para multiplicação dessa formação que se deu com uma carga horária de 40h/a – não alcançou sucesso para difundir a inclusão escolar, nem mesmo contribuiu para a formação de gestores e professores, pois não houve recursos financeiros para que os multiplicadores pudessem estender os conhecimentos adquiridos para os demais profissionais de suas redes de ensino.

A segunda iniciativa aconteceu em 2007, com o programa “Formação continuada de professores em Educação Especial”, em modalidade a distância, ofertada por IES e pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). Foram credenciadas quatorze IES sendo ofertadas três modalidades de cursos: especialização em AEE, de 180 a 360 horas, de extensão ou aperfeiçoamento em AEE, com mínimo de 180 horas, e cursos de extensão ou aperfeiçoamento para professores do ensino regular, os quais trabalham com alunos com deficiência na sala comum, mínimo de 180 horas (Brasil, 2009a).

Em 2014, com a publicação da Lei n.º 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), nova perspectiva de formação continuada para o AEE foi ampliada com a meta n.º 04, que vislumbra a universalização do Atendimento Educacional Especializado. O PNE (2014) trouxe, na estratégia 4.3:

[...] implantar, ao longo deste PNE, Salas de Recursos Multifuncionais e fomentar a formação continuada dos professores e professoras para o Atendimento Educacional Especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (Brasil, 2014, p. 24).

Mediante esse documento, a formação continuada para o AEE deve ser impulsionada pelas redes de ensino até 2024, final da vigência dessa Lei. No entanto, o que observamos mais uma vez é que essa estratégia não foi cumprida.

Atribuímos esse fato também ao retrocesso que ocorreu nos anos posteriores, principalmente no governo de Jair Bolsonaro com a publicação do Decreto n.º 10.502, em 30 de setembro de 2020, o qual instituiu a Política Nacional de

Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Brasil, 2020). Nesse momento, aconteceu a tentativa de retroceder em relação aos ganhos da Educação Especial que já haviam sido conquistados com a Lei Brasileira de Inclusão n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, que, em seu bojo, determina os direitos das pessoas com deficiência, assegurando, no art. 28:

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio. (Brasil, 2015b, s. p.).

Ressaltamos que, no atual governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o PNE, o qual vigorou no período decenal de 2014 a 2024, foi prorrogado até o dia 31 de dezembro de 2025, pela Comissão de Educação do Senado, por meio do Projeto de Lei n.º 5665/23.

A Lei Brasileira de Inclusão n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, ainda garante aos estudantes com deficiência: sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades; articulação intersetorial na implementação de políticas públicas; adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência.

Essas definições também se aplicam aos estudantes com TEA, os quais, ao serem considerados pessoas com deficiência, demandam da escola mecanismos que favoreçam seus interesses e potencialidades e, assim, assegurem condições para a inclusão e plena participação desses discentes na sociedade.

Em seu art. 2º, considera pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, a qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

No art. 27, preconiza que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, sendo assegurado um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

A Política de Educação Especial, retratada no governo Jair Bolsonaro, traz

o retorno à existência de instituições especializadas e classes especiais, afetando diretamente os direitos dos estudantes com deficiência de frequentarem a escola comum; como também traz a função do AEE, retornando como opções de escolarização e de atendimento às instituições especializadas e classes especiais.

Essa flexibilidade representa um retrocesso às políticas de inclusão e legislações anteriores que já consolidam a inclusão de todos os estudantes com deficiência na escola comum.

Felizmente, em 2023, o atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva revogou o Decreto n.º 10.502/2020, argumentando que a medida poderia gerar segregação entre estudantes com ou sem deficiência, abrindo caminho para a criação de escolas especiais para jovens com deficiência e aulas separadas, sem convivência com as outras crianças.

De acordo com Solon e Lustosa (2021), o documento representava um risco iminente aos avanços e ganhos alcançados nos últimos anos, com a publicação da PNEEPEI (2008), além de sinalizar que ainda não existe um consenso acerca do que realmente significa inclusão escolar, pois a normativa recebeu apoio de instituições e de alguns segmentos de pessoas com deficiência.

Cavalcante (2012) entende que a “nova política”, como foi divulgada pelos seus formuladores, tinha como objetivo ressuscitar a política de Educação Especial de 1994. Ela, apesar de sua relevância histórica para aquela época, era direcionada por princípios de segregação e integração em classes e escolas especiais e por aspectos homogêneos de desenvolvimento quando determinava a integração nas escolas comuns apenas daqueles estudantes que apresentassem condições de acompanhar o ritmo dos demais.

É válido ressaltar que a ideia da “nova política” surgiu ainda no governo de Michel Temer, em 2017, tendo o debate para sua implementação acontecido sem a ampla participação das pessoas com deficiência e entidades ligadas à causa. Sua condução ocorreu de forma autoritária pelo Ministério da Educação (MEC), pois foi registrada apenas a realização de uma rápida consulta pública, em 2017, durante o início do processo de revisão e atualização da política vigente, no caso a PNEEPEI (2008), e algumas audiências públicas com o objetivo de apresentar a minuta da nova proposta.

Concernente à formação e à atuação dos(as) professores(as) do AEE, com

a ampliação dos serviços para instituições e classes especiais, salas de recursos e outros serviços que constituem o AEE, o(a) professor(a) passaria então a ter diversas possibilidades de atuação, igualmente como aconteceu na Política de Educação Especial de 1994.

A Educação Especial é segmento educacional que se apresenta como um cenário de frequentes mudanças retratadas por interesses governamentais e paradigmas sociais, os quais, ao longo do tempo, de forma histórica, vem ditando o papel e a função dos professores da Educação Especial, atualmente concebidos como professores do AEE.

A formação continuada desse serviço, como dito nesta dissertação, precisa ser ressignificada a fim de fomentar possibilidades de permanência dos estudantes com TEA na instituição educacional com direcionamento pedagógico para a sala de aula comum, pois ainda constitui-se em um desafio a ser pensado para promover avanços e não retrocessos, haja vista a incidência do número de estudantes com TEA na sociedade brasileira.

Entendemos que essa formação deve investir em proporcionar aos profissionais que atuam no AEE conhecimentos que lhes deem condições do saber lidar com as singularidades e na aceitação das limitações que o transtorno impõe a esses estudantes, fomentando a conscientização de que é imprescindível o olhar observador do comportamento para descobrir as especificidades do transtorno que não são as mesmas em cada sujeito, a dedicação ao fazer pedagógico em busca de estratégias efetivas e empatia para compreender o contexto familiar e social dessa clientela.

O processo de inclusão das pessoas com deficiência tem sido, ao longo do tempo, bastante árduo, complexo e vagaroso. Todas as conquistas legais ocorreram a passos lentos. Finalmente, a partir da Política de Educação Especial, do ano de 2008, esse público vem cada vez mais ampliando seus espaços de convivência na sociedade. No entanto, ainda há muito o que conquistar em termos de políticas públicas e acessibilidade atitudinal.

Dessa forma, a formação continuada consiste em um constante aperfeiçoamento e aprimoramento do conhecimento para o fazer pedagógico e pode ser adquirida em diversos contextos, como em cursos de extensão, pós-graduação, curso de curto, médio e longo prazo, seminários, palestras, como também em serviço e na própria interação com a equipe pedagógica da instituição educacional nos

momentos de planejamento e troca de saberes.

Assim, a análise sobre a formação continuada dos professores do AEE, as crenças e percepções desses docentes sobre as contribuições dessa formação para o atendimento aos estudantes com TEA são aspectos que exigem sistematização metodológica e explicações acerca de como se deu o estudo.

Na próxima seção, apresentamos a metodologia traçada para o estudo, bem como o tipo de pesquisa adotada, os sujeitos, o cenário e os instrumentos de coleta de dados escolhidos.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa realizada se configurou em uma abordagem qualitativa, a qual, para Minayo (1993, p. 21-22):

se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Assim, para esta pesquisa, a abordagem qualitativa proporciona conhecer as percepções dos professores do AEE sobre a formação continuada, suas necessidades para a inclusão de estudantes com Autismo e angústias na atuação em SRM, bem como as contribuições dessa formação para o desenvolvimento do trabalho com estudantes com TEA.

No que se refere ao tipo de pesquisa, usamos o estudo de caso, o qual, de acordo com Gil (2008), consiste no estudo profundo de determinada realidade, podendo envolver um ou variados objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento.

Dessa forma, o estudo de caso aconteceu em três instituições educacionais da rede pública de ensino de Caucaia, um município da região metropolitana de Fortaleza, no estado do Ceará, dividido em seis regiões: Sede, Jurema, Praia, Garrote, BR-222 e BR-020. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, a área do município era de 1.223,246 km², o que o coloca na posição 32 de 184 entre os municípios do estado. Seu contingente populacional é de 368.918 habitantes (2021) habitantes e densidade demográfica de 264,91 hab./km².

A partir desses dados, Caucaia é apontada como o segundo maior município do estado do Ceará, apresentando ainda um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,682 (2010) e PIB per capita de 19.873,31 reais (Brasil, 2020). O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0.682 é considerado médio (8º no Ceará).

Em 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 96,3%. Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no ano de 2021, para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública, era 5,3 e para os anos finais, de 4,6.

Dentre algumas de suas características, Caucaia tem, como parte de sua população, comunidades indígenas, como a dos Anacés e dos Tapebas, além de também possuir diversas comunidades quilombolas, como Camará, Boqueirão da Arara, Cercadão, dentre outras. Outro fato importante é que o município é conhecido como uma das cidades cearenses que possui três climas, uma vez que apresenta em sua geografia regiões de praia, serra e sertão. Apesar da diversidade geográfica e cultural do município, Caucaia é considerada uma das cidades mais violentas do estado do Ceará, apresentando altos índices de homicídios, assaltos e latrocínios, em virtude, principalmente, da grande desigualdade social no município, da atuação crescente de facções criminosas em todo o território caucaiense e do próprio tráfico de drogas.

De acordo com o Censo Escolar realizado em 2022, o município tinha 184 instituições educacionais com 57.077 estudantes matriculados, entre Educação Infantil e ensino fundamental, sendo 2.074 com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação e 1.067 com TEA. Em 2023, o Censo Escolar aponta 182 instituições educacionais e 54.474 estudantes matriculados, entre Educação Infantil e ensino fundamental.

Em relação à Educação Especial, no mesmo ano (2023), o município registrou o quantitativo de 2.764 estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação, sendo 1.839 estudantes com TEA.

Segundo o sistema de matrículas da SME (e-Sage), no ano de 2024, estão matriculados 52.709 estudantes entre Educação Infantil e ensino fundamental, sendo 3.753 com deficiência e 2.953 com TEA. Notadamente, o quantitativo de estudantes com diagnóstico de TEA vem crescendo de forma exponencial. Sobre isso, do ano de 2022 para 2023 as matrículas desse público aumentaram em 772 estudantes. E, do ano de 2023 para 2024, houve um crescimento de 1.114 estudantes.

No ano de 2023, a Secretaria Municipal de Educação (SME) disponibilizou, na rede de ensino, 71 (setenta e uma) SRM, sendo 61 (sessenta e uma) implementadas com aquisição de recursos oriundos do Programa de Implantação de SRM do MEC e 17 (dezessete) por iniciativa própria da SME, sem recebimento dos referidos recursos do MEC. Em 2024, esse quantitativo cresceu para 92 (noventa e duas) SRM.

A SME dispõe de 02 (dois) Centros de AEE (Fundação Perpétua Magalhães – FUNPEM e Pequeno Cotelengo Dom Orione – CAEEDO) e 02 (dois) núcleos de atendimento multiprofissional (Núcleo de Atendimento Pedagógico

Especializado – NAPE e Núcleo de Atendimento Educacional Especializado de Caucaia – NAEESC).

A SME, em 2024, tem, em seu quadro de docentes, 101 (cento e um) profissionais atuantes na Educação Especial (AEE, NAPE, NAEESC, CAEEDO, SME), sendo 61 (sessenta e um) efetivos, destes 09 (nove) atuando em outras funções e 40 (quarenta) contratados temporariamente. Segue tabela com a distribuição de SRM por região nos anos de 2023 e 2024.

Tabela 5 – Quantitativo de SRM por região e anos 2023 e 2024

REGIÃO	SEDE	JUREMA	PRAIA	GARROTE	BR-222	BR-020	TOTAL ANO
SRM 2023	11	26	12	07	08	07	71
SRM 2024	15	33	14	08	15	07	92
TOTAL	26	59	26	15	23	14	Crescimento de 21 SRM

Fonte: Secretaria Municipal de Educação

Devido ao crescimento de estudantes com deficiência, em especial de estudantes com TEA, a SME vem implementando aberturas de SRM. De acordo com a coordenação da Educação Especial na SME, a expectativa é que, em 2025, sejam realizadas novas aberturas no total de 30 SRMs, assim, a expectativa total será de 122 (cento e vinte duas) SRMs.

Quanto ao processo de seleção dos sujeitos participantes, escolhemos os profissionais atuantes nas instituições nas quais observamos um crescimento considerável de estudantes com Autismo, mediante a pesquisa realizada no censo escolar dos anos de 2022 e 2023, tomando como base a temática proposta para a pesquisa que se configura na formação de professores do AEE para atuar com estudantes com TEA. Assim, após a pesquisa no Censo Escolar, verificamos a localidade e a região onde essas instituições estão inseridas.

