

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E A INCLUSÃO ESCOLAR: OS SENTIDOS DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neide M. Fernandes R. Sousa¹
Luane de Cássia Carvalho Oliveira²

RESUMO

A pesquisa tem o objetivo de compreender o sentido do TEA pelos professores no processo de inclusão numa escola pública do município de Bragança, nordeste do estado do Pará. O conceito de sentido foi definido a partir da perspectiva histórico-cultural, no qual se agregam as ideias culturalmente constituídas e os afetos de uma pessoa, implicando a relação entre o cognitivo e o afetivo. Metodologicamente a pesquisa se estruturou por meio da abordagem qualitativa, do tipo interpretativo descritivo, teve como *locus* uma Escola Pública de Ensino Fundamental, no nordeste do Pará, município de Bragança. A amostragem foi constituída por quatro professoras dessa escola, a partir do critério que ministrassem aulas em turmas com discentes identificados com TEA. O procedimento de levantamento ocorreu por meio de entrevista e questionário. Os resultados foram discutidos por meio de categorias temáticas: os sentidos da criança com TEA; a inclusão escolar; a criança com TEA e a prática pedagógica; a formação docente e as práticas inclusivas na escola pública. Sobre o TEA os depoimentos foram direcionados principalmente para o déficit de aprendizagem e dificuldades de interação social. Na questão da educação inclusiva os relatos se direcionaram para a ideia de aceitação das diferenças e envolvimento de todos, porém, na concretude das atividades cotidianas do fazer pedagógico na escola, apontaram as dificuldades e desafios para uma prática inclusiva: falta de apoio, de recursos e de formação. Portanto, é preciso ter políticas inclusivas eficazes, com condições de trabalhos pedagógicos, assim como, formações em serviço.

Palavras-Chave: Transtorno do Espectro. Autista. Inclusão escolar. Sentidos dos professores.

AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD) AND SCHOOL INCLUSION: THE SENSES OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

ABSTRACT

The research aims to understand the meaning of teachers about ASD in the process of inclusion in a public school in the municipality of Bragança, northeast of the state of Pará. The concept of meaning was defined from the historical-cultural perspective, in which culturally constituted ideas and a person's affections are added, implying the relationship between the cognitive and the affective. Methodologically, the research was structured through a qualitative approach, of the descriptive-interpretative type; had as locus a Public Elementary School, northeast of Pará, municipality of Bragança. The sample consisted of four teachers from this school based on the criterion that they taught classes in classes with students identified with ASD. The survey procedure took place through an interview and questionnaire. The results were discussed from the thematic categories: the meanings of the child with ASD; school inclusion; the child with ASD and the pedagogical practice; teacher training and inclusive practices in public schools. About the ASD, the testimonies were mainly directed to the learning deficit and social interaction difficulties. On the issue of inclusive education, the reports were directed to the idea of acceptance of differences and involvement of all, but in the concreteness of the daily activities of pedagogical practice at school; pointed out the difficulties and challenges for an inclusive practice: lack of support, resources and training. It is concluded that it is

¹ Doutora em Educação pela UFPA. Mestra em Psicologia - Teoria e Pesquisa do Comportamento pela UFPA. Especialização em Docência no Ensino Superior. Professora Adjunta da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal do Pará - UFPA/Campus Universitário de Bragança. Diretora da Faculdade de Educação/Portaria N 3406/2020. Coordena o grupo de pesquisa GEPDAD. E-mail: nmfrs@ufpa.br

² Pedagoga e especialista em Educação Especial e Inclusiva. Prefeitura de Breves. E-mail: luane.carvalho5@gmail.com

necessary to have an effective inclusive policy, with pedagogical working conditions, as well as in-service training.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. School inclusion. Teachers' senses.

Data de submissão: 15.04.2022

Data de aprovação: 22.09.2022

INTRODUÇÃO

Na atualidade o Transtorno do Espectro Autista (TEA) têm sido um foco crescente de interesse de pesquisadores nas diversas áreas do conhecimento, especialmente no campo educacional. E, por certo, é uma das temáticas que se destaca na área da Educação Especial, todavia, algumas controversas têm sido apresentadas, especialmente na relação estabelecida entre o TEA e a Educação Inclusiva na escola pública do Brasil. De modo geral, infere-se, inicialmente, que o TEA é caracterizado por um transtorno do neurodesenvolvimento, com comprometimento na interação social, na linguagem e comunicação, assim como uma marcante manifestação de comportamentos repetitivos e estereotipados (APA, 2015).

As pessoas autistas ou com TEA apresentam potencialidades e possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Então, são necessárias ações psicoeducacionais e psicológicas que envolvam tanto intervenções especializadas, como práticas inclusivas nas escolas regulares.

No Brasil há um conjunto de documentos legais e políticos que garantem a inclusão escolar (tais como: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, Plano Nacional de Educação-PNE de 2014 e Lei nº 13.146 – Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência-LBI).

A política educacional inclusiva caracteriza-se como parâmetros planejados e implementados, com o objetivo de orientar as práticas necessárias para desenvolver, supervisionar e reorientar, caso seja necessário, os processos, métodos, ações, recursos e serviços que promovam a inclusão (BRASIL, 2020). No entanto, apesar dos aportes legais e das políticas públicas, observa-se que a inclusão escolar apresenta avanços e retrocessos, com dificuldades de práticas exitosas, sendo um importante ponto de tensão (GLAT, 2011).

Um dos atores importantes da escola, que contribui para a formação do aluno e constrói a inclusão no cotidiano é o professor. Portanto, acreditamos ser essencial exercer a escuta de suas demandas educacionais e entender suas singularidades no que se refere o estudante autista e o processo de inclusão escolar, em específico sobre o sentido do TEA, da organização, das ações didático-pedagógicas e da formação continuada. Compreender os sentidos atribuídos pelos professores se torna essencialmente importante para o estabelecimento do ato reflexivo sobre a realidade da inclusão escolar e a organização de ações pedagógicas direcionadas a aprendizagem das crianças autistas da escola pública.

Por esse ponto, o presente estudo tem o objetivo de compreender o sentido do TEA pelos professores no processo de inclusão numa escola pública do município de Bragança, nordeste do estado do Pará. Para auxiliar nas discussões e ampliar a compreensão do TEA e a escola inclusiva, utilizaremos o termo sentido a partir da perspectiva histórico-cultural. O sentido é definido na sua interligação com o significado. Esse (o significado) é uma generalização ou um conceito, é identificado como a estabilização de ideias por um determinado grupo e construído ao longo da história. O sentido, por seu turno, é o significado para cada pessoa. No sentido da palavra agregam-se as ideias culturalmente constituídas e os afetos de uma pessoa, implicando a relação entre o cognitivo e o afetivo. Nele se integram os fatos psicológicos que aparecem em nossa consciência; é complexo, fluído e está em mudança

permanente; envolve os afetos e as emoções, é único para cada consciência individual ou personalidade em circunstâncias diferentes (GONZALEZ REY, 2007; TONETTO COSTAS; SOARES FERREIRA, 2011).

Logo, esse trabalho parte do sentido emitido por professoras que ministram aulas na escola pública, alvo da pesquisa, e que possuem estudantes autistas nas turmas que desenvolvem a atividade docente cotidianamente. Acrescenta-se que foi utilizado a abordagem qualitativa, do tipo pesquisa interpretativo descritivo.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 O TEA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais- DSM-V, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado a partir de determinados critérios, como déficits persistentes na comunicação social (incluindo comportamentos não verbais de comunicação), na interação social, na reciprocidade socioemocional e carência em desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além desses parâmetros, o TEA caracteriza-se por comportamentos, interesses ou atividades com padrões restritos e repetitivos de comportamentos; estereotípias em falas, movimentos motores repetitivos. Uma rotina com padrões inflexível ou ritualizado de comportamento verbal e não verbal, com intensidade anormal em interesses fixos, restritos, incomuns e uma reação hiper ou hipoatividade a estímulos sensoriais do ambiente (APA, 2014).

Dentre os aportes legais que garantem os direitos da pessoa com TEA no Brasil, temos a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, regulamentada pelo Decreto n.º 8.368, de 2 de dezembro de 2014, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A Lei nº 12.764 considera a pessoa com TEA como aquela com deficiência, e assegura um conjunto de direitos, dentre eles, destacamos o acesso às ações e serviços de saúde (incluindo o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo e o atendimento multiprofissional) e a educação.

Nas intervenções psicoeducacionais especializadas para crianças com autismo ou TEA deve ser levado em consideração o diagnóstico e o tratamento precoce. Essas ações são realizadas por profissionais de forma individualizada ou por uma equipe multiprofissional, elas direcionam-se para focos específicos, como o estímulo ao desenvolvimento social e comunicativo (com ênfase no trabalho de atenção compartilhada); a aprendizagem de solução de problemas; o acesso às experiências do cotidiano e o apoio às famílias. Métodos e recursos como o TEACCH, a comunicação Suplementar ou Alternativa - CSA e o ABA são utilizados nessas intervenções (CARDOSO; SOUSA; OLIVEIRA, 2021; ORRÚ, 2011).

As ações educativas dirigidas às crianças com autismo ou TEA envolve não somente as intervenções especializadas, mas também, as ações didático-pedagógicas nas escolas regulares inclusivas. Nesse viés, a inclusão escolar, na perspectiva da educação especial, parte do pressuposto de que as diferenças humanas são normais; que as crianças devem aprender juntas, na medida do possível, independente das dificuldades, potencialidades ou diferenças, deve-se, também, responder as necessidades educativas dos estudantes.

As escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. [...] deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados (UNESCO, 1994).

A educação inclusiva na perspectiva da educação especial busca subverter práticas que segregam e discriminem, e oferecer qualidade nos processos de aprendizagem. Para tanto, a inclusão escolar envolve um conjunto de ações que se iniciam na flexibilização do Projeto Político-Pedagógico e do desenho curricular das escolas públicas (com modificações nas práticas pedagógicas, metodologias, recursos complementares, suplementares, avaliação, dentre outros). Para além dessas flexibilizações, há necessidade de que a Educação Inclusiva seja um ponto circunstanciado com especificações para cada tipo de deficiência ou diferença nas identidades dos atores educacionais. Ademais, faz-se necessária a acessibilidade física, desenho universal, eliminação de barreiras atitudinais, utilização de tecnologia assistiva e preparo ou formação dos profissionais da educação, dentre outros, para atender às diversidades que adentram as escolas públicas (GLAT, 2011; CARVALHO, 2016; SOUSA; NASCIMENTO, 2018).