Como critérios para a seleção dos participantes da pesquisa, adotamos a forma de admissão efetiva, por serem professores que apresentam uma carreira mais constante no município, pois seria de bom senso realizar a pesquisa com professores efetivos dado o tempo necessário para a realização deste estudo a fim de não correr

o risco de o professor ser desligado, fato possível de acontecer como profissional temporário; o pleno exercício no AEE, considerando apenas os professores com situação funcional ativa e excluindo os aposentados, afastados e readaptados; com tempo mínimo de ingresso no AEE de dois anos; e tendo matrículas na instituição educacional e no AEE de estudantes com TEA.

Outra situação importante seria o *lócus* da pesquisa, em instituições localizadas na região urbana conforme pretendido, pois as regiões Garrote, BR-020e BR-222 têm difícil acesso, fator que poderia dificultar o estudo de caso, haja vista a nossa pretensão de realizar observação presencial, *in loco* com entrevista gravada. Além disso, era necessária a participação, de forma espontânea, na entrevista e autorização para observação de atendimento na SRM de uma criança ou estudante com Autismo.

É válido ressaltar que, a princípio, ficamos receosos quanto ao processo de escolha das instituições, mas felizmente os professores das instituições selecionadas, pelo considerável crescimento de matrículas de estudantes com Autismo, atenderam aos critérios previamente estabelecidos.

Vale ressaltar que os participantes ficaram cientes dos riscos e benefícios da pesquisa, compreendendo que os riscos são considerados mínimos, pois este estudo seria embasado em uma entrevista, e não seria realizada nenhuma intervenção ou modificação nas variáveis fisiológicas, psicológicas ou sociais dos indivíduos que participassem da pesquisa.

Como possíveis riscos mínimos, citamos: sentimentos de timidez, constrangimento e/ou receio de invasão de privacidade. Entretanto, eles foram informados que a pesquisadora adotaria as seguintes medidas para minimizar tais riscos: o anonimato da identificação dos sujeitos participantes durante toda a escrita e divulgação dos resultados obtidos, bem como a realização da entrevista em ambiente privativo e acolhedor, estando o participante ciente de que poderá decidir desistir da pesquisa a qualquer momento.

Foram esclarecidos os benefícios aos participantes, a saber: elaboração e divulgação de um recurso educacional composto com base nos dados obtidos durante a pesquisa, o qual se vislumbra que seja exequível e de extrema utilidade para o professor do AEE atuar com os estudantes com TEA, oferecendo orientações práticas e estratégias pedagógicas para atender às diferentes habilidades e desafios apresentados por esses discentes, permitindo abordagens mais eficazes com o

objetivo de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, social e afetivo.

Além disso, poderá também contribuir para a conscientização da sociedade sobre o Autismo, simplificando os estigmas e promovendo uma compreensão mais ampla e positiva.

Dessa forma, foi entregue aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para que lessem, assinassem e devolvessem, caso realmente aceitassem participar do estudo. Não tivemos dificuldades na aceitação dos professores em participar da pesquisa, logo recebemos a devolutiva do TCLE assegurando a confidencialidade e o anonimato de sua participação. Em seguida, combinamos o agendamento dos dias e horários para as visitas a fim de iniciarmos os procedimentos propostos para a coleta dos dados.

O cenário da investigação consistiu em instituições educacionais situadas em três regiões da zona urbana e mais populosas do município (Sede, Jurema e Praia). Como mencionado neste estudo, o município tem 142 (cento e quarenta e dois) estabelecimentos de ensino na rede municipal de educação.

As instituições educacionais escolhidas, como já foi dito, se justificam pelo fato de apresentarem um número significativo de estudantes com diagnóstico de Autismo se comparadas com as demais regiões, como também por conhecerem de perto a necessidade de assistência aos professores do AEE para atendimento a esses discentes, sobretudo a partir da formação continuada.

Além disso, os professores, frequentemente, têm questionado sobre o processo formativo para atendimento aos estudantes com TEA, apresentando dúvidas e dificuldades nesse aspecto.

O quantitativo de estudantes com Autismo vem crescendo consideravelmente. Assim, coletamos dados do Censo Escolar nos anos de 2022 e 2023, do sistema de matrículas da SME – e-Sage (2024) e comprovamos o crescimento de matrículas desses estudantes nas instituições onde o estudo de caso foi realizado. Salientamos que nomeamos as instituições educacionais de forma fictícia para manter preservadas as suas identidades.

Tabela 6 – Número de matriculados com Transtorno do Espectro Autista (2022-2023)

REGIÃO	INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS	2022	2023
ESCOLA DAS FLORES			
SEDE	Transtorno do espectro do Autismo	19	32
	Transtorno do Espectro Autista com deficiência intelectual	00	01
ESCOLA BRISA DO MAR			
PRAIA	Transtorno do Espectro do Autismo	15	41
ESCOLA DAS FONTES			
JUREMA	Transtorno do Espectro Autista com deficiência intelectual	01	01
	Transtorno do espectro do Autismo	21	54
TOTAL GERAL		56	129

Fonte: Censo Escolar/INEP.

Os instrumentos utilizados para a realização do estudo de caso foram observação não participante e entrevista semiestruturada. De acordo com Gil (2008), a observação permite ao pesquisador perceber os fatos diretamente, sem qualquer intermediação, identificando os aspectos e elementos que interferem em dada realidade.

Quando a observação é do tipo não participante, o pesquisador se ausenta de qualquer tipo de intervenção no ambiente do estudo, pessoas, objetos, sendo um espectador atento aos fatos (Gil, 2008). A observação ocorreu na Sala de Recursos Multifuncionais, na qual as professoras desenvolviam suas atividades com os estudantes.

Quanto à entrevista semiestruturada, Manzini (1990/1991) salienta que está focada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. O autor ainda destaca que é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro com perguntas que atinjam os objetivos pretendidos.

O roteiro serviria, então, além de coletar as informações básicas, como um meio para o pesquisador se organizar para o processo de interação com o informante. Assim, a entrevista foi realizada de forma individual com cada professora participante. Utilizamos um roteiro (APÊNDICE B) contendo pautas relacionadas aos aspectos da pesquisa, tais como: crenças sobre a inclusão de estudantes com Autismo;

conhecimentos produzidos, pertinentes e necessários para formação continuada sobre o Autismo; AEE.

Para a realização da entrevista, utilizamos um gravador, com o intuito de não perder nenhum dado. Tais áudios, posteriormente, foram ouvidos e transcritos atentamente, analisando as opiniões, crenças e informações obtidas, bem como categorizando entrevistas e as observações a fim de dar subsídios para a escrita dissertativa e compreensão da problemática da pesquisa.

A organização e análise dos dados ocorreu por meio da análise de conteúdo. Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo ocorre mediante a análise detalhada e sistemática do conteúdo/material produzido, ocorrendo em três fases: a primeira é a pré-análise, momento em que acontece a organização dos documentos que constituirão o *corpus* de análise da pesquisa; a segunda é a exploração do material, em que o *corpus* de análise é tomado e o pesquisador terá a tarefa de ler atentamente toda a documentação a fim de codificar, classificar e categorizar as informações contidas nos documentos e, por fim, o tratamento dos resultados, que se exige que se reavalie as categorias quanto à sua abrangência e delimitação.

Todo o conteúdo coletado durante a pesquisa de campo foi ordenado e categorizado para, então, elaborarmos a escrita dissertativa. Cumpre destacar que nomeamos, de forma fictícia, as professoras das instituições selecionadas, a saber: professora A, professora B e professora C.

Para o procedimento, período e coleta de dados, a pesquisa seguiu um cronograma, com descrição e agendamento prévio dos dias do mês, da semana e horário das visitas com as professoras participantes que ocorreram sempre às sextas-feiras, pelo fato de ser dia de planejamento dos professores de AEE, como também em outro dia em que as professoras estavam em atendimento com estudantes com Autismo.

Durante a pesquisa, utilizamos os instrumentos de coleta de dados mencionados, além de um documento para autorização do uso de imagem do cenário do estudo (APÊNDICE C). O período da coleta de dados ocorreu de acordo com o cronograma que segue.

Tabela 7 – Cronograma para coleta de dados

UNIDADES ESCOLARES	DATA	HORÁRIO
ESCOLA DAS FLORES	03/05/24	08:00 às 09:00
ESCOLA DAS FLORES	12/06/24	13:00 às 14:00
ESCOLA DAS FLORES	17/05/24	13:00 às 15:00
ESCOLA BRISA DO MAR	24/05/24	13:00 às 14:00
ESCOLA BRISA DO MAR	06/06/24	08:00 às 09:00
ESCOLA BRISA DO MAR	07/06/24	13:00 às 15:00
ESCOLA DAS FONTES	14/06/24	13:00 às 14:00
ESCOLA DAS FONTES	21/06/24	14:00 às 15:00
ESCOLA DAS FONTES	25/06/24	14:00 às 16:00

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

A identificação das professoras do AEE foi estabelecida e dividida pelas regiões em que cada uma atua no município de Caucaia, as quais são demonstradas no quadro a seguir, além de outras características consideradas relevantes para definirmos os perfis das docentes pesquisadas.

Tabela 8 – Perfil das professoras do AEE pesquisadas

IDENTIFICAÇÃO	SEXO/ GÊNERO	IDADE	ANO DE ADMISSÃO NO AEE	TITULAÇÃO	REGIÃO
PROFESSORA A	Feminino	49	2017	Especialista	SEDE
PROFESSORA B	Feminino	51	2018	Mestra	JUREMA
PROFESSORA C	Feminino	42	2021	Especialista	PRAIA

Fonte: Elaborado pela autora

Nesse prisma, podemos ver que as professoras selecionadas, de modo geral, apresentam uma considerável experiência no AEE, com exceção da professora A, a qual tem apenas três anos de experiência no AEE, pois ingressou em 2021. Ainda constatamos que, das três professoras pesquisadas, apenas uma tem titulação de mestre, sendo as outras especialistas, fator que nos revela o quanto ainda existem desafios para se obter uma titulação de mestre, pois as oportunidades são poucas, retratadas no difícil acesso a cursos de pós-graduação *stricto sensu*, principalmente nas universidades públicas e para o público residente nas cidades interioranas.

Destacamos que todas as participantes da pesquisa atuam em regiões

urbanas, conforme nossa proposta para a realização deste estudo. Uma situação interessante é todas as participantes da pesquisa serem mulheres, provavelmente pela predominância de existirem pessoas do sexo feminino na docência, principalmente quando tratamos da Educação Especial, no caso o AEE.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nos capítulos anteriores, dissertamos sobre as especificidades do TEA, a formação continuada dos professores da Educação Especial Inclusiva, mais especificamente do AEE. Compreender como vem ocorrendo essa formação para os(as) professores(as) do AEE em Caucaia se configura como um aspecto primordial para esta pesquisa, pois os desafios certamente permeiam esse processo, trazendo descobertas, necessidades de ações por parte dos(as) professores(as) e, conseqüentemente, perspectivas futuras para a qualidade de vida dos estudantes com TEA.

Optamos pelo estudo de caso como abordagem metodológica por entender que seria a melhor perspectiva para investigar e identificar os objetivos da pesquisa, facilitando a análise e interpretação dos dados coletados.

Assim, nesta seção, apresentamos os resultados e as análises dos dados coletados ao longo do processo de pesquisa com as professoras do AEE da rede pública de ensino do município de Caucaia.

As discussões e reflexões concentram-se em analisar como vem ocorrendo a formação continuada das referidas profissionais no contexto do Autismo, suas necessidades, percepções, aspirações, planejamento e atendimento a essa clientela.

Essas questões não se esgotam aqui, também não traçamos como vem ocorrendo esse processo em todo o Brasil. No entanto, ter esse olhar em um contexto específico pode apontar uma visão para realidades próximas, pois, com o crescimento de diagnósticos de autismo, certamente a formação continuada de professores(as) do AEE contribui para o desenvolvimento de uma prática pedagógica mais voltada para as singularidades desses sujeitos.

De forma atuante junto aos demais profissionais das instituições educacionais, o(a) professor(a) do AEE poderá, ainda, fomentar melhores perspectivas inclusivas.

A fim de facilitar e organizar o material produzido, dividimos as análises em duas subseções, a saber:

- 1) Atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais;
- 2) Olhares, conhecimentos e percepções sobre o Autismo: com a palavra as Professoras do AEE.

Dando continuidade à segunda subseção, seguimos dissertando sobre os desafios enfrentados pelas professoras para o atendimento aos estudantes, a formação continuada como suporte para melhoria dos atendimentos e a centralidade do planejamento pedagógico no atendimento aos estudantes com TEA.

5.1 Atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais

Esta subseção trata sobre as observações dos atendimentos aos estudantes com Autismo na SRM. As professoras mantiveram boa interação com a pesquisadora e não demonstraram incômodo, insegurança ou retraimento no decorrer dos atendimentos aos estudantes.

Esse comportamento das professoras favoreceu a análise dos espaços físicos das SRM, recursos didático-pedagógicos e de acessibilidade. As professoras A e C disponibilizaram o planejamento do atendimento à pesquisadora. As três professoras acolheram os estudantes com afetividade, usaram estratégias pedagógicas nas situações inesperadas no decorrer do atendimento.