A despeito dos fundamentos legais e das políticas inclusivas, as escolas públicas ainda apresentam práticas excludentes, conferidas por diversas queixas verbais nos canais de comunicação do Brasil. Esse fato, nos direciona a refletir sobre duas questões: a) uma política que de fato proporcione uma educação inclusiva; b) as escolas precisam rever suas ações no sentido de avançar em práticas inclusivas exitosas, na ideia de assegurar o acesso e a permanência com sucesso dos agentes educacionais que buscam a instituição pública no processo de aprendizagem (PLETSCH, 2011; PLETSCH; LIMA, 2014).

Crianças com TEA se beneficiam no ambiente escolar de práticas inclusivas exitosas em conjunto com estratégias pedagógicas especializadas, o que facilita a inclusão e assegura a aprendizagem e o sucesso no ensino regular. Sanini e Bosa (2015) sugerem que a ênfase de atuação docente deve ser na individualidade de cada criança, tendo em vista os conhecimentos de suas peculiaridades.

Estudos têm indicado que as crianças com TEA apresentam potencialidades e podem ampliar habilidades relativas às relações afetivas e a interação social. A convivência com outras crianças da mesma faixa etária no contexto escolar, desde que se respeite a singularidade de cada uma, certamente, oferece vantagens para aquisição de competência social da pessoa autista. Uma das atividades que pode promover o desenvolvimento da sociabilidade são as brincadeiras, sejam elas livres ou direcionadas (CAMARGO; BOSA, 2009; SANINI; SIFUENTES; BOSA, 2013; SANINI; BOSA, 2015).

No contexto escolar o contato com outras crianças oferece aos autistas modelos de interação que estimulam positivamente estas habilidades, impedindo o isolamento contínuo fazendo-se necessárias as metodologias específicas a fim de acolher adequadamente as manifestações do transtorno. Nessa direção, no processo inclusivo do discente com TEA, uma série de flexibilizações deve ser realizada, considerando as peculiaridades da criança para que participe das atividades e desenvolva suas habilidades e autonomia.

Alguns aspectos da organização escolar dificultam a efetividade da inclusão educacional da criança com TEA, como a resistência da comunidade (escolar e familiar) em relação à integração da criança, sobretudo pela complexidade e dificuldades que são inerentes ao autismo. Outro fator impactante é a ausência de práticas inclusivas exitosas, geralmente impossibilitadas por barreiras estruturais, como o espaço físico, superlotação e falta de recursos pedagógicos que atendam às necessidades da criança (MANTOAN, 2003; PLETSCH, 2011).

Entre as ações educacionais específicas aos alunos com TEA na escola inclusiva, destacamos o papel do cuidador escolar, entendendo este como um mediador nas ações educativas especiais. O cuidador escolar desempenha funções específicas para a aprendizagem e o para o desenvolvimento da criança, auxiliando-a em suas atividades básicas no cotidiano da escola, em que colabora, também, no planejamento e prática docente no ensino aprendizagem, facilitando a inclusão do aluno com deficiência no ensino regular. A

promulgação do Projeto de Lei 228, de 2014 que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996, é de suma importância para a garantia do profissional cuidador junto as crianças com TEA no contexto escolar, principalmente em sala de aula.

2 O PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa científica implica a existência de um objetivo e a descrição de procedimentos empregados que promovam respostas e certo grau de confiabilidade nos dados. Ela tem uma configuração para cada área do conhecimento e, sem dúvidas, varia segundo os objetivos e objeto que ela persegue [a pesquisa] no campo escolhido (LUNA, 2013).

Nesse estudo, a pesquisa se estruturou por meio da abordagem qualitativa, do tipo interpretativo descritivo, pois pretendeu compreender os sentidos tidos pelos professores e professoras do Ensino Fundamental sobre o TEA e a inclusão escolar nas instituições públicas de ensino. Nesse sentido, a pesquisa de natureza qualitativa teve a proposta, também, de estudar os fenômenos sociais e suas relações complexas no contexto da humanidade. Logo, o(a) pesquisador(a) busca descrever, compreender e interpretar os significados fornecidos por pessoas-alvo da pesquisa, nos quais são expressados valores, atitudes, sentimentos, crenças e concepções (MARCONI, LAKATOS, 2004; GIL, 1999; MINAYO, 2016).

Nessa abordagem, elegeu-se a pesquisa do tipo descritiva, pois busca descobrir a natureza das relações humanas, características, causas, relações e conexões de determinado fenômeno social (GONÇALVES, 2005; SANTOSFILHO; GAMBOA, 2009; MINAYO, 2016). Complementarmente, entretanto, Lakatos e Marconi (2001) descrevem que os estudos do tipo exploratório ou descritivo, onde é dispensável sua explicitação formal, é necessária a objetividade e desenho de campo para que a pesquisa apresente resultados úteis, ou seja, atinja níveis de interpretação mais altos. Ademais, as pesquisas descritivas têm como foco principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis (GIL, 1999).

O presente estudo teve como *locus* uma Escola Pública de Ensino Fundamental, nordeste do Pará, município de Bragança. A referida Escola é considerada de grande porte para os padrões do referido município, possui em sua estrutura física nove salas de aulas, sala de leitura, sala de recurso multifuncional para Atendimento Educacional Especializado (AEE), sala da secretaria, sala da direção, sala de informática e sala de docentes, copa-cozinha, refeitório, banheiros, sendo um adaptado aos alunos com deficiência ou que possuam mobilidade reduzida. No geral, a escola possui 46 servidores públicos, há discentes regularmente matriculados no Ensino Fundamental Anos Iniciais, onde três turmas são compostas também por discentes autistas matriculados.

A amostragem foi constituída por quatro professoras dessa escola, a partir do critério de que se ministrassem aulas em turmas com discentes identificados com TEA. As docentes atuavam no 3º e 5º ano e apresentavam um tempo de atuação profissional de 16 a 28 anos na docência da educação básica. Para manter as identidades preservadas, foram denominadas de Hortência, Orquídea, Rosa e Tulipa. O perfil delas está indicado no Quadro 1.

Quadro 1: Perfil das docentes que compuseram a amostragem da pesquisa

Docente	Formação	Turma que leciona	Turno	Renda mensal	Estado civil	Tempo de Atuação
Hortência	Pedagogia	3º ano	Manhã	4 salários mínimos	Solteira	16 anos
Orquídea	Pedagogia	5º ano	Tarde	4 salários mínimos	Casada	28 anos
Rosa	Pedagogia	3º ano	Manhã	4 salários mínimos	Solteira	23 anos
Tulipa	Pedagogia	5º ano	Manhã	3 salários mínimos	Solteira	20 anos

Fonte: Elaborado pelos autores.

O procedimento de levantamento dos dados se desenvolveu em quatro etapas: *i*) elaboração dos instrumentos de pesquisa (roteiro para a entrevista e elaboração de um questionário); *ii*) solicitação para a escola e aceitação dos participantes; *iii*) aplicação piloto dos instrumentos de levantamento; e *iv*) realização da entrevista e do preenchimento do questionário.

Os instrumentos elaborados foram um roteiro de entrevista com perguntas semiestruturadas, um questionário com questões socioeconômicas e um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O roteiro de entrevista consistiu-se de perguntas sobre a noção do TEA, a inclusão escolar, o trabalho pedagógico e a formação continuada, sendo que as entrevistas foram gravadas com autorização das participantes. Segundo Rosa e Arnoldi (2006), as questões de uma entrevista semiestruturada deve permitir a verbalização dos pensamentos e reflexões sobre a temática por parte dos participantes, sendo exigido um roteiro de tópicos, com uma formulação flexível. O questionário socioeconômico foi formado por perguntas relativas à idade, sexo, estado civil, renda mensal, escolaridade, tempo e modalidade de atuação docente.

Como procedimento inicial foi solicitado às professoras-partícipes a autorização para realizar a pesquisa com assinatura do Termo Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, em seguida, foi realizada a entrevista e aplicado o questionário socioeconômico.

O tratamento de dados foi feito por meio da análise de conteúdo de Bardin (2011), estruturado em três etapas: a) organização dos dados colhidos por meio das entrevistas e do questionário com descrição em planilhas formatadas no Programa Microsoft Word (2010), seguida da pré-análise - transcrição das entrevistas e a leitura flutuante; b) exploração do material para identificar a similitude ou não nas respostas emitidas pelas professoras - codificação e definição das categorias de análise que emergiram das entrevistas, e; c) análise do conteúdo com a transcrição parcial ou total das falas das entrevistas e inferência analítico-descritiva à luz dos teóricos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, pode-se afirmar que o presente estudo trouxe dados com uma gama de importância no campo da Educação Básica com o viés da Educação Inclusiva, com objetividade para o TEA. Nesse sentido, a sistematização e organização das entrevistas trouxeram elementos e, por conseguinte, emergiram três categorias temáticas: 1) os sentidos da criança com TEA; 2) a inclusão escolar, a criança com TEA e a prática pedagógica; 3) a formação docente e as práticas inclusivas na escola pública.

Nas narrativas, algumas professoras descrevem situações do cotidiano escolar de algumas crianças com TEA. Assim, para preservar a identidade desses estudantes, foram utilizados os seguintes nomes fictícios: Carlos, Francisco, Paulo e Raul.

3.1 Os sentidos da criança com TEA na Escola Pública de Bragança-PA

Nessa categoria, as docentes expressaram o que pensam sobre o TEA. Os depoimentos foram direcionados principalmente para o déficit de aprendizagem que se fundamentam nas relações estabelecidas com as crianças autistas. As principais unidades de sentido que emergiram dos depoimentos foram: “são crianças com dificuldades cognitivas e de aprendizagem, com um pensamento não ordenado, não obedecem a comandos, pouca interação social e sociabilidade inadequada” (Orquídea). Outra característica ressaltada foi a descrição dos níveis de autismo: “algumas crianças tem sinais mais leves, outras mais severos” (Tulipa).

Nos relatos, as professoras lembram a convivência com crianças com autismo no contexto escolar e ressaltam as características das mesmas: “algumas crianças são agitadas, outras pouco interagem com os colegas” (Orquídea). “[...] sejam nas áreas livres da escola ou na sala de aula, sejam nas atividades pedagógicas orientadas ou nas atividades livres como as brincadeiras espontâneas” (Rosa). A Orquídea relembra a situação de uma criança com comportamento inadequado de abrir a bolsa das professoras, e retirar o celular para ouvir música, fugir da sala, conforme sua narrativa abaixo.