Suas atitudes demonstraram compreensão de que seu papel no AEE é entendido como um propulsor da inclusão na instituição educacional e que a formação continuada é um contributo da ação pedagógica.

Com relação à professora A, lotada na Instituição Educacional das Flores, a profissional recebeu o estudante com sorriso, alegria e aconchego, chegando inclusive a ter contato físico por meio de abraços, uma vez que ela explicou que o estudante não apresenta desmodulação sensorial ao tato.

O atendimento foi realizado com um estudante que cursa o 3º ano dos anos iniciais do ensino fundamental, tem 09 anos de idade, não verbaliza e frequenta a SRM desde 2023. Foi realizado no turno da escolarização, pois, por motivos pessoais da família, o estudante não pode ir no contraturno escolar.

Dessa forma, o atendimento da professora está em contrariedade às orientações da PNEEPEI (2008) já que, segundo o documento:

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (Brasil, 2008, p. 16).

Apesar dos motivos alegados pela professora, o atendimento no turno da

escolarização não oportuniza a participação nas vivências e atividades próprias da sala de aula, inviabilizando que o estudante tenha acesso ao currículo escolar e que possa ter mais tempo para interagir com seus pares.

O Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) tinha como objetivo estimular a concentração, atenção, percepção visual e coordenação motora, ou seja, seus objetivos para o atendimento centravam-se nas áreas cognitiva e psicomotora. Porém, um aspecto que nos chamou atenção foi o fato de a docente ter nomeado a área de desenvolvimento a ser estimulada no estudante como sendo Matemática.

Contudo, na PNEEPEI (2008, s. p.), “as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização”.

Mediante esse procedimento da professora, concluímos que a formação continuada vivenciada por ela não tem proporcionado, embora não exclusivamente, o conhecimento devido sobre os tipos de áreas de desenvolvimento, aspectos que fazem parte do trabalho a ser desempenhado no AEE e que devem ser estimulados na criança e no estudante.

Outro fator perceptível se configurou no desafio da professora em conseguir desenvolver as atividades propostas, pois o estudante não demonstrava interesse. Com muita dificuldade, a professora A conseguiu que o discente realizasse as atividades de acordo com PAEE: pareamento com figuras representativas de meios de transporte, animais e formas geométricas utilizando pranchas; jogo das sombras; identificação de formas e cores; um quebra-cabeça.

O estudante realizou as atividades, mas com muita persistência da professora, inclusive pegando-o pela mão e sentando-o à mesa. Ele demonstrava inquietação, andando de um lado para o outro e, às vezes, ficava no canto da parede por alguns instantes, fazendo com que a docente fosse buscá-lo para dar continuidade às atividades. Além disso, apresentou pouca concentração. Somente quando a Professora A ofereceu o recurso pedagógico nomeado aramado entrelaçado, ele se concentrou um pouco, fazendo os movimentos que o recurso solicitou.

Notadamente, o estudante se concentra apenas naquilo que desperta seu interesse, sendo importante a descoberta pela professora sobre se ele possui algum tipo de hiperfoco.

Quanto a essa característica, Silva, Gaiato e Reveles (2012, p. 43)

ênfatizam que as crianças com TEA “têm interesses restritos, como conhecimento profundo sobre dinossauros, carros, trens, histórias em quadrinhos, sempre de maneira muito aprofundada e detalhista.

Braga (2019), por sua vez, explica que o excesso de atividades e intervenções aplicadas de forma ininterrupta, em vez de auxiliar e ajudar, poderá sobrecarregar o estudante, aumentando seu nível de estresse e levando-o a perder o interesse em participar das atividades.

Para conseguir que o estudante realizasse as atividades propostas do PAEE, a professora A precisou persistir durante todo o tempo do atendimento, o qual totalizou 50 minutos, pois ele se movimentava bastante na SRM e fazia estereotípias motoras. Por várias vezes, foi impedido de sair da sala, a qual fica com a porta aberta, porém com uma grade e ferrolho fechados.

Nesse contexto, a formação continuada específica sobre o TEA pode contribuir para a aquisição de conhecimentos dos(as) professores(as) do AEE em como lidar com os estudantes nessas situações, conhecendo e refletindo sobre as características peculiares apresentadas pelas crianças e estudantes, despertando no(a) professor(a) a sensibilidade e a criatividade em buscar e encontrar estratégias adequadas a cada tipo de comportamento dos discentes.

Ao percebermos a forma de manejo da docente frente ao comportamento inquieto do estudante, podemos concluir que se faz necessário o aprimoramento de seus conhecimentos, por meio de momentos de formação continuada mais qualificados e responsivos à prática docente do AEE.

Na formação continuada, é possível o(a) professor(a) do AEE expressar os desafios enfrentados nos atendimentos e no processo de inclusão escolar, ou seja, deve haver a articulação entre a formação e o contexto laboral docente (Oliveira Neta; Solon, 2023).

Observamos que a professora A estava agitada, ofegante e com tom de voz alto. Esses aspectos talvez tenham incomodado o estudante, pois, em um determinado momento, ele colocou as mãos nos ouvidos, sendo, provavelmente, uma hipersensibilidade auditiva. Nesse momento, a professora A, ao perceber esse detalhe de sobrecarga sensorial, logo diminuiu o tom de sua voz, inclusive com mais suavidade, e fez exercícios de respiração com o estudante.

Assim, este passou a atender a seus comandos, e a professora A o abraçou. Notadamente, a docente reconheceu os sinais de sobrecarga sensorial e

agiu rapidamente para eliminar o estímulo, demonstrando que conhece essa especificidade do seu estudante.

Pessoas com TEA podem apresentar desmodulação sensorial, seja para mais (hipossensibilidade) ou para menos (hipersensibilidade). É primordial identificar sua capacidade de tolerância aos mais diversos estímulos: auditivos, visuais, táteis, olfativos, gustativos, cinestésicos, proprioceptivos e vestibulares (Braga, 2019, p. 39).

A formação continuada vivenciada pela professora a proporcionou esses conhecimentos para identificar possíveis desmodulações sensoriais dos estudantes com TEA. Quando o atendimento foi finalizado, a docente se despediu com abraço. Observamos que, mesmo o estudante sendo inquieto, é muito afetuoso.

Após o atendimento, a professora A relatou:

No início, quando H. passou a frequentar o AEE, chorava bastante, se jogava no chão, mas hoje faz atividades, precisamos persistir, mas mesmo com inquietude, ele faz. Já consegue fazer pareamento, atender comandos não chora mais, nem na sala de aula, nem no AEE, e permanece na sala de aula durante todo o primeiro tempo, depois do recreio resiste em retornar, mas depois de um tempinho retorna. No início, eu recorria a músicas relaxantes em volume bem baixo para acalmá-lo e tentava a concentração com o aramado, por isso que quando entreguei o aramado ele parou e concentrou.

Dessa forma, observamos, no relato da professora, que sua formação continuada vem contribuindo para intervir em situações desafiadoras e que são pontuais, sendo positivo o trabalho que vem desenvolvendo com o estudante.

Avelino (2020) afirma que, ao frequentar uma escola inclusiva e com professores especialistas, percebe-se que ocorre nitidamente melhores resultados decorrentes dos processos de aprendizagem e interação social, levando grandes benefícios ao aluno com TEA.

Outro aspecto que ficou evidente no PAEE foi o uso de uma apostila com atividades para autistas. Esse tipo de recurso denota uma ideia de que todas as crianças e estudantes que têm autismo são iguais, desconsiderando suas particularidades, especificidades, contextos familiares e sociais em que estão inseridos.

É necessário que o(a) professor(a) conheça o estágio de desenvolvimento, os processos de aprendizagem, para planejar atividades de acordo com o nível de maturidade e interesse da criança e estudante, pois a aprendizagem é única e singular, não existem duas crianças com TEA que aprendem da mesma forma, ao mesmo tempo e pelo mesmo caminho.

Em vista dos argumentos apresentados, Bezerra, Costa e Martins (2019) ressaltam que todos os discentes são diferentes uns dos outros, sejam em características corporais, comportamentais, atitudinais, seja em interesses ou em motivações para a aprendizagem.

Provavelmente, o entendimento e a intenção da professora A resumem-se em diversificar tipos de atividades que atendam às necessidades de aprendizagem e desenvolvimento do estudante. Também não sabemos se a formação continuada, de alguma forma, possibilitou ou não esses conhecimentos, mas se torna imprescindível entender as especificidades do TEA e como elas se apresentam nos estudantes, sem compará-los ou igualá-los em suas singularidades.

Por sua vez, a professora B, lotada na Instituição Educacional das Fontes, atendeu a uma criança com TEA, com idade de 04 anos, matriculada na Educação Infantil, Nível IV, no contraturno escolar.

Quando a pesquisadora chegou à Instituição, a docente já estava com a criança na SRM. Assim, logo visualizamos muitas peças de jogo de encaixe espalhadas pelo chão, a criança jogava as peças para o alto e ria, não atendendo aos comandos da profissional, usava a mão desta como ferramenta para pegar objetos de seu desejo. Apresentou diversas estereotipias motoras.

De acordo com as características relatadas pela professora B, a criança é não verbal, tem pouca concentração e está frequentando o AEE apenas há dois meses. Dessa forma, ainda está conhecendo as singularidades de J. L. M. C.

A Professora B não apresentou o PAEE à pesquisadora, mas foi observada a proposta das seguintes atividades: encaixe de canudinhos e uma atividade com uso de tinta guache para presentear a mãe, em alusão à festividade do Dia das Mães.

A professora B, em determinado momento, relatou:

J. L. M. C não usa os brinquedos de forma funcional, assim que entrou na sala, procurou os jogos para espalhar e jogar para o alto. Meu grande desafio tem sido a falta de uma rotina em casa. Ele usa muito o celular para jogar e, em casa, tem um cantinho para ele com TV.

Durante o atendimento, a docente mostrava alguns cartões de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) com imagens muito pequenas, mas a criança parecia não se envolver com a atitude da professora.

É válido enfatizar que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes no AEE devem estar relacionadas com as áreas do desenvolvimento afetadas em seus estudantes. No que se refere ao TEA, as dificuldades ou ausência

da linguagem verbal é um dos sinais da Díade que caracterizam esse transtorno. Dessa maneira, a CAA se configura como uma estratégia eficaz para estabelecer a interação comunicacional com o estudante.

A tecnologia assistiva e a CAA são recursos específicos usados no AEE, os quais devem fazer parte da formação continuada. Nesse sentido, a professora pode ter adquirido tal conhecimento em seu percurso formativo. De todo modo, os cursos de formação continuada devem proporcionar o entendimento de que as imagens dos cartões de CAA sejam ampliadas para facilitar a visualização e entendimento do estudante, e que o professor mantenha a persistência cotidianamente no uso dessa estratégia, até que o estudante passe a compreender e atender aos comandos.

No entanto, o uso da CAA requer que o docente do AEE avalie qual o tipo de recurso a criança e o estudante irão precisar. Deve-se atentar para identificar qual tipo de recurso será mais útil e proveitoso para a comunicação, se as pranchas, cartões ou pastas de comunicação, o tamanho desses recursos, considerando a idade e o nível de compreensão que a criança já tem para iniciar a adaptação, como também a persistência e a apresentação à criança do recurso em consonância com a situação vivenciada, a fim de promover melhor compreensão.

Outro aspecto relevante é o perfil do professor do AEE para a administração desse recurso, é preciso ter paciência, perseverança e ter articulação para atuar junto à família e aos professores de sala de aula comum, disponibilizando e orientando-os sobre o uso da CAA também em sala de aula e no ambiente familiar.

O sucesso com o uso da CAA depende, extremamente, da idade da criança para a compreensão das imagens em associação com as situações vivenciadas, da forma como os recursos são apresentados à criança e ao estudante, aspectos esses a serem explorados em vivências de formação continuada para o AEE. Nesse sentido, é necessário ainda que o professor do AEE tenha um perfil articulador e paciente.

Nessa esteira, o fato de a criança ter sido matriculada no AEE de forma recente, ainda não estar adaptada à rotina organizada pela professora e o espaço físico da SRM ser pequeno podem ter interferido na pró-atividade da professora frente à inquietude da criança.

Ademais, cumpre destacar que é consideravelmente eficaz estabelecer uma rotina para o estudante com TEAna SRM, por meio do uso da CAA. A parceria com a família é relevante nesse processo, pois o recurso deve ser utilizado também em casa para que a criança internalize uma rotina de atividades de vida diária e

escolar (Silva; Gaiato; Reveles, 2012).

Por fim, a professora C, lotada na Instituição Educacional Brisa do Mar, atendeu a uma criança com idade de 05 anos, matriculada na Educação Infantil, Nível V, com diagnóstico de TEA não verbal. A Professora C entregou o PAEE logo que a pesquisadora chegou, a fim de promover o acompanhamento das observações do atendimento e os objetivos das atividades propostas. A docente recebeu o estudante com carinho e tranquilidade, características visivelmente marcantes no comportamento da professora C.

Inicialmente, a docente recebeu a criança com um brinquedo “dinossauro”, detalhe que deixou a criança bastante à vontade na SRM. As atividades desenvolvidas foram: solicitar que a criança retirasse diversos brinquedos dinossauros, de tamanhos e cores variados, de uma cesta bastante entrelaçada com elásticos, em seguida, ela deveria fazer o jogo das sombras de dinossauros.