Transtorno do Espectro Autista eu entendo que é sobre o cognitivo, é assim o pensamento deles é um pensamento assim que não é um pensamento ordenado, eles não conseguem obedecer alguns comandos, não conseguem às vezes até na fala deles, é. o nome já diz espectro né, uma coisa assim que é difícil, Eu tive um aluno autista, chamado Francisco no 1º ano, quando veio pra escola era muito agitado, agora ele já tá no 3º ano . Quando ele chegou na escola a gente teve muita dificuldade porque ele era assim difícil, o autismo dele era um pouco elevado, só que ele fazia acompanhamento em um centro em Fortaleza desde bebê. A gente percebia que ele tinha um desenvolvimento, apesar de que ele não escrevia. Tudo com ele era através da música, sabia muitas músicas, ele adorava um celular e um computador. Ele fugia da sala, tinha que ter a porta fechada. As nossas bolsas era todas escondidas, pois ia em busca dos celulares; se ele pegasse um celular, ele não queria mais outra atividade (Orquídea).

Noutra narrativa, são percebidas os principais sentidos do TEA a partir das imagens das práticas pedagógicas aplicadas aos discentes da turma, com seguinte descrição:

O Carlos para fazer a atividade da escola, depende do jeito que ele vem de casa. Quando ele já chega com raiva, pois a mãe não deixou ele trazer determinado objeto para escola, ele chega mal humorado, aí para diminuir o mal humor dele, a gente dá uma folha de papel pra ele desenhar o que gosta, ele desenha o pássaro Dodô, ele gosta muito do Dodô, fica alegre e quando conversamos sobre o pássaro Dodô ele sorri. Só depois do desenho do Dodô, que ele gosta de fazer é que damos os trabalhos da escola para ele fazer. Outra coisa que ele gosta muito de fazer é brincar com massinha de modelar. Então, aqui na escola, para trabalhar com ele tem que ser uma troca, dar o que ele gosta de fazer, e depois ir para o que planejamos (Hortência).

Nas narrativas, as participantes expressaram o sentido sobre o TEA, a interpretação psicológica, construído nas tessituras sociais, resgatando imagens da convivência com a criança autista. A formação de sentido sobre um fenômeno social é singular, porém socialmente constituída; tem um caráter objetivo, representado a partir da significação, e uma dimensão psicológica e social que se expressa na relação da pessoa com o fato social. Nessa direção, o sentido, refere-se ao significado para cada indivíduo, e é resultante de uma constituição dialética, das tessituras sociais, das vivências afetivas, das interações face-a-face e das relações com os signos (OLIVEIRA, 1997; VIGOTSKI, 2001).

A constituição de sentidos das docentes sobre o TEA foi construída a partir da convivência com as crianças autistas no contexto escolar. Esses foram decorrentes do saber-prático oriundo das experiências vividas no trabalho pedagógico docente. Portanto, nas falas não há uma alusão aos significados constituídos nos documentos oficiais e no campo da ciência sobre o autismo, o que se observou foi um sentido construído no cotidiano a partir das interações entre docentes e discentes autistas, um saber particular tendo como base as relações sociais e a observação das correlacionadas às atitudes peculiares de cada criança com TEA no contexto escolar.

Outo ponto que chamou a atenção nos depoimentos expressos pelas docentes foi a ênfase no déficit de aprendizagem. Os sentidos das professoras- partícipes se direcionam mais

para as dificuldades das crianças autistas, do que para as potencialidades ou para a capacidade de se desenvolver se tiverem o apoio necessário.

Docentes que trabalham diretamente com pessoas com o autismo, por certo, é essencial que apresentem conhecimentos sobre suas peculiaridades, em específico na escola, visto que entender a individualidade e as singularidades de cada criança autista permite orientar a prática docente, ou seja, a docência precisa reconhecer as particularidades de cada discente para depois a prática pedagógica ser alimentada por técnicas e instrumentos que possam equilibrar o processo de aprendizagem, considerando as dificuldades, mas, principalmente, as potencialidades conhecidas dos discentes. (GOMES; MENDES, 2010; SANINI; BOSA, 2015).

3.2 A inclusão escolar, a prática pedagógica e a criança com TEA na Escola Pública de Bragança-PA

Nos depoimentos, as docentes expressaram o que pensam sobre a educação inclusiva, onde os relatos se direcionaram para a ideia de aceitação das diferenças, envolvimento de todos e as dificuldades na concretude das atividades cotidianas do fazer pedagógico na escola.

Algumas unidades de sentido retiradas das entrevistas foram: a) aceitação de todos e não fazer diferença; b) não ter preconceito, mas promover o envolvimento integral entre todas as crianças; c) fazer valer os direitos de todas as crianças - uma inclusão que está caminhando; d) dificuldades para uma prática pedagógica inclusiva na realidade escolar pela falta de estrutura em todos os sentidos e apoio pedagógico.

Para além do significado, as docentes expressaram esses significados a partir da própria realidade vivida na escola e como esta se materializa no cotidiano, situando o sentido da inclusão escolar: um lugar de carência e de incompletude. As mesmas destacaram que é preciso a inclusão e uma política eficaz, não somente o que retrata os direitos nos documentos oficiais. Elas também evidenciaram que as dificuldades são muitas no cotidiano escolar, demandando muito esforço, como a falta de estrutura (de material, de formação, de apoio, de recursos e de acompanhamento aos professores).

Ademais, ressaltaram a necessidade de estreitar a relação com a família de discentes de um modo geral, assim como trabalhar o preconceito dos pais e a adaptação das crianças autistas na escola. As mesmas indicaram a necessidade de melhorar o relacionamento com a família e de enfrentar o preconceito de mães e pais de crianças não deficientes direcionados ao aluno, público alvo da educação especial. Outro ponto relatado foi trabalhar a adaptação do aluno para que ele sinta que faz parte da escola e perceber-se, de fato, envolvido nas atividades da escola.

Apesar das diferenças entre os sistemas escolares e familiares, há uma interdependência entre os contextos. Nessa direção, se faz necessário estabelecer canais de comunicação e participação, com possibilidades de complementariedade entre família e escola, para favorecer o desenvolvimento e aprendizagem da criança de forma positiva (SILVEIRA; WAGNER, 2009).

O público alvo da educação especial, historicamente, tem sido associado ao conceito de anormalidade, desvio, patologia e um discurso hegemônico de um grupo sobre o outro; o que possibilitou atitudes de preconceitos e estereótipos com barreiras atitudinais (AMARAL, 1998).

Outra questão narrada pelas docentes, refere-se a quantidade de crianças por turma. As professoras criticam a quantidade grande de alunos por turma e crianças com os níveis diferentes de aprendizagem. Para elas, a turma tem número exacerbado de alunos, composto por discentes com deficiências, isso faz com que o fazer pedagógico fique prejudicado no processo de ensino.

Sobre a inclusão escolar da criança autista na turma, as docentes expressaram alguns sentidos: i) muito difícil, ainda não se sentem preparadas, pois acham que tem que estudar mais; ii) precisa de um preparo e um esforço constante docente para que discentes sejam envolvidos e interajam para uma aprendizagem profícua; iii) enfrentaram os preconceitos de pais e mães de crianças não deficientes, com questionamentos sobre a presença da criança autista na turma regular. Essas tiras são bem evidenciadas nas narrativas abaixo descritas, em que as docentes entrevistadas demonstram suas impressões e experiências:

Não, eu não me sinto muito preparada para inclusão da criança autista, porque eu acho que eu preciso buscar mais, estudar mais. São vários tipos de autismo não existe um só, são vários graus e eu já li que cada grau é uma dificuldade assim a ser superada. Tem que ser um trabalho direcionado. Têm crianças que a gente nem sabe especificar direito. Têm crianças que estão na sala de aula e não trazem nem o laudo, a gente não sabe nem o que é que eles têm realmente, a gente que já faz uma análise assim, e já procura encaminhar para a sala de AEE e lá eles fazem atividades, o professor da sala de AEE nos auxilia para gente ter uma noção do que é mesmo e o que elas precisam. Quando tem o laudo já é melhor porque já tá mais especificado, aí a gente já tem como procurar, como buscar informação a respeito (Tulipa).

Paralelamente se observa a narrativa com relação ao preconceito:

No início quando as crianças chegam é complicado, porque o preconceito especialmente em relação aos pais é grande, a ideia é de que ela vai atrapalhar o processo de ensino e aprendizagem dos outros. Às vezes os pais ficam assim com um receio de que atrapalhe no desenvolvimento de outras crianças (Rosa).

Ademais, ressalta-se que a preocupação para com a inclusão dos discentes no processo de ensino e de aprendizagem, embora dito com simplicidade e sem apontamentos de como ocorre, destaca-se as dificuldades:

É fazer com que o aluno interaja com os outros alunos, com a realidade escolar, envolvido em todas as atividades, fazendo com que ele se sinta parte daquela realidade (Orquídea).

Caminhando, eu acho que nós professores ainda estamos com muitas dificuldades para a inclusão de fato, de direito tá aí, de fato ainda não (Rosa).

Eu vejo que ainda falta assim uma estrutura assim, por exemplo, não por parte, por parte de toda a escola das pessoas da escola, mas assim eu acho que deveria ter mais materiais, mais acompanhamento também até por parte da família, que as famílias vem, os pais, o responsável se preocupam de vim deixar no horário da sala de aula, mas se tiver uma atividade que é contra turno, são poucos os que vem (Hortência)

Alguns outros pontos se destacaram nas narrativas acima: os problemas diários relativos à inclusão escolar e à integração da criança autista no contexto da turma. Acreditamos que apesar de uma fundamentação legal, as políticas educacionais inclusivas precisam refletir práticas exitosas. Pletsch (2011), em uma pesquisa cujo objetivo foi analisar as políticas educacionais direcionadas as pessoas público-alvo da educação especial no período de 2003-2010, ressalta que as políticas acompanham pressupostos internacionais e no período estudado ampliaram as políticas inclusivas, porém a exclusão do sujeito continuou, visto que não se disponibilizou condições efetivas para a integração e a mobilidade social no sistema socioeconômico. Concluiu que apesar dos fundamentos legais e políticos, o sujeito ainda é responsabilizado de forma individual pelo sucesso ou fracasso escolar.

A inclusão educacional é constituída em contextos históricos específicos, em uma política própria, fundamentada em aportes legais, políticas e econômicas. Nesse sentido, alguns eixos norteadores são essenciais nessa construção: mudanças no currículo escolar,

envolvendo os objetivos, metodologias, práticas pedagógicas e formas de avaliação, conteúdos; recursos suplementares e complementares; uma rede de apoio, principalmente aos professores e à família, uma relação mais próxima com a família; desenvolvimento profissional de professores com formação continuada de professores e condições de trabalho para efetiva prática docente. Esses e outros pilares são fundamentais para as práticas inclusivas exitosas (MENDES, 2006; MARCHESI, 2006).

As docentes expressaram o sentido sobre as práticas pedagógicas inclusivas direcionadas às turmas com criança autistas. Em suas falas, ressaltaram as dificuldades relativas à inclusão escolar envolvendo a criança autista, como não conseguiu fazer a criança autista interagir com o outro colega ou participar da atividade. Adicionalmente, acreditam que precisam de mais informações para o planejamento escolar e prática educativa. Decorrente desse desafio, segundo elas, buscam pesquisar e estudar sobre o TEA e as possibilidades de aprendizagem por conta própria e pelo compromisso que possuem para o processo de ensino e de aprendizagem de seus discentes.