A atividade foi bem direcionada pela professora, pois ela demonstrou como a criança deveria fazer. Esta não permanecia sentada à mesa para a realização da atividade e, de vez em quando, se dirigia a um tapete grande e confortável existente na SRM. Assim, o estudante ficava sempre mudando de local com a cesta na mão. A professora o acompanhava e estimulava a retirada dos brinquedos da cesta entrelaçada, sempre dizendo as cores e os tamanhos dos dinossauros.

Em seguida, a professora realizou a atividade das sombras, estimulando a criança a fazer a associação das imagens de dinossauros às suas sombras. No final, a docente pediu que a criança guardasse as peças do jogo das sombras, e esta atendeu ao comando.

A SRM em que a professora C atende é bastante ampla, aspecto que proporciona bem-estar, comodidade e facilita os movimentos das crianças e da professora. No final do atendimento, se despediu do discente com afeto e atenção e o entregou à sua mãe, que aguardava no pátio da escola. Ao retornar à SRM, relatou:

O estudante I. tem hiperfoco em dinossauros, então sempre vou alternando as atividades com uma que envolva dinossauros. Quando comecei a atender I. foi tudo muito difícil, mas agora ele está melhorando, já aceita abraço e beijo, tem independência para ir ao banheiro e usa o abafador quando é necessário. Ele realiza as atividades no tempo dele e quando ele se afasta, eu respeito para evitar crises e birras, depois eu volto a persistir.

Dessa forma, nota-se que a professora C tem bastante conhecimento sobre as especificidades do estudante, pelo fato de ela alternar as atividades utilizando o

brinquedo ao qual o discente tem preferência (dinossauros) que consideramos como sendo o seu hiperfoco.

A identificação desse aspecto contribui para que a prática pedagógica da professora se efetive de forma prazerosa ao estudante, aspecto que certamente auxilia para despertar a atenção, concentração e aprendizagem.

A estratégia utilizada e a postura da professora C estão relacionadas, de alguma forma, aos conhecimentos adquiridos no decorrer da formação continuada. Tal aspecto agrega-se às características observadas na identidade pessoal da docente, que visivelmente percebemos no seu modo paciente, empático, afetuoso e articulador de agir frente às demandas da criança; no modo de lidar e tratar a mãe do estudante, fazendo diferença na qualidade do seu trabalho.

Com o fim das observações, concluímos que as características das professoras, os modos de agir nos atendimentos, as atividades e as estratégias realizadas, enfim, derivam de variados fatores, entre os quais a experiência adquirida no AEE, as peculiaridades de cada docente e, sobretudo, dos próprios conhecimentos provenientes da formação continuada.

Isso porque o entendimento das características dos estudantes e o planejamento das atividades necessitam de conhecimentos prévios sobre o TEA, estando, de alguma forma, atrelados aos momentos de formação continuada vivenciados pelas professoras, os quais revelaram as especificidades do TEA, os hiperfocos, o uso da CAA, entre outros elementos.

Como forma de melhor analisar esse e outros aspectos, na próxima subseção, discutimos os relatos das professoras a partir das entrevistas realizadas, destacando suas crenças, experiências e como têm se dado as formações continuadas das professoras sobre o TEA.

5.2 Olhares, conhecimentos e percepções sobre o Autismo: com a palavra as Professoras do AEE

Nesta subseção, como dissemos nesta dissertação, são evidenciados os relatos e as análises acerca das narrativas das professoras do AEE a partir das perguntas do roteiro de entrevista. Foram destacadas, ao longo das entrevistas, desde a importância do AEE para a inclusão de estudantes com TEA, os desafios existentes no AEE, a formação continuada, até a construção do PAEE. As referidas categorias,

subdivididas em outras temáticas, procuraram compreender como interferem no trabalho com estudantes que apresentam TEA, sendo a formação continuada o eixo balizador de todo esse processo. Seguimos, então, com as discussões na primeira categoria.

5.2.1 Atendimento Educacional Especializado como pilar para a inclusão de estudantes com TEA

Quanto à inclusão e à importância do AEE para estudantes com TEA, perguntamos às professoras qual a compreensão que elas têm sobre a inclusão dos estudantes com TEA, o que o AEE representa para o desenvolvimento desses estudantes e quais as aspirações elas têm na Educação Especial.

Todas foram unânimes em suas opiniões e conceitos, haja vista que a inclusão, apesar de não estar totalmente efetivada na rede de ensino, faz transparecer um sentimento de sensibilidade, empatia e conscientização das professoras sobre os seus papéis como docentes.

Os posicionamentos das professoras também expressam a lucidez de que não há caminho a retroceder, que a inclusão é um fato, necessitando ainda de atitudes e políticas públicas capazes de assegurar sua efetivação. As docentes, assumindo a função de professoras “responsáveis” por esse processo de inclusão, têm o conhecimento de que a educação é um direito assegurado por leis e que os estudantes com deficiência, em especial aqueles que apresentam TEA, devem estar em um espaço educacional convivendo com seus pares.

Dessa forma, vemos que a inclusão, por ainda ser entendida como uma tarefa de responsabilidade do profissional do AEE, introjeta no docente a ideia de que ele é o responsável pelo processo inclusivo dos discentes. Temos a compreensão de que ele é um profissional extremamente importante para fomentar a inclusão nas instituições educacionais.

Contudo, os(as) professores(as) do AEE necessitam do apoio da gestão escolar e dos demais profissionais da instituição educacional, sendo a inclusão uma responsabilidade coletiva, a qual necessita de muitas mãos, em que cada um tem o seu papel e função a ser desempenhada para a sua efetivação.

A formação continuada também deve ser permanente, pois assim o(a) professor(a) terá a oportunidade de estar em constante ação-reflexão-ação sobre sua

prática pedagógica e sua postura articuladora na comunidade escolar para o fortalecimento da inclusão, desenvolvendo o respeito pela diferença, sendo todos os estudantes com e sem deficiência melhores preparados para a vida adulta.

Para exemplificar todos os últimos apontamentos, a professora B relatou:

A inclusão é importante porque é um direito deles, é necessário que todos os estudantes estejam incluídos, o AEE representa uma ponte principal para essa inclusão, porque a gente observa que o AEE é um elo entre a família e a sala de aula, entre a sala de aula e os outros espaços da escola, a gente faz essa ponte exatamente para poder lidar com esses agentes para que essa criança possa ser incluída e não é fácil esse nosso trabalho, mas pra mim o AEE representa isso, uma ponte.

Por sua vez, a professora A, em sua análise, destaca:

[...] Hoje já está bem melhor com esse suporte à inclusão de aumento das SRMs. Não está 100%, precisa melhorar ainda. A importância do AEE é que eles vão se sentir à vontade, livres, sem preconceitos e o AEE pode contribuir fazendo um trabalho de informação, que na inclusão deve haver respeito eo AEE faz esse trabalho de palestra com a comunidade escolar, funcionários, crianças, professores. As crianças aceitam bem a inclusão, eles têm cuidado uns com os outros. No começo do ano a gente faz esse trabalho com as crianças de aceitação, de amizade.

Os relatos das professoras A e B coadunam com a ideia de que o AEE promove a inclusão, pois as referidas docentes desenvolvem um trabalho de sensibilização e informação sobre o respeito às diferenças, sendo o AEE uma ponte, como citou a professora B, entre os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar.

A formação continuada certamente vem cooperando para que as professoras compreendam que a função do AEE deve se configurar em um serviço “com” e “para” o estudante. No entanto, a professora A salienta que, apesar do crescimento no quantitativo de SRM, é preciso o entendimento de que o AEE é um serviço de suporte à inclusão, fomentando e promovendo, no espaço escolar, a interação, a aprendizagem das crianças e dos estudantes, bem como o cuidado e aceitação sem preconceitos das crianças com e sem deficiência. Embora esses aspectos sejam preponderantes, reverberando positivamente no desenvolvimento das crianças, a professora considera que o processo de inclusão escolar e de formação continuada na rede pública de ensino de Caucaia ainda requer avanços.

Corroborando o pensamento das professoras, entendemos que a formação continuada se apresenta como um aspecto fundamental para o entendimento do perfil do(a) professor(a) do AEE, o qual deve ser empático e articulador.

Por sua vez, a professora C salientou que:

A inclusão dos estudantes com TEA e o AEE são de fundamental importância para o desenvolvimento desses estudantes, tanto do ponto de vista pedagógico como social. Essa inserção, essa inclusão, ela representa a construção de uma sociedade mais justa, mais equitativa e que valoriza a neurodiversidade.

Com base nesse relato, acreditamos que o AEE é imprescindível para promover a participação e a aprendizagem dos estudantes com TEA. É fundamental que o(a) professor(a) do AEE mantenha-se em constante busca pelo aperfeiçoamento da prática profissional, nutrindo expectativas positivas relacionadas às capacidades de seus estudantes, não desistindo de persistir em seus objetivos quanto aos meios para ajudá-los a vencer as diversas barreiras escolares.

Nesse sentido, Mantoan (2015) salienta que, para o estudante ter sucesso em sua aprendizagem, é preciso que os(as) professores(as) explorem seus talentos naturais, suas possibilidades, pois as dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem, nem restringem o processo de ensino.

Quanto às aspirações na Educação Especial e sua relação com o processo de inclusão escolar, a professora A salientou que seu desejo é que todas as crianças sejam alcançadas para frequentar o AEE e que sejam incluídas. Seu objetivo maior seria ter a família como participante ativa, pois, às vezes, as crianças são infrequentes, o que prejudica as oportunidades de evolução. Acrescenta ainda que muitas crianças não frequentam terapias, tendo somente o estímulo da sala de aula e do AEE.

Nesse aspecto, a formação continuada dos(as) professores(as) do AEE assume um papel decisivo no desenvolvimento das crianças e dos estudantes com TEA, visto que ficou evidente que as condições das famílias para custear as terapias multidisciplinares são escassas e dependem do sistema público de saúde, o qual não dá conta da imensa demanda.

De forma diferente, a professora B tem como aspiração o sucesso em sua formação continuada, visando a ampliar seus conhecimentos e atuar significativamente na inclusão de estudantes com TEA que apresentam nível de suporte 3, além de mencionar que, no futuro, quer ter uma clínica psicopedagógica.

A professora C tem aspirações semelhantes às da professora A, pois se preocupa com o futuro das crianças com TEA. Para tanto, diz que o acesso à educação de qualidade requer ambientes inclusivos, acolhedores e seguros, sendo fundamental, para o desenvolvimento saudável e das habilidades das crianças e dos

estudantes com TEA, proporcionar a transformação de suas vidas. Seu objetivo é contribuir com a conscientização da comunidade escolar.

Dessa forma, evidenciamos, nos depoimentos das professoras, que todas têm sentimentos nobres em relação à inclusão: todos os estudantes frequentando o AEE, maior parceria entre família e escola, investimento na formação continuada para melhor assistir aos estudantes com TEA, contribuição para a conscientização da comunidade escolar sobre a importância da inclusão para os estudantes com deficiência, ambientes escolares acolhedores e seguros, acesso igualitário à educação de qualidade, educação transformadora. Consideravelmente, esses são sentimentos que coadunam com a identidade de um professor do AEE inclusivo, que reflete a educação e os investimentos nessa área como pilares para uma formação autônoma, bem como dá lugar de destaque para a importância da formação continuada.

Por conseguinte, é indubitável que o AEE é um pilar para a inclusão escolar, professores bem preparados, tanto no aspecto teórico, como prático e com uma identidade articuladora no ambiente escolar, favorecem a inclusão dos estudantes com Autismo e, para esse fim, é imperiosa a formação continuada.

5.2.2 Desafios para o atendimento aos estudantes

Quanto à categoria desafios mais frequentes no trabalho do AEE, perguntamos às professoras quais recursos seriam mais úteis para melhorar seus atendimentos na SRM aos estudantes com TEA. Elas destacaram como importante as barreiras no uso dos recursos ou ferramentas pedagógicas junto aos estudantes com TEA. Sobre o assunto, inclusive, percebemos uma diferença entre as necessidades e opiniões das docentes.

Em se tratando da professora A, ela destacou que a SRM na qual trabalha foi contemplada com o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais do Ministério da Educação, sendo adquiridos equipamentos de informática, mobiliários, jogos pedagógicos e recursos de acessibilidade. Assim, a docente considera os jogos educativos, equipamentos e a impressora como de grande valia, pois dão suporte ao trabalho do AEE e ela pode, inclusive, imprimir atividades que ajudam no desenvolvimento das crianças. Ainda assim, ressalta que os recursos não são repostos como deveria, nem mesmo existe manutenção constante, o que leva

à perda de muitos materiais e o empobrecimento dos atendimentos.

Por sua vez, a professora B acrescentou que os recursos existentes na SRM são obsoletos, sendo mais atrativo para as crianças o uso das tecnologias. Ela assim se manifestou:

Na minha visão, os recursos que ofertamos na SRM são obsoletos, jogos pedagógicos de madeira não são atrativos para eles, eu tento realizar com alguns, quando dá certo, atividades no computador, consigo realizar atividades na plataforma inteligente²² e a gente vê que, como em casa eles acessam muito a tecnologia, somente a tecnologia é atrativa para eles, até os pequenos do infantil são muito tecnológicos, as crianças são tecnológicas, então os recursos que a gente oferece de forma lúdica, manual, concretos, eles não gostam muito, mas mesmo assim a gente oferta, trabalha e ver qual chama mais atenção deles, qual é o brinquedo que eles mais gostam, muitas vezes a gente compra, porque a gente não consegue fazer compras de brinquedos como carrinhos, dinossauros com verbas da escola, não vem nas propostas das compras, os fornecedores não oferecem e quando vem da Secretaria ou do MEC não vem esse tipo de brinquedo. O que mais chama a atenção são recursos tecnológicos e brinquedos.

Dessa forma, salientamos que a tecnologia está cada vez mais presente no cotidiano da sociedade e vem ocupando espaço também na vida das crianças e estudantes, podendo proporcionar autonomia no processo de aprendizagem. No caso de estudantes com Autismo, as limitações sensoriais tendem a tornar-se um obstáculo para o processo de aprendizagem, sendo a tecnologia um recurso atrativo para os estudantes.

Nesse sentido, retornamos sobre a formação continuada do(a) professor(a) do AEE, que deve ser ampla, incluindo também conhecimentos de tecnologias digitais da informação e comunicação, bem como tecnologias assistivas, usadas com os estudantes com TEA.

Por sua vez, a professora C assim assevera sobre os recursos mais úteis para melhorar seus atendimentos na SRM aos estudantes com TEA:

Computador, impressora e plastificadora para criar atividades e sistemas de CAA, quadro de comunicação para deixar exposto e facilitar meus atendimentos, outra coisa também que acho que iria ajudar bastante seriam materiais para a integração sensorial, abafadores, material didático adaptado e jogos de mesa.

Nessa perspectiva, cabe ressaltar que a Sala de Recursos Multifuncionais é um espaço físico que deve existir em instituições educacionais públicas, privadas

²² Plataforma inteligente: é um espaço digital utilizado na rede pública de ensino de Caucaia para diversificar o processo de ensino-aprendizagem.

e centros de atendimento educacional especializado, composta por mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos para oferta do AEE (Brasil, 2010). Entretanto, mesmo após quase dezesseis anos de implantação desse serviço, ainda existem SRM nos estados e municípios brasileiros sem os recursos necessários para o atendimento aos estudantes com deficiência.

A Resolução n.º 04/2009, em seu artigo 13, determina que o professor do AEE deve identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos público da Educação Especial.

Além disso, preconiza a importância de ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação. Depreendemos que, mediante a carência de recursos adequados para o AEE, a atuação do profissional desse serviço torna-se mais desafiadora.

Outros aspectos desafiadores também estão relacionados ao espaço físico das SRM, pois, muitas vezes, não são adequados aos movimentos corporais das crianças e estudantes, bem como para a realização de atividades psicomotoras, sendo necessário que o professor recorra a outros espaços, como, por exemplo, o pátio da instituição.

É importante considerar as necessidades de equipamentos de informática e brinquedos que despertem o interesse dos estudantes e sirvam de instrumentos didáticos para desenvolver comportamentos e aprendizagens indispensáveis ao seu desenvolvimento psicomotor, cognitivo, afetivo e social.

5.2.3 A Formação Continuada como suporte para o AEE

Nessa categoria, questionamos as professoras sobre como vem ocorrendo as formações na rede pública de ensino de Caucaia, se elas vêm atendendo às questões relativas à inclusão de estudantes com TEA, se auxiliam na maneira de lidar com esses estudantes; sobre seu percurso formativo e quais conhecimentos consideram pertinentes para abordagem nas formações continuadas em serviço. Nas narrativas apresentadas, a professora A pontuou:

Já houve formações para os professores do AEE, mas sobre o autismo só

teve umas duas palestras. Eu sinto falta de formação sobre o Autismo. Penso que deveria acontecer mais, porque o número de crianças com Autismo está crescendo e sempre tem algo novo que a gente precisa saber estar se atualizando. Infelizmente tenho dois anos que não faço formação além das que são oferecidas pela SME, mas eu vejo que está sendo disponibilizado um acervo bom de material para estudar, mas preciso estarem constante busca e pesquisa nesta área do Autismo.

Dessa forma, a fala da professora deixa claro o desejo por formação sobre o TEA, que aborde conhecimento teórico e prático, o qual proporcione às docentes do AEE troca de vivências sobre como cada uma vem atuando com seus estudantes com TEA. Entretanto, a questão não se trata somente de atualização de conhecimentos e informações, como ressalta a professora, mas, sim, de leitura, estudo, discussões sobre teoria e prática que ativem a ação-reflexão-ação quanto àquilo que está faltando para melhoria do saber docente.

Tardif (2021) ressalta que todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação e, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige formalização e sistematização adequadas.

Por sua vez, a professora B destacou que não tem formação específica na rede de ensino para o TEA, ela assim se manifesta:

Tivemos a algum tempo atrás apenas uma palestra, mas não foi uma formação contínua para o público que tem TEA, as formações englobam o atendimento do AEE, mas voltada somente para o TEA, nunca houve. Então não são abordadas essa questão de escolarização desses estudantes. Deveria ser mais aprofundada e ter mais formações específicas sobre o TEA. Meu percurso formativo, eu mesma custeio, pago os cursos que pretendo fazer, já fiz vários cursos no CREAECÉ²³ que é uma instituição do governo, é gratuita, mas fiz vários outros cursos pagos, eu procuro universidades de bom nome pra fazer cursos sobre Autismo, já fiz um pela Universidade de Pelotas e eu fiz vários cursos de extensão. Então é assim, a gente paga, o município não custeia nenhum curso pra gente.

Dessa forma, vemos que a professora B trouxe para a discussão aspectos significativos que repercutem no desenvolvimento do seu trabalho. Sobre isso, destacamos a falta de oferta de formação continuada sobre o TEA por parte da SME Caucaia.

Esse contexto pode ser atribuído ao excesso de conteúdos referentes à

²³ CREAECÉ: Centro de Referência em Atendimento Educacional Especializado do Estado do Ceará, que oferta atendimento com equipe multidisciplinar aos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação. Ainda promove formações continuadas para professores das redes de ensino públicas e estaduais para professores, profissionais da saúde e famílias de pessoas com deficiência.

Educação Especial, haja vista a diversidade do público assistido e a necessidade que o(a) professor(a) do AEE tem de adquirir e absorver uma ampla gama de conhecimentos, a qual contemple as especificidades de todos os estudantes, público da Educação Especial, ou, ainda, o enfoque dado pelas secretarias municipais de educação às avaliações externas, razão pela qual os olhares e as ações pedagógicas da SME estão mais atentos.

No contexto da formação continuada, a professora C relatou o quanto ela está relacionada com a sua vida pessoal e pontuou:

Desde cedo, sempre tive uma visão positiva sobre a inclusão, porque eu tive uma tia já falecida que tinha Síndrome de Down e que foi escondida da própria família e da sociedade pela minha avó. Só a conheci depois que minha avó faleceu. Então prometi a mim mesma que como profissional da educação faria tudo o que pudesse para incluir os estudantes com deficiência. Então essa foi a minha motivação para buscar conhecimento, passei a fazer vários cursos, alguns gratuitos e outros custeados por mim mesma. Estou fazendo mestrado em TEA e sempre procuro fazer leituras para aprimorar a minha prática no AEE.

Com isso, vemos que as professoras B e C mencionam que custeiam sua própria formação sobre o TEA, pois a rede pública de ensino de Caucaia não promoveu formação específica sobre esse Transtorno. Nesse sentido, é pertinente defendermos a ideia que essa formação não deve ser subsidiada somente pelos docentes, mas, sim, pelos sistemas de ensino e por políticas públicas para a formação de todos os professores em educação inclusiva.

A professora C acrescentou que a SME de Caucaia tem um conteúdo programático de formações enriquecedoras, mas que nunca tiveram nenhuma formação específica voltada para o TEA. Até menciona que, no ano de 2023, tiveram uma formação sobre Altas Habilidades/Superdotação e que as demais sempre são para o público do AEE de forma geral. Então, verbalizou: “eu vou aproveitando as temáticas e conteúdos abordados nas formações para auxiliar no desenvolvimento do meu trabalho na SRM, adaptando o que vai dando certo”.

Dessa forma, fica evidente que as professoras B e C buscam por formação continuada e vêm priorizando o TEA, expressando a valorização do conhecimento teórico e prático para melhor assistir a essas crianças e estudantes.

Nesse contexto, seguimos com a discussão apresentando os conhecimentos que as professoras participantes da pesquisa consideraram pertinentes e necessários. A professora A, por exemplo, ressaltou que seria interessante que fossem abordados, nas formações continuadas, os seguintes conteúdos: DSM-V -

Novas subdivisões do TEA na CID-11; Sugestões de atividades para melhorar a situação comportamental no bem-estar, seja físico ou emocional, das crianças; As leis que garantem os direitos dos Autistas; Autismo e o aumento dos diagnósticos; Tipos de terapias e seus objetivos.

Além disso, foi destacada a utilização de jogos e sua funcionalidade no TEA, bem como a participação de terapeutas nas formações para orientar professores sobre o processo de desenvolvimento de crianças com Autismo.

Dessa forma, evidenciamos que a professora A considera que os conhecimentos conceituais, teóricos e práticos são necessários em um processo de formação continuada sobre Autismo, deixando claro que necessita de aquisição desses conhecimentos para atuação com seus estudantes. Acredita, ainda, que deve haver a participação de terapeutas nas formações para orientá-los quanto ao processo de desenvolvimento de crianças com Autismo.

Todos esses apontamentos expressam a importância da formação continuada em variadas dimensões do ser professor, devendo, para isso, ser ofertada pelo sistema público de educação, considerando as necessidades formativas dos docentes, aqui demarcadas pela temática do TEA.

Por sua vez, a professora B destacou que realizou um curso na UFPEL sobre TEA, em que vários especialistas, de áreas diferentes, como psicólogos, nutricionistas e terapeutas, abordaram aspectos relativos aos estudantes com TEA, como eles utilizam as abordagens em cada área. Assim, relatou que as formações não precisam ser somente com profissionais da educação, mas também com outros de qualquer área, mas que sejam especialistas em TEA, com abordagens diversas, haja vista a diversidade que se encontra o espectro.

Nessa mesma perspectiva, a professora B acredita que as formações precisam ser dadas por especialistas em TEA, seja em que área for. Inclusive, cita um curso que fez, por meio do qual teve a oportunidade de ouvir esses profissionais, concluindo que suas contribuições auxiliaram na sua prática com seus estudantes que apresentam TEA.

A professora C salientou que todas as formações são de caráter pedagógico, ou seja, os conhecimentos ali ofertados devem ser aprendidos pelo professor para subsidiar a prática no AEE. Porém, quando se trata de TEA, esse conhecimento fica muito restrito, sendo ideal a existência de um contato direto com os profissionais da saúde, pois assim poderiam "casar" com o pedagógico, tendo mais

avanços com as crianças e estudantes com TEA. Nesse sentido, deixa transparecer a ideia de que os manejos terapêuticos podem ser usados por pedagogos, atuantes no AEE, para auxiliar a prática pedagógica.

Concordamos que as formações continuadas sobre TEA devem ter a participação de profissionais com vasto conhecimento sobre esse transtorno. Contudo, não devemos esquecer que as práticas para o trabalho no AEE devem ser de cunho pedagógico. Mesmo porque o estudante que tem esse transtorno deve ter o acompanhamento de uma equipe multidisciplinar.

Tais sugestões nos trazem à mente, especialmente sobre o TEA, talvez pela própria complexidade que esse transtorno apresenta, o modelo médico e multidisciplinar na Educação Especial, o qual ainda não foi totalmente rompido, fator este que atualmente temos observado sua divulgação, principalmente, nas redes sociais, como alternativas eficazes para o tratamento do TEA.

Compreendemos que os(as) professores(as) se encontram, muitas vezes, em situações difíceis e se sentem incapazes de responder às demandas complexas que fazem parte desse transtorno. Porém, o desenvolvimento do trabalho do AEE deve ser pedagógico e, para que as dificuldades sejam sanadas ou amenizadas, faz-se necessária a assistência da educação e da saúde, configurada nas terapias necessárias, mas cada uma com sua finalidade e intencionalidade.

A intersectorialidade citada na PNEEPEI (2008) se refere a essa articulação, em que os profissionais especializados da área de saúde também são necessários e contribuem para o suporte especializado aos estudantes com TEA. No entanto, o AEE não pode substituir a assistência da saúde, nem tampouco se utilizar de técnicas terapêuticas próprias desses especialistas no espaço escolar.

Por fim, é válido enfatizar que a essência do trabalho do AEE é pedagógica, então, é de suma importância que o professor do AEE observe e considere a Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial, que Vigotski destaca em seus estudos, representada por atividades que a criança consegue realizar com ajuda, com mediações adequadas.

5.2.4 A centralidade do Plano de Atendimento Educacional Especializado e o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais

Na temática em que buscamos saber sobre como e onde as professoras

buscam auxílio para a elaboração do PAEE na SRM, a professora A pontuou que faz o planejamento para os atendimentos dos estudantes com TEA juntamente às professoras da Educação Infantil.