Eles são diferentes e a gente tem que ter todo ano um trabalho diferenciado. Ano passado a gente conseguia incluir o aluno Raul com mais facilidade em qualquer atividade e interagir com os outros alunos. O Paulo esse ano eu já não consigo, porque ele se agonia, não gosta de muita gente próxima. Aí, temos muita dificuldade no nosso trabalho (Orquídea).

Os dados corroboram com os resultados de Pletsch e Lima (2014) na pesquisa cujo objetivo foi refletir sobre a mediação pedagógica na inclusão de alunos com autismo no ensino regular. As autoras concluem que o processo de inclusão do aluno autista não se limita apenas a sua inserção na sala regular, é necessário proporcionar uma aprendizagem significativa que auxilie em sua constituição enquanto sujeito como um ser que aprende, pensa e participa dos grupos sociais, reconhecendo que este se desenvolve com ele e a partir de si, de acordo com suas especificidades. Elas indicam que o planejamento e a prática pedagógica devem envolver a reflexão, criatividade e flexibilidade e não deve centralizar na figura do professor, mas, sim, ser realizado com o apoio de uma equipe educacional multiprofissional.

Outra sugestão para o planejamento e prática pedagógica em turmas com crianças autistas é ter objetivos e metas para atuar em situações específicas. Um desses objetivos é estimular a sociabilidade de crianças com TEA e a convivência da turma no contexto escolar (CAMARGO; BOSA, 2009).

Nessa direção, a utilização de estratégias metodológicas específicas, como o Plano Educacional Individualizado (PEI) para a criança com espectro autista pode ser utilizado no planejamento docente. O PEI tem o objetivo de criar condições que permita conhecer o desenvolvimento de estudantes com deficiência, suas habilidades e escolarização em virtude da colaboração entre docentes da sala comum e do AEE. Adicionalmente, deve ser constantemente avaliado e revisado, permitindo acompanhar se os objetivos educacionais do discente estão sendo alcançados (CAPELLINI; RODRIGUES, 2012; GLAT; VIANNA; REDIG, 2012; VALADÃO, 2013).

3.3 Inclusão escolar e formação continuada

As quatro docentes foram consensuais em seus depoimentos sobre não possuírem formação específica na área da educação especial, a falta de capacitações sobre o TEA e a necessidade de apoio as suas demandas diárias, principalmente em como realizar a flexibilização no planejamento e na prática pedagógica em turmas com crianças autistas. Destacam que as poucas formações continuadas foram superficiais, irrisórias e de breve

duração. Elas percebem que precisam aprender a fazer o planejamento individualizado para atender as necessidades do discente autista, o que, de forma discursiva é observada nas narrativas abaixo:

A formação é uma necessidade, não só para os professores que estão com os alunos em sala de aula, mas toda a rede porque eu não sei a minha lotação, eu não sei em que turno vou trabalhar, eu aceitei o desafio, mas nem todos aceitariam por falta da capacitação. Uma formação que fiz foi em uma manhã, que isso não aumentou em nada, só me fez conhecer um pouquinho os métodos, inclusive o ABA, é irrisório a formação que a gente tem, é insignificante perto da necessidade que nós temos (Rosa).

Tudo tem que ser diferenciado, na prática. As crianças que já são normais tem dificuldades de aprender, imagine ele. Não estou preparada para trabalhar com o autista, porque eu acho que eu preciso buscar mais, estudar mais, precisamos de informações, de cursos (Tulipa)

Formação continuada o nome já diz é uma continuação, por exemplo, como já tem a semana do autismo, semana da inclusão, tem vários dias especificados, mas é assim um estudo que é uma continuação. Já participei de vários encontros que foram realizados pela secretaria de educação, aqui na escola nós já tivemos momentos da parada pedagógica, planejamento, mas eu vejo assim que são poucos dias é pouco tempo é muito rápido (Hortência).

Os elementos narrados acima trazem os sentidos sobre o processo formativo das docentes entrevistadas, em que se direciona para a necessidade de formação em serviço no trabalho pedagógico com crianças autistas, a carência de informações, a motivação para aprender e a necessidade de continuidade nos estudos na área da educação especial.

Nesta direção, Glat (2011) destaca a falta de preparação e formação de docentes e demais profissionais educacionais como uma barreira impeditiva nas políticas inclusivas e nas práticas pedagógicas inclusivas. Complementarmente, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) recomendam nos programas de formação continuada a inserção dos conteúdos: como elaborar o Plano Educacional Individualizado (PEI) e estratégias para o estreitamento de ações entre o professor da Educação Especial e do ensino comum no planejamento e nas ações didáticas para a escolarização de crianças público-alvo do AEE.

Redig, Mascaro e Dutra (2017) em uma pesquisa cujo objetivo foi refletir sobre o ressignificar e inovar as formas de ensinar e a individualização no processo de ensino e de aprendizagem, essencial para as políticas de Educação Inclusiva. Os autores afirmam que na formação de professores para a educação especial e inclusiva algumas questões devem ser consideradas, tais como a troca de experiências entre docentes, na ideia de reflexão, aprimoramento e reformulação das atividades em sala de aula e das práticas pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados revelam os sentidos relatados pelas docentes do Ensino Fundamental de uma Escola Pública do município de Bragança-PA sobre a inclusão escolar e o estudante com TEA em turmas tidas como regulares. Esses sentidos vão além do significado, estão relacionados à vivência do trabalho docente no contexto da instituição pública da Educação Básica.

Para as docentes entrevistadas a inclusão educacional é uma ação que deve envolver todos os discentes, contudo, indicam dificuldades e desafios para a efetivação de práticas inclusivas, principalmente pela falta recursos na escola, pouco conhecimento sobre o TEA, a ausência ou quase nenhuma de formação em serviço, e dificuldades no planejamento e prática pedagógicas direcionadas às crianças com espectro autista. Com relação à compreensão sobre

o TEA revelam a ideia de um sujeito com dificuldade de interação e aprendizagem. Elas ainda trouxeram em seus relatos o preconceito advindo dos pais das crianças não deficientes para com a criança com espectro autista.

Ainda, as docentes sentem a necessidade de formação continuada, situam que as poucas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação não atendem suas necessidades e dificuldades, e sugerem a necessidade de formação em serviço, e constantes estudos, considerando a realidade e os desafios da escola em que trabalham.

Dessa maneira, a percepção delas sobre a inclusão de estudantes com o TEA no que se refere ao trabalho docente, no qual expressam a ideia de que as realizações das práticas pedagógicas inclusivas ficam prejudicadas, seja pela falta de conhecimento, de formação continuada, pela ausência de condições nas escolas.

Em suma, sugerimos que sejam proporcionadas aos docentes formações em serviço sobre o TEA, visando aperfeiçoar o trabalho pedagógico e construir práticas inclusivas exitosas. Destacamos, também, a necessidade de mais estudos sobre a inclusão de alunos com TEA, apresentando reflexões sobre o cotidiano das docentes, contribuindo para ampliar as discussões na área em foco.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas e sua superação. *In: AQUINO, J. G. (org.). Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas.* São Paulo: Summus, 1998.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION-APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.** Porto Alegre: Artmed, 2014.

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

BRASIL. **Decreto n. 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020.

BRASIL. Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 28, dez. 2012. Seção 1, p. 2.

BRASIL. LDB- **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

CAMARGO, Sígla. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade.** Florianópolis, v. 21 n. 1, p.65-74, 2009.

CAPELLINI, Vera. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. **Educação Inclusiva: um novo olhar para a avaliação e o planejamento de ensino.** Bauru: UNESP; 2012.

CARDOSO, Joel; SOUSA, N. M. F. R.; OLIVEIRA, F. P. Arte-Educação, Transtorno do Espectro Autista-TEA e possibilidades educativas. **Research, Society and Development,** v. 10, n. 5, 2021

CARVALHO, Rosita. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 176 p, 2016,

GIL, Antonio. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, Rosana. Educação inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. *In*: LONGUINI, M. D. (Org.). **O uno e o diverso na educação**. Uberlândia: EDUFU, p.75-91, 2011.

GLAT, Rosana.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**. Rio de Janeiro, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012.

GOMES, Camila G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n. 3, p. 375-396, 2010.

GONZALEZ REY, Fernando. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 24, p. 155-179, jun. 2007. 2022.

LAKATOS, Eva. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LUNA, Sérgio. V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 66, p. 70–74, 2013.

MARCHESI, Á. A prática das escolas inclusivas. *In*: COLL, C. *et al.* (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 31-47, 2004.

MARCONI, Marina. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

MANTOAN, Maria T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, Maria. C. S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 9-29, 2016.

PLETSCH, Marcia. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista Teias**, [S.l.], v. 12, n. 24, p. 17, abr. 2011.

PLETSCH, Márcia. D.; LIMA, M. F. C. A inclusão escolar de alunos com autismo: um olhar sobre a mediação pedagógica. *In*. Seminário Internacional de Inclusão Escolar, 2014, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, p. 01-10, 2014.

ORRÚ, Ester S. **Autismo**: o que os pais devem saber? – 2. ed. – Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

REDIG, Annie. G.; MASCARO, C. A. A. C.; DUTRA, F. B. S. A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa? **Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**. Marília, v.4, n. 1, p. 33-44, 2017.

ROSA, Maria V. F. P. C.; ARNOLDI, M. Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para a validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 112 p. 2006.

SANINI, Cláudia; BOSA, C. A. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e auto eficácia da educadora. **Estudos de Psicologia**, v.20, n.3, julho a setembro,173-183. 2015.

SANINI, Cláudia; SIFUENTES, M.; BOSA, C. A. Competência social e autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.29, n.1, p.99-105, 2013.

SANTOS-FILHO, J.C.; GAMBOA, S.S. **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVEIRA, Luíza M. O. B.; WAGNER, A. Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 283-291, jul./dez. 2009.

SOUSA, Neide M. F. R.; NASCIMENTO, D. A. A inclusão escolar e o aluno com síndrome de Down: as adaptações curriculares e a avaliação da aprendizagem. **Educ. Form.**, [S. l.], v. 3, n. 9, p. 121–140, 2018.

TONETTO Costas, F. A.; SOARES F. L. Sentido, significado y mediación en Vygotsky: implicaciones en la constitución del proceso de lectura. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 55, p. 205-223, 1 ene. 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1994.

VALADÃO, Gabriela. T. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado: avaliação de um programa de formação continuada para educadores**. 245f. Tese (Doutorado) – Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

VIGOTSKI, Lev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.