No entanto, para aqueles que cursam os anos iniciais do ensino fundamental, ela utiliza as temáticas usadas em sala de aula, buscando auxílio pela internet, em apostilas dos cursos de formação, nas sugestões de livros e jogos pedagógicos; além disso, a docente tem suporte por meio das formações oferecidas pela SME Caucaia, e, quando necessário, busca ajuda dos técnicos do setor de Educação Especial na SME. Consideramos o fato de a professora A elaborar o PAEE juntamente à professora da Educação Infantil como uma ação positiva, pois assim as professoras têm maiores possibilidades de interação sobre as especificidades das crianças com TEA atendidas na SRM, buscando juntas as melhores alternativas para participação e inclusão da criança com seus pares.

Contudo, no que se refere aos anos iniciais do ensino fundamental, a docente não explicitou de que forma faz uso das temáticas abordadas em sala de aula no seu PAEE para atender às necessidades de aprendizagem de seus estudantes, pois o AEE é complementar e/ou suplementar à escolarização dos estudantes. Assim, ele aborda recursos e conteúdos específicos, como o ensino do Braille, da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o uso da Tecnologia Assistiva e CAA, uso de recursos ópticos e não ópticos, orientação e mobilidade, dentre outros, bem como promove o estímulo às áreas de desenvolvimento: cognição (memória, atenção, concentração, percepção); linguagem; raciocínio lógico; psicomotricidade; afetividade; práticas educativas para a vida independente; e funções executivas, não se configurando em reforço escolar. Esses aspectos denotam a relevância da formação continuada do(a) professor(a) do AEE.

Ainda mediante a fala da professora A, ressaltamos que o uso da internet como um instrumento de busca por formação, configurada em estratégias para atender aos estudantes com Autismo, evidencia a necessidade de uma formação sistematizada e organizada de acordo com as necessidades pedagógicas para atuar no AEE com essa clientela.

A internet, por meio de grupos de WhatsApp²⁴ para a aquisição de

²⁴ WhatsApp: aplicativo de mensagens instantâneas que permite enviar e receber mensagens de texto, fotos, vídeos, documentos, localização e fazer chamadas de voz. O aplicativo está disponível em várias plataformas e é gratuito.

atividades, tem sido um meio bastante utilizado pelas professoras. É notória a contribuição das redes sociais nesse sentido. Porém, vale a pena ressaltar que é imprescindível a análise pedagógica das atividades a serem aplicadas, considerando as especificidades dos estudantes.

Não basta somente aplicar as atividades pesquisadas na internet, mas, principalmente, compreender sobre o TEA, o contexto familiar e social em que o estudante está inserido e verificar se tem a assistência à saúde e quais profissionais o atendem, bem como investigar o que desperta o interesse do estudante.

Por sua vez, a professora B mencionou que seu planejamento é desenvolvido a partir das observações que ela faz sobre os estudantes no primeiro atendimento. Assim, realiza a síntese de avaliação pedagógica e, ao longo dos atendimentos, observa aquilo que os estudantes gostam e despertam a sua atenção, como também o que eles precisam aprender, desenvolver.

Além disso, afirma que recorre à conversa com a família e, na entrevista, descobre o que eles gostam de fazer em casa. A partir disso, ela realiza pesquisas na internet e em grupos de WhatsApp para buscar sugestões de atividades. Menciona que o suporte da SME acontece por meio dos técnicos da Supervisão de Educação Especial. Assim, quando a docente precisa, entra em contato, e estes dão direcionamentos.

A professora B tem considerado as etapas para elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), o qual é realizado mediante um estudo de caso do estudante. Para tanto, o professor do AEE realiza uma avaliação pedagógica da criança ou estudante e entrevista com a família a fim de coletar dados sobre a saúde e o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, psicomotor, necessidade de algum tipo de acessibilidade, acompanhamentos terapêuticos.

Junto aos professores do ensino comum, buscam saber sobre as necessidades em sala de aula, bem como suas potencialidades, tendo como objetivos identificar e eliminar as barreiras existentes para a inclusão.

No entanto, o fato de recorrer à internet e a grupos de WhatsApp para selecionar as atividades a serem desenvolvidas nos seus atendimentos nos remete, mais uma vez, à importância de refletir e analisar criticamente os tipos de atividades pesquisadas na internet que são favoráveis às necessidades e potencialidades dos estudantes.

Em seguida, a professora C afirmou que avalia a criança como um todo e

observa o que ela aceita, o que ela não aceita, e depois foca justamente na maior dificuldade apresentada pelo estudante. Relatou que tem dificuldades em elaborar os planos, porque, às vezes, planeja alguma coisa, mas a execução não acontece conforme imaginado, então se sente impotente.

No entanto, estudando, ela afirma que passou a melhorar, e todas as descobertas que faz sobre os estudantes na SRM são compartilhadas com as professoras de sala de aula comum, pois estas podem ter um olhar diferente, conseguindo realizar alguma adaptação para as crianças em sala de aula. Continuando, a professora admite que existe suporte pedagógico da SME e, quando necessário, mantém contato, sendo ouvida.

Dessa forma, entendemos que as professoras B e C procuram desenvolver uma avaliação diagnóstica que contemple os diversos aspectos inerentes ao AEE, privilegiando os aspectos do desenvolvimento, interesses e habilidades dos estudantes com TEA. E a formação continuada tem despertado nas docentes a compreensão de que, sem a avaliação diagnóstica, não é possível traçar um PAEE estratégico para que as intervenções sejam assertivas. No entanto, a professora C relatou que avalia o estudante com TEA como um todo, mas não explicou qual o entendimento sobre esse “todo”, e continuou afirmando que após essa avaliação, “foca” suas intervenções nas dificuldades dos estudantes. Oliveira Neta e Falcão (2020, p. 29) destacam:

As práticas pedagógicas no AEE devem ser pautadas na identificação das potencialidades dos estudantes com deficiência, e exigem do professor do AEE estratégias pedagógicas que possibilitem a construção da autonomia dos alunos e sua formação como sujeitos ativos dos próprios processos de aprendizagem, construídos historicamente e culturalmente.

Figueiredo, Gomes e Poulan (2010) asseveram que a ação do professor na SRM deve centrar-se na atenção aos aspectos que podem potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência.

Logo, concluímos que essa tarefa está intimamente relacionada à formação continuada do professor do AEE, pois, é a partir do conhecimento teórico, prático e das concepções inclusivas e pedagógicas adquiridas em seu processo formativo, que este irá desenvolver esse fazer pedagógico com qualidade e assertividade aos estudantes com TEA.

6 RECURSO EDUCACIONAL

A proposta do Recurso Educacional (RE) como critério para o Curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva se constitui em um *Caderno de Apoio Formativo ao Professor do Atendimento Educacional Especializado: Orientações Pedagógicas sobre o Transtorno do Espectro do Autismo*, o qual tem como objetivo contribuir com a formação continuada dos(as) professores(as) do AEE da rede pública de ensino por meio de conteúdos teóricos e práticos sobre o TEA, ofertando um material pedagógico que contribua para a sua prática pedagógica na Sala de Recursos Multifuncionais.

Para tanto, discorreremos sobre conceitos e estratégias que auxiliem os(as) professores(as) do Atendimento Educacional Especializado no acompanhamento pedagógico das crianças e estudantes com TEA.

Fomentamos a exequibilidade do caderno apresentado. Em seu conteúdo, constam textos conceituais sobre o TEA, sugestões de atividades práticas e lúdicas, de leitura, de links de aplicativos de jogos educativos; filmes sobre Autismo, Associações e grupos organizados de assistência ao TEA, bem como o papel do(a) professor(a) do AEE no atendimento às crianças e estudantes com TEA e no planejamento colaborativo junto ao(a) professor(a) do ensino comum para elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI).

A organização desses conteúdos visa a dar suporte aos(as) professores(as) do AEE para atuar junto às crianças e estudantes nas condições de comunicação, linguagem, desmodulação sensorial, estereotipias e hiperfoco, assim como nas habilidades dos aspectos cognitivos, psicomotores, afetivos e sociais.

É importante destacar que as sugestões propostas no PE devem ser utilizadas pelos(as) professores(as) de forma consciente, adequada e com planejamento pedagógico após a avaliação diagnóstica das necessidades, especificidades e potencialidades dos estudantes.

Para elaboração do RE, a reflexão em relação às demandas dos(as) professores(as) se configurou em um desafio, haja vista a importância de encontrar uma abordagem que proporcionasse à pesquisadora a forma adequada para conhecer as necessidades dos(as) professores(as) participantes da pesquisa.

Assim, utilizamos a abordagem do Design Research que prioriza investigações que envolvem delineamento, desenvolvimento e avaliação de artefatos

para serem utilizados na abordagem de um determinado problema, à medida que busca compreender/explicar suas características, usos e/ou repercussões (Barbosa; Oliveira, 2015).

Dessa forma, entendemos que o objetivo principal da abordagem de Design Research é entender o comportamento e as necessidades das pessoas a fim de criar soluções de design mais eficazes. É uma abordagem que utiliza técnicas de pesquisa qualitativa e quantitativa para coletar dados e informações sobre as pessoas, suas necessidades e desejos, bem como seus padrões de comportamento e suas interações com produtos e serviços.

Para esse fim, diferentes técnicas podem ser utilizadas, como entrevistas em profundidade, grupos focais, observações em campo, entre outras. Essas estratégias permitem coletar dados e informações valiosas sobre as pessoas e suas necessidades.

Para elaboração do Caderno Formativo, realizamos um processo de curadoria com o intuito de conhecer como se elabora um Caderno de Apoio Formativo e quais os recursos educacionais digitais abertos seriam adequados para a intenção da pesquisa, pois, conhecendo a estrutura de guias e manuais orientadores, seria mais fácil a organização dos textos e imagens, despertando a inspiração e a criatividade para enriquecimento do RE, buscando torná-lo atrativo aos leitores.

Nesse contexto, no decorrer da pesquisa de campo, analisamos a formação continuada das professoras participantes da pesquisa por meio dos instrumentos de observação e entrevista, sendo possível observar e perceber suas necessidades para melhoria de sua prática pedagógica.

O roteiro de entrevista foi estruturado considerando as estratégias de escuta e imersão, utilizando o mapa de empatia a partir das seguintes reflexões:

- O que a pessoa está pensando e sentindo?
- O que a pessoa está vendo?
- O que a pessoa está ouvindo?
- O que a pessoa está dizendo e fazendo?
- Quais são suas dores?
- Quais são suas necessidades ou desejos?

Figura 2 – Mapa de empatia



Fonte: Elaborada pela autora.

O pressuposto da análise do contexto para a elaboração do RE se deu a partir do entendimento de que, na rede de ensino do município de Caucaia, no estado do Ceará, o crescimento no número de matrículas de estudantes que apresentam o Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido significativo, sendo imprescindível investir na formação continuada dos(as) professores(as) do AEE. Segue a estrutura do RE:

- Capítulo 1 – Conceituação, causas, características e incidência do TEA;

- Capítulo 2 – O papel do(a) Professor(a) do AEE no planejamento colaborativo junto ao(a) professor(a) do ensino comum para elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI);
- Capítulo 3 - Estratégias práticas e lúdicas que auxiliam nas intervenções referentes às condições de dificuldades, na comunicação e na linguagem, disfunções sensoriais e estereotípias dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo. Professores(as), fiquem atentos(as);
- Capítulo 4 – Materiais complementares (leituras, links de aplicativos de jogos educativos, filmes sobre Autismo, associações e instituições organizadas de apoio às pessoas com TEA em Fortaleza – Ceará).

Espera-se que o Recurso Educacional (RE) elaborado para os(as) professores(as) seja relevante e exequível no desenvolvimento do trabalho pedagógico de inclusão na SRM e no ambiente escolar dos estudantes com TEA.

Vislumbra-se, posteriormente, a publicação do RE nas mídias digitais, de forma a ampliar as possibilidades de pesquisa e estratégias pedagógicas que possam impactar os(as) professores(as) que desempenham atividades no AEE, com vistas ao enriquecimento de sua formação continuada.

Como avaliação desse RE, pretendemos realizar, por meio do *Google Forms*, um questionário estruturado para que os(as) professores(as) do AEE da rede pública de ensino de Caucaia expressem suas opiniões acerca dos conteúdos, da metodologia e da organização do *Caderno de Apoio Formativo ao Professor do Atendimento Educacional Especializado: Orientações Pedagógicas sobre o Transtorno do Espectro do Autismo*.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido teve como objetivo analisar as contribuições ofertadas na formação continuada dos professores do AEE para a inclusão dos estudantes com TEA no ambiente escolar. De forma mais específica, intentamos identificar as necessidades dos professores do AEE a fim de responder às demandas de inclusão dos discentes com TEA; identificar os conhecimentos que os docentes do AEE consideram pertinentes e necessários sobre o TEA a partir da formação continuada; verificar que tipos de estratégias são utilizadas pelos professores do AEE para atender os estudantes com TEA, e, por fim, preparar uma proposta de Caderno de Apoio Formativo aos docentes do AEE sobre o TEA, vislumbrando sua relevância e exequibilidade.

Assim sendo, para responder aos objetivos, foram realizadas observações dos atendimentos às crianças e estudantes com TEA, bem como entrevistas com as professoras do AEE. Com relação às observações dos atendimentos, foram delineados diversos aspectos que podiam expressar e revelar as contribuições da formação continuada para o planejamento e ações pedagógicas, o uso dos recursos e estratégias e os comportamentos frente às crianças e estudantes com TEA.

Por sua vez, as entrevistas procuraram investigar a formação continuada das professoras pesquisadas, bem como o percurso formativo, os desafios do trabalho docente, as crenças, opiniões sobre a inclusão de estudantes com Autismo e compreender como vem ocorrendo a formação continuada ofertada pelo município de Caucaia, no que se refere a esse transtorno.

As estratégias que as professoras utilizam estão em consonância com aquilo que vem descobrindo nas formações que realizam e pelas que são ofertadas pela SME, embora não seja especificamente sobre o Autismo.

A metodologia utilizada na pesquisa priorizou uma abordagem qualitativa com suporte no estudo de caso; e, para análise de dados, adotamos os pressupostos da análise de conteúdo. Os limites para a realização da pesquisa centraram-se em não dispor de acessibilidade para abranger outros professores lotados em escolas da região rural a fim de obter mais dados sobre suas opiniões em relação à formação continuada sobre o Autismo na rede de ensino pública de Caucaia. No entanto, as possibilidades de conseguir realizar a pesquisa com professores da zona urbana trouxe dados importantes para o enriquecimento da pesquisa e concretização dos

objetivos propostos.

Nesse contexto, o estudo revelou que não tem sido ofertada, por parte da rede pública de ensino de Caucaia, formação continuada sobre o Autismo às professoras do AEE, buscando aperfeiçoamento nessa área por iniciativa própria. As professoras acreditam na inclusão de estudantes com TEA e entendem que o AEE é um meio, uma ponte para fomentar a inclusão, tendo elas um papel importante na construção desse sujeito e no apoio aos docentes e famílias.

No decorrer das observações, verificamos que as professoras em determinados momentos agiram de forma consciente e pedagógica, demonstrando saber teórico e prático sobre como lidar com as especificidades das crianças e dos estudantes com TEA. Porém, em outros momentos e situações, observamos ainda a necessidade de aprimorar a prática pedagógica no atendimento aos estudantes com Autismo, haja vista evidenciarmos a carência de mudança no modo de articulação e busca de estratégias para dar melhor suporte pedagógico à inclusão desses estudantes. Essa constatação estende-se também ao PAEE, o qual deve ser ajustado, refletido e repensado em suas ações e objetivos.

Em geral, as lacunas observadas são compreendidas, pois a formação dos(as) professores(as) que atuam no AEE se configura em algo bastante dinâmico e complexo, devido ao fato de atuarem com um público muito diverso, peculiar e singular. Assim, esse processo formativo requer uma constante busca por conhecimento, o que deve ser adquirido, principalmente, na troca de vivências entre os(as) professores(as) atuantes nesse serviço, além de formações críticas, reflexivas e responsivas às necessidades dos profissionais.

Sabemos que tais aspectos constituem-se como desafios às redes de ensino, por diversos fatores, desde interesses outros nas formações, questões financeiras, estruturais e operacionais na oferta da formação dos docentes, além das diferentes trajetórias formativas que ali se encontram e se dividem quanto aos conhecimentos e linhas de ação no AEE.

Por outro lado, as professoras salientaram as temáticas que gostariam que fossem abordadas nas formações continuadas da SME, sugestões estas em consonância com os conteúdos pertinentes ao TEA e ao processo de inclusão escolar. Entendemos que são conteúdos que devem ser aprofundados em uma formação continuada sobre esse transtorno, mas não se configuram como sendo o suficiente para atuação na SRM e no processo de inclusão.

É válido salientar que não basta conhecer e aprender sobre os conceitos e características comportamentais do Autismo, mas, sim, aprender a conhecer profundamente cada estudante com TEA, utilizar estratégias de aprendizagem condizentes com as possibilidades e singularidades desses estudantes e aprender a manter uma postura articuladora com a comunidade escolar. Isso porque, como vimos e asseveramos neste texto, o profissional do AEE atua com diversos sujeitos e frentes de trabalho para promover a inclusão.

De forma geral, as professoras se sentiram tranquilas durante o tempo de observação, porém com um pouco de timidez. No entanto, esses aspectos se configuram como sendo normais, haja vista o fato de estarem sendo observadas e que suas respostas e opiniões poderiam ser avaliadas. Entendemos que cada professora respondeu a entrevista de acordo com sua realidade na SRM e no ambiente escolar e com os conhecimentos que adquiriram ao longo do seu percurso formativo e experiências advindas da prática do dia a dia como professoras do AEE. Destacamos como importante, a promoção por parte da SME de formações continuadas teóricas, práticas e de troca de vivências entre esses profissionais a fim de suscitar, inclusive, resolutividades em comum para mitigar os desafios diários concernentes às peculiaridades do Autismo e das estratégias para atuação com esses estudantes.

Nessa direção, cremos que o estudo possibilitou às participantes a reflexão sobre a importância do seu papel na vida dos estudantes com TEA e de suas famílias. Por essas razões, acreditamos ainda que este estudo se põe como base para novas discussões e temas focados nas competências e habilidades que o(a) professor(a) do AEE precisa desenvolver para trabalhar no ambiente escolar com a inclusão de crianças e estudantes com Autismo, considerando os desafios presentes no processo de inclusão dessa clientela e sendo o AEE um serviço de extrema necessidade que requer não somente o conhecimento sobre os diversos tipos de deficiência e transtornos, mas, sim, de um perfil empático, observador, articulador e criativo.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM–III - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1980.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 4. ed. DSM-IV-TR. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. ed. DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-V - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Referência rápida aos critérios diagnósticos do DSM – 5**. Trad. de Maria Inês Corrêa Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- AVELINO, Wagner Feitosa. Formação docente e inclusão escolar do aluno com transtorno do espectro autista. **Revista formação@docente**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, jan./jun, 2020.
- BARBOSA, J. C.; OLIVEIRA, A. M. P. Por que a pesquisa de desenvolvimento na Educação Matemática? **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 8, n.18, dez. 2015.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo. Edições 70, 2016.
- BEZERRA, A. M. B.; COSTA, A. L. O.; MARTINS, J. L. Atendimento Educacional Especializado: Desafios e Dificuldades. In: GOMES, R. V. B.; LIMA, A. P. H.; MASHI, I. V.; SERRA, R. F. F.; OZÓRIO, F. J. D. G.; BARBOSA, H. F.; ORÍÁ, R. L. B. (org.). **Educação inclusiva e educação especial: perspectiva na aprendizagem escolar**. Fortaleza: Ed. Impreco, 2019. cap. 4, p. 66-100.
- BRAGA, W. C. **Autismo: azul e de todas as cores: guia básico para pais e profissionais**. São Paulo: Paulinas, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, DF: MEC, 1961.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília, DF: MEC, 1971.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Brasília, DF: UNICEF, 1990.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994a.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: UNESCO, 1994b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: MEC, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CP n.º 01/2002**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: Programa Educação Inclusiva direito à diversidade**. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. **Resolução nº. 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial, Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva/Secretaria de Educação Especial**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. **Decreto n.º 7611/2011**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF: MEC, 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2015a.

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). Brasília, DF: MEC,

2015b.

BRASIL. **Lei Nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020.** Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana e institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea). Brasília, DF: MEC, 2020.

CAMARGOS JR, Walter (org). **Intervenção precoce no autismo:** guia multidisciplinar – de 0 a 4 anos. Belo Horizonte: Artesã, 2017.

CAUCAIA. **Plano de Ação das Salas de Apoio Pedagógico Específico.** Caucaia: Secretaria de Gestão e Promoção da Educação, 2006.

CAVALCANTE, M. **Do preferencial ao necessário:** o Atendimento Educacional Especializado na escola comum. 2012. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

CESA, C. C.; MOTA, H. B. Comunicação Aumentativa e Alternativa: panoramados periódicos brasileiros. **Rev. CEFAC**, v. 2, p. 264-269, jan./fev. 2015.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2014.

DUMAS, Jean E. **Psicopatologia da Infância e da Adolescência.** Trad. de Fátima Murad. Revisão técnica: Francisca B. Assumpção Jr. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FALCÃO, G. M. B.; OLIVEIRA, A. R.; OLIVEIRA, E. S. Formação de professores da sala comum: experiência extensionista para uma atuação inclusiva. In: FALCÃO, Giovana Maria Belém; SANTOS, Áurea Lúcia Cruz dos; FERNANDES, Andréia Matias Fernandes (org.). **Educação inclusiva em diálogos:** tessituras sobre a formação e experiências docentes. Fortaleza: EdUECE, 2023.

FERRARI, Pierre. **Autismo Infantil:** o que é e como tratar. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2012.

FIGUEIREDO, R. V.; GOMES, A. L. L.; POULIN, J. **Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência intelectual.** São Paulo: Moderna, 2010

FONSECA, Maria Elisa Granchi; CIOLA, Juliana de Cássia Baptistella. **Vejo e aprendo:** fundamentos do Programa TEACCH – o ensino estruturado para pessoas com Autismo. 1. ed. Ribeirão Preto: Book Toy, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas em pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. Plano Educacional Individualizado (PEI): um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com**

necessidades especiais. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2013. cap. 1, p. 17-32.

GOMES, Ana Karla Ferreira de Santana Rosa. A sala de recursos multifuncionais e a escolarização de um aluno com TEA. **Revista Caparaó**, Espírito Santo, v. 1, n. 1, 2019.

GUIMARÃES, U. A.; SOUZA, E. Q.; PONDÉ, I. V. Educação Especial na perspectiva inclusiva: alunos com Transtorno do Espectro do Autismo. **Revista Científica Multidisciplinar**, [S. l.], v. 3, n. 9, 2022.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil:** dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

LEITÃO, V. M. **Instituições, Campanhas e Lutas:** História da Educação Especial no Ceará. Ceará: UFC Edições, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

MACAGNAN, Célia de Fátima. Planejamento Educacional Individualizado para Alunos com Autismo In.: STRACOGIANNIS, Andrea Lorena. (org.). **Autismo:** um olhar por inteiro. São Paulo: Literare Books, International, 2021. Cap. 20, p. 161-166.

MAGALHÃES, J. G.; CUNHA, N. M.; SILVA, S. E. da. Plano Educacional Individualizado (PEI) como instrumento na aprendizagem mediada: pensando sobre práticas pedagógicas. In: GLAT, R.; PLETSCH, M. D. (org.). **Estratégias Educacionais Diferenciadas para Alunos com Necessidades Especiais.** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2013. cap. 2, p. 33-48.

MANTOAN, M. T. E. PRIETO, G. R. ARANTES, A. V, (org.). **Inclusão Escolar:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MANZINI, E.J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (org.) **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial.** Londrina: EDUEL, 2003. p.11-25

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MELO, C. I. B. de.; SILVA, S. P.; FALCÃO, G. M. B. Identidade e Desenvolvimento Profissional Docente: dinâmica e implicações. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 15, n. 32, p. 1-21. 2021.

MELO, Ester. Estimulação Visual: a importância do contato visual para a interação social de crianças com TEA. In: STRAVOGIANNIS, Andréa Lorena (org.). **Autismo:** um olhar por inteiro. São Paulo, SP: Literare Books, International, 2021. Cap. 13, p. 99-105.

MINAYO, M. C. S.; SANCHES, O. Quantitative and Qualitative Methods: Opposition or Complementarity? **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul/sep. 1993.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOTA, Luciana; BRITES, Clay. **Mentes únicas**. São Paulo: Editora Gente, 2019.

MOURA, E. J. S.; VIANA, C. M. Q. Q. **Iniciação à docência**: contornos e implicações de uma política de formação de professores. In: FARIAS, I. M. S.; JARDILINO, J. R. L.; SILVESTRE, M. A. aprender a ser professor: aportes de pesquisa sobre o PIBID. Jundiaí: Paco, 2015.

NASCIMENTO, Sueli. **Formação de professores**: um desafio no processo de aprendizagem da criança com transtorno do espectro autista. **Colloquium Humanarum**, [S. l.], v. 15, n. esp. 1, p. 143-153, jan./mar, 2018.

NÓVOA, Antônio. **Profissão professor**. Porto: Porto, 1995.

NÓVOA, Antônio. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

OLIVEIRA, Osmarina Montrezol. Psicomotricidade e Autismo. In: STRAVOGIANNIS, Andréa Lorena (org.). **Autismo**: um olhar por inteiro. São Paulo,: Literare Books, International, 2021. Cap. 18, p. 145-152.

OLIVEIRA NETA, A. S.; FALCÃO, G. M. B. Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Contribuições da Defectologia. In: SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. (org.). **Educação especial inclusiva e formação de professores**: contribuições teóricas e práticas. Curitiba: 1. ed. Appris, 2020. cap.2, p. 27-40.

RISSATO, Heloise. **Integração sensorial de Ayres e seu papel na Terapia Ocupacional**. [S. l.]: Genial Care, 2022. Disponível em: <https://genialcare.com.br/blog/integracao-sensorialde-ayres/>. Acesso em: 24 mar. 24.

SILVA, C. B.; OLIVEIRA NETA, A. S. Saberes e Práticas do Atendimento Educacional Especializado: aportes que fundamentam. In: OLIVEIRA NETA, A. S.; SILVA, C. B.; MELO NETO, M. H. (org.). **Intercâmbio de saberes e práticas**: uma experiência pioneira de formação de professores do Atendimento Educacional Especializado. Curitiba: CRV, 2020. p. 17-22.

PIMENTA, S. G. Pesquisa – ação crítico-colaborativo: construindo seu significado a partir de experiências com formação docente. **Revista de Educação Brasileira**, São Paulo, v. 31, p. 521-539, set/out. 2005.

PIMENTEL, Ariadna Domingues. **A Importância da Formação de Professores e de Práticas Pedagógicas Para a Inclusão Escolar de Crianças com Transtorno do Espectro Autista**. Centro Universitário UNIFG, Guanambi, 2021.

POSAR, A.; VISCONTI, P. Alterações sensoriais em crianças com transtorno do espectro do autismo. **Jornal de Pediatria**, [S. l.], v. 94, n. 4, p. 342-350, 2018.

Disponível em: scielo.br/scielo.php? Acesso em: 24 mar. 2024.

ROSA, M. G. O. Políticas Inclusivas para Formação Docente: desafios possíveis? In: LOS, A. S.; VAIN, P. D. (org.). **Ensino superior e inclusão**: palavras, pesquisas e reflexões entre movimentos internacionais. Curitiba: CRV, 2018.

SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. Formação de Professores e Inclusão Escolar: uma tarefa em construção. In: SANTOS, G. C. S.; FALCÃO, G. M. B. **Educação especial inclusiva e formação de professores**: contribuições teóricas e práticas. Curitiba: 1. ed. Appris, 2020. cap. 1, p. 13-26.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L.T. **Mundo singular**: entenda o autismo. São Paulo: Fontanar, 2012.

SIQUEIRA, Aurea E. OM. Spricigo. **O autismo e a Educação Inclusiva**. 2020. Dissertação (Mestrado em História e Políticas da Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

SOLON, Thiago Falcão. **Formação continuada de professores do atendimento educacional especializado**: reverberações para o desenvolvimento profissional docente. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2023.

SORRENTINO, Priscila. A inserção inclusiva dos alunos autistas no contexto educacional. In: STRAVOGIANNIS, Andréa Lorena (org.). **Autismo**: um olhar por inteiro. São Paulo: Literare Books, International, 2021. p. 210-215.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópoles: Vozes, 2021.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Tailândia: Jomtiem, 1990.

VALADÃO, Gabriela Tannús. **Planejamento educacional individualizado na educação especial**: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha. 2010. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2010.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKI, L, S. **Oras Escogidas V. Fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 2012.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista com os participantes da pesquisa de campo

Caro(a) Professor(a),

Estou realizando pós graduação *stricto sensu* por meio do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional pela Universidade Estadual do Maranhão. Solicito a sua participação, respondendo essa entrevista de forma gravada como contribuição para a minha pesquisa.

Agradeço antecipadamente.

INFORMAÇÕES BÁSICAS

1. Qual a sua formação acadêmica inicial e pós-graduação, caso tenha?
2. Quais os cursos de formação continuada você já realizou?
3. Etapas de ensino no qual atua para atender na Sala de Recursos Multifuncional?
4. Quantos estudantes com TEA você atende na SRM?

RECURSOS E FERRAMENTAS

1. Quais recursos ou ferramentas seriam mais úteis para melhorar seus atendimentos na SRM aos estudantes com TEA?

ASPIRAÇÕES NA INCLUSÃO

1. Quais são seus objetivos ou aspirações na educação especial?
2. Como você analisa a inclusão escolar de estudantes com TEA?
3. Qual a importância da inclusão dos estudantes com TEA e o que o AEE representa no desenvolvimento desses estudantes?

FORMAÇÃO CONTINUADA

1. Como vem ocorrendo, como se aborda pela SME de Caucaia – Ceará a formação dos Professores do AEE para o atendimento aos estudantes com TEA?

2. A formação continuada para professores do AEE vem atendendo as questões relativas à inclusão de estudantes com TEA? Auxilia na maneira de lidar com esses estudantes?

3. Quais os conhecimentos que você considera pertinentes e necessários que se aborde em uma formação sobre TEA para melhorar o seu acompanhamento Pedagógico no AEE aos estudantes com TEA?

4. E como vem sendo percorrido o seu caminho formativo, o constante aperfeiçoamento, a busca por novos estudos e pesquisas sobre o tema, de modo a contribuir com a melhoria do atendimento educacional especializado aos estudantes?

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

1. Como é desenvolvido o planejamento para os atendimentos destinados a esses estudantes? Existem dificuldades para elaborar os planejamentos para os atendimentos dos estudantes com TEA?

2. Onde buscam auxílio para elaborarem seus planejamentos destinados a esses estudantes?

3. Existe suporte pedagógico por parte da Secretaria Municipal de Educação? Como ele acontece?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA –
PROFEIMESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Caro(a) Senhor(a)você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo intitulado “A Formação Continuada de Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Inclusão de Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo”, que será realizada no(a), cujo pesquisador responsável é a Sra. Ivone das Dores de Jesus, Professora Coordenadora do Curso de Especialização em Educação Especial Modalidade à Distância na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

- 1) O estudo se destina a analisar o processo de Formação Continuada de Professores do Atendimento Educacional Especializado – AEE em três escolas da zona urbana do município de Caucaia, para o atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista – TEA na Sala de Recursos Multifuncionais – SRMe no ambiente escolar;
- 2) A importância deste estudo se dá em contribuir com a Formação Continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado, ajudando-lhes a compreender as especificidades do Transtorno do Espectro do Autismo, sugerindo estratégias e recursos pedagógicos que enriqueçam a sua prática docente contribuindo para o desenvolvimento desses estudantes.
- 3) Os resultados que se desejam alcançar com esse estudo são: a identificação das necessidades, crenças e concepções dos professores do AEE, os desafios enfrentados no planejamento de estratégias e ações inclusivas para a inclusão e atendimentos dos estudantes com TEA, além de, conhecer o seu processo de formação continuada, para verificar quais saberes consideram pertinentes para o desenvolvimento de sua prática pedagógica junto a esses estudantes.
- 4) A contribuição do participante do estudo se dará de forma voluntária pela resposta a um roteiro de entrevista formulado e direcionado pelo pesquisador a fim de

obter os subsídios para a completa coleta de dados capazes de elucidar os objetivos da pesquisa. A entrevista será previamente agendada com o professor participante, será gravada e acontecerá em 1 momento, com duração aproximada de 30 minutos cada um. Além disso, serão agendados de acordo com a disponibilidade dos professores, dias e horários para visita e observação in loco dos atendimentos de estudantes com TEA na sala de recurso multifuncional e no planejamento, sendo realizados registros fotográficos e anotações pelo pesquisador que servirão como dados para posterior análise.

5) Os riscos ao participante são considerados mínimos, pois este estudo será embasado em uma entrevista e não realizará nenhuma intervenção ou modificação nas variáveis fisiológicas, psicológicas ou sociais dos indivíduos que participarem do estudo. Como possíveis riscos mínimos pode-se citar: sentimentos de timidez, constrangimento e/ou receio de invasão de privacidade.

6) Os pesquisadores adotarão as seguintes medidas para minimizar os riscos: será adotado o anonimato da identificação dos sujeitos participantes durante toda a escrita e divulgação dos resultados obtidos, a entrevista ocorrerá em ambiente privativo e acolhedor, estando o participante ciente de que poderá decidir desistir da pesquisa a qualquer momento.

7) Os benefícios aos participantes ocorrerão por meio da elaboração e divulgação de um recurso educacional composto com base nos dados obtidos durante a pesquisa e que vislumbra-se que seja exequível e de extrema utilidade para o professor do AEE atuar com os estudantes com TEA, oferecendo orientações práticas e estratégias de ensino para atender às diferentes habilidades e desafios apresentados por esses alunos, permitindo abordagens mais eficazes e contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, afetivo e social educandos. Além disso, poderá contribuir para a conscientização da sociedade sobre o Autismo, simplificando os estigmas e promovendo uma compreensão mais ampla e positiva.

8) Sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.

9) A qualquer momento, o participante poderá se recusar a continuar participando do estudo e o mesmo poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

10) As informações conseguidas através da participação do sujeito não permitirão a sua identificação.

Finalmente, tendo o(a) participante compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi

informado sobre a sua participação no mencionado estudo e, estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a sua participação implica, o(a) mesmo(a) concorda em dela participar e, para tanto DÁ O SEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO O(A) MESMO TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço do(a) participante voluntário(a):

Domicílio: (rua, conjunto).....Bloco:
 Nº:, complemento:Bairro:.....
 Cidade:CEP:.....Telefone:.....
 Ponto de referência:

Nome, Telefone e Endereço eletrônico do(a) Pesquisador(a) Responsável: Ivone das Dores de Jesus, (98)98848-2463, ivonedasdores@hotmail.com

Instituição: Universidade Estadual do Maranhão, (98) 99125-8701, Avenida Sarney Filho, s/n - Vila Embratel, São Luís - MA, 65081-400.

ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas, dirija-se ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pertencente ao Centro de Estudos Superiores de Caxias. Rua Quininha Pires, nº 746, Centro. Anexo Saúde. Caxias-MA. Telefone: (99) 3521-3938.

Caucaia-Ceará, _____ de _____ de _____

Assinatura ou impressão datiloscópica do(a) participante da pesquisa

Ivone das Dores de Jesus - RG: 0475362950

Rogéria Nadja Nascimento Terto - RG: 95002418769

APÊNDICE C – Autorização do uso de imagem do cenário do estudo

Eu, _____,
 nacionalidade _____ estado civil _____, portador da Cédula
 de identidade RG nº. _____ inscrito no
 CPF sob nº _____ residente à Av/Rua

AUTORIZO o uso de minha imagem em todo e qualquer material entre imagens de vídeo, fotos e documentos, para ser utilizada no **material**, intitulado Guia Pedagógico sobre o Autismo para os professores do Atendimento Educacional Especializado. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional, das seguintes formas: (I) home page; (II) mídia eletrônica (vídeo-tapes, televisão, cinema, entre outros).

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou qualquer outro, e assino a presente autorização.

_____, dia _____ de _____ de _____.

 (Assinatura)

Nome:

Telefone p/ contato:

ANEXO A – Dados da pesquisa

Instituição Educacional das Fontes – Professora B Criança com TEA



Instituição Educacional Brisa do Mar – Professora C – Criança com TEA



Autorização do uso de imagem do cenário do estudo

Eu, Gizele Santos Malcher, nacionalidade Brasileira, estado civil Casada, portador da Cédula de identidade RG nº. 96002633420, inscrito no CPF sob nº 933.113.033.34, residente à Av./Rua 45 Conjunto dos bancários, Vila velha, nº.1591, município de Fortaleza. AUTORIZO o uso de minha imagem em todo e qualquer material entre imagens de vídeo, fotos e documentos, para ser utilizada no **material**, intitulado Guia Pedagógico sobre o Autismo para os professores do Atendimento Educacional Especializado. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional, das seguintes formas: (I) home page; (II) mídia eletrônica (vídeo-tapes, televisão, cinema, entre outros).

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Fortaleza, dia 02 de Setembro de 2024.

Gizele Santos Malcher
(Assinatura)

Nome: Gizele Santos Malcher
Telefone p/ contato: (85) - 999004684

Autorização do uso de imagem do cenário do estudo

Eu, Geisa Ramos da Silva, nacionalidade Brasileira, estado civil Solteira, portador da Cédula de identidade RG nº. 20071888360, inscrito no CPF sob nº 02638569301, residente à Av./Rua Rua do Salgado, Iparana, nº. 272, município de Caucaia. AUTORIZO o uso de minha imagem em todo e qualquer material entre imagens de vídeo, fotos e documentos, para ser utilizada no **material**, intitulado Guia Pedagógico sobre o Autismo para os professores do Atendimento Educacional Especializado. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional, das seguintes formas: (I) home page; (II) mídia eletrônica (vídeo-tapes, televisão, cinema, entre outros).

Fica ainda **autorizada**, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a cessão de direitos da veiculação das imagens não recebendo para tanto qualquer tipo de remuneração.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Caucaia, dia 02 de Setembro de 2024.

Geisa Ramos da Silva
(Assinatura)

Nome: Geisa Ramos da Silva,
Telefone p/ contato: (85) - 996382087

Autorização do uso de imagem do cenário do estudo

Eu YURI MENDES DE CARVALHO portador
de nacionalidade BRASEIRA estado civil QUILIBRADO
da Cédula de identidade RG nº 3006027009464 inscrito no CPF sob nº
038563489-32 residente à Av. Rua
Rua José Acarante nº 508 município de
BRASÍLIA

AUTORIZO o uso de minha imagem
em todo e qualquer material entre imagens de vídeo, fotos e documentos, para
ser utilizada no material, intitulado Guia Pedagógico sobre o Autismo para os
professores do Atendimento Educacional Especializado. A presente
autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima
mencionada em todo território nacional, das seguintes formas: (I) home page;
(II) mídia eletrônica (vídeo-tapes, televisão, cinema, entre outros).

Fica ainda autorizada, de livre e espontânea vontade, para os mesmos fins, a
cessão de direitos da veiculação das imagens não recebendo para tanto
qualquer tipo de remuneração.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima
descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à
minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

BRASÍLIA, dia 22 de agosto de 2024

Yuri Mendes de Carvalho
(Assinatura)

Nome:

Telefone p/ contato: