

**UNIVERSIDADE TIRADENTES
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E EXTENSÃO – UNIT
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PPGPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPED
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

LARISSA YULE AMADO SANTOS

**Formação continuada docente na região metropolitana de Aracaju:
inclusão escolar da pessoa no espectro autista**

**ARACAJU
2022**

LARISSA YULE AMADO SANTOS

**Formação continuada docente na região metropolitana de Aracaju:
inclusão escolar da pessoa no espectro autista**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes – Mestrado, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

ORIENTADORA: Prof^a Dr^a Simone Silveira Amorim

**ARACAJU
2022**

Santos, Larissa Yule Amado
S237f Formação continuada docente na região metropolitana
de Aracaju: inclusão escolar da pessoa no espectro autista /
Larissa Yule Amado Santos; orientação [de] Prof.^a Dr.^a
Simone Silveira Amorim - Aracaju: UNIT, 2022.

101 f; il. 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade
Tiradentes 2022

1. Formação docente continuada 2. Inclusão 3. Transtorno do
espectro autista 4. Sergipe I. Santos, Larissa Yule Amado. II.
Amorim, Simone Silveira (orient.). III. Universidade
Tiradentes. IV. Título.

CDU: 371.13:376(813.7)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Aprovado em 25/07/2022

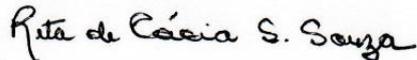
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dra. Simone Silveira Amorim (Orientadora)
Universidade Tiradentes – (PPED/UNIT)



Prof. Dr. Gregory da Silva Balthazar
Universidade Tiradentes – (PPED/UNIT)



Rita de Cécia Santos Souza
Universidade Federal de Sergipe – (PPGED/UFS)

Aos docentes e
a todos no espectro autista, bem como seus familiares, amigos e terapeutas.

AGRADECIMENTOS

O resultado de um trabalho de dois anos e meio não é de apenas uma pessoa, mas sim de muitos times que somaram esforços para que fosse possível. Foi um longo, difícil e atípico processo: com apenas duas semanas de aulas, a triste notícia de que a pandemia do novo coronavírus chegou ao nosso Sergipe abalou cada um que viveu esses momentos. No mestrado, aulas e projetos tiveram que ser repensados e reestruturados. Nesse contexto tão desafiador, agradeço aos docentes da Universidade Tiradentes, em especial à minha orientadora Simone Silveira Amorim, por terem persistido em seu fazer docente, que através dele tanto aprendi.

Agradeço à minha mãe, Rosa, pois sem ela não teria ingressado no mestrado, e a meu esposo, William, pois sem ele não teria concluído. Agradeço à minha família pela torcida: Gildo, Rosalva, Cokoite, Wanderson, Diogo, Terezinha, e todos os outros que não menciono porque não caberia nesta página. Agradeço à família que meu esposo me deu, tão acolhedora e atenciosa: Dai, Cristina, Nega, Ceia, Dainha e todos os outros entes queridos.

Agradeço aos amigos que a Caixa Econômica me deu: Ricardo, Tetê, Adelson, Raimundo, Fofis, e todos que compõem e compuseram a agência DIA. Meu agradecimento aos amigos que a vida me deu: Pedro, Gustavo, Manoel e Elias; e a David, Isa, João, Felipe e todos os amigos que meu esposo me trouxe. Um agradecimento cheio de amor aos meus filhos pets, que estão sempre comigo.

Obrigada a todos que fizeram e fazem parte da minha história, não seria possível citar todos nesse breve espaço. Agradeço imensamente à Universidade Tiradentes, à Universidade Federal de Sergipe, e ao Child Behavior Institute of Miami. Um agradecimento imenso a todos os docentes que participaram dessa pesquisa: serei eternamente grata. Obrigada a todas as pessoas atípicas, por me mostrarem tantas possibilidades de existência.

Asas

Vento vem me trazer boas novas
Que sempre esperei ouvir

Vento vem me contar os segredos
De chuva, raio e trovão

Vento que me venta da cabeça aos pés
E eu me rendo
Vento que me leva onde quero ir
E onde não quero

Para que te quero, asas
Se eu tenho ventania dentro?

Eu fiz até uma tempestade
Rodei no céu, na imensidão

Vento vem me mostrar qual a força
Que tenho para seguir

Ventania é senhora, eu sei
E foi lá bem alto que eu vi
Inunda que é da água que faz brotar
Inunda que a água lava

Para que te quero, asas
Se eu tenho ventania dentro?
Eu fiz até uma tempestade
Rodei no céu, na imensidão

Luedji Luna

RESUMO

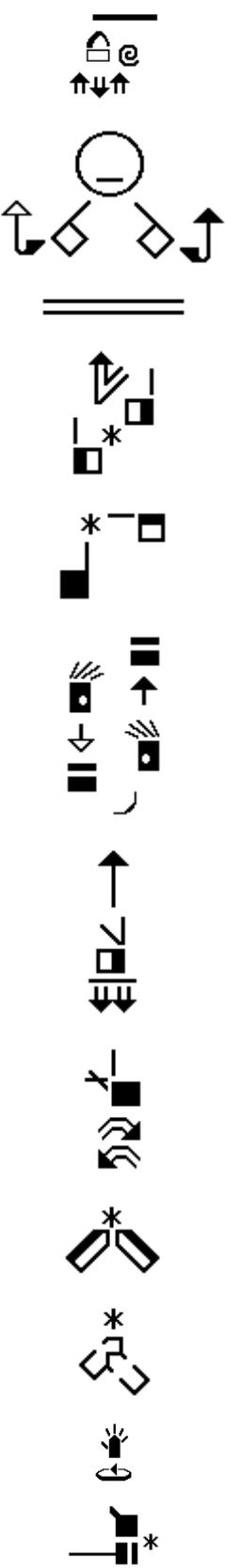
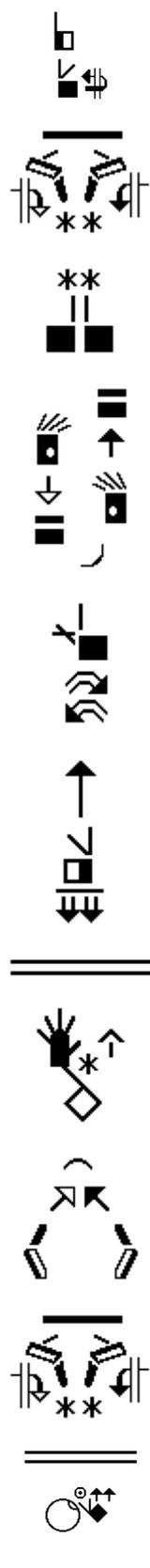
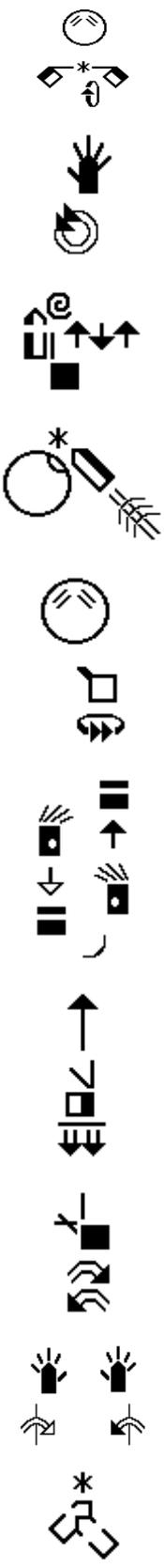
O objetivo geral desta pesquisa é entender a importância da formação continuada docente para a inclusão escolar de estudantes no espectro autista. Os objetivos específicos são: conhecer políticas públicas para a inclusão do estudante no espectro autista e para a formação docente continuada; apresentar aspectos relacionados ao transtorno do espectro autista, sua história e suas implicações; e identificar que tipo de formação continuada os docentes de escolas da região metropolitana de Aracaju têm acessado durante suas carreiras para promover a inclusão escolar de seus estudantes no espectro autista. Cada um desses objetivos têm uma seção reservada neste trabalho para sua discussão. O objeto da pesquisa é a formação continuada voltada para a melhor preparação do docente com foco na inclusão de estudantes no espectro autista; portanto, essa formação deve estar relacionada com a necessidade do estudante de ser incluído. As questões norteadoras dessa pesquisa são: o que leva ou não os docentes a buscar formação continuada? Que tipo de formação os docentes buscam e quais as dificuldades encontradas nesse percurso? O que se trabalha nos cursos de formação continuada é aplicável e relevante para a prática docente, na percepção dos docentes? Em relação à metodologia, foi realizada uma revisão bibliográfica a respeito de inclusão, formação docente continuada, transtorno do espectro autista e de outros tópicos relacionados a esses temas. A partir da fenomenologia, buscou-se docentes do ensino básico da região metropolitana de Aracaju a fim de que suas respostas aos questionamentos feitos permitissem a compreensão desse fenômeno que é a docência. Tem-se a perspectiva de que um docente com formação adequada para incluir faz diferença significativa no processo de inclusão escolar e, na carência de estudos que comprovem essa prerrogativa na região metropolitana de Aracaju, justifica-se a presente pesquisa. Esta tem como pressuposto que quanto melhor a formação docente para a inclusão escolar, mais assertivas são as ações voltadas para estudantes no espectro autista no ambiente escolar. Identificou-se que, no caminho do desenvolvimento de competências para inclusão escolar, muitos docentes buscam uma formação continuada e consideram essa busca essencial para o fazer pedagógico. Espera-se que este trabalho agregue conhecimento sobre formação docente, transtorno do espectro autista e inclusão, e que suscite reflexões a respeito dessas temáticas. Esta dissertação foi defendida através do Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha Formação Docente. A autora foi integrante do Gepes — Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade: sujeitos e práticas educativas.

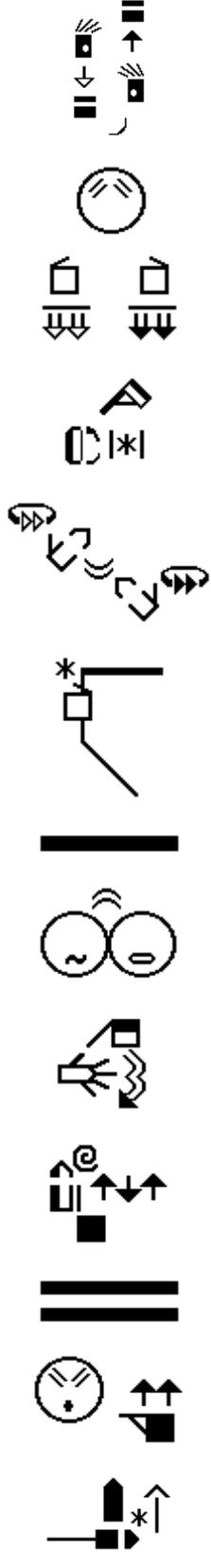
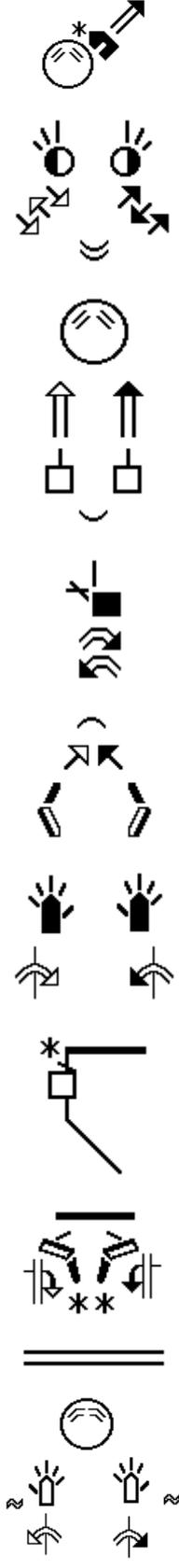
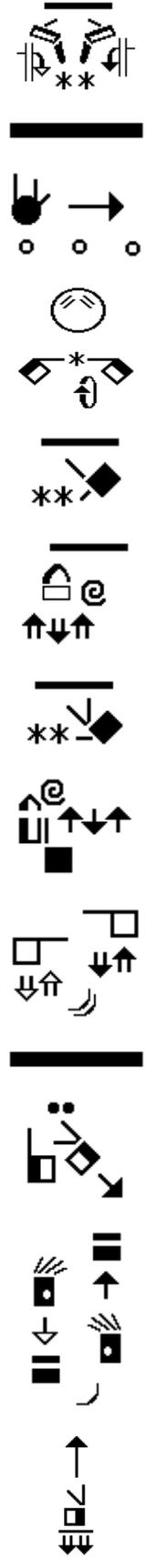
Palavras-chave: Formação docente continuada. Inclusão. Transtorno do espectro autista. Sergipe.

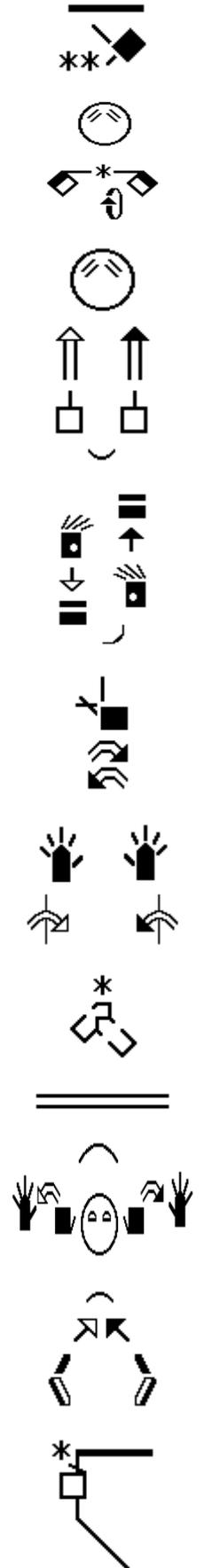
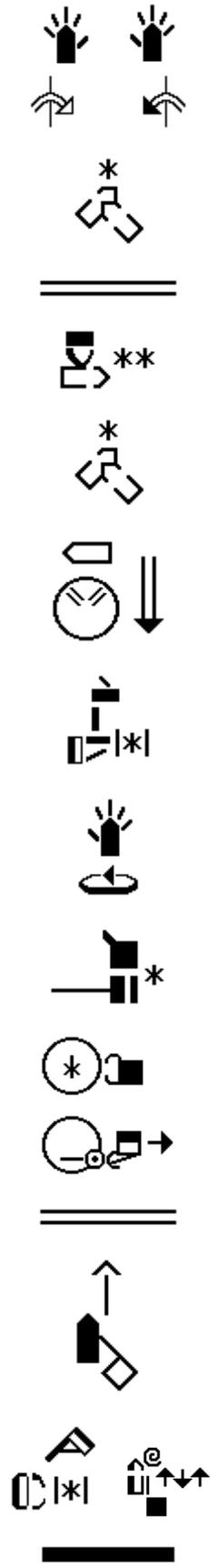
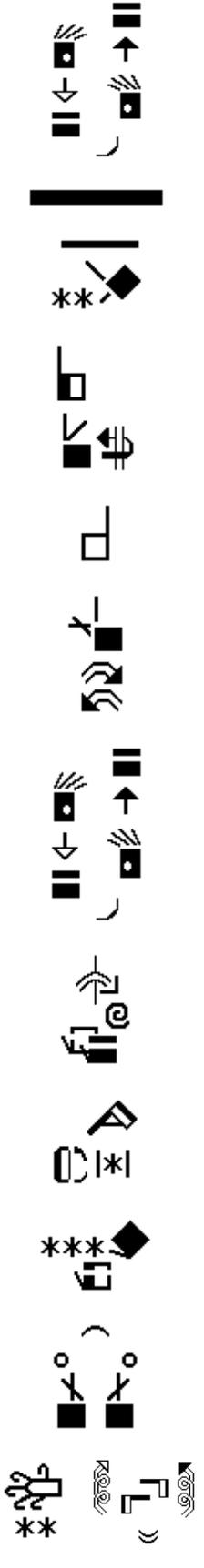
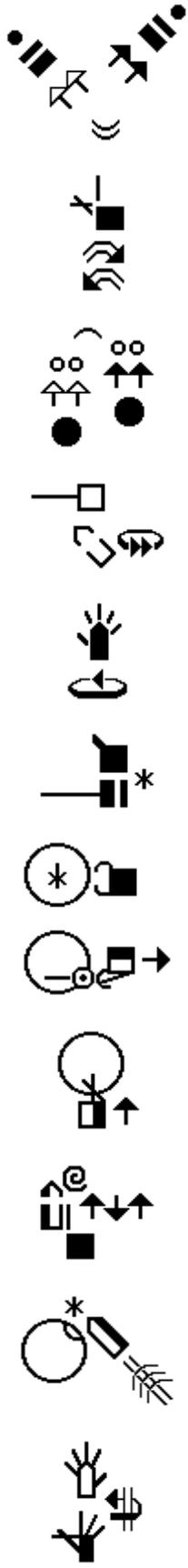
ABSTRACT

The main objective of this research is to understand the importance of teachers' continuous education for scholar inclusion of autistic students. The specific objectives are to know public policies for the inclusion of autistic students and for teachers' continuous education; to present aspects related to autism, its history and implications; and to identify what kind of continuous education teachers of metropolitan region of Aracaju have been accessing along their careers to promote scholar inclusion of their autistic students. Each one of these objectives have a section reserved for discussion in this text. The research object is teachers' continuous education to a better preparation with inclusion of autistic students as focus; so, this education must be related to the student need to be included. The guiding questions of this research are: what make teachers search or not to search continuous education? What kind of education teachers search and which difficulties they find in this way? What is worked in continuous education courses is applicable and relevant to teachers practice, in teachers' perception? In methodology, a bibliographic review was made about inclusion, continuous teacher education, autism spectrum disorder and other topics related to these themes. As from phenomenology, scholar education teachers of the metropolitan area of Aracaju were asked about their answers to questions made, allowing the understanding of this phenomenon that is teaching. There is the perspective that a teacher with proper education to inclusion makes significant difference in scholar inclusion process and, in the lack of studies proving this prerogative in metropolitan region of Aracaju, this research is justified. This research has as assumption that the better are the teachers education to inclusion, more assertive actions to autism spectrum disorder inclusion are. It was identified that, in the way of development of competences to scholar inclusion, many teachers search a continuous education and consider this search essential to pedagogical practice. It is expected that the present work to add knowledge about teachers' continuous education, autism spectrum disorder and inclusion, and it brings reflections about these themes. This dissertation was defended through Programa de Pós-Graduação em Educação, in branch the of Formação Docente. The author made part of Gepes — Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade: sujeitos e práticas educativas.

Keywords: Continuous teacher education. Inclusion. Autistic spectrum disorder. Sergipe.







LISTA DE SIGLAS

ABA - Applied Behavior Analysis, ou Análise Aplicada ao Comportamento

APA - American Psychological Association

AT - Acompanhante Terapêutico

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BNC-Formação - Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica

BNC-Formação Continuada - Base Nacional Comum para Formação Continuada de Professores da Educação Básica

CAAE - Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CID 10 - 10ª Revisão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, ou Classificação Internacional de Doenças 10

CNE/CP - Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno

DI - Deficiência intelectual

DSM I - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 1ª edição

DSM II - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 2ª edição

DSM III - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 3ª edição

DSM IV - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 4ª edição

DSM-5 - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5ª edição

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ou Estatuto da Pessoa com Deficiência

TDAH - Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade

TEA - Transtorno do espectro autista

TGD - Transtorno Global do Desenvolvimento

TGD-SOE - Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outras Especificações

UFS - Universidade Federal de Sergipe

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unit - Universidade Tiradentes

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	31
2 O DESAFIO PARA ENTENDER O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	42
3 PESQUISA FENOMENOLÓGICA NA REGIÃO METROPOLITANA DE ARACAJU	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	75
APÊNDICE A — Estado da arte na UFS e na Unit.	83
APÊNDICE B — Questionário aplicado com docentes da rede particular da região metropolitana de Aracaju, e resumo das respostas em gráfico	88
APÊNDICE C — Questionário aplicado no centro de educação especializada	96

INTRODUÇÃO

Para muitos estudantes, o primeiro meio de convívio social fora da família é a escola, e é o ambiente onde eles costumam passar a maior parte de suas vidas, quando estão longe do ambiente familiar. Por isso, se a escola é excludente, a sociedade terá muitas dificuldades em refletir situações de inclusão. Muitos fatores precisam ser levados em consideração quando observamos as condições para que uma escola seja, efetivamente, um ambiente inclusivo. Um desses fatores é a formação docente, que reflete diretamente na competência do docente em lidar com as diversas realidades presentes em sala de aula. Competência, para Perrenoud (2014), é “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações [sic]” (PERRENOUD, 2014, posição 233).

No caminho do desenvolvimento de competências para inclusão escolar, muitos docentes buscam uma formação continuada. A partir disso, tem-se as seguintes questões norteadoras: o que leva ou não o docente a buscar formação continuada? Que tipo de formação o docente busca e quais as dificuldades encontradas nesse percurso? O que se trabalha nos cursos de formação continuada é aplicável e relevante para a prática docente, na percepção do docente? É abordado neste trabalho entendimento a partir da legislação brasileira a respeito de questões relacionadas à inclusão escolar, pois ele norteia as ações em prol da inclusão. Além disso, é importante conhecer os direitos e deveres para que se possa refletir e reivindicar o que falta ou a retirada daquilo que for obsoleto para a sociedade.

Diante do exposto, o objetivo geral desta pesquisa é entender a importância da formação continuada docente para a inclusão escolar de estudantes no espectro autista. Os objetivos específicos são: conhecer políticas públicas para a inclusão do estudante no espectro autista e para a formação docente continuada; apresentar aspectos relacionados ao transtorno do espectro autista, sua história e suas implicações; e identificar que tipo de formação continuada os docentes da região metropolitana de Aracaju têm acessado durante suas carreiras para promover a inclusão escolar de seus estudantes no espectro autista. O objeto da pesquisa é a formação docente, mas vale ressaltar que, apesar de a formação docente aparecer em primeiro plano no tema, ela tem como foco a inclusão de estudantes no espectro autista; portanto, essa formação deve estar relacionada com a necessidade do estudante de ser incluído.

Cada objetivo específico compõe uma seção deste trabalho, sendo cinco sessões ao total, ao levar em consideração a introdução, que tem como objetivos indicar ao leitor os rumos escolhidos para condução desta pesquisa e situá-lo nas problemáticas levantadas, e as considerações finais, com inferências complementares às questões vinculadas ao transtorno do

espectro autista, formação docente e inclusão escolar. Para os dois primeiros objetivos específicos, foi realizada uma revisão de literatura realizada em três etapas, descritas mais adiante. Identificou-se que o entendimento do transtorno do espectro autista (TEA) ainda é um grande desafio para a comunidade científica, havendo estudos em andamento, principalmente nas áreas comportamental, genética e neurocientífica, denotando a complexidade do tema. Ademais, as informações a respeito do TEA se atualizam a todo instante, fazendo-se necessária a busca frequente por novas informações a respeito do tema.

Segundo Yin (2016), a revisão de literatura em uma pesquisa qualitativa pode ser feita em três etapas. A primeira, é uma incursão inicial ao tema a ser pesquisado. Ela é importante para se fazer um levantamento inicial de ideias do que pode ser estudado. Esta etapa foi cumprida mesmo antes do ingresso ao mestrado, pois é requisito do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unit) a apresentação de um pré-projeto, ou seja, de um esboço do que pode vir a ser pesquisado.

O interesse por esse tema de pesquisa se deve à formação da pesquisadora, graduada em letras, além de psicopedagoga com especialização em intervenção ABA para autismo e deficiência intelectual, o que a levou a apresentar projeto de dissertação de mestrado com a temática da inclusão no TEA. Ao conversar com a possível orientadora, a mesma sugeriu pensar esse contexto em termos de educação e formação docente, a fim de que a proposta tivesse aderência à linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes, e foi neste caminho que surgiu o presente trabalho.

A segunda etapa da revisão de literatura, segundo Yin (2016), é a revisão seletiva, que é o levantamento de informações a respeito de pesquisas anteriores que tenham correlação com o tema a ser pesquisado. Conforme pode-se verificar no Apêndice A, essa etapa foi cumprida a partir da observância dos trabalhos feitos por pesquisadores vinculados às universidades sergipanas e por buscas de trabalhos da mesma natureza no Google Acadêmico e na base do Scielo. Foram feitas consultas aos repositórios da Universidade Federal de Sergipe e da Universidade Tiradentes para saber se haveria relevância pesquisar sobre formação docente para inclusão escolar em Aracaju. Na base de dados de dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPED) da Unit, buscou-se trabalhos que contivessem os termos “inclusão”, “inclusivo(a)(s)”, “incluir”, “transtorno do espectro autista”, “TEA”, “autista”, “deficiência” nos títulos dos trabalhos. Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFS, na base do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), fez-se busca a partir dos mesmos termos nos títulos das dissertações e teses. Nenhum trabalho correlacionando transtorno do espectro autista e formação continuada de docentes foi encontrado nos referidos

repositórios entre 2016 e 2022, tratando-se, assim, de tema inédito no contexto local, para o período pesquisado.

Nos bancos de dissertações e teses dos programas de pós-graduação em educação das referidas universidades foram encontrados os trabalhos relacionados à inclusão escolar, ao transtorno do espectro autista e à formação docente para inclusão, constantes no Apêndice A. Percebe-se que embora os trabalhos citados tenham temas afins a esta pesquisa, há muito ainda a se pesquisar. Além disso, há poucos trabalhos vinculados à temática produzidos na Universidade Tiradentes (Sergipe), o que realça a importância da presente pesquisa para o Programa de Pós-Graduação em Educação da referida instituição.

A terceira etapa de revisão de literatura, de acordo com Yin (2016), é a revisão abrangente, que tem o intuito de conhecer os entendimentos sobre o tema a ser pesquisado. Yin (2016) destaca que

As revisões [abrangentes] visam a reunir o que se conhece sobre um determinado tema, possivelmente sublinhando linhas de pensamento controversas ou díspares ou mesmo o progresso no decorrer do tempo no conhecimento acumulado sobre um assunto (YIN, 2016, p. 80).

A revisão abrangente foi especialmente desafiadora e igualmente necessária, visto que esta dissertação perpassa por múltiplas temáticas: formação docente, transtorno do espectro autista, inclusão, neurodiversidade¹, legislação, políticas públicas, metodologia. Tal necessidade evidencia o caráter transdisciplinar que a pesquisa qualitativa pode apresentar.

Como embasamento teórico, foram observados os trabalhos de Philippe Perrenoud (2014) e de Francisco Imbernón (2010) para considerações sobre docência; Enicéia Gonçalves Mendes (2006) e Monaliza Ehlke Ozório Haddad (2019) para reflexões sobre inclusão; e Lucelmo Lacerda (2017; 2020; 2021) para entendimento sobre transtorno do espectro autista e inclusão. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), produzido pela American Psychiatric Association (APA), foi consultado para referência diagnóstica quanto ao transtorno do espectro autista. Como referencial metodológico, foram acessados, principalmente, os trabalhos de Robert K. Yin (2015; 2016), e de John W. Creswell (2014).

¹ Segundo Ortega (2009), “o conceito ‘neurodiversidade’ tenta salientar que a ‘conexão neurológica’ (neurological wiring) atípica (ou neurodivergente) não é, como vimos, uma doença a ser tratada e se for possível curada. Trata-se antes de uma diferença humana que deve ser respeitada como outras diferenças (sexuais, raciais, entre outras)” (ORTEGA, 2009, p. 72).

Para o terceiro objetivo específico citado, inicialmente estava previsto estudo de caso em um centro de atendimento educacional especializado da rede estadual de Sergipe, localizado na cidade de Aracaju. Para Yin (2015),

Como a primeira parte de uma definição em duas partes, um estudo de caso investiga um fenômeno contemporâneo (o ‘caso’) em seu contexto no mundo real, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto puderem não estar claramente evidentes. A segunda parte da definição aponta para o projeto e a coleta de dados — por exemplo, como a triangulação de dados ajuda a tratar a condição técnica distintiva, por meio da qual um estudo de caso terá mais variáveis de interesse do que pontos de dados (YIN, 2015, p. 2).

A proposta contemplava a aplicação de questionário e a realização de entrevista com os docentes participantes. O referido centro havia sido escolhido pela natureza dos serviços educacionais prestados a pessoas no espectro autista, porém apenas uma docente respondeu o questionário aplicado. Para se ter a oportunidade de destacar o fazer docente neste trabalho, foi elaborado um segundo questionário que foi apresentado em vinte e duas instituições de ensino básico da rede privada, sendo duas instituições localizadas na cidade de Nossa Senhora do Socorro, e vinte na cidade de Aracaju. Quatro instituições foram visitadas pessoalmente, além do centro de atendimento educacional especializado, e com as demais o contato foi por meios digitais. A insistência em obter dados diretamente advindos do professor deveu-se não somente pelo percurso metodológico já previsto para a pesquisa, mas por acreditar, junto com Tardif (2014) que

[...] quando questionamos os professores sobre seu saber, eles se referem a conhecimentos e a um saber-fazer pessoais, falam dos saberes curriculares, dos programas e dos livros didáticos, apoiam-se em conhecimentos disciplinares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em suas próprias experiências e apontam certos elementos de sua formação profissional. Em suma, o saber dos docentes é plural, composto, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente (TARDIF, 2014, p. 18).

Ao buscar os docentes, percebeu-se, no contato presencial, resistência em participar da pesquisa; e por meio digital, recebeu-se poucas confirmações de participações. A hipótese levantada pela autora para a baixa adesão diz respeito ao risco de imagem, ou seja, ao receio da exposição dessa percepção plural do docente, como aponta Tardif (2014) na passagem transcrita acima, e porventura esse transbordar de humanidade, tanto em dedicação e competência quanto em falhas viesse a prejudicar a imagem dos envolvidos.

Manteve-se, ainda assim, a seção pertinente às vozes dos docentes, em vista a reconhecer o protagonismo de cada um que se lança no compromisso com a educação em convite à reflexão a respeito do que é ser docente e do que é estar implicado em ser agente de inclusão. A rede pública não foi abordada de modo amplo, visto que, como não havia previsão inicial para tal, também não houve tempo hábil para acionar as secretarias de educação municipais e estadual para os trâmites regulares para realização da pesquisa na referida rede. Para essa seção, os dados quantitativos são utilizados para análise e interpretações, tratando-se, portanto, de uma pesquisa fenomenológica. Segundo Creswell (2014),

[...] um **estudo fenomenológico** descreve o significado comum para vários indivíduos das suas **experiências vividas** de um conceito ou fenômeno. Os fenomenologistas focam na descrição do que todos os participantes têm em comum quando vivenciam um fenômeno (CRESWELL, 2014, p, 72).²

Buscou-se docentes do ensino básico da região metropolitana de Aracaju, e foram observadas suas respostas aos questionamentos feitos para compreender esse fenômeno comum que é a docência. Ainda, segundo Creswell (2014), “a fenomenologia se encontra em algum ponto de um *continuum* entre a pesquisa qualitativa e quantitativa” (CRESWELL, 2014, p. 74) e, à luz do referido autor, os dados quantitativos desta pesquisa, que dizem respeito ao número de respostas obtidas considerando o número de participantes, servem de condutor para a análise qualitativa.

Ressalta-se que a referida pesquisa não tem fins lucrativos, e tem o potencial de contribuir para a promoção à inclusão escolar. Além disso, como benefícios esperados, oferece a possibilidade de difusão de informações com embasamentos científico, jurídico e sociológico sobre o transtorno do espectro autista. É importante também observar que este estudo não se propõe a generalizações, uma vez que não foi feito com todos os docentes de todas as escolas da região metropolitana de Aracaju, pois tal feito não seria viável, ao se observar prazos que precisam ser cumpridos para um programa de mestrado. Além disso, mesmo observando critérios de cientificidade na pesquisa e mantendo-se os esforços para imparcialidade na coleta de dados, não há garantias, nem intenções de verdades absolutas, portanto os dados podem ser falseáveis, assim como preconiza a ciência (POPPER, 2019). Popper (2019) não considera necessário que todo enunciado científico seja testado, apenas que seja falseável, por meio da experimentação.

² Grifos do autor.

Destaca-se também que os dados são coletados no tempo, ou seja, os mesmos participantes podem apresentar respostas diversas em contexto diferenciado. Esses fatos, porém, não invalidam a pesquisa feita, pois, segundo Yin (2016),

[...] um estudo válido é aquele que coletou e interpretou seus dados adequadamente, de modo que as conclusões reflitam com precisão e representem a vida real (ou o laboratório) que foi estudado. Inversamente, estudos são, em qualquer área, inválidos se chegarem a resultados falsos (YIN, 2016, p. 94).

Ainda no sentido da validade da pesquisa de campo, a mesma, antes de ser realizada, foi submetida à Plataforma Brasil, sendo aprovada sob protocolo CAAE 51957821.4.0000.5371. Dessa forma, foram observadas instruções e exigências do Comitê de Ética da Universidade Tiradentes.

Na perspectiva de que um docente com formação adequada para incluir faz diferença significativa no processo de inclusão escolar e, na carência de estudos que comprovem essa prerrogativa na região metropolitana de Aracaju, justifica-se a presente pesquisa. Esta tem como pressuposto que quanto melhor a formação docente para a inclusão escolar, mais assertivas são as ações voltadas para estudantes no espectro autista no ambiente escolar.

Para se observar a atuação e a formação docentes, é imprescindível discutir o currículo que embasa as práticas pedagógicas. O documento que atualmente norteia o currículo da educação básica brasileira é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nele estão dispostas todas as competências e habilidades previstas a serem desenvolvidas em cada uma das etapas escolares, em cada componente curricular. Um conjunto de habilidades e atitudes em específico formam uma competência, de acordo com o que preconiza a BNCC:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. BNCC, 2017, p. 8)

Ao comparar os conceitos de competência de Perrenoud (2014), anteriormente citado, e da BNCC (2017), observa-se que é deste autor o embasamento teórico principal do referido documento. O entendimento de que a inclusão escolar esteja presente na formação inicial do docente foi exposto na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de docentes da Educação Básica (BNC-Formação), resolução de dezembro de 2019, complementar à BNCC. Por ser uma resolução recente, não se pode cobrar sua observância na formação inicial da maioria dos docentes em exercício, ou seja, que se formaram antes de ela entrar em vigor. Além disso, mesmo profissionais formados com currículos alinhados com a BNC-Formação podem precisar

de formação continuada para inclusão escolar, seja por um aproveitamento insuficiente dos conteúdos abordados durante a formação inicial, seja por lacunas porventura existentes na BNC-Formação. Segundo Perrenoud (2014),

O ofício [docente] não é imutável. Suas transformações passam principalmente pela emergência de novas competências (ligadas, por exemplo, ao trabalho com outros profissionais ou à evolução das didáticas) ou pela acentuação de competências reconhecidas, por exemplo, para enfrentar a crescente heterogeneidade dos efetivos escolares e a evolução dos programas. Todo referencial tende a se desatualizar pela mudança das práticas e, também, porque a maneira de concebê-las se transforma (PERRENOUD, 2014, posições 197-202).

Pelos motivos previstos por Perrenoud (2014), a BNC-Formação observa tanto os aspectos da interface da formação inicial, com as demandas sociais, quanto prevê a necessidade de formação docente continuada. Ela explicita como competência docente a necessidade de o docente contribuir para a formação de uma sociedade inclusiva a partir de suas práticas pedagógicas. A referida Resolução também determina que é competência docente “aplicar estratégias de ensino diferenciadas que promovam a aprendizagem dos alunos com diferentes necessidades e deficiências, levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos” (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2019, p. 15). No artigo 2º, a BNC-Formação define que

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2019, p. 2).

A resolução prevê que não basta ao docente ter o conhecimento técnico a respeito da matéria que será ensinada, mas que ele precisa estar atento a todo o processo de ensino e aprendizagem para possibilitar o pleno desenvolvimento do estudante. Ela ainda informa que o docente precisa continuamente estar interessado em seu próprio desenvolvimento profissional e que necessita reconhecer “os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas em que atua” (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2019, p. 16). Frisa-se que este trabalho é voltado para a formação continuada dos docentes, uma vez que sua formação inicial nem sempre consegue contemplar o desenvolvimento das competências gerais e aprendizagens essenciais citadas. Para Chimentão (2009),

A formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos (CHIMENTÃO, 2009, online).

Para o desenvolvimento da prática docente com estudantes com deficiência ou neurodiversos³, faz-se necessário observar não só a qualidade do ensino em si como também outras competências para inclusão, que são discutidas ao longo deste trabalho. Além de assegurar esse ensino de melhor qualidade, a formação continuada docente tem a potencialidade de promover uma amplificação global do entendimento do que é ser docente. Para Perrenoud (2014),

Atualmente, todas as dimensões da formação inicial são retomadas e desenvolvidas em formação contínua. Alguns paradigmas novos aí se desenvolvem antes de serem integrados à formação inicial. Portanto, saber administrar sua formação contínua, hoje, é administrar bem mais do que saber escolher com discernimento entre diversos cursos em um catálogo (PERRENOUD, 2014, posições 2974-2978).

A escolha da formação continuada pode e deve ser um espaço de troca de experiências e de construção do conhecimento do docente, com o docente e para o docente. Para Imbernón (2010), formação continuada de docentes é

Toda intervenção que provoca mudanças no comportamento, na informação, nos conhecimentos, na compreensão e nas atitudes dos professores em exercício. Segundo os organismos internacionais, a formação implica a aquisição de conhecimentos, atitudes e habilidades relacionadas ao campo profissional (IMBERNÓN, 2010, p. 115).

Ainda, segundo Imbernón (2010), a formação continuada não se restringe aos ambientes formais de instrução, mas a todo tipo de ambiente e interações potencialmente formadoras. Neste sentido, nuances informais da formação continuada docente foram observadas na pesquisa, mas por parâmetro eleito para ela, o foco foi a formação continuada docente formal e, necessário se faz esclarecer que ao se lê formação docente neste trabalho, entenda-se formação formal. A dita formação informal pode ser explicitada através da relação direta com seus subtipos diversos — leituras, conversas com colegas docentes, dentre outras possibilidades. Em relação à formação continuada docente, a BNC-Formação prevê

³ Neurodiversos, neurodivergentes e neuroatípicos são termos sinônimos relacionados àqueles que não estão neurologicamente em um espectro da normalidade, ou seja, aquele que não é neurologicamente típico.

Art. 6º A política de formação de docentes para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes: [...]

VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;

IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; e

X - a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2019, p. 3).

Observa-se que a BNC-Formação⁴ reconhece tanto a necessidade de que a formação continuada docente seja contextualizada à realidade de cada docente, quanto do reconhecimento do dinamismo dos aspectos socioculturais, dinamismo esse que exige do docente a necessidade de constante movimento em relação à formação continuada. Um dos temas mais procurados atualmente em formação continuada docente é o universo da inclusão. O conceito de inclusão é debatido por diversos autores com entendimentos dos mais diversos. Para fins de situar o leitor deste trabalho, observa-se a discussão sobre inclusão realizada por Teles, Cruz e Souza (2017), que abordam a inclusão como processo de entender e aceitar as necessidades do outro como parte de quem se é.

Incluir é aceitar as pessoas reais e concretas; é entender as diferentes formas de deficiência que constitui o indivíduo que podem ser da ordem intelectual, física, auditiva, visual e outras formas, como a múltipla. Entender suas dificuldades, possibilidades e necessidades de adequação curricular é propiciar uma educação para a diversidade, promovida pelo docente no cotidiano da sua sala de aula, com o auxílio da família (TELES, CRUZ, SOUZA, 2017, p. 158).

Observa-se, também, a discussão realizada por Haddad (2019), que discorre sobre inclusão tanto na perspectiva dos pais, quanto na dos docentes. A autora aponta que, para os pais,

⁴ A BNCC, e por consequência a BNC-Formação, são alvos de diversas críticas, a exemplo do que apontam Hypolito (2019); e Peroni, Caetano e Arelaro (2019). No entanto, é significativo esclarecer que a análise desses dois documentos legais não é objetivo deste trabalho.

[...] inclusão é aceitar os filhos como eles são, respeitando seus limites e características, ficando com seus pares, convivendo com os amigos da instituição escolar, a busca de uma vida melhor e a aceitação deles pelos colegas de classe, onde em algumas situações a professora precisa trabalhar com a turma a aceitação do estudante incluído em sua sala de aula (HADDAD, 2019, posições 358-363).

Pode-se perceber que, nos estudos realizados por Haddad (2019), os pais associam a inclusão principalmente à convivência harmoniosa, seja na seara da socialização de seus filhos com os demais, seja do respeito às diferenças por parte dos demais integrantes da escola. A autora também aponta que os pais percebem a urgência de os docentes buscarem formação continuada para melhor atuar no processo de inclusão de seus filhos, em especial, no tocante à importância de adaptação de materiais para suprir necessidades específicas de alguns estudantes. Na perspectiva dos docentes, segundo aponta Haddad (2019),

[...] a inclusão tem que respeitar as características dos alunos, não os rotulando e muitas vezes não ficando com base nos relatórios descritivos apenas, pois, ao ter acesso ao desenvolvimento os alunos podem ir além do que está descrito sobre o seu desempenho (HADDAD, 2019, posições 368-373).

Pode-se perceber que os docentes participantes dos estudos da autora têm o entendimento de que um diagnóstico não deve ser algo para ditar ou mensurar potencialidades da pessoa. O diagnóstico é um importante instrumento para entender as necessidades de intervenções terapêuticas e de adaptações didáticas, além da proteção de direitos, em prol de melhoria da qualidade de vida e da promoção de igualdade de direitos. Portanto, um diagnóstico faz parte de quem a pessoa é, porém ela é muito mais do que uma descrição diagnóstica, pois não se pode negar a individualidade e as potencialidades do indivíduo.

Na tirinha abaixo (Imagem 1), identificada na obra de Mademoiselle Caroline e Julie Dachez intitulada “A Diferença Invisível” (2021) a personagem Marguerite, autobiográfica de Julie Dachez, conduz os leitores pela narrativa do antes e depois do seu diagnóstico. Ela direciona o leitor ao entendimento de Ortega (2009) de que a deficiência advém da relação da sociedade com o sujeito, quando ela toma o padrão como normativo e aponta como deficiente aquele que não se enquadra. As políticas públicas se fazem necessárias como meios de ressignificação dessa relação e como caminhos para a inclusão. Nesses processos de políticas públicas para inclusão de pessoas neurodiversas ou com deficiência, as escolas têm papel fundamental.

Nesse sentido, Haddad (2019) considera que inclusão, além dos seus significados que pais e docentes participantes de seu estudo elencaram, traz também a necessidade de se pensar em políticas públicas, pois segundo ela, “se não pensarmos em políticas públicas podemos

simplesmente não avançar nas discussões e, desta forma, não incluímos ninguém” (HADDAD, 2019, posição 377).

Imagem 1 - Marguerite após receber o diagnóstico de TEA.



Fonte: CAROLINE, DACHEZ (2021, p. 128).

Cada vez mais pessoas são diagnosticadas no espectro autista, e as escolas, diante desse fenômeno, precisam se adequar a essa nova realidade cada vez mais presente nas salas de aula. Por sua vez, as pessoas neurodiversas historicamente são pessoas que tiveram o acesso negado à educação. É necessário dissociar a ideia de deficiência como sinônimo de incapacidade (SILVA, 1986) e aprender a lidar com as diferenças não só na escola, mas em todos os contextos sociais. É imprescindível, porém, não perder de vista que mais importante que os estudantes com deficiência ou no espectro autista estejam na escola, é que eles estejam em ambientes que proporcionem seu desenvolvimento nas esferas sociais e cognitivas. Pensar em escola inclusiva é pensar em escola que assegure a todos os estudantes seu desenvolvimento. Portanto, o bem-estar e o desenvolvimento dos estudantes precisam ser mais significativos do que números de matrículas, aprovações e evasões, pois as pessoas não podem ser vistas apenas como estatísticas.

Para haver inclusão escolar, a criança ou o jovem precisa estar na escola: à primeira vista pode ser uma afirmativa óbvia e já superada, mas que esbarra nos números altamente expressivos de pessoas com deficiência sem acesso ao sistema educacional. Segundo o Censo

2010, mais de 212 mil pessoas com deficiência intelectual, com idade entre 0 e 19 anos, estão fora da escola (MELETTI, 2014, p. 800). É urgente a necessidade de trazer essas pessoas para a escola, observando as necessidades de cada uma delas e inserindo-as em um contínuo de atendimentos. Segundo Mendes (2006),

Se o termo [inclusão escolar, tratado nesta pesquisa como educação especial] surgiu no início da década de 1990 e veio associado a uma prática de colocação de estudantes com dificuldades prioritariamente nas classes comuns, hoje o seu significado aparece ampliado, englobando também a noção de inserção de apoios, serviços e suportes nas escolas regulares, indicando que a inclusão bem-sucedida implica financiamento (MENDES, 2006, p. 402).

Para que esse financiamento ocorra, é condição *sine qua non* que a educação inclusiva esteja na agenda das políticas públicas. Para reflexão a respeito de inclusão escolar de crianças, faz-se necessário compreender a importância de se ter uma prática pedagógica escolar que trabalhe as potencialidades dos estudantes, sendo acolhedora, porém não se propondo a ocupar um lugar familiar; e academicamente efetiva, não sendo necessário com isso que a educação, voltada aos primeiros anos de vida da criança, seja meramente preparatória para ensino tecnicista.

Para um entendimento a respeito da necessidade de atendimentos especializados para algumas pessoas no espectro autista, antes, faz-se necessário conhecer o que é o TEA. Wing (2002) apontou como características de pessoas no espectro autista, desde a primeira infância: pouco interesse em interação social e dificuldades de comunicação, além de déficits de imaginação e da teoria da mente (compreensão de que o entendimento e percepção de cada pessoa são diferentes das demais), e aderência a padrões restritos e repetitivos de interesses e comportamentos. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) observou os critérios diagnósticos descritos pela psiquiatra Lorna Wing, a saber: prejuízo na comunicação e na interação social, comportamentos restritos e repetitivos, esses prejuízos representam dificuldades na vida dessa pessoa, essas características estão presentes desde a primeira infância e que essas dificuldades excedam as encontradas na deficiência intelectual. O DSM-5 não contemplou, portanto, um aspecto apontado por Wing (2002), o prejuízo na imaginação e na teoria da mente, possivelmente por essa ser uma característica comumente encontrada em pessoas no espectro autista, mas que nem todas as pessoas no espectro a apresentam.

O transtorno do espectro autista, apesar de listado no DSM-5, não é tratado como doença em si, mas como transtorno do neurodesenvolvimento. Hoje, o TEA é visto predominantemente

como uma condição dentro das concepções de neurodiversidade. O termo neurodiversidade foi utilizado pela socióloga australiana Judy Singer, em 1998, e remete à ideia de que as pessoas são diversas, inclusive na perspectiva neurológica (DOVAN, ZUCKER, 2016). Tal implicação propõe quebra de paradigmas preconceituosos, porém requer um certo cuidado interpretativo: exatamente pelo fato de haver uma neurodiversidade, é fundamental que não se perca de vista que a necessidade de acompanhamentos terapêuticos ou de tecnologias assistivas é de cada indivíduo, não sendo, portanto, coerente negar a cada um o direito a esses acompanhamentos ou suportes. Não há hoje tratamento para transtorno do espectro autista, mas para a sintomatologia que reflete negativamente na qualidade de vida que o transtorno do espectro autista pode trazer para o indivíduo.

O transtorno do espectro autista tem, majoritariamente, causa genética, porém os estudos de mapeamento das causas do transtorno do espectro autista ainda não foram concluídos. A descrição do transtorno do espectro autista do DSM-5 é bastante referenciada, a exemplo dos trabalhos de Lacerda (2017), e Brites e Brites (2019). É interessante que a referência principal seja a do DSM-5, pois assim é possível focar no transtorno do espectro autista na perspectiva da ciência, em prol da inclusão e de mais qualidade de vida da pessoa no espectro autista e de todos que a cercam.

No tocante à legislação e outros documentos que tratam dos direitos da pessoa com deficiência à educação, foi realizado um recorte do ano de 1990 a 2020, a partir do Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, seguido pela Declaração de Salamanca (1994). A partir da Declaração de Salamanca, prevalece a concepção de educação para a inclusão, o que significa que não basta o estudante estar em ambiente escolar, mas ele precisa ativamente fazer parte desse contexto, tanto em termos de socialização quanto em questões didático-pedagógicas. A Declaração de Salamanca serviu de base, portanto, para toda a legislação posterior relacionada à educação de crianças com deficiência.

A fim de acessar as questões propostas nesta pesquisa, na seção 2, intitulada “Políticas públicas para o direito à educação especial no Brasil”, discorre-se, a partir da legislação brasileira, a respeito do tema em pauta. Para isso, foi observada a legislação brasileira e documentos regulatórios, a exemplo da BNCC. Na seção 3, “O desafio para entender o transtorno do espectro autista”, são abordadas questões como: história do diagnóstico do transtorno do espectro autista, entendimentos sobre o que é o transtorno do espectro autista e são apresentadas algumas pesquisas recentes sobre o tema. O DSM-5 foi observado para parametrização do que é o transtorno do espectro autista; além do DSM-5, foram tomados como base trabalhos de pesquisadores do transtorno do espectro autista, a exemplo de Wing (2002) e

Lacerda (2017; 2020). Na seção 4, intitulada “Pesquisa fenomenológica na região metropolitana de Aracaju”, os trabalhos de Creswell (2014) e de Yin (2015; 2016) guiaram a metodologia; e de Imbernón (2010) e Perrenoud (2014) trouxeram entendimento e reflexões relativas à formação docente continuada. A última seção são considerações finais. Espera-se que este trabalho agregue conhecimento sobre formação docente, transtorno do espectro autista e inclusão e que suscite reflexões a respeito dessas temáticas. Espera-se também que este trabalho sirva para a reflexão sobre as práticas pedagógicas dos docentes, focando no aprimoramento dessas práticas.

1 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O DIREITO À EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A presente seção propõe reflexões acerca de políticas públicas no Brasil a respeito do direito à educação especial. No Brasil há embates ideológicos e interpretativos das políticas públicas para a educação inclusiva e a educação especial. Apesar de a legislação brasileira apontar o que considera educação especial e quem é seu público-alvo, não há consenso a respeito dos significados e limites de atuação entre educação inclusiva, educação especial e inclusão escolar, fazendo-se prudente e, por vezes necessário, que cada autor situe seu leitor no entendimento ao qual faz referência. Conforme se discute mais adiante, a perspectiva adotada nesta pesquisa é a jurídica brasileira.

Este texto não tem por objetivo esgotar o tema, mas elencar aspectos fundamentais das políticas públicas existentes para a inclusão, em especial à inclusão no viés da educação especial. A pesquisa a seguir teve caráter de revisão bibliográfica. Foi realizada uma busca por livros com temáticas de formação docente, de políticas públicas e de inclusão escolar em geral. Foram também utilizados os descritores ‘educação especial’ e ‘políticas públicas’ no Google Acadêmico.

A educação especial, para existir, passa pelo saber docente. Para Tardif (2014), o saber docente é resultado de um conjunto de experiências dos diferentes aspectos de sua vida sendo, portanto, esse saber tanto resultado de sua formação teórica ou formal, quanto de suas experiências pessoais e profissionais. Por isso, o docente precisa ter acesso a uma formação profissional que efetivamente possa auxiliá-lo com as questões trazidas pela educação, no caso do tema deste trabalho, atuar de maneira mais assertiva nos processos escolares inclusivos. Tardif (2014) também aponta que o saber docente não se restringe ao campo cognitivo, mas se manifesta através das condições ofertadas de trabalhar esse saber em sala de aula. Sendo assim, não só o estudante com necessidade educacional especial necessita de um suporte para se desenvolver e estar efetivamente incluído, mas percebe-se que também o docente necessita de suporte suficiente para suprir as demandas geradas por cada relação estudante-docente.

Evidencia-se neste trabalho que a educação de qualidade e gratuita para a inclusão é direito não só dos estudantes, mas de seus docentes. Verifica-se que não é facultado às escolas promoverem a inclusão, mas sim obrigatório. A escola é um local de muita importância para o desenvolvimento global da criança e do adolescente, e por isso seu acesso não pode ser negado à pessoa com deficiência ou no espectro autista. O docente, por sua vez, precisa de suporte e formação para que a inclusão escolar ocorra. Além disso, as escolas precisam dispor do atendimento educacional especializado para melhor dar assistência aos estudantes e a seus

docentes. É essencial a garantia de que todas as pessoas tenham condição de acesso e permanência na escola, deslocando-se assim o foco da discussão de onde para como fazer educação de qualidade para todos.

Para estudantes neurodiversos, a escola tem se revelado, de modo geral, o lugar de maior importância para seu desenvolvimento e um dos motivos é que ela, muitas vezes, é o primeiro lugar onde atrasos de desenvolvimentos são notados e, a partir dessa identificação, essas crianças têm a possibilidade de acesso a intervenções precoces de acompanhamentos pedagógicos e terapêuticos especializados, o que possibilita também que as famílias tenham acesso a orientação e a informações sobre direitos a elas garantidos. Portanto, é fundamental que o direito de acesso à educação infantil seja assegurado para todos. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º e em especial nos artigos 205 a 214, assegura o direito social à educação. Segundo o artigo 205,

Art. 205. 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, 2020).

Portanto, pode-se inferir que a falta de acesso à educação, seja por uma privação de origem familiar ou por falta de condições de acesso é uma violação à referida legislação. Nesse viés, pode-se destacar o artigo 206 da Constituição:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
[...]
VII - garantia de padrão de qualidade.
[...]
IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020) (BRASIL, 2020).

Nota-se que, além de questões relativas ao acesso à educação frequentemente discutidas, há o inciso IX do artigo 206 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (2020) que assegura o direito à aprendizagem ao longo da vida. Os locais que ofertam educação especializada têm, no referido inciso, suporte para acompanhamento de estudantes ao longo da vida e não apenas na idade escolar, o que se faz especialmente importante no desenvolvimento

das capacidades das pessoas com comprometimento intelectual severo, não tendo por objetivo retirar estudantes das escolas, mas prestar suporte adicional a eles e a suas famílias.

1.1 OBSERVAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS

Antes de se discutir políticas públicas para a educação especial, é necessário realizar algumas observações acerca do conceito de políticas públicas. Como observou Secchi, Coelho e Pires (2020), na língua portuguesa o termo ‘política’ é utilizado com correspondência de significado para três termos em inglês: *polity*, *politics* e *policy*. *Polity* é um termo relacionado a instituições, tanto em aspectos da cultura quanto em aspectos formais, a exemplo das legislações; *politics* é a gestão dos mecanismos e estruturas do exercício do poder do homem sobre o homem; e *policy* é o enviesamento para tomada de decisões e execução de ações, seja em organizações públicas, privadas ou do terceiro setor (SECCHI; COELHO; PIRES, 2020).

Embora as políticas públicas para a educação especial estejam intimamente ligadas aos três sentidos do termo ‘política’ e Secchi, Coelho e Pires (2020) apontem que o termo ‘política pública’ é mais relacionado ao correspondente a *policy*, este trabalho aborda com maior ênfase a *polity*, uma vez que é nesta seara que se encontra a legislação que resguarda o direito à educação. Segundo Secchi, Coelho e Pires (2020), “uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público” (SECCHI; COELHO; PIRES, 2020, p. 2). Tanto a educação regular quanto a educação especial são alvos de políticas públicas, uma vez que é um assunto que interessa a toda a sociedade, visto que a qualidade da educação ofertada está relacionada com as relações sociais que se estabelecem. Ainda segundo Secchi, Coelho e Pires (2020), “um problema existe quando o *status quo* é considerado inadequado e quando existe a expectativa do alcance de uma situação melhor” (SECCHI; COELHO; PIRES, 2020, p.14). É nessa perspectiva que se relaciona a educação como um problema, já que há consenso que ainda há muito a ser feito em todos os âmbitos da educação formal.

Ainda segundo Secchi, Coelho e Pires (2020), um problema é público quando afeta a uma quantidade considerável de indivíduos, e a busca de soluções para esse problema público compõe uma política pública; portanto, não é apenas a origem de uma diretriz de setor público que faz uma política pública, mas sim o esforço de resolução de um problema público (SECCHI; COELHO; PIRES, 2020).

À primeira vista, o problema da educação especial pode parecer ser apenas dos diretamente relacionados a ela, ou seja, às pessoas com deficiência, familiares, docentes. Mas

essa questão diz respeito a toda a sociedade, pois uma escola excludente gera uma sociedade excludente, e a condição de pessoa com deficiência pode se dar em qualquer momento da vida de qualquer pessoa.

Os termos ‘educação inclusiva’ ou ‘inclusão escolar’ são frequentemente utilizados para se referir à educação de pessoas que necessitam de adaptações pedagógicas ou curriculares para seu aprendizado, necessidades essas relacionadas a pessoas com deficiência ou com transtornos de aprendizagem, ficando o termo ‘educação especial’ reservado às escolas especializadas no atendimento a estudantes com comprometimento severo cognitivo ou de comunicação.

Porém, conforme citado anteriormente, o entendimento da terminologia adotada neste trabalho será a perspectiva jurídica brasileira, descrita no Decreto 7.611/2011, que pontua que um sistema educacional inclusivo é antidiscriminatório a todos os estudantes, e que a educação especial é aquela voltada a todas as pessoas com deficiência, superdotação ou altas habilidades, transtorno do espectro autista ou psicose infantil, independentemente do espaço em que se dá o processo educacional (BRASIL, 2011). Segundo o referido Decreto, a educação especial é aquela que obstrui as barreiras potenciais do processo de escolarização de seu público-alvo. Não se trata, porém, de sistemas educacionais segregacionistas; ao contrário: a educação especial é veículo de inclusão na educação regular, não só no acesso à escola, mas em sua condição de permanência, de desenvolvimentos individuais e coletivos, e de pleno exercício de cidadania.

Na educação inclusiva brasileira há embates ideológicos em premissas, como o conceito ou mesmo a existência da educação especial, bem como seu formato e público-alvo. Segundo Mendes (2006),

[...] precisamos na atualidade ir além dos argumentos ideológicos, do romantismo, da ilusão de que será um processo fácil, barato e indolor, se quisermos avançar de fato em direção a um sistema educacional mais inclusivo, e escrutinar continuamente se não estamos produzindo, sob a bandeira da inclusão, formas cada vez mais sutis de exclusão escolar (MENDES, 2006, p. 401-402).

O entendimento a ser trabalhado neste texto, a respeito de educação especial, é que esta deve se configurar como um contínuo de atendimentos voltados à pessoa com deficiência, que vai desde pequenas adaptações arquitetônicas e currículos acessíveis nas escolas, até os atendimentos mais especializados, sendo, de modo geral, o caso de pessoas em quadros de comprometimentos mais severos (DENO, 1970 apud MENDES, 2006; LARCERDA, 2020; MENDES, 2006). Não se trata de uma colocação rígida e impositiva ao estudante de se fazer presente em um modelo específico de prática pedagógica dentro desse contínuo de

atendimentos, mas de observar as necessidades desse estudante e ofertar a possibilidade de escolha do que melhor lhe atende em cada momento. Conforme dito anteriormente, não há consenso a respeito dos significados e limites de atuação entre educação inclusiva, educação especial e inclusão escolar ficando, atualmente, a cargo de cada autor situar o leitor no entendimento ao qual faz referência. Foi mantido no texto a terminologia ‘educação especial’ por ser a mais recorrente no Brasil, embora a terminologia mais fidedigna, em termos de tradução de textos internacionais em geral, seria ‘educação especializada’ (tradução livre).

Essa perspectiva é condizente com o previsto no Decreto 7611/2011 no tocante ao seu objetivo de eliminar barreiras do processo de escolarização de seu público-alvo da educação especial. O referido Decreto serviu também como embasamento para o texto da lei nº 13146/2015, também conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. A referida lei dispõe que pessoa com deficiência é

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o 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 (BRASIL, 2015).

Além dessa definição, já havia em legislação vigente de pessoa com deficiência no Decreto 5296/2004, que trata da promoção à acessibilidade, utilizando-se ainda hoje da terminologia da época. O referido Decreto ampliou o entendimento de pessoa com deficiência, apontado anteriormente na Lei nº 10.690/2003.

No contexto da inclusão da pessoa com deficiência, a Declaração de Salamanca (1994) foi assinada e passou a ser observada para embasar legislações de diversos países, inclusive do Brasil, no tocante ao tema. Conforme dito anteriormente, a partir da Declaração de Salamanca prevalece a concepção de educação para a inclusão, o que significa que não basta o estudante estar em ambiente escolar, mas precisa ativamente fazer parte desse contexto, tanto em termos de socialização quanto em questões didático-pedagógicas. Mais importante que definições terminológicas ou de em que tipo de escola se dão os processos inclusivos, é a discussão de como realizar a inclusão educacional (LARCERDAb, 2020; MENDES, 2006). Segundo Mendes (2006), com a Declaração de Salamanca (1994),

No contexto mundial, o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças (MENDES, 2006, p. 395).

A *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*⁵, ocorrida em 1994 na cidade de Salamanca originou a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. A partir desse documento ficou registrada a intenção dos noventa e dois países envolvidos, dentre eles o Brasil, de assegurar o direito de acesso à educação às pessoas com deficiência. Ficou registrado nesse momento que não bastava que a pessoa com deficiência estivesse presente na escola, mas que também ela tivesse condições de usufruir e participar de todas as vivências escolares.

Em outras palavras, foi reconhecido que não basta a integração da pessoa com deficiência à escola, mas também que ela seja incluída nas práticas escolares. A Declaração de Salamanca cita como base a Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, no tocante ao direito de todos à educação, declaração esta reafirmada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990; cita também as Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, no tocante ao direito à integração da pessoa com deficiência na escola. Além disso, a Declaração de Salamanca reconhece as reivindicações de pais, pessoas com deficiência e de outros grupos no sentido de reconhecimento do direito à inclusão.

A Declaração de Salamanca reconhece o direito da criança à educação, e reconhece também que o sistema educacional deve contemplar a diversidade e as necessidades de cada criança. Além disso, a Declaração de Salamanca fala a respeito do direito da pessoa com deficiência ao ensino regular, e fala ainda da importância da promoção do respeito à pessoa com deficiência, e através disso criar “comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, p.1). A Declaração de Salamanca reconhece que a inclusão de pessoas com deficiência na escola regular promove uma educação eficiente à maioria das crianças, no que intitula “ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, p.1).

Assim como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8069/1990), legislação anterior à Declaração de Salamanca, porém em consonância com ela, prevê que a criança tem direito à educação:

⁵ Conferência Mundial de Educação para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, em tradução livre.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2022).

Tanto a família quanto a escola não podem negar o direito à educação da criança com deficiência. O Estatuto da Criança e do Adolescente também prevê que não pode haver nenhum tipo de discriminação contra crianças e adolescentes:

Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (BRASIL, 2022).

Na tirinha a seguir (Imagem 2), que faz parte do acervo autobiográfico de Flávio Soares, quadrinista e pai de dois garotos, sendo um com síndrome de Down, o autor retrata um momento de lazer com seus filhos, relacionando-se com o preconceito e a desinformação de outras pessoas contra neurodiversos.

Imagem 2 - passeio com os filhos.



Fonte: SOARES (2013, *online*).

Dessa forma, compreende-se a importância de políticas públicas que favoreçam a compreensão, por toda a sociedade, da necessidade de incluir neurodiversos e a escola tem um papel essencial nesse processo, especialmente no que diz respeito à materialização das políticas

públicas. Nesse sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente, assim como a Constituição Federal, estabelece em seu artigo 4º que

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 2022).

Observa-se que os direitos da criança e do adolescente são deveres da sociedade como um todo e não apenas da família ou da escola. A escola, por sua vez, precisa estar apta a exercer seu papel de instituição educadora.

O Decreto 7611/2011 prevê “apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial” (BRASIL, 2011). Porém, sem regulamentação específica, as instituições de educação especializada estão constantemente ameaçadas a precariedades diversas, exatamente essas que recebem pessoas com as sintomatologias mais desafiadoras e que, por isso, precisam estar ainda mais bem assistidas (LACERDAa; LACERDAb, 2020, *online*). Além disso, esses espaços são frequentemente promotores do direito ao aprendizado ao longo da vida, conforme citado anteriormente. Esse direito, de fato, é de todos os cidadãos, e não apenas das pessoas com deficiência. Segundo Blanco et. al. (2018), em publicação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO),

[...] a qualidade da educação como direito fundamental, além de ser eficaz e eficiente, deve respeitar os direitos de todos, ser relevante, pertinente e equitativa. Exercer o direito à educação é essencial para desenvolver a personalidade e implementar os outros direitos humanos, pois dela ninguém poderá ser excluído. O direito à educação significa o direito a aprender ao longo da vida e está fundado nos princípios de obrigatoriedade e gratuidade e no direito à não-discriminação. (BLANCO et. al., 2018, p.9)

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases (1996), em seu artigo 3º, traz premissas coincidentes com o artigo 206 da Constituição Federal de 1988, a exemplo de seu inciso XIII, com a particularidade de este ter sido incluído antes na LDB do que na Constituição: “XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)” (BRASIL, 2019). O inciso III do artigo 4º da LDB prevê atendimento especializado para educação de pessoas com deficiência:

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 2019).

A lei 12.796/2013 é uma lei complementar à Lei de Diretrizes e Bases e, ainda segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), o ensino deve assegurar o acesso dos estudantes à escola e a permanência nela, bem como viabilizar o ensino e a aprendizagem em qualquer fase da vida, e suscitar a tolerância. As crianças no espectro autista têm o direito à vida escolar com plenitude, e para que isso ocorra os docentes precisam saber identificar necessidades de aprendizagem desses estudantes. Para isso, os docentes necessitam de informações a respeito do transtorno do espectro autista, e essas informações vêm através de formação para inclusão escolar.

Percebe-se que os direitos à vida, ao desenvolvimento, à preparação para a vida adulta e à existência no coletivo são resguardados por lei, não fazendo distinção entre pessoa com deficiência e pessoa típica, sendo inclusive explicitado no art. 5º do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência ou discriminação” (BRASIL, 2019, art. 5º). É notório que a lei não se faz cumprir para muitas crianças e muitos adolescentes brasileiros, tanto com deficiência quanto típicos. O ECA também explicita o direito de acesso e de condição de permanência na escola, inclusive é reconhecido o direito à formação continuada docente (BRASIL, 2022), visto que a formação continuada pode auxiliar no processo de inclusão em seu sentido mais amplo.

O Decreto Nº 7.611/2011 tem status de emenda constitucional. Trata-se de documento vigente que dispõe sobre a educação especial. De acordo com o referido documento,

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011).

O documento reafirma os direitos das pessoas com deficiência e do público-alvo da educação especial de modo amplo, porém os números citados anteriormente relacionados às pessoas com deficiência que não têm acesso ao sistema educacional formal denotam que a legislação não está sendo cumprida em sua totalidade, necessitando o poder público de averiguar os motivos do não-cumprimento da legislação e auxiliar no encaminhamento dessas crianças e jovens que estão fora da escola, assegurando também seu direito de permanência no sistema escolar.

Há uma expectativa de que o novo Censo (2022) revele os números atuais de crianças e adolescentes com deficiências ou transtornos fora da escola, a fim de que sejam promovidas ações assertivas e mais direcionadas à inclusão escolar desse público. O novo Censo, então previsto para 2020, foi adiado em decorrência da pandemia do novo Coronavírus. Além disso, o Censo 2022 será o primeiro a contemplar o levantamento de dados a respeito do quantitativo de brasileiros e brasileiras no espectro autista.

A lei nº 13146/2015, também conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), ou Estatuto da Pessoa com Deficiência dispõe que pessoa com deficiência é

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o 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 (BRASIL,2015).

A LBI é um estatuto de grande importância para a pessoa com deficiência, pois veio trazer mais clareza e reafirmar direitos. A pessoa no espectro autista está contemplada na referida lei, visto que a lei 12764/2012 equipara a pessoa no espectro autista à pessoa com deficiência para efeitos legais. A Lei 13146/2015 prevê que a avaliação da condição de pessoa com deficiência é feita por equipe interdisciplinar; e assegura os direitos à habilitação e à reabilitação, à acessibilidade, da não discriminação, dentre outros. Em relação ao direito à educação, a LBI prevê que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados 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 (BRASIL, 2015).

Diante disso, verifica-se que não é facultado às escolas promoverem a inclusão, mas sim obrigatório. A escola é um local de muita importância para o desenvolvimento global da criança, e por isso seu acesso não pode ser negado à criança com deficiência. Conforme prevê o artigo 28 da Lei nº 13146/2015, destacado abaixo, é necessária a formação continuada dos docentes para que a inclusão escolar ocorra. Além disso, as escolas precisam dispor do atendimento educacional especializado para melhor dar assistências aos estudantes com deficiência e seus docentes.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de docentes e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; [...]§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do **caput** deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações (BRASIL, 2015).

Para que seja assegurado o direito à educação inclusiva, em específico o direito à educação especial, é necessário observar o direito do docente a uma formação profissional de qualidade que permita a realização de práticas inclusivas no ambiente escolar. A formação docente pode auxiliar os docentes a entender as necessidades individuais de cada estudante e, segundo Mendonça (2017), “quando cada um for tratado em sua singularidade, a formação terá um novo conceito de ensino e aprendizagem” (MENDONÇA, 2017, p. 78).

A Lei nº 12.764/2012, também conhecida como Lei Berenice Piana, traz o mesmo critério diagnóstico de pessoa no espectro autista do DSM-5, citado anteriormente. Dentre outras diretrizes, a referida lei prevê “o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis” (BRASIL, 2012). A legislação brasileira é clara na afirmação do direito à uma educação inclusiva, gratuita e de qualidade a todos, e vem avançando cada vez mais em termos de reconhecimento de direitos das pessoas com deficiência, bem como do acesso à educação. No intuito de situar o leitor a respeito do entendimento científico atual do transtorno do espectro autista, é que se configura a seção que segue.

2 O DESAFIO PARA ENTENDER O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O entendimento do que é o transtorno do espectro autista mudou significativamente ao longo dos anos, especialmente levando em consideração que só foi identificado como uma condição diferente da esquizofrenia na década de 1940. É bastante provável que o leitor deste trabalho dos anos 2030 perceba que os entendimentos aqui expostos estarão superados, dados o volume e a qualidade de pesquisas em andamento ao redor do mundo. Em publicação de 2014, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5ª Edição, ou DSM 5, cita os seguintes critérios diagnósticos para o transtorno do espectro autista:

Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, [...], atualmente ou por história prévia. [...] Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, [...] atualmente ou por história prévia [...]. Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida). Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente. Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento. Deficiência intelectual ou transtorno do espectro autista costumam ser comórbidos; para fazer o diagnóstico da comorbidade de transtorno do espectro autista e deficiência intelectual, a comunicação social deve estar abaixo do esperado para o nível geral do desenvolvimento. (APA, 2014, p. 50)

Em se tratando de um espectro, tem-se indivíduos com dificuldades diversas de comunicação e interação social. Alguns indivíduos, por exemplo, não apresentaram atraso na fala em relação à fase de desenvolvimento, mas apresentam fala robotizada e/ou pedante, e frequentemente apresentam mais dificuldade na compreensão de figuras de linguagem que a média populacional. Essas pessoas tendem a ter prejuízos na interação social, visto que há falhas nas habilidades de adequação da comunicação ao ambiente e à ocasião. Outros indivíduos, por exemplo, têm um comprometimento mais severo no desenvolvimento da fala, que inclusive pode não estar presente. Observa-se neste ponto a importância de um docente qualificado para a inclusão escolar: entender que a pessoa no espectro autista não é simplesmente aquela que “vive no seu próprio planeta” ou “não tem interesse nas interações sociais”. O que se percebe, com muito mais frequência do que tais colocações tendenciosamente capacitistas, é uma dificuldade mais acentuada da pessoa no espectro autista de se expressar adequadamente e, assim, construir relações sociais.

A depender de cada indivíduo, a dificuldade em comunicação pode ser severa a ponto de dificultar a expressão de incômodos físicos resultantes de estímulos do ambiente, especialmente ao considerar que o cérebro de uma pessoa no espectro autista processa diferentemente os estímulos sensoriais em comparação ao cérebro de uma pessoa neurotípica, conforme explica a teoria das ondas *mu*, que são ondas cerebrais que conduzem um comportamento. Tais incômodos físicos, acompanhados da ineficácia na comunicação, podem gerar crises de birra, o que obviamente traz desconforto à pessoa no espectro autista e pode, inclusive, assustar o docente despreparado para lidar com a situação, além de potencialmente prejudicar o andamento de uma aula, por exemplo.

Em relação aos padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, fala-se tanto de movimentos estereotipados diversos, quanto de outros comportamentos repetitivos, autolesivos ou não, a exemplo de adesão a rotinas extremamente fixas, seletividade alimentar, rituais específicos em execução de alguma atividade do dia a dia, hiperfoco, forma peculiar de dispor objetos, brincadeiras não funcionais, dentre outras possibilidades simultâneas ou não. Tais sintomas devem estar presentes desde a primeira infância para compor um diagnóstico de transtorno do espectro autista.

É significativo salientar que nem toda pessoa no espectro autista tem altas habilidades. Evidentemente, essas condições podem ocorrer a uma pessoa no espectro autista assim como a qualquer pessoa. Porém, é comum que a adesão a uma temática em caracterização a um padrão restrito ou repetitivo de comportamento leve esse sujeito à excelência nessa temática. Também é verdadeiro dizer que nem toda pessoa no espectro autista tem deficiência intelectual. Frisa-se que a deficiência intelectual não é sinônimo de impossibilidade de aprendizado, mas que ela demanda ações pedagógicas mais direcionadas, a depender do indivíduo que tem a referida deficiência. Conforme aponta Souza (2009),

As imagens de deficiência alimentadas pela sociedade ao longo do seu desenvolvimento nada mais são do que o produto da sua forma de organização. A História nos indica uma polarização às quais as diferenças estiveram atreladas: eficiência versus deficiência, conflitos usados como justificativa para as diversas práticas históricas de exclusão (SOUZA, 2009, p.18).

É essencial que a escola esteja atenta para ser uma promotora de inclusão e, portanto, uma propulsora à quebra dessas práticas históricas de exclusão citadas por Souza (2009), pois escola excludente reflete a realidade e implica em uma sociedade excludente. E é neste sentido que se insere a necessidade da escola promover a inclusão.

Necessário se faz que toda criança tenha acesso à pré-escola e um dos motivos para isso é a maior possibilidade de serem notados desenvolvimentos atípicos: o transtorno do espectro autista pode passar despercebido nos estágios iniciais de desenvolvimento, vindo a ser notado apenas quando a criança está diante de demandas sociais maiores e que exigem habilidades como a presença da fala bem desenvolvida e a interação com os pares.

Falta de contato visual ou falta de sustentação de contato visual, não atender quando chamada pelo nome, falta de interesse em faces humanas, falta de responsividade a estímulos e algumas hipersensibilidades a texturas, gostos, sons ou luzes podem indicar que se trata de uma criança no espectro autista. Outra questão que pode aparecer em crianças no espectro autista é o que ficou conhecido como prejuízo na teoria da mente ou prejuízo na tomada de perspectiva, ou seja, a dificuldade na compreensão de que o entendimento e percepção de cada pessoa são diferentes das demais: o reflexo disso pode ser observado na dificuldade de esperar sua vez para realizar alguma atividade, de obedecer a filas ou de fazer colocações ofensivas ou “demasiadamente sinceras”, por exemplo.

Muitas crianças com neurodesenvolvimento atípico são apenas notadas como tal na escola, um dos motivos que faz dela um ambiente indispensável. Muitas crianças não recebem estimulação precoce em casa, sendo o ambiente escolar o primeiro onde elas recebem esse tipo de ação. Toda criança precisa, desde a primeira infância (até os 3 anos de idade), da estimulação que a escola é capaz de prover. Em pessoas no espectro autista, essa importância se acentua ainda mais. Isso se dá porque por volta dos 3 anos de idade acontece a primeira poda neural. Podas neuronais são mecanismos cerebrais de descarte de sinapses. Em outras palavras, é um descarte de informações consideradas inúteis, para abrir espaço para novas informações. O problema para algumas pessoas no espectro autista é que sinapses responsáveis por habilidades sociais essenciais, por exemplo, são descartadas erroneamente pelo cérebro, e esse descarte equivocado tende a se acentuar em crianças sem estimulação. Fala-se, nesses casos, em transtorno do espectro autista regressivo: é o caso do transtorno do espectro autista em crianças que param de falar ou desaprendem algumas atividades da vida diária.

Outro desafio que a comunidade autista tem atualmente é identificar adequadamente o que é transtorno do espectro autista e o que é deficiência intelectual. Segundo Sohn (2020),

O transtorno do espectro autista e a deficiência intelectual têm sido considerados virtualmente inseparáveis. Na década de 1980, 69% das pessoas com diagnóstico de transtorno do espectro autista também tiveram diagnóstico de retardo mental. Em 2014, o número para um diagnóstico duplo – com retardo mental, agora chamado de deficiência intelectual – havia caído para 30%, pois os pesquisadores aprimoraram os critérios de diagnóstico do transtorno do espectro autista. Esses números são fluidos, no entanto, porque a linha entre transtorno do espectro autista e deficiência intelectual permanece confusa: os médicos confundem uma condição com a outra ou diagnosticam apenas uma das duas quando ambas estão presentes. A sobreposição genética desfoca ainda mais a imagem. A maioria dos genes identificados como genes ligados ao transtorno do espectro autista também causa deficiência intelectual. (SOHN, 2020, online).

A identificação correta da presença ou não de transtorno do espectro autista e de deficiência intelectual são muito importantes para o encaminhamento do trabalho terapêutico a ser desenvolvido com a pessoa diagnosticada. O critério diagnóstico do DSM-5 para deficiência intelectual em pessoas no espectro autista, principalmente baseado no nível de desenvolvimento da comunicação social, é pouco preciso pois, segundo Sohn (2020),

Cerca de 30% das crianças em idade escolar no espectro autista são minimamente verbais, e as pessoas tendem a fazer suposições incorretas sobre a inteligência dessas crianças. Em 2016, Bal e seus colegas relataram que cerca de metade das crianças minimamente verbais no espectro autista têm um QI não verbal maior do que o esperado, com base em suas dificuldades de comunicação. (SOHN, 2020, online).

Pesquisas comportamentais, genéticas e neurocientíficas estão cada vez mais chegando próximo de um entendimento mais satisfatório do que é o transtorno do espectro autista, quais as suas causas, o que causa cada manifestação sintomatológica e, assim, entender por que há um espectro, ou seja, o porquê de um único diagnóstico reunir tantas formas de existir. É esperado, inclusive, que ao menos algumas manifestações do transtorno do espectro autista saiam do espectro e recebam denominações próprias, de acordo com o que a ciência descobre em termos de causa e consequência, ou seja, quais conjuntos de genes manifestam determinados comportamentos. Até o momento, de escrita deste texto, a ciência correlaciona 102 genes ao transtorno do espectro autista (SOHN, 2020, *online*).

Dessa maneira, são muitos os desafios que envolvem pesquisar o transtorno do espectro autista. A ciência ainda deve uma perspectiva mais sólida para perguntas como: há um aumento vertiginoso do número de casos de pessoas no espectro autista, ou os especialistas estão apenas mais peritos na identificação do TEA - transtorno do espectro autista? São muitas pessoas no espectro autista, ou os critérios diagnósticos são amplos demais? Há também discussões em torno do conceito de neurodiversidade, tais como: vale a pena o diagnóstico de todos os casos,

ou apenas o diagnóstico dos casos mais severos? Especialmente em casos mais leves do transtorno do espectro autista, é coerente considerar que essa pessoa tem um transtorno ou ela deve ser considerada apenas como uma pessoa que tem comportamentos que saem do comum? Essas e outras perguntas permeiam a comunidade autista — pessoas no espectro autista, familiares, cientistas, terapeutas, docentes. É preciso esclarecer que este trabalho não se propõe a responder essas perguntas, mas se faz necessário situar o leitor em relação à perspectiva adotada na pesquisa realizada: a necessidade de cada acompanhamento terapêutico, de cada adaptação arquitetônica, de cada prática pedagógica vem da pessoa no espectro autista, respeitando sua singularidade para auxiliá-lo na sua inclusão e, como via de mão dupla, auxiliar a todos os envolvidos com essa pessoa no espectro autista por meios de construção de relações inclusivas.

Diante do exposto, é preciso refletir e questionar: por qual motivo os profissionais da educação devem entender o que é o transtorno do espectro autista? A razão é simples: a pessoa no espectro autista está na sala de aula e, conhecendo o transtorno do espectro autista, os profissionais têm melhores condições de desenvolver um trabalho de qualidade na escola. Mesmo que cada pessoa no espectro autista tenha manifestações diferentes, essas manifestações estão dentro de critérios diagnósticos, ao conhecer esses critérios, os profissionais da educação tanto podem se sentir mais preparados, sabendo o que pode esperar em termos de manifestações sintomatológicas, quanto podem compreender melhor seus estudantes no espectro autista, já que o transtorno do espectro autista é parte de quem eles são.

De acordo com estudo realizado por Maenner, M. J. *et al* (2020), aproximadamente 1 (uma) a cada 44 (quarenta e quatro) crianças são diagnosticadas no espectro autista, podendo o número ser ainda maior, considerando a população que não tem acesso aos serviços médicos. Embora tenha sido um levantamento realizado apenas nos Estados Unidos, o percurso metodológico com crianças de diferentes regiões do país e de diferentes etnias sugere que os números independem da região geográfica ou da etnia, embora tenham sido encontradas proporções diferentes de pessoas no espectro autista em cada grupo social ou étnico, mas diferenças essas atribuídas às condições de acesso aos serviços de saúde, mais especificamente a intervenções terapêuticas precoces, consideradas aquelas realizadas antes dos 3 anos de idade.

Tendo em vista esses fatores para uso do mesmo índice de pessoas no espectro autista para o Brasil, e na inexistência de números atualizados coletados no país, 1 (uma) a cada 44 (quarenta e quatro) crianças no espectro autista significa, dentre muitas implicações, que há uma média de uma criança no espectro autista a cada duas salas de aula no Brasil, portanto o

número de crianças no espectro autista já seria razão suficiente para a comunidade escolar conhecer as características desse transtorno. Além disso, o estudo aponta que aproximadamente 1 a cada 6 pessoas entre 3 e 17 anos tenham algum transtorno do desenvolvimento, a exemplo do transtorno do espectro autista e do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, que pode ser uma comorbidade do transtorno do espectro autista. Os referentes dados sobre transtorno do espectro autista foram levantados em 2016 e publicados em 2020, sendo que o estudo a respeito dos transtornos do desenvolvimento foi realizado entre 2009 e 2017, com publicação em 2019.

A estimativa de pessoas no espectro autista diverge consideravelmente de pesquisa para pesquisa, a depender principalmente do método utilizado na mensuração e do rigor metodológico. A título ilustrativo, um estudo realizado na Coreia do Sul realizado pela *Yale University School of Medicine*⁶, em parceria com institutos de pesquisa coreanos, conseguiu como resultado uma incidência ainda maior de pessoas no espectro autista: o estudo sugere que 1 a cada 38 pessoas estejam no espectro. Este estudo não levou em consideração apenas pessoas já diagnosticadas no espectro autista, como o estudo citado anteriormente realizado por MAENNER, M. J. et al (2020), e realizou testagens com todos os participantes. O primeiro teste consistiu na aplicação de um questionário intitulado *Autism Spectrum Screening Questionnaire* (ASSQ)⁷. Quem pontuou em níveis sugestivos para o espectro do transtorno do espectro autista foi submetido a outros testes, até obter ou descartar o diagnóstico de TEA. O estudo foi realizado no período de 2005 a 2009 na cidade de Goyang, e publicado em 2011 por *The American Journal of Psychiatry*⁸.

No Brasil não há uma ampla pesquisa demográfica oficial com dados relativos ao diagnóstico de transtorno do espectro autista, o Censo 2022 será o primeiro previsto a realizar esse levantamento. Os dados oficiais mais recentes são relativos às pessoas com deficiência intelectual, condição presente em cerca de 30 por cento das pessoas no espectro autista (SOHN, 2020, *online*). Os referidos dados são do Censo 2010. A vivência docente com pessoas com transtorno do desenvolvimento torna a realidade impossível de não ser pensada, discutida e cada vez mais fonte de motivação pela busca de práticas pedagógicas mais efetivas na inclusão e no aprimoramento do rendimento escolar desses estudantes.

Para entender melhor o transtorno do espectro autista, importa realizar uma breve imersão na história de seu diagnóstico. Os primeiros diagnósticos de transtorno do espectro

⁶ Escola de Medicina da Universidade de Yale.

⁷ Questionário de Triagem do Espectro Autista, em tradução livre.

⁸ Diário Americano de Psiquiatria, em tradução livre.

autista foram realizados pelo psiquiatra infantil austro-americano Leo Kanner (1894-1981), em 1943; e em 1938, pelo psiquiatra austríaco Hans Asperger (1906-1980). À época, Leo Kanner diagnosticou meninas e meninos com o transtorno do espectro autista que, mais tarde, ficou conhecido por transtorno do espectro autista clássico, e Hans Asperger diagnosticou apenas meninos com o transtorno do espectro autista, que o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) e a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID-10) reconheceram como síndrome de Asperger (SHEFFER, 2018; 2019).

A denominação de ‘síndrome de Asperger’ não foi uma denominação do próprio Asperger, mas da psiquiatra americana Lorna Wing. Seu esposo, John Wing, traduziu do alemão os trabalhos de Asperger. Após comparar características elencadas tanto por Kanner como por Asperger e realizar pesquisa em parceria com a psiquiatra Judith Gould, em Londres, Wing e Gould observaram uma continuidade diagnóstica e atribuíram a essa continuidade a condição de espectro, quebrando, assim, a ideia de dois diagnósticos distintos (WING, 2002; 2011). Logo, a síndrome de Asperger passou a ser vista como transtorno do espectro autista nível 1 de suporte e o autismo clássico passou a ser diagnosticado como Transtorno do Espectro Autista (TEA), compondo portanto o mesmo diagnóstico, porém com níveis diferentes de suporte.

Asperger identificava meninos com o que hoje se conhece como transtorno do espectro autista leve ou nível 1 de suporte e atribuiu essa condição a uma condição masculina e que, a partir de orientações pedagógicas e terapias de cunho construtivista, antes mesmo de haver o construtivismo piagetiano, poderiam ter uma vida funcional. O nome de Asperger ficou manchado na história por seu envolvimento direto com práticas nazistas (SHEFFER, 2018; 2019).

Embora existam indicações de que Kanner conhecia o trabalho de Asperger, Kanner acabou sendo apontado como o primeiro cientista a diagnosticar o transtorno do espectro autista. Até então, o transtorno do espectro autista era uma condição confundida com esquizofrenia ou deficiência intelectual. Embora uma parte significativa das pessoas no espectro autista tenham deficiência intelectual, essa característica não é bastante para o diagnóstico de transtorno do espectro autista. Kanner nomeou o transtorno do espectro autista como “distúrbios autísticos inatos do contato afetivo” (KANNER, 1943, tradução da autora). Asperger também entendia o transtorno do espectro autista como uma condição distinta da esquizofrenia, e nomeou a condição em 1938 de “psicopatia autista” (GRANDIN; PANEK, 2018; SHEFFER, 2018; 2019).

Apesar dos estudos de Kanner, segundo Grandin e Panek (2018), o termo transtorno do espectro autista continuava relacionado com a esquizofrenia. Uma prova disso era que o DSM-I (1952) e o DSM-II (1968) não faziam menção ao transtorno do espectro autista como uma categoria à parte. Ainda segundo Grandin e Panek (2018), com a publicação do DSM-III e suas revisões, o transtorno do espectro autista passou a fazer parte dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). “A publicação do DSM-IV trouxe o transtorno do espectro autista dividido em três categorias, a saber: transtorno autista ou autismo clássico, síndrome de Asperger e transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação (TGD-SOE ou autismo típico)” (GRANDIN; PANEK, 2018, p. 119). Com a publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) em 2013, o autismo passou a ser abordado, na perspectiva de Lorna Wing, como Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Grandin e Panek (2018) apontam que, embora Kanner tenha levantado uma possível causa biológica do transtorno do espectro autista e não fosse um entusiasta da psicanálise, ele não conseguiu se afastar da influência da psicanálise nos Estados Unidos naquele momento, levando a uma leitura culpabilizante dos pais e, principalmente, das mães como sendo causa do transtorno do espectro autista dos filhos. Grandin e Panek (2018) também ponderam que os filhos fazem parte do mesmo “*pool* genético⁹” que seus pais e mães e, como hoje sabemos que majoritariamente o transtorno do espectro autista tem causa genética, não são inesperadas semelhanças entre o comportamento de pais/mães e filhos.

Os pais e mães descritos por Kanner pertenciam à mesma camada social, sendo eles profissionais bem-sucedidos e, em alguns casos, mães com formação superior. É necessário também ponderar que, na década de 1940, assim como hoje, a medicina não era acessível para todos; logo, não parece estranho que o perfil familiar de formação acadêmica e de poder aquisitivo seja semelhante entre todas as famílias observadas por Kanner, considerado o maior nome da psiquiatria infantil daquele momento.

Segundo Grandin e Panek (2018), Kanner começou a observar um menino após apelo de seus pais. A partir desse primeiro acompanhamento, ele observou características similares em outras crianças, compondo um grupo amostral inicial de onze delas. Em 1943, Kanner publicou o artigo *Autistic disturbances of affective contact*¹⁰ na revista *The Nervous Child*. O referido artigo relata onze estudos de caso de crianças até então consideradas esquizofrênicas ou deficientes intelectuais - na época, “débeis mentais”, conforme relata Kanner em seu artigo,

⁹ Piscina genética, em tradução livre.

¹⁰ Transtornos autísticos do contato afetivo, em tradução livre.

e algumas haviam sido direcionadas, antes do contato com o pesquisador, para instituições para surdos ou para pessoas com deficiência intelectual.

A ideia de transtorno do espectro autista como algo separado da esquizofrenia aparece, pela primeira vez, no trabalho de Kanner, até então era uma característica relacionada à esquizofrenia, de se “fechar em si”. Houve, portanto, em 1943, com a publicação do trabalho do referido pesquisador, os primeiros diagnósticos clínicos do que ficou conhecido como “autismo clássico”, tendo ele nomeado a referida condição de *inborn autistic disturbances of affective contact*¹¹, conforme citado anteriormente. Segundo Grandin e Panek (2018), Kanner não estava sugerindo relação de causa e efeito da suposta falta de afetividade parental com relação às suas crianças no espectro autista, pois ele, nesse mesmo estudo publicado em 1943, também sugere que há causa biológica para o transtorno do espectro autista.

O diagnóstico de meninas no espectro autista foi possível por causa dos estudos de Leo Kanner que, ao contrário de Hans Asperger, seguiu método científico que revelou que se as meninas estavam apresentando as mesmas características atípicas dos meninos, a causa deveria ser a mesma, embora hoje a ciência consiga perceber diferenças do transtorno do espectro autista feminino para o masculino, em especial nas manifestações mais leves do espectro.

Quando se usa a expressão “pai do transtorno do espectro autista”, comumente se associa o nome do psiquiatra Leo Kanner à cognominação. Embora essa associação esteja correta, ela é um tanto incompleta. Isto se deve ao fato de que o transtorno do espectro autista descrito por Leo Kanner é o apontado, até o DSM-IV, como autismo clássico. Mas, a partir do DSM-5, o transtorno do espectro autista passa a ser reconhecido como um espectro, denominado, então, de transtorno do espectro autista, sendo o transtorno do espectro autista observado por Kanner como manifestações mais severas, em termos de sintomatologia. Enquanto Kanner denominou a condição de “*autistic disturbances of affective contact*” (1943), Hans Asperger, por sua vez, denominou a condição, que é conhecida hoje como manifestações sintomatologicamente menos severas do transtorno do espectro autista pelo DSM-5, ou pelo DSM-IV, como Síndrome de Asperger, de “psicopatia autista” (1938).

Segundo Sheffer (2019), Asperger considerava que os meninos no espectro autista estariam presos em si mesmos e que, por isso, as relações sociais deles se prejudicavam. Asperger e Kanner conheceram o trabalho um do outro ao longo da vida, mas consideravam que cada um observava um fenômeno diferente um do outro. Há, inclusive, uma discussão atual a respeito dos índices de transtorno do espectro autista em meninas, pois há dúvida se o número

¹¹ Transtornos autísticos inatos do contato afetivo, em tradução livre.

de meninos no espectro autista é muito maior que o de meninas. Hoje, o consenso na comunidade científica é de que haja 4 meninos no espectro autista para cada menina e se discute que o transtorno do espectro autista em meninas é subdiagnosticado por questões sociais e/ou por uma possível diversidade sintomatológica entre homens e mulheres no espectro autista considerado leve.

Sendo o transtorno do espectro autista uma condição predominantemente genética, também se observa que para uma menina ser autista, ela precisa de uma carga genética consideravelmente maior que um menino, mas ainda não há evidências científicas de que isso ocorra por algum fator que protege as meninas ou que expõe os meninos. Isto posto, e considerando os contextos sociais à época, não é estranho que Kanner tenha observado mais meninos que meninas no espectro autista, e que Asperger tenha apontado o transtorno do espectro autista como condição exclusiva masculina.

Sheffer (2019) apontou que, para Asperger, os meninos no espectro autista tinham falta de “gemüt”, ou seja, o que os nazistas apontavam como um sentimento social. No nazismo, o “gemüt” era um dos elementos mais importantes, pois era um dos fundamentos do “reich”. Pessoas sem “gemüt” eram vistas com preocupação e passaram a ser exterminadas, já que eram vistas como indivíduos que não se encaixavam na coletividade e que, por esse motivo, “sujavam” a ideia de “raça superior” e “atrapalhavam o progresso”. Sheffer (2019) aponta que “[...] “gemüt” era um termo que originalmente significava “alma” no século XVIII” (SHEFFER, 2019, p. 17).

Asperger era um dos responsáveis a destinar crianças a Spiegelgrund, hospital que recebia crianças com deficiências em geral e que, raramente, voltavam para suas casas, sendo assassinadas ou deixadas à exposição da fome e da pneumonia até a morte, dentro do hospital. Sheffer (2019) aponta que o que acontecia em Spiegelgrund não era considerado assassinato, mas eutanásia de “vidas indignas de serem vividas” (SHEFFER, 2019, p. 18). As crianças nem sempre eram identificadas pelo governo e por ele encaminhadas a Spiegelgrund, sendo comum os pais serem os responsáveis por essa condução. Naquele contexto, era a normativa social da época a compreensão de que a forma de existir de seus filhos não era digna da existência em si e tinha-se o entendimento de que eles seriam melhor tratados no lugar onde, supostamente, haveria pessoas mais aptas, do que eles mesmos, a cuidar de seus filhos. Outras vezes os pais queriam dar um “alívio” aos filhos, outras vezes eram pais “se livrando do fardo”. Alguns se arrependiam de deixar seus filhos em Spiegelgrund e tentavam reavê-los, porém o processo não era simples e em muitos casos as crianças faleceram antes: uma vez que a criança entrava em Spiegelgrund, sua vida era responsabilidade do Estado, e não mais dos seus genitores, por isso

os pais moviam difíceis processos administrativos para reaver seus filhos, por vezes, sem obter êxito.

No processo de decidir o destino dessas crianças, Asperger identificava meninos no espectro autista e os direcionava a outro espaço que coordenava, onde os meninos eram acompanhados em moldes muito similares ao que, posteriormente, ficou conhecido como construtivismo. Asperger considerava que esses meninos tinham inteligência para desenvolver “gemüt” e ter uma vida funcional no “reich”, precisando para isso apenas de atenção e direcionamento.

Outra figura muito conhecida da história do transtorno do espectro autista foi Bruno Bettelheim. O autor de “A fortaleza vazia” se apegou à ideia de Kanner da culpabilização das mães do transtorno do espectro autista pela condição de seus filhos e a destacou em seu livro. Essas mães foram taxadas de “mães de geladeira”, pois, segundo essa concepção, essas mães não teriam dado afeto suficiente a seus filhos, o que teria causado neles a condição de serem “voltados apenas para si”. Tal concepção foi abandonada no senso comum sobre o transtorno do espectro autista anos mais tarde, a partir do avanço científico e dos protestos das famílias do transtorno do espectro autista (DONVAN, ZUCKER, 2017).

Nota-se que o diagnóstico de transtorno do espectro autista é relativamente recente, embora tenham ocorrido diversas alterações no seu entendimento ao longo das décadas. Pelo volume e pela qualidade de pesquisas recém-concluídas ou em curso, sabe-se, por exemplo, que a causa do transtorno do espectro autista é predominantemente genética, entre hereditariedade e mutações *de novo*, ou seja, intrauterinas. Comorbidades também são comumente presentes em pessoas no espectro autista, a exemplo do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e da deficiência intelectual (DI). Tais fatores são pontos de atenção para educadores, visto que há um reflexo direto na aprendizagem, dentre outras questões. Destaca-se, porém, que os diagnósticos são norteadores, mas o principal é analisar as necessidades de cada indivíduo.

Em relação a gênero, conforme citado anteriormente, a prevalência de transtorno do espectro autista entre meninos e meninas, é de 1 menina a cada 4 meninos, o que significa dizer, nesse caso, que a carga genética do transtorno do espectro autista precisa ser maior em meninas do que em meninos para que a sintomatologia do transtorno do espectro autista seja notada. Não há um consenso científico se há fatores protetores femininos, ou expositores masculinos. Questões sociais devem também ser levadas em consideração: ainda há uma cobrança social comportamental consideravelmente diferente para meninos e meninas, o que no caso do transtorno do espectro autista pode favorecer o não-diagnóstico. Além disso, diferenças cerebrais entre meninos e meninas, a exemplo oferece maior predisposição para

desenvolvimento da comunicação em meninas, pode “ajudar” a mascarar características taxadas como inadequadas socialmente. Ou seja, meninas tendem a ter mais facilidade em copiar padrões socialmente aceitos quando comparadas aos meninos. Hoje há pesquisas voltadas para o entendimento das diferenças do transtorno do espectro autista em meninas e em meninos, a exemplo dos estudos de Sarah Hendrickx, que resultou na obra “*Women and Girls with Autism Spectrum Disorder: Understanding Life Experiences from Early Childhood to Old Age*”¹² (2015). Nota-se que, em decorrência da amplificação do que é o transtorno do espectro autista, mais diagnósticos estão sendo atribuídos a meninas.

Falar em níveis de transtorno do espectro autista é o mesmo que mencionar os níveis de suporte necessários para cada pessoa no espectro autista. Segundo o DSM-5, trata-se de 3 níveis: nível 1, popularmente conhecido como nível leve, indica que o indivíduo autista está “exigindo apoio”; nível 2, também conhecido como transtorno do espectro autista moderado, informa a necessidade de estar “exigindo apoio substancial”; e nível 3, também chamado de transtorno do espectro autista severo, indica que está “exigindo muito apoio substancial” (APA, 2014). Embora hoje prevaleça a perspectiva de espectro, por meio de estudos recentes de mapeamentos genéticos e de funcionamento cerebral (LACERDA, 2021; MOTTRON, 2021; YU et. al., 2011), há indícios de que futuramente algumas manifestações consideradas do espectro do transtorno do espectro autista recebam novas classificações.

Faz-se importante lembrar que se estima o Brasil tem 15,5 por cento de sua população com depressão (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020), e que cerca de 12 mil pessoas tiram a própria vida por ano no país (GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA, 2020), o que indica uma incapacidade da sociedade brasileira de lidar com questões tocantes à saúde mental. Reafirma-se que o diagnóstico não deve ser um limitador do potencial humano, mas sim meio de melhor compreender o indivíduo em suas necessidades e complexidades, bem como assegurar o acesso a seus direitos, pois é preciso

[...] contribuir para a sociedade e servir de estímulo para continuarmos buscando uma estrutura que garanta as condições para formação adequada e assegure uma educação de qualidade para todos os alunos com e sem deficiência. Do mesmo modo, que os processos de ensino sejam naturalmente constituídos e trabalhados. Por fim, esperamos que os laços da educação inclusiva sejam fortalecidos a fim de atender às necessidades contemporâneas de inclusão e enfrentarmos um mundo em constantes transformações (SILVA NETO, 2022, p. 116).

¹² Obra até o momento da escrita deste texto sem tradução para a língua portuguesa. Em tradução livre da autora desta dissertação, “Mulheres e meninas com transtorno do espectro autista: entendendo experiências de vida desde a primeira infância até a idade avançada”.

Assim, preparar os professores para exercer sua profissão de maneira cada vez mais intencional se configura como sendo essencial, não somente por conta de a docência ser uma profissão que demanda diversos olhares por parte de todos os que nela estão formalmente envolvidos, mas para apoiar as famílias e fortalecer a sociedade como sendo acolhedora das diferenças, a partir da inclusão. É essencial que a sociedade em geral, principalmente a escola e a área da saúde, conheça o transtorno do espectro autista, uma vez que se observa cada vez mais a presença de pessoas no espectro autista nos mais diversos espaços. No que diz respeito à escola, é primordial preparar o docente, pois esse conhecimento é fundamental para nortear ações inclusivas e auxiliar na construção de caminhos para uma sociedade mais justa.

3 PESQUISA FENOMENOLÓGICA NA REGIÃO METROPOLITANA DE ARACAJU

Esta seção se volta para atender o terceiro objetivo específico desta pesquisa, que é identificar que tipo de formação continuada os docentes da região metropolitana de Aracaju têm acessado durante suas carreiras para promover a inclusão escolar de seus estudantes no espectro autista. Assim, a seguir, são apresentadas as perguntas do questionário aplicado com docentes das escolas abordadas, e suas respectivas respostas, buscando-se analisar as respostas obtidas à luz dos conceitos de Imbernón (2010), Tardif (2014) e Perrenoud (2014), dentre outros autores que discutem a formação continuada, para compreender esse fenômeno comum que é a docência.

O projeto original previa aplicação do questionário analisado nesta seção, encontrado também no Apêndice C deste trabalho, bem como entrevista com docentes, em apenas um centro de atendimento educacional especializado localizado na cidade de Aracaju. Mas, devido à baixa adesão dos docentes da referida instituição à pesquisa, outro questionário em busca de respostas a questionamentos similares foi aplicado em escolas de ensino básico de Aracaju e de Nossa Senhora do Socorro.

No intuito de atrair mais participantes, foi retirada a obrigatoriedade de identificação do docente participante, bem como a previsão de entrevista. Ainda assim, houve baixa adesão das instituições aracajuanas abordadas e, por consequência, poucos docentes tiveram acesso ao questionário. Vinte e duas instituições de ensino básico da rede privada, sendo duas instituições

localizadas na cidade de Nossa Senhora do Socorro, e vinte na cidade de Aracaju, além do centro de atendimento educacional especializado da rede estadual de Sergipe, localizado em Aracaju, participaram da pesquisa. O questionário aplicado na rede particular se encontra no Apêndice B, bem como o resumo das respostas em formato de gráfico.

Obteve-se a participação de uma docente do citado centro de atendimento educacional especializado da rede pública estadual de Sergipe, assim como a de onze docentes de ensino básico regular da rede particular da região metropolitana de Aracaju. Todos os docentes participantes assinaram registro de consentimento livre e esclarecido eletrônico. O questionário aplicado foi em formato Google Formulários, no mês de maio de 2022, e teve o tempo estimado para preenchimento de 5 minutos. Todas as instituições abordadas, e seus respectivos participantes à pesquisa, receberam o prazo de uma semana para responder aos questionários, considerando a data de aprovação do projeto no CEP, a saber, abril de 2022. Como se trata de dois questionários distintos devido à natureza das instituições abordadas, as análises das respostas para cada um deles foram feitas separadamente. Exceto para os campos de resposta subjetiva e para perguntas que sinalizaram a possibilidade de mais de uma alternativa a ser marcada, as perguntas foram de caráter objetivo, com apenas uma resposta a ser marcada.

Por razão citada anteriormente na introdução, foi escolhida a pesquisa fenomenológica para o desenho, desenvolvimento e análise da investigação feita a respeito de formação docente para inclusão escolar de estudantes no espectro autista. Creswell (2014), ao discorrer sobre esse tipo de pesquisa, diz que “a realidade de um objeto só é percebida dentro do significado da experiência de um indivíduo” (CRESWELL, 2014, p. 73) e, por esse motivo, esta seção destaca os docentes em suas práticas pedagógicas, percepções e vivências.

Creswell (2014) descreve os principais passos para se realizar uma pesquisa fenomenológica. Os primeiros passos envolvem a identificação do problema de pesquisa, neste caso, a formação continuada docente para inclusão escolar de estudantes com autismo, bem como se esse problema é satisfatoriamente contemplado por pesquisa fenomenológica, o que é o caso, dado o quantitativo de participantes e o que todos têm em comum: a docência. Creswell (2014) indica que uma pesquisa fenomenológica costuma ter de 3 a 15 participantes. Há, ainda na análise de Creswell (2014), a necessidade de o pesquisador buscar a imparcialidade em relação às suas próprias experiências no dado fenômeno, o que se observou ao longo desta pesquisa; também foram feitas perguntas aos participantes a respeito de suas relações com o fenômeno estudado e, a partir daí, foi realizada uma análise fenomenológica dos dados e a descrição das experiências que os docentes apresentam tendo como base essas informações; realizou-se uma descrição textual de suas experiências, destacando-se a essência delas.

Primeiramente, analisa-se as respostas da docente do centro de atendimento educacional especializado. Após os campos referentes à identificação, de preenchimento obrigatório exclusivamente neste questionário, visto que, conforme dito anteriormente, havia previsão de entrevistas com os docentes participantes, a primeira pergunta foi “você atua ou atuou como docente de pessoa no espectro autista?”, sendo as opções:

“Tenho aluno no espectro autista atualmente”;

“Atualmente não tenho aluno no espectro autista mas já tive”;

“Nunca tive aluno no espectro autista em sala de aula”;

“Provavelmente tenho ou tive aluno sem diagnóstico no espectro autista”;

“Não sei responder”.

A pergunta foi realizada porque esta pesquisa relaciona docência e estudantes no espectro autista, e a resposta da docente foi de que ela tem estudante no espectro autista. É significativo mencionar que, em conversa anterior à aplicação do questionário, a coordenação do referido centro educacional informou que todos os alunos estão no espectro e que são alunos que demandam muito suporte.

Para a pergunta “como você se avalia com relação ao atendimento à pessoa no espectro autista?”, as opções da questão de múltipla escolha com apenas uma opção de marcação foram:

“Sinto-me plenamente preparado(a) para atuação com pessoa no espectro autista”;

“Sinto-me razoavelmente preparado(a) para atuação com pessoa no espectro autista”;

“Não me sinto preparado(a) para atuação com pessoa no espectro autista, mas estou disposto(a) a trabalhar com pessoa no espectro autista”;

“Não me sinto preparado(a) para atuação com pessoa no espectro autista, e não gostaria de trabalhar com pessoa no espectro autista atualmente”.

A docente respondeu que se sente plenamente preparada para atuação com estudantes no espectro autista, o que se faz fundamental, dada a natureza da instituição em questão e ao fato do corpo discente ser composto de estudantes no espectro autista com comorbidades, a exemplo da paralisia cerebral e da deficiência intelectual.

Para a pergunta “há quanto tempo trabalha como professor?”, as opções da questão de múltipla escolha com apenas uma opção de marcação foram:

“Até 1 ano”;

“Entre 1 e 5 anos”;

“Entre 5 e 10 anos”;

“Há mais de 10 anos”.

Ao identificar que exerce sua função docente há mais de 10 anos, a professora denota relativa experiência no fazer pedagógico, desse modo, é possível compreender o motivo de ela se sentir “plenamente preparada” para atuar com pessoa no espectro autista, como mencionado anteriormente, havendo uma relação temporal na construção desse fazer pedagógico. A respeito da construção do saber docente, Tardif (2014) afirma que

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles*¹³ e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2014, p. 11).

A partir de Tardif (2014), observa-se que o saber de cada docente é único, pois é o resultado de suas mais diversas experiências, o que é marcado na resposta à pergunta subsequente, a saber: “para você, o que significa ser professor?”, tendo como resposta “caminho para o aprender e ensinar”. A docente coloca o aprender e o ensinar como pontos distintos, apesar de o aprender ser tratado como consequência direta do ensinar, nem sempre isso ocorre. Para Passmore (1980), não há uma correlação direta entre ensinar e aprender, pois, por vezes, o que ocorre é apenas uma tentativa de ensinar, mas não necessariamente se é bem-sucedido nesse processo. Assim, o referido autor informa que considera

[...] um erro procurar uma definição formal de ‘ensino’. Contudo, há que chamar a atenção para um ponto frequentemente assinalado acerca do ensino: o facto de se tratar de uma relação triádica. Para todo o X, se X ensina, deve existir alguém e algo que é ensinado por X. (Isto é verdadeiro, tanto no caso em que ‘ensino’ significa ‘tentar ensinar’, como quando significa ‘ser bem sucedido no ensino’.) (PASSMORE, 1980, *online*).

Portanto, para Passmore (1980), o trabalho do professor não está ligado diretamente ao aprender no sentido de que nem sempre se consegue obter êxito. O que está claro para ele é que há uma ação, por parte de quem ensina para que isso ocorra. Ou seja, não necessariamente há aprendizagem para haver ensino, ou se a tentativa de fazer com que o outro aprenda o que se quer ensinar basta para se considerar que houve ensino.

A pergunta subsequente do questionário foi “há quanto tempo trabalha com educação especial?”, e a resposta dada pela docente participante dentre as seguintes opções foi de que

¹³ Grifo do autor.

trabalha há mais de 10 anos, incorrendo novamente nas questões da experiência profissional e do saber pedagógico discutidas anteriormente:

“Até 1 ano”;

“Entre 1 e 5 anos”;

“Entre 5 e 10 anos”;

“Há mais de 10 anos”.

Houve, em sequência, a pergunta “há quanto tempo trabalha no Centro de AEE***?” e a resposta, obtida dentre as opções “até 1 ano”, “entre 1 e 5 anos”, “entre 5 e 10 anos” foi de que a docente começou a trabalhar na instituição entre 5 e 10 anos atrás o que denota que a docente já tinha experiência prévia com educação especial antes de se tornar docente no referido centro educacional.

Ao se questionar “o que motivou você a trabalhar com educação especial (pode haver mais de uma resposta)?” As opções de resposta foram:

“Condições de trabalho”;

“Remuneração”;

“Equipe de trabalho”;

“Proximidade da residência”;

“Promover a educação inclusiva”;

“Filho(a) ou pessoa próxima no espectro autista ou deficiência”;

“Crescimento pessoal”;

“Perspectivas profissionais”;

“Nenhuma das opções”.

Foi assinalada apenas a opção “nenhuma das opções”, portanto as motivações para o engajamento da docente com educação especial não são conhecidas pela autora desta pesquisa.

Para a pergunta “você tem alguém próximo com deficiência ou no espectro autista (pode haver mais de uma resposta)?”, as opções foram:

“Eu”;

“Filho(a)”;

“Irmão ou irmã”;

“Outro parente”;

“Amigo(a)”;

“Outro”;

“Não”;

“Não sei informar”.

A resposta obtida foi “não”. A pergunta foi feita porque se observa que há, por parte de muitos profissionais ligados à promoção de saúde, bem-estar e educação de pessoas com deficiência ou no espectro autista a motivação inicial de sua atuação se dar por haver pessoa próxima, ou por si mesmo, como pertencentes a esses grupos. Na busca por conhecer mais a respeito dos temas ligados à inclusão, acabam por vezes se engajando socialmente e, por consequência, profissionalizam-se nessa área.

A seguir, questionou-se: “você estudou ou trabalhou com pessoa com deficiência ou no espectro autista?”, as opções foram “sim”, “não”, “não sei informar”. A resposta dada foi “não”. A pergunta foi feita para saber se o docente teve a experiência de conviver com pessoa com deficiência ou no espectro autista como para, a fim de buscar entender com mais assertividade as respostas dadas com as experiências vividas.

No item seguinte, optou-se por oferecer questão em estilo diferenciado. Nesse modelo, o respondente precisou marcar resposta que mais se aproximasse da sua opinião. Assim, solicitou-se que ele completasse a assertiva: “você acredita que”, sendo as opções oferecidas conforme descrito a seguir:

“As pessoas com deficiência ou no espectro autista não deveriam estudar”;

“As pessoas com deficiência ou no espectro autista deveriam estar apenas na escola regular, sem suporte adicional”;

“As pessoas com deficiência ou no espectro autista deveriam estar apenas na escola regular, com suporte”;

“As pessoas com deficiência ou no espectro autista deveriam estar apenas na escola especializada”;

“deve haver um contínuo de atendimento para as pessoas com deficiência ou no espectro autista, que vai de pequenas adaptações a atendimentos mais especializados”;

“Nenhuma das alternativas anteriores”;

“Não sei informar”.

A docente respondeu que deve haver um contínuo de atendimento para as pessoas com deficiência ou no espectro autista, que vai de pequenas adaptações a atendimentos mais especializados. Essa resposta demonstra a compreensão clara de que a prática docente intencional é essencial para o desenvolvimento de pessoas no espectro autista e que a docente em questão está atenta a essas singularidades. Ressalta-se que, adiante no texto, verificou-se que a mesma resposta foi assinalada por todos os outros docentes participantes.

Perguntou-se, ainda, “há quanto tempo concluiu sua graduação?”, as opções foram: “Até 1 ano”;

“De 1 a 5 anos”;

“De 5 a 10 anos”;

“Há mais de 10 anos”;

“Não tenho curso superior, fui estudante(a) da Escola Normal”;

“Não tenho curso superior nem formação na Escola Normal”.

A resposta foi “há mais de 10 anos”, o que se mostra condizente com os anos de experiência assinalados pela docente. Observa-se, pelo tempo de experiência e formação docentes apresentados pela docente, o destaque à docência como profissão. Imbernón (2011), a respeito da profissão docente, propõe que

Se aceitarmos que a docência é uma profissão, não será para assumir privilégios contra ou ‘à frente’ dos outros, mas para que, mediante seu exercício, o conhecimento específico do professor e da professora se ponha a serviço da mudança e da dignificação da pessoa. Ser um profissional da educação significará participar da emancipação das pessoas. O objetivo da educação é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e social (IMBERNÓN, 2011, p. 28).

Além da importância da formação cidadã que a escola e seus docentes promovem aos estudantes, é importante valorizar a docência como profissão para que ela seja tratada com a seriedade e com o respeito devidos, em todas as suas demandas e complexidades. Ao observar a docência como tal, é possível estruturar com mais assertividade formação continuada docente, devendo ser ofertada para público-alvo mais definido, a partir das demandas profissionais que os docentes apresentam. A respeito do tema formação continuada, fez-se a seguinte pergunta: “você participou de curso de formação continuada nos últimos 5 anos (pode haver mais de uma resposta)?”, e as opções foram:

“Sim, treinamento”;

“Sim, pós-graduação”;

“Sim, curso de idiomas”;

“Sim, mestrado”;

Sim, doutorado”;

Sim, outro”;

“Não”;

“Não sei informar”.

A resposta dada foi “sim, pós-graduação”. Observa-se, em especial na rede particular de ensino superior, oferta frequente de cursos de pós-graduação *latu sensu* na área de educação, com frequente demanda. Além do conhecimento adquirido e produzido através desses cursos,

essa formação pontua em processos seletivos de concursos públicos para o magistério, o que é um ponto atrativo para alguns docentes em busca de formação continuada e que almejam se inserir no magistério público.

A pergunta de resposta de texto livre “em caso afirmativo à pergunta anterior, você considera que a formação continuada foi relevante para sua vida e/ou sua prática pedagógica? Por quê? Em caso negativo à pergunta anterior, qual fator foi o principal para não buscar formação continuada?”, foi respondida como “sempre é”. Observa-se que, por algum motivo, a resposta à pergunta “Por quê?” não foi dada, ou foi dada em resposta aos dois questionamentos. Independente dos motivos, observa-se que a docente entende a importância, para a sua atualização profissional, da busca por formação continuada, inferindo-se que, pelo nível (pós-graduação), possivelmente foi realizada com seus próprios recursos, em busca de saberes disciplinares. Tardif elabora sobre o saber disciplinar, como saberes

[...] que correspondem aos diversos campos de conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas. Os saberes disciplinares emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. (TARDIF, 2014, p. 38).

Para a pergunta “você encontra ou encontrou dificuldade para acessar formação continuada (pode haver mais de uma resposta)?”, as opções foram: “sim, atualmente encontro dificuldade”; “encontrei dificuldade no passado”; “nunca encontrei dificuldade”, a docente assinalou esta última opção.

Porém, para a pergunta “que tipo de dificuldade encontrou para acesso à formação continuada (pode haver mais de uma resposta)?”, com as opções:

“Nunca encontrei dificuldade”;

“Tempo para se dedicar à formação continuada”;

“Falta de oferta de formação continuada do interesse”;

“Financeira”;

“Falta de condição de deslocamento para participação em cursos, eventos etc.”; “Outro tipo de dificuldade”.

As respostas assinaladas foram “nunca encontrei dificuldade” e “financeira”, o que se assume como interpretação que a condição financeira não foi impeditiva para a formação continuada, porém se tratou de despesa significativa para o orçamento que a docente dispunha à época. Assim, pode-se afirmar que é necessário oferecer opções a partir das próprias organizações educacionais a fim de fomentar cada vez mais a prática pedagógica que esteja

pari passu com as atualizações educacionais e que impliquem no desenvolvimento dos alunos, especialmente os que se encontram no espectro autista.

A pergunta “o que você faz para se manter atualizado(a) na sua prática docente (pode haver mais de uma resposta)?” apresentou as seguintes alternativas de resposta:

- “Converso com colegas de profissão”;
- “Participo de eventos”;
- “Assisto a vídeos”;
- “Participo de encontros proporcionados pelo Centro de AEE***”;
- “Leio”;
- “Participo de cursos de extensão ou treinamentos”;
- “Participo de curso de pós-graduação”;
- “Nenhuma das opções anteriores”.

A docente assinalou “participo de cursos de extensão ou treinamentos”, o que é condizente com a resposta dada de que a formação continuada é importante para a prática docente. Segundo Imbernón (2010) a respeito da formação continuada docente, é necessário “recuperar leituras e práticas formadoras e analisar se elas não foram sendo modificadas com o tempo em sua aplicação, ou se ainda são úteis para a mudança da formação” (IMBERNÓN, 2010, p. 26). Momentos voltados à formação continuada permitem essa revisão de parâmetros que são tomados para a prática profissional.

Novamente, optou-se por oferecer questão em estilo diferenciado, sendo necessário marcar a resposta que mais se aproximasse da sua opinião. Assim, solicitou-se que ele completasse a assertiva: “em relação ao AEE, você considera que:”, as opções foram: “deveria ser ofertado em toda escola”, “deveria ser ofertado em apenas algumas escolas ou centros”, “não deveria ser ofertado”. A docente assinalou que “deveria ser ofertado em toda escola”. A resposta reflete uma necessidade observada a partir de reivindicações de famílias, docentes e terapeutas pela oferta de atendimento educacional especializado nas escolas, visto que os espaços de AEE se mostram como grandes promotores de inclusão, realizando trabalhos complementares aos realizados em sala de aula.

A pergunta “você considera que a formação continuada é importante para a prática docente? [de 1 a 5, sendo 1 equivalente a “não é importante” e 5 equivalente a “é muito importante”]”, foi respondida como “é muito importante”, o que é coerente com a busca da docente por formação continuada.

Para a pergunta “você trabalha:”, as alternativas foram: “exclusivamente como docente no Centro de AEE***”, “como docente no Centro de AEE*** e em outra instituição de ensino”,

“como docente no Centro de AEE*** e em outro trabalho fora das instituições de ensino”, a docente assinalou que “como docente no Centro de AEE*** e em outro trabalho fora das instituições de ensino”.

No questionamento “assinale seu nível de satisfação em ser professor(a) [de 1 a 5, sendo 1 equivalente a “não estou satisfeito(a)” e 5, equivalente a “estou plenamente satisfeito(a)”]”, a docente assinalou “estou plenamente satisfeito(a)”.

No questionamento “assinale seu nível de satisfação em trabalhar no Centro de AEE*** [de 1 a 5, sendo 1 equivalente a “não estou satisfeito(a)” e 5, equivalente a “estou plenamente satisfeito(a)”]”, a docente também assinalou “estou plenamente satisfeito(a)”.

Para a rede particular da região metropolitana de Aracaju, foi aplicado o questionário descrito a seguir. Onze docentes responderam ao questionário. Não foi feita distinção de identidade de gênero para as respostas dos docentes, porém, informa-se que cinco docentes do sexo masculino e seis do feminino responderam ao questionário. Após as questões relacionadas à identificação, de caráter opcional, porém todos os docentes preencheram os referidos dados, a primeira pergunta foi “você atua ou atuou como docente de pessoa no espectro autista?”, sendo as opções:

“Tenho aluno no espectro autista atualmente”;

“Atualmente não tenho aluno no espectro autista mas já tive”;

“Nunca tive aluno no espectro autista em sala de aula”;

“Provavelmente tenho ou tive aluno sem diagnóstico no espectro autista”;

“Não sei responder”.

Todos assinalaram que têm ou tiveram estudantes no espectro autista, sendo que um docente assinalou que provavelmente tem ou teve estudante sem diagnóstico, três docentes responderam que atualmente não têm estudante no espectro autista, mas que já tiveram, e sete docentes informaram que têm atualmente estudantes no espectro autista em suas salas de aula. As respostas recebidas demonstram o explicitado anteriormente, no tocante à necessidade de o docente saber o que é o TEA, visto que a prevalência de pessoas no espectro autista é considerada alta e as escolas precisam ser inclusivas. Em relação a estar no espectro autista, porém não ter o diagnóstico, essa situação dificulta a escola trabalhar com práticas pedagógicas acessíveis.

Para a pergunta “como você se avalia com relação ao atendimento à pessoa no espectro autista?”, as opções da questão de múltipla escolha com apenas uma opção de marcação foram:

“Sinto-me plenamente preparado(a) para atuação com pessoa no espectro autista”;

“Sinto-me razoavelmente preparado(a) para atuação com pessoa no espectro autista”;

“Não me sinto preparado(a) para atuação com pessoa no espectro autista, mas estou disposto(a) a trabalhar com pessoa no espectro autista”;

“Não me sinto preparado(a) para atuação com pessoa no espectro autista, e não gostaria de trabalhar com pessoa no espectro autista atualmente”.

Todos os docentes sinalizaram que estão preparados ou que estão dispostos a se preparar para isso. Três docentes responderam que se sentem plenamente preparados, quatro docentes responderam que não se sentem preparados, mas que estão dispostos a trabalhar com estudantes no espectro autista; e três responderam que se sentem razoavelmente preparados. Observa-se que os docentes em questão são profissionais comprometidos com a inclusão. Informações sobre o transtorno do espectro autista precisam ser frequentes e atualizadas, tanto nas instituições de ensino em geral, quanto nos cursos de formação, pois ao contrário, muitos estudantes podem ficar à margem dos processos inclusivos, e os docentes, desamparados institucionalmente na busca por esse tipo de conhecimento.

Para a pergunta “há quanto tempo trabalha como professor?”, sendo que as opções da questão de múltipla escolha com apenas uma opção de marcação foram:

“Até 1 ano”;

“Entre 1 e 5 anos”;

“Entre 5 e 10 anos”;

“Há mais de 10 anos”.

Um docente respondeu que trabalha entre 5 e 10 anos, três docentes responderam que trabalham há mais de dez anos e sete docentes responderam que trabalham entre 1 e 5 anos como docentes.

Para a pergunta “para você, o que significa ser professor?”, as respostas obtidas foram [em ordem de recepção]:

- 1 Ser professor é ter a disposição de auxiliar jovens na construção de seu conhecimento, identidade social, responsabilidades pessoais e cívicas.
- 2 Construir aprendizados.
- 3 Estudar mais do que ensinar. Preparar crianças para a manutenção da sociedade.
- 4 No atual contexto pedagógico enxergo-me como um professor mediador do conhecimento.
- 5 Formador de cidadãos.
- 6 Atuar em prol de uma mudança significativa no mundo.
- 7 Transmitir conhecimento e experiência com o objetivo de preparar o aluno para seu futuro.
- 8 Ser mediador do conhecimento.
- 9 Compartilhar saberes.
- 10 É um desafio e aprendizado constante.

11 Despertar o engajamento do estudante de forma ativa no processo de aprendizagem, oportunizando uma praticidade no alcance do conhecimento adquirido em sala de aula de forma significativa no seu dia a dia.

Observa-se, nas falas dos docentes, comprometimento com a profissão e consequente senso de responsabilidade, o que denota ética profissional. Para Tardif (2014),

[...] uma ética da profissão não é somente uma ética do trabalho bem feito, é uma ética do sentido da educação como responsabilidade diante do outro. A educação é uma arte, uma técnica, uma interação e muitas outras coisas, mas é também a atividade pela qual comprometemos às crianças e aos jovens um mundo sensato no qual devem ocupar um espaço que seja significativo para si mesmos (TARDIF, 2014, p. 182).

Percebe-se na fala dos docentes e na colocação de Tardif uma percepção do fazer docente como uma construção de algo não voltado a si mesmo, mas à coletividade através de seus alunos, que estruturarão a sociedade do porvir. Evidencia-se a importância extrema e delicada que os docentes têm na sociedade (Imagem 3).

Imagem 3 - Armandinho na descoberta da importância do docente.



Fonte: BECK (2015, online).

Escola, docência, e estudantes estão na relação dual de serem reflexo social do passado e presente, e de serem projeção para o futuro. A escola é um espaço que por sua natureza recebe a sociedade tal como ela é, fazendo ela mesma parte dessa sociedade, e buscando reflexões a respeito do que há em termos sociais e individuais, em contraponto com outras possibilidades de sociedade e de existência. Importante salientar, porém, que apesar do poder transformador de uma escola que cumpre seu papel educador e inclusivo, esta não pode ser sobrecarregada como única possibilidade de promoção de uma sociedade mais justa e desenvolvida: os esforços precisam ser coletivos, envolvendo a família, a comunidade e outras instâncias sociais, bem como suas estruturas normativas e administrativas. Nessa perspectiva, Pereira (2017), chama a

atenção para a necessidade de considerar a instituição educacional onde as pesquisas são realizadas a fim de lançar luzes sobre essa modalidade de ensino voltada para a inclusão educacional da pessoa com deficiência, tendo como foco os docentes que nela atuam.

Um dos serviços transformadores que a escola pode ofertar é o atendimento educacional especializado. E é nesse sentido que foi lançada pergunta a fim de confirmar se o respondente “trabalha ou trabalhou com atendimento educacional especializado (AEE)”, as opções de resposta foram:

“Até 1 ano”;

“Entre 1 e 5 anos”;

“Entre 5 e 10 anos”;

“Há mais de 10 anos”;

“Não”.

Oito docentes responderam que não, dois docentes responderam que até um ano, e um docente respondeu que há mais de dez anos. É significativo destacar que não se faz necessária experiência profissional com AEE para ser um docente em prol da inclusão, embora essa experiência se mostre agregadora nos processos inclusivos. Conforme apontado anteriormente, o dever de promover a inclusão escolar não é apenas daqueles que estão diretamente trabalhando com AEE, mas de todos, ou seja, de toda a escola.

Para a pergunta “o que motivou você a trabalhar com educação (pode haver mais de uma resposta)?”, as opções foram:

“Condições de trabalho”;

“Remuneração”;

“Promover a educação”;

“Crescimento pessoal”;

“Perspectivas profissionais”;

“Nenhuma das opções”.

Nenhum docente assinalou remuneração nem condições de trabalho, o que se interpreta que os dois itens representam necessidade de melhora significativa socialmente falando. Seis docentes marcaram a opção “promover a educação”, sete marcaram “crescimento pessoal”, seis marcaram “perspectivas profissionais” e um marcou “nenhuma das opções”. Observa-se compromisso para consigo mesmo e para com a educação através das respostas recebidas. Segundo Tardif (2014),

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2014, p. 230).

Tardif (2014) destaca elementos citados pelos docentes como responsáveis pela escolha pela docência, através de seu próprio protagonismo suscitar o protagonismo de seus alunos para com suas próprias vidas.

Para a pergunta “você tem alguém próximo com deficiência ou no espectro autista (pode haver mais de uma resposta)?”, as opções foram:

“Eu”;

“Filho(a)”;

“Irmão ou irmã”;

“Outro parente”;

“Amigo(a)”;

“Outro”;

“Não”;

“Não sei informar”.

Dois docentes assinalaram “irmão ou irmã”, dois docentes assinalaram “outro parente”, dois docentes assinalaram “amigo(a)”, quatro docentes assinalaram “não”, e dois docentes assinalaram “não sei informar”. E, para a pergunta “você estudou ou trabalhou com pessoa com deficiência ou no espectro autista?”, as opções foram “sim”, “não”, “não sei informar”. Três docentes assinalaram que não, dois assinalaram que não sabem informar, e seis informaram que sim. Observa-se através dessas relações que as pessoas no espectro autista estão cada vez mais ocupando seus espaços na sociedade, e esta precisa buscar estar preparada para promoção dessa inclusão social.

As opções para a pergunta “você acredita que:” foram:

“As pessoas com deficiência ou no espectro autista não deveriam estudar”;

“As pessoas com deficiência ou no espectro autista deveriam estar apenas na escola regular, sem suporte adicional”;

“As pessoas com deficiência ou no espectro autista deveriam estar apenas na escola regular, com suporte”;

“As pessoas com deficiência ou no espectro autista deveriam estar apenas na escola especializada”;

“Deve haver um contínuo de atendimento para as pessoas com deficiência ou no espectro autista, que vai de pequenas adaptações a atendimentos mais especializados”;

“Nenhuma das alternativas anteriores”;

“Não sei informar”.

Todos os docentes responderam que “deve haver um contínuo de atendimento para as pessoas com deficiência ou no espectro autista, que vai de pequenas adaptações a atendimentos mais especializados”. Evidencia-se, pela unanimidade dessa resposta, que a prática docente revela ponto muito presente nas discussões sobre inclusão, porém ainda sem consenso, especialmente na academia, sobre o que é inclusão escolar e como promovê-la. As práticas educacionais verdadeiramente inclusivas e de acordo com a legislação brasileira são provenientes da observância a esse contínuo de atendimentos.

Para a pergunta “há quanto tempo concluiu sua graduação?”, as opções foram:

“Até 1 ano”;

“De 1 a 5 anos”;

“De 5 a 10 anos”;

“Há mais de 10 anos”;

“Não tenho curso superior, fui estudante(a) da Escola Normal”;

“Não tenho curso superior nem formação na Escola Normal”.

Seis docentes responderam “entre 1 e 5 anos”, dois responderam “de 5 a 10 anos”, e três responderam “há mais de 10 anos”. Pelas respostas recebidas, evidencia-se que a formação docente inicial se deu em período em que várias questões da contemporaneidade já se destacavam e carregavam a necessidade de debate e de reflexão para a escola e na escola.

Para a pergunta “você participou de curso de formação continuada nos últimos 5 anos (pode haver mais de uma resposta)?”, as opções foram:

“Sim, treinamento”;

“Sim, pós-graduação”;

“Sim, curso de idiomas”;

“Sim, mestrado”;

“Sim, doutorado”;

“Sim, outro”;

“Não”;

“Não sei informar”.

Seis docentes responderam que fizeram treinamentos, sete responderam que fizeram pós-graduação, um respondeu que fez curso de idiomas, um respondeu que fez mestrado, um

respondeu que participou de outro tipo de formação continuada, e um respondeu que não participou de nenhuma formação continuada. Assim como em qualquer outra profissão, faz-se necessária a formação continuada, pois os docentes estão continuamente sendo desafiados com questões contemporâneas, que nem sempre são simples de serem trabalhadas em sala de aula, e a formação continuada pode ajudar nesses processos.

Os docentes respondentes relatam experiências com a formação continuada que tiveram na pergunta a seguir. Para o questionamento “em caso afirmativo à pergunta anterior, você considera que a formação continuada foi relevante para sua vida e/ou sua prática pedagógica? Por quê? Em caso negativo à pergunta anterior, qual fator foi o principal para não buscar formação continuada?”, obteve-se as seguintes respostas (em ordem de recebimento, sendo que uma resposta não foi registrada no formulário):

1 Sim.

2 Sim, a minha pós graduação é em psicopedagogia. Procurei essa formação no intuito de ter conhecimentos na forma de se trabalhar com alunos especiais, assim como ter o conhecimento em terminologias, diferentes quadros e possíveis atitudes e abordagens.

3 Falta de tempo.

4 Sim, foi bastante relevante pela ampliação e renovação de conhecimento.

5 A relevância se deu na abertura de um maior leque de possibilidades para abordagem em sala de aula.

6 Com certeza, pois a formação continuada é prevista pela Lei de Diretrizes e Base da educação e se levada seriamente a sua prática é eficiente dentro e fora da sala de aula.

7 A pós não foi relevante. Acabou sendo só uma revisão de conteúdos e ficou muito preso no mundo acadêmico. Por isso, inclusive, não investi em mestrado ainda :([emoji triste].

8 Sim. Por meio da minha pós e mestrado tive um grande amadurecimento cognitivo além de acessibilidades a materiais e grupos de pesquisas.

9 Sim. Por meio da minha pós e mestrado tive um grande amadurecimento cognitivo além de acessibilidades a materiais e grupos de pesquisas.

10 Foi muito importante, pois entendi um pouco mais sobre inclusão e como agir em sala de aula com crianças que têm deficiência ou autismo.

A formação continuada precisa ser significativa e agregadora ao docente, para que faça sentido e valha o empenho. Dessa forma, torna-se mais provável que o docente continue buscando formação continuada ao longo de sua trajetória profissional. Para Imbernón (2010),

[...] a formação continuada deverá se estender ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes com uma nova metodologia de formação, que deve estar fundamentada em diversos pilares ou princípios [dentre eles, ...] estabelecer uma correta sequência formadora que parta dos interesses e das necessidades dos assistentes da formação (IMBERNÓN, 2010, p. 66).

Para a pergunta “você encontra ou encontrou dificuldade para acessar formação continuada (pode haver mais de uma resposta)?”, as opções de resposta foram: “sim, atualmente encontro dificuldade”, “encontrei dificuldade no passado”, “nunca encontrei dificuldade”. Houve quatro respostas para cada opção.

E, para a pergunta “que tipo de dificuldade encontrou para acesso à formação continuada (pode haver mais de uma resposta)?”, as opções foram:

“Nunca encontrei dificuldade”;

“Tempo para se dedicar à formação continuada”;

“Falta de oferta de formação continuada do interesse”;

“Financeira”;

“Falta de condição de deslocamento para participação em cursos, eventos etc.”; “Outro tipo de dificuldade”.

Três docentes assinalaram “nunca encontrei dificuldade”; quatro docentes assinalaram “tempo para se dedicar à formação continuada”; dois docentes assinalaram “falta de oferta de formação continuada do interesse”; cinco docentes assinalaram “financeira”; nenhum docente assinalou “falta de condição de deslocamento para participação em cursos, eventos etc.”; e um docente assinalou “outro tipo de dificuldade”. A questão da sobrecarga de trabalho e de múltiplos papéis que as pessoas têm também se fazem presentes na docência, especialmente para aqueles que se veem na necessidade de horas extras de trabalho para complementação de renda. Outro desafio do indivíduo contemporâneo é a gestão do tempo, o que é tão importante para o bom desempenho profissional e por vezes é um saber negligenciado ou não recebe o devido destaque.

A questão seguinte solicitava que os docentes informassem “o que você faz para se manter atualizado(a) na sua prática docente”, podendo haver mais de uma resposta, conforme descrito a seguir:

“Converso com colegas de profissão”;

“Participo de eventos”;

“Assisto a vídeos”;

“Participo de encontros proporcionados pela escola em que trabalho”;

“Leio”;

“Participo de cursos de extensão ou treinamentos”;

“Participo de curso de pós-graduação”;

“Nenhuma das opções anteriores”.

Todos os docentes se mostraram ativos nessa formação continuada docente no sentido mais amplo. Cinco docentes assinalaram “converso com colegas de profissão”, três assinalaram “participo de eventos”, sete assinalaram “assisto a vídeos”, sete assinalaram “participo de encontros proporcionados pela escola em que trabalho”, oito assinalaram “leio”, seis assinalaram “participo de cursos de extensão ou treinamentos”, quatro assinalaram “participo de curso de pós-graduação”, e nenhum docente assinalou “nenhuma das opções anteriores”.

Questionou-se: “em relação ao AEE, você considera que:”, e as opções foram:

“Deveria ser ofertado em toda escola”;

“Deveria ser ofertado em apenas algumas escolas ou centros”;

“Não deveria ser ofertado”.

Um docente respondeu que deveria ser ofertado em apenas algumas escolas ou centros e dez responderam que “deveria ser ofertado em toda escola”, o que era esperado, pois os docentes costumam perceber no dia a dia na escola o suporte que o AEE proporciona ou poderia proporcionar às suas próprias práticas pedagógicas, especialmente quando se pensa no público-alvo da educação especial.

Ao serem questionados se consideravam que a formação continuada é importante para a prática docente, [de 1 a 5, sendo 1 equivalente a “não é importante” e 5, equivalente a “é muito importante”], todos assinalaram que a formação continuada é muito importante para a prática docente, o que é condizente com as constantes atividades que os participantes da pesquisa assinalaram fazer para fins de formação continuada.

Sobre a assertiva “você trabalha:”, as opções foram: “Exclusivamente como docente em apenas uma instituição”; “Exclusivamente como docente em mais de uma instituição”; “Como docente e em outra profissão”, sete docentes responderam “exclusivamente como docente em apenas uma instituição”, três responderam “exclusivamente como docente em mais de uma instituição”, e um respondeu “como docente e em outra profissão”.

No questionamento: “assinale seu nível de satisfação em ser professor(a) [de 1 a 5, sendo 1 equivalente a “não estou satisfeito(a)” e 5, equivalente a “estou plenamente satisfeito(a)”]”. Um docente assinalou com nota 1, nenhum docente assinalou nota 2, três assinalaram nota 3, três assinalaram nota quatro, e quatro assinalaram nota 5. Percebe-se, portanto, que os docentes abordados encontram satisfação na profissão apesar de esta, atualmente, no Brasil, não prover, por vezes, de condições adequadas de exercício, remuneração compatível ou prestígio social merecido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por observância e respeito à ciência, este trabalho parametrizou o conhecimento científico como ponto de partida para abordar discussões relacionadas ao TEA. Embora estudos indiquem diferenças cerebrais significativas entre pessoas antigamente denominadas de Asperger para pessoas no espectro com casos mais severos (LACERDA, 2021; MOTTRON, 2021; YU et. al., 2011), refere-se a pessoas no espectro autista como sinônimo de pessoa autista independentemente na classificação diagnóstica de nível que a pessoa no espectro autista receba, pois atualmente o entendimento científico mais aceito é que se trata do mesmo diagnóstico em um espectro. Evitou-se a terminologia “pessoa com autismo” ou “autista” na tentativa de sinalizar de forma mais clara ao leitor de que se trata do mesmo diagnóstico para todos no espectro. Evitou-se as classificações “leve”, “moderada” e “severa” na tentativa de não passar erroneamente uma ideia valorativa em torno do diagnóstico e/ou da forma de existência de cada indivíduo no espectro autista. Evitou-se as polarizações “aspergers” e “autistas” ou “autistas clássicos”, em observância ao entendimento atual de espectro autista.

Ainda no tocante às terminologias utilizadas neste trabalho, é significativo reafirmar que os termos ‘educação inclusiva’ ou ‘inclusão escolar’ foram utilizados dentro da perspectiva jurídica brasileira, descrita no Decreto 7.611/2011, que pontua que um sistema educacional inclusivo é antidiscriminatório a todos os estudantes, e que a educação especial é aquela voltada a todas as pessoas com deficiência, superdotação ou altas habilidades, transtorno do espectro autista ou psicose infantil, independentemente do espaço em que se dá o processo educacional (BRASIL, 2011). Segundo o referido Decreto, a educação especial é aquela que obstrui as barreiras potenciais do processo de escolarização de seu público-alvo. Foi mantido no texto a terminologia ‘educação especial’ por ser a mais recorrente no Brasil, embora a terminologia mais fidedigna, em termos de tradução de textos internacionais em geral, seria ‘educação especializada’ (tradução livre).

Em relação à legislação brasileira em prol da inclusão escolar de pessoas no espectro autista, bem como de pessoas com deficiência, verifica-se que se trata de ampla legislação, e contemplativa de direitos da pessoa com deficiência e da pessoa neurodiversa, porém é uma legislação relativamente difusa, apesar da existência da Lei nº 13146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência também conhecida como

Estatuto da Pessoa com Deficiência; e da Lei nº 12764, de 27 de dezembro de 2012, também conhecida como Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

No tocante à formação continuada para docência, apesar de a BNC-Formação (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2/2019) prever que deve haver uma articulação entre formação inicial e formação continuada, não se observa com frequência em termos jurídicos ou práticos articulações presentes e robustas o suficiente entre essas duas formações a nível público: há poucos cursos de formação formal de duração prolongada para docentes que se graduaram pela rede pública poderem dar continuidade a seus estudos.

Observa-se especialmente na BNC-Formação Continuada (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2020) que se cobra o dever docente para com essa formação continuada, mas não se demonstra de maneira satisfatória quais tipos de iniciativa o poder público tem por obrigação para com essa disponibilização de formação continuada. Exige-se o cumprimento do dever docente para com sua formação continuada, mas nem sempre se observa seu direito ao acesso a essa formação.

Destaca-se neste trabalho a importância de formação continuada docente para inclusão de pessoas no espectro autista porém, faz-se necessário frisar que muitas pessoas engajadas nos movimentos em prol do reconhecimento da neurodiversidade defendem que o transtorno do espectro autista não deve ser considerado um transtorno, e sim um espectro de formas de existência. Faz-se importante pontuar que, justamente por se tratar de um espectro, há pessoas nesse espectro que se beneficiam profundamente de acompanhamentos médicos e terapêuticos devido à sua condição de existência trazer desconfortos no seu dia a dia, dito isso não apenas na relação desse indivíduo para com a sociedade, mas da sua relação consigo mesmo. A ciência comprova que há comorbidades que podem aparecer com o transtorno do espectro autista, e que podem se agravar sem os devidos acompanhamentos, a exemplo dos transtornos depressivos e de ansiedade.

Considera-se que este trabalho cumpriu seu objetivo geral de entender a importância da formação continuada docente para a inclusão escolar de estudantes no espectro autista. Considera-se, também, que este trabalho cumpriu seus objetivos específicos, visto que houve a abordagem do conhecimento de políticas públicas para a inclusão do estudante no espectro autista e para a formação docente continuada; houve a apresentação dos aspectos relacionados ao transtorno do espectro autista, sua história e suas implicações; e houve a identificação do tipo de formação continuada que docentes de escolas da região metropolitana de Aracaju têm acessado durante suas carreiras para promover a inclusão escolar de seus estudantes no espectro

autista. Observou-se que os cursos de pós-graduação *lato sensu* na área de educação, assim como a formação informal, a exemplo de vídeos em plataformas digitais, são de grande valia para a formação docente continuada. Percebe-se, portanto, que os docentes participantes desta pesquisa têm diálogo com as novas tecnologias, e são engajados profissionalmente com a educação, tanto no viés técnico quanto na formação cidadã mais geral, apesar dos desafios que a docência no Brasil apresenta, a exemplo da baixa remuneração e da relativa falta de suporte institucional à formação continuada. Espera-se que este trabalho auxilie a todos que buscam conhecimento a respeito dos temas aqui abordados.

REFERÊNCIAS

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

BECK, Alexandre. **Armandinho**. 2015. Disponível em: <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/117726941154/paran%C3%A1-o-que-n%C3%A3o-podia-acontecer>. Acesso em: 31 maio 2022.

BETTER HELP AFFILIATE. Autism Spectrum Screening Questionnaire (ASSQ). **Psychology Tools**. Disponível em: <https://psychology-tools.com/test/autism-spectrum-screening-questionnaire>. Acesso em: 23 nov. 2021.

BLANCO, Rosa et. al. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. 2. ed. Brasília: UNESCO, OREALC, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República [2004]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 1 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República [2011]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 25 out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República [2022]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 17 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.690, de 16 de junho de 2003.** Reabre o prazo para que os Municípios que refinanciaram suas dívidas junto à União possam contratar empréstimos ou financiamentos, dá nova redação à Lei no 8.989, de 24 de fevereiro de 1995, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República [2003]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.690.htm. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Presidência da República [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 14 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Presidência da República [2013]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 31 out. 2020.

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

CAROLINE, Mademoiselle; DACHEZ, Julie. **A diferença invisível.** 1 ed. São Paulo: Nemo, 2021.

CHIMENTÃO, Lilian Kemmer. O significado da formação continuada docente. *In:* 4º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar (Conpef), jul. 2009, Londrina. **Anais** [...]. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2022.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa & projeto de pesquisa:** escolhendo entre cinco abordagens. 3 ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DONVAN, John; ZUCKER, Caren. **Outra sintonia**: a história do autismo. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

GRANDIN, Temple; PANEK, RICHARD. **O cérebro autista**: pensando através do espectro. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

HADDAD, Monaliza Ehlke Ozório. **Inclusão escolar**: desafios e superações. São Paulo: Reino, 2019. Formato digital. ISBN 978-65-5007-006-9. Disponível em: https://www.amazon.com.br/Inclus%C3%A3o-Escolar-necessidades-perspectiva-docentes-ebook/dp/B08L8H37CK/ref=sr_1_1?__mk_pt_BR=%C3%85M%C3%85%C5%BD%C3%95%C3%91&crd=3AYXJCZYAYSJ6&dchild=1&keywords=inclus%C3%A3o+escolar+desafios+e+supera%C3%A7%C3%B5es&qid=1605544079&sprefix=inclus%C3%A3o+escolar%3A+desafios+e+supera%C3%A7%C3%B5es%2Caps%2C296&sr=8-1.

HENDRICKX, Sarah. **Women and Girls with Autism Spectrum Disorder**: Understanding Life Experiences from Early Childhood to Old Age. Londres: Jessica Kingsley Publishers, 2015.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global E Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan.- mai. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Alvaro-Hypolito-2/publication/335402074_BNCC_Agenda_Global_e_Formacao_Docente/links/5d63f574458515d610260f5c/BNCC-Agenda-Global-e-Formacao-Docente.pdf. Acesso em: 26 mar. 2022.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. *In*: **The Nervous Child**. Baltimore: Child Care Publication, 1943. p. 217-250. Disponível em: http://www.neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf. Acesso em: 6/8/2020.

KIM, Young Shin et. al. Prevalence of autism spectrum disorders in a total population sample. **The American Journal of Psychiatry**, vol. 168, issue 9, september 2011, p. 904-912. Disponível em: <https://ajp.psychiatryonline.org/doi/full/10.1176/appi.ajp.2011.10101532>. Acesso em: 23 nov. 2021.

LACERDA, Lucelmo. **Curso de educação especial inclusiva (2ª ed.) aulas 1 e 2.** Evento *online* ocorrido em 19 dez. 2020. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=pUwrIv62hfE>. Acesso em: 19 dez. 2020.

LACERDA, Lucelmo. **Curso de educação especial inclusiva (2ª ed.) aulas 3 e 4.** Evento *online* ocorrido em 20 dez. 2020. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=GKJIbWF60Ls>. Acesso em: 20 dez. 2020.

LACERDA, Lucelmo. **Diferenças entre autismo e síndrome de Asperger: cérebro, sintomas e tratamentos.** Luna Aba, 2021. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=qLIISxT9Pcc>. Acesso em: 5 abr. 2022.

LACERDA, Lucelmo. **Transtorno do espectro autista: uma brevíssima introdução.** Curitiba: CRV, 2017.

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. **OMS alerta: suicídio é a 3ª causa de morte de jovens brasileiros entre 15 e 29 anos.** Salvador: Secretaria da Saúde, 2020. Disponível em:
<http://www.saude.ba.gov.br/2020/09/10/oms-alerta-suicidio-e-a-3a-causa-de-morte-de-jovens-brasileiros-entre-15-e-29-anos/> Acesso em: 3 jun. 2022.

MAENNER, M. J. *et al.* Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2016. *In: MMWR Surveill Summ 2020*, vol. 69, 2020. Disponível em:
<http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6904a1>. Acesso em: 2 nov. 2021.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil e no Paraná. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 789-809, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n3/v39n3a09.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33, p. 387-405, set. - dez. 2006. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 11 maio 2021.
 ISSN 1809-449X.

MENDONÇA, Ana Cláudia Sousa. **Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE/Aracaju: formação de professores e práticas educativas (1968-1988).** Dissertação (mestrado). São Cristóvão: UFS, 2017. Disponível em:

https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8126/2/ANA_CLAUDIA_SOUSA_MENDONCA.pdf. Acesso em: 26 mar. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base [2017]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 2 jan. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP N° 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em: 26 maio 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP N° 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) [2019]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 2 jan. 2022.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Depressão**. Brasília: Saúde de A a Z, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/d/depressao-1>. Acesso em: 3 jun. 2022.

MOTTRON, Laurent. A radical change in our autism research strategy is needed: back to prototypes. **Wiley Online Library**, 2021. Online ISSN:1939-3806. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/aur.2494>. Acesso em: 5 abr. 2022.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência e Saúde Coletiva**, vol. 14, p. 67-77, 2009. ISSN 1678-4561. Disponível em: https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/csc/v14n1/a12v14n1.pdf. Acesso em: 2 nov. 2021.

PASSMORE, John. **The Philosophy of Teaching**. London: Duckworth, 1980, p. 19-33. Traduzido e adaptado por Manuel José Seixas Constantino e Olga Pombo. Disponível em: <https://webpages.ciencias.ulisboa.pt/~ommartins/images/hfe/cadernos/ensinar/passmore.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2022.

PEREIRA, Telma Amélia de Souza. **PERSPECTIVAS DE DOCENTES BACHARÉIS SOBRE A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**: o caso do Instituto Federal

de Sergipe - Campus Lagarto. 2017. 197f. Universidade Federal de Sergipe (PPGED/Doutorado em Educação). São Cristóvão-SE, 2017.

PERONI, VERA MARIA; CAETANO, MARIA RAQUEL; ARELARO, LISETE REGINA GOMES. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **RBP**AE, v. 35, n. 1, p. 35-56, jan. - abr. 2019. Disponível em:
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/70939985/52791-libre.pdf?1633134489=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DBNCC_disputa_pela_qualidade_ou_submissao.pdf&Expires=1648290864&Signature=YIzN0JzYxN6T1DTm0u-Rwbe4XygIsQUxNA7fmx1zPa99ypEgr5RrmKR~4wzuS68Ghnuegzi0jSbu7uOnkxEnwTB3aN32jwZdJ0d7H7BZud4-i~R5E1Y2v2OCspnih0T5otJ5Sjkg88LYS-eZJeGsF~RE7tWLGt47jER1~h0EGLq6CDVjbn90BDEOmQU9c4nsi1TFtsoEicxvRKx3PEnU555KcCp6iSuKlK4B2tL0mq9wVQwO3C71xFhISAhy74W0XZ5OlqUq0P-YLbGuOLKh-KkDt0Ff9AEkqdk2KYUEbQyPwQeT5PTWi7Z64a07HJXj3DofNHbba0NMI~HHoyPDg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA. Acesso em: 26 mar. 2022.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2014. Formato digital. ISBN-13 : 978-8573076370. Disponível em:
https://www.amazon.com.br/Dez-Novas-Compet%C3%Aancias-para-Ensinar/dp/8573076372/ref=sr_1_1?__mk_pt_BR=%C3%85M%C3%85C5%BD%C3%95%C3%91&dchild=1&keywords=10+novas+compet%C3%Aancias+para+ensinar&qid=1601494218&sr=8-1.

POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 2019.

SANTANA, Maria Aldeni. **POSSIBILIDADES DE SE FAZER DOCENTE NO ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS**: o caso da rede municipal urbana de Itabaiana/SE, Brasil. 2019. 157f. Universidade Tiradentes (PPED/Doutorado em Educação). Aracaju/SE, 2019.

SECCHI, Leonardo; COELHO, Fernando de Souza; PIRES, Valdemir. **Políticas públicas**. 3. ed. São Paulo: Cengage, 2020.

SHEFFER, Edith. **The origins of autism in nazi Vienna**. Talks at Google. Mountain View, 2018. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=JQUWJhDJPxw&list=PLu5atQxgJWU6lifyD4uzvD3TJFb-9uF-X&index=53>. Acesso em: 7/8/2020

SHEFFER, Edith. **Crianças de Asperger**: as origens do autismo na Viena nazista. Tradução: Alessandra Bonruquer. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SILVA, Otto. **A epopéia ignorada**: A pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira. **Formação de professores de educação física nos estados de Sergipe e Massachussets**: necessidades contemporâneas de inclusão de pessoas com deficiência. 2022. 126f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tiradentes. Aracaju: Unit, 2022. Disponível em: https://mestrados.unit.br/pped/wp-content/uploads/sites/2/2022/06/TESE-ANTENOR_VersaoFinal-1.pdf. Acesso em: 27 jun. 2022.

SOARES, Flávio. **A tirinha da semana - 244**. 2013. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/podcasts/historia-em-quadrinhos-mostra-inclusao-de-crianca-com-down-na-escola/> Acesso em: 4 jun. 2022.

SOHN, Emily. **A linha difusa entre autismo e deficiência intelectual**. Texto adaptado por Ana Cristina Girardi a Maria Rita Passos-Bueno a partir de: <https://www.spectrumnews.org/features/deep-dive/the-blurred-line-between-autism-and-intellectual-disability/>. São Paulo: USP, 2020. Disponível em: <https://progene.ib.usp.br/559-2/>. Acesso em: 8 dez. 2021.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação Especial do século XIX ao início do século XX: cuidar e educar para civilizar**. Tese (doutorado). Salvador: UFBA, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/11811/1/Tese%20Rita%20Souza.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TELES, Perolína Souza; CRUZ, Cândida Luísa Pinto; SOUZA, Rita de Cácia Santos. Educação, TEA e singularidades: desafios para a construção da inclusão. *In: Tons de azul: múltiplos olhares sobre o transtorno do espectro autista (TEA)*. Aracaju: Criação Editora, 2017. p. 153-168.

THE NATIONAL Autistic Society. **Interview with Lorna Wing about autism**. Professional Conference. Manchester, 2011. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=L_4loBEg9kw&list=PLu5atQxgJWU6lifyD4uzvD3TJFb-9uF-X&index=54. Acesso em: 7/8/2020

WING, Lorna. **The autistic spectrum**: new updated edition. Londres: Robinson, 2002. Formato digital para Kindle. ISBN-13 : 978-1841196749. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Autistic-Spectrum-Lorna-WING/dp/1841196746>. Acesso em: 2/9/2021.

WORLD CONFERENCE ON SPECIAL NEEDS EDUCATION: ACCESS AND QUALITY. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais 1994**. Brasília: Unesco, 1998. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 29 out. 2020.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016. Formato digital. ISBN-13 : 978-8584290826. Disponível em: https://www.amazon.com.br/Pesquisa-Qualitativa-In%C3%ADcio-Fim-Robert/dp/8584290826/ref=sr_1_1?__mk_pt_BR=%C3%85M%C3%85%C5%BD%C3%95%C3%91&dchild=1&keywords=pesquisa+qualitativa+do+inicio+ao+fim&qid=1601494006&sr=8-1.

YU, Kevin K et al. Can Asperger syndrome be distinguished from autism? An anatomic likelihood meta-analysis of MRI studies. **Journal of Psychiatry & Neuroscience**, nov. 2011. Disponível em: <https://www.jpn.ca/content/36/6/412.long>. Acesso em: 5 abr. 2022.

ZABLOTSKY, B. et al. Prevalence and Trends of Developmental Disabilities among Children in the US: 2009–2017. **Pediatrics**. 2019 Disponível em: <https://www.cdc.gov/ncbddd/developmentaldisabilities/features/increase-in-developmental-disabilities.html>. Acesso em: 2 nov. 2021

APÊNDICE A — Estado da arte na UFS e na Unit.

Nos quadros que seguem, os resumos citados (*) são recortes dos resumos dos autores dos respectivos trabalhos; em tipo (**), leia-se tese em “T” e dissertação em “D”.

Tabela 1 — Universidade Tiradentes (Sergipe)

Título	Resumo*	Autor(a)	Tipo**	Ano
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ESTADOS DE SERGIPE E MASSACHUSETTS : necessidades contemporâneas de inclusão de pessoas com deficiência.	Essa tese foi estruturada a partir do interesse em entender a formação de professores de Educação Física no contexto da educação de pessoas com deficiência, em países e instituições distintas, a fim de identificar diferenças e semelhanças que pudessem contribuir de forma mútua nos processos formativos acadêmico-profissionais.	ANTENOR DE OLIVEIRA SILVA NETO	T	2022
INCLUIR E NÃO APENAS INTEGRAR ANÁLISE DO PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: direito à diversidade, no município de Estância/SE (2003-2019).	A tese aqui defendida é de que em relação ao Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, no município de Estância/Se, as descontinuidades das políticas públicas causaram prejuízos aos investimentos governamentais e contribuíram para a ineficiência das estratégias de implantação de uma educação inclusiva no médio e longo prazo no município de Estância.	ADRIANA ROCHA FONTES	T	2020
O SERVIÇO DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: percepções dos docentes.	O objeto de estudo deste trabalho consiste nas percepções dos docentes, um diretor do Serviço de Educação em Direitos Humanos (SEDH) e cinco coordenadores dos núcleos do SEDH, sobre a prática da Educação em Direitos Humanos, tendo em vista a inclusão de pessoas com deficiência na educação básica pública, em Sergipe.	ISABELA ARAÚJO LIMA	D	2019
POSSIBILIDADES DE SE FAZER DOCENTE NO ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS: o caso da rede municipal urbana de Itabaiana/SE, Brasil.	[...] este trabalho tem como objetivo compreender como os docentes estão se constituindo para atender aos alunos com deficiências nas salas de aulas do ensino regular das escolas da rede municipal urbana de Itabaiana/SE, Brasil.	MARIA ALDENI SANTANA	D	2019

<p>INCLUSÃO EM CONTEXTOS, CONTRASTES E DESAFIOS: um estudo de caso sobre a aprendizagem na educação básica em Aracaju/Sergipe.</p>	<p>Esta dissertação [...] partiu das seguintes questões norteadoras: como ocorreu o processo de aprendizagem dos estudantes (com e sem deficiência) do 3º ano do ensino fundamental em uma escola básica, da rede privada, na cidade de Aracaju/Sergipe, no ano de 2017? Que práticas pedagógicas foram utilizadas pelas docentes? Teve-se como objetivo geral analisar as interações aluno–professor–conhecimento e as práticas pedagógicas nas salas de aulas inclusivas das turmas em questão.</p>	<p>CARLA EUGÊNIA NUNES BRITO</p>	<p>D</p>	<p>2018</p>
--	---	----------------------------------	----------	-------------

Fonte: elaboração da autora.

Tabela 2 — Universidade Federal de Sergipe

Título	Resumo*	Autor(a)	Tipo*	Ano
<p>Estereótipos e preconceito contra pessoas com transtorno do espectro autista.</p>	<p>Estereótipos e preconceitos são temas ainda pouco pesquisados no Brasil, especialmente quando se trata de pessoas com deficiência, sobretudo, aquelas com autismo. Tal realidade, reduz o entendimento ou leva a uma visão distorcida do que é uma pessoa dentro do espectro autista, fazendo com que seja percebida, muitas vezes, como agressiva, isolada socialmente e até mesmo incapaz. Diante desse cenário, o objetivo da presente Dissertação foi investigar a relação entre estereótipos e preconceito sobre o autismo em estudantes de licenciatura.</p>	<p>RAQUEL BARCELOS DE ANDRADE</p>	<p>D</p>	<p>2022</p>
<p>ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA: inclusão de um aluno autista no ensino fundamental.</p>	<p>Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cuja metodologia utilizada é a pesquisa-ação colaborativa-crítica. Foi realizada numa escola da rede regular de ensino, onde foram feitas visitas semanais durante 12 meses. Para a efetivação da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados foram a observação participante, além de reuniões com professores e trabalho colaborativo em sala de aula.</p>	<p>ERICA DAIANE FERREIRA CAMARGO</p>	<p>D</p>	<p>2020</p>
<p>HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS RELACIONADAS ÀS PESSOAS COM O transtorno do espectro</p>	<p>Os objetivos específicos foram: constituir um levantamento histórico sobre a construção do quadro clínico do transtorno do espectro autista,</p>	<p>WALNA PATRÍCIA DE OLIVEIRA ANDRADE</p>	<p>D</p>	<p>2019</p>

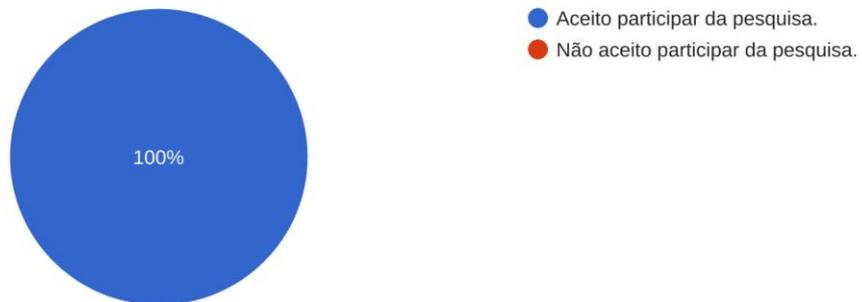
autista EM SERGIPE (1962-1993).	desde os primeiros estudos científicos realizados até a utilização deste diagnóstico em Sergipe; identificar as práticas educativas das quais participou o público com este transtorno; compreender o papel da família no processo educacional dessas pessoas e investigar como o Estado participou desse processo.			
PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL.	Este trabalho analisa o processo de constituição subjetiva da criança com deficiência intelectual no ensino infantil. Sustenta-se no diálogo com os preceitos psicanalíticos circunscritos no âmbito freudolacaniano e da educação especial na perspectiva da educação inclusiva.	JULIANA NASCIMENTO DE ALCÂNTARA	T	2019
UMA CARACTERIZAÇÃO DE ATIVIDADES DE LIVROS DIDÁTICOS DO 6º ANO RELACIONADOS A NÚMEROS E OPERAÇÕES PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).	Neste texto é apresentado o resultado de uma pesquisa cujo objetivo foi caracterizar atividades didáticas relacionadas aos conteúdos “Números e Operações” presentes no Livro Didático (LD) tendo em vista as especificidades de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para compreender sobre as especificidades do TEA, foi adotado autores como Silva, Gaiato e Reveles (2012), Cunha (2011), APA (2014) e Grandin (2016)	LÍGIA SANTANA FILHA	D	2019
MARCAS DE HESITAÇÃO NA FALA DE CRIANÇAS COM AUTISMO: construção de sentidos sob o paradigma textual-interativo.	Buscando referências de estudos sobre o fenômeno da linguagem concernentes ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), observamos uma quantidade escassa de publicações na área, especialmente, no que tange à hesitação, dado que, na grande maioria, o processamento discursivo, dentro desse espectro, tem sido tratado com um olhar patologizante. Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa é analisar, à luz da perspectiva textual-interativa, marcas de hesitação na construção de textos falados produzidos, em situações concretas de interlocução, por crianças com Transtorno do Espectro Autista.	KATIANE SILVA SANTOS	D	2019
FORMAÇÃO PROFISSIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: UMA EXPERIÊNCIA DA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE SERGIPE/CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE SERGIPE	[...] a presente pesquisa teve como objetivo analisar o processo de implantação/ implementação das ações de formação profissional da pessoa com deficiência e sua influência sobre a cultura escolar da ETFSE/CEFET-SE, entre 2001 e 2007.	JOSÉ ADELMO MENEZES DE OLIVEIRA	T	2018

(2001-2007).				
INSTITUCIONALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DO MENOR “ANORMAL” EM SERGIPE (1940-1979).	Esta tese integra as produções do campo da História da Educação e da historiografia de Sergipe, tendo como fundamentação teórico-metodológica os pressupostos da História Cultural. Versou sobre o tema da infância anormal, delimitando como objeto de estudo sua institucionalização e educação.	MARTHA MORAIS MINATEL	T	2018
PERSPECTIVAS DE DOCENTES BACHARÉIS SOBRE A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: o caso do Instituto Federal de Sergipe - Campus Lagarto.	[...] fez-se necessário pensar a instituição na qual se insere a pesquisa para evidenciar a modalidade de ensino que esta oferta e dentro desta como são atendidas as preconizações da lei sobre a inclusão educacional, de modo particular, a inclusão da pessoa com deficiência. Nesta engrenagem institucional o foco principal da pesquisa são os profissionais docentes que nela atuam.	TELMA AMÉLIA DE SOUZA PEREIRA	D	2017
ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS (APAE) – ARACAJU: formação de professores e práticas educativas (1968-1988).	Pesquisou-se como se deu a processo de formação dos professores que adentravam a associação em um período de desconhecimento da Educação Especial na capital sergipana, em virtude da escassez da literatura e de trabalhos acadêmicos, como constatado através do Estado da Arte e de leis que assegurassem o direito das pessoas com deficiência em ambientes comuns a todos.	ANA CLÁUDIA SOUSA MENDONÇA	D	2017
FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO EDUCACIONAL.	Esta pesquisa teve como finalidade analisar o exercício da docência na perspectiva da Educação Inclusiva, a partir de professores que atuam em escola de ensino público situada em São Cristóvão/SE.	MARCOS BATINGA FERRO	D	2017
PESQUISA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA: representações dos docentes das salas de recursos multifuncionais sobre o professor-pesquisador.	A pesquisa teve como objetivo a analisar a representação sobre o professor-pesquisador por docentes da rede básica de ensino no Estado de Sergipe que atuam em SRM, bem como analisar a construção do conhecimento produzido em sua prática, através da ação da pesquisa.	ELINE FREITAS BRANDÃO BARBOSA	D	2017
DIÁLOGOS FORMATIVOS PARA PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.	O presente estudo apresentou como objetivo central analisar as práticas inclusivas da educação infantil a partir dos espaços de diálogo formação de professores em uma escola do município de Nossa Senhora do Socorro/SE.	AMANDA FERNANDES DA SILVA	D	2017

<p>“SEI OU NÃO SEI, EIS A QUESTÃO” O PROFESSOR E SEU SABER FAZER NA PERSPECTIVA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.</p>	<p>A pesquisa teve como finalidade compreender como o professor a partir do seu saber fazer constrói a avaliação da aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual. O saber fazer base desta pesquisa foi fundamentado nos referenciais teóricos de Tardif (2014) e Gauthier (1998), os quais defendem que este é construído no cotidiano das ações do docente na escola e de forma mais precisa na sala de aula.</p>	<p>RICHARDSON BATALHA DE ALBUQUERQUE</p>	<p>D</p>	<p>2017</p>
<p>EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: possíveis conexões.</p>	<p>[...] buscou-se analisar as aproximações possíveis entre a EA e EI, tendo como base o Projeto Político Pedagógico; identificar como as questões ambientais e inclusivas estão inseridas nas práticas pedagógicas a partir das falas dos gestores e professores; identificar concepções de Educação Ambiental e Educação Inclusiva desenvolvidas pela escola; e verificar os efeitos da formação continuada no processo pedagógico.</p>	<p>ANDERSON DE ARAUJO REIS</p>	<p>D</p>	<p>2016</p>
<p>INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA</p>	<p>Este estudo teve como principal objetivo analisar os dispositivos para a inclusão do aluno com deficiência nos cursos de formação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe – Campus Aracaju, no período de 2007 a 2016.</p>	<p>MARIA HELOISA DE MELO CARDOSO</p>	<p>D</p>	<p>2016</p>
<p>TESSITURA DA INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE: múltiplos olhares.</p>	<p>A pesquisa em tela buscou conhecer a construção das primeiras iniciativas para inclusão da pessoa com deficiência na Universidade Federal de Sergipe. Nosso objetivo foi conhecer o processo de inclusão dos discentes com deficiência na UFS sob a ótica dos participantes desse processo: docentes, discentes com e sem deficiência e acompanhantes. Nesse sentido, foi necessário construir a tessitura que corresponde a uma rede que guia e entrelaça os fatos.</p>	<p>CÂNDIDA LUÍSA PINTO CRUZ</p>	<p>D</p>	<p>2016</p>
<p>O ALUNO DIAGNOSTICADO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: limites da perspectiva classificatória.</p>	<p>O presente trabalho discorre acerca da busca por um processo avaliativo que não enquadre a criança em um lugar fixo baseado em parâmetros de normalidade, de modo a empreender uma nova perspectiva de avaliação que perceba o ser humano em sua amplitude e complexidade.</p>	<p>CARLA ULLIANE NASCIMENTO SANTOS</p>	<p>D</p>	<p>2016</p>

APÊNDICE B — Questionário aplicado com docentes da rede particular da região metropolitana de Aracaju, e resumo das respostas em gráfico

Declaro, para devidos fins, que li o convite e que:
11 respostas

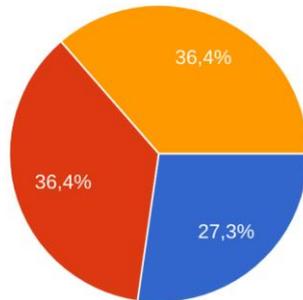


Você atua ou atuou como docente de pessoa no espectro autista?
11 respostas



Como você se avalia com relação ao atendimento à pessoa no espectro autista?

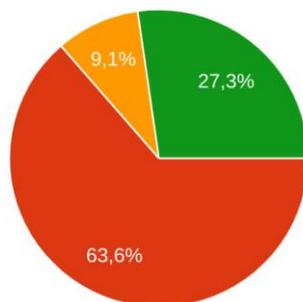
11 respostas



- Sinto-me plenamente preparado(a) para atuação com pessoa no espectro autista.
- Sinto-me razoavelmente preparado(a) para atuação com pessoa no espectro autista.
- Não me sinto preparado(a) para atuação com pessoa no espectro autista.
- Não me sinto preparado(a) para atuação com pessoa no espectro autista.

Há quanto tempo trabalha como professor?

11 respostas



- Até 1 ano.
- Entre 1 e 5 anos.
- Entre 5 e 10 anos.
- Há mais de 10 anos.

Para você, o que significa ser professor?

Ser professor é ter a disposição de auxiliar jovens na construção de seu conhecimento, identidade social, responsabilidades pessoais e cívicas.

Construir aprendizados.

Estudar mais do que ensinar. Preparar crianças para a manutenção da sociedade.

No atual contexto pedagógico enxergo-me como um professor mediador do conhecimento.

Formador de cidadãos.

Atuar em prol de uma mudança significativa no mundo.

Transmitir conhecimento e experiência com o objetivo de preparar o aluno para seu futuro.

Ser mediador do conhecimento.

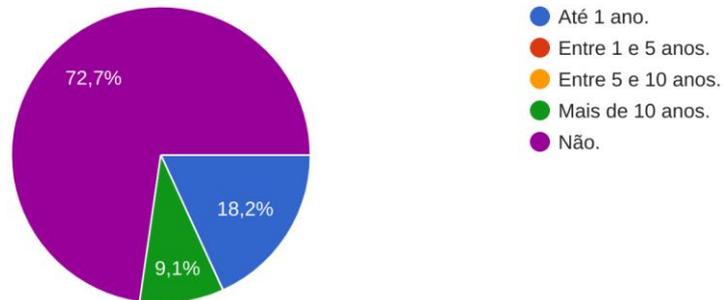
Compartilhar saberes.

É um desafio e aprendizado constante.

Despertar o engajamento do estudante de forma ativa no processo de aprendizagem, oportunizando uma praticidade no alcance do conhecimento adquirido em sala de aula de forma significativa no seu dia a dia.

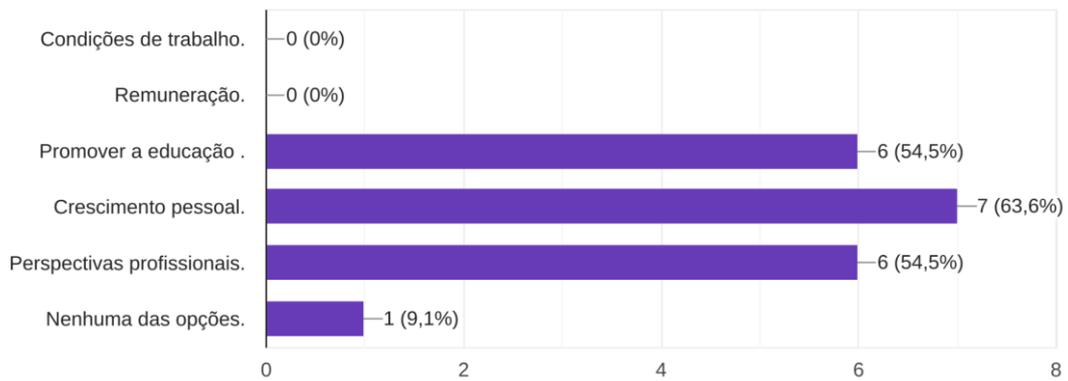
Trabalha ou trabalhou com atendimento educacional especializado (AEE)?

11 respostas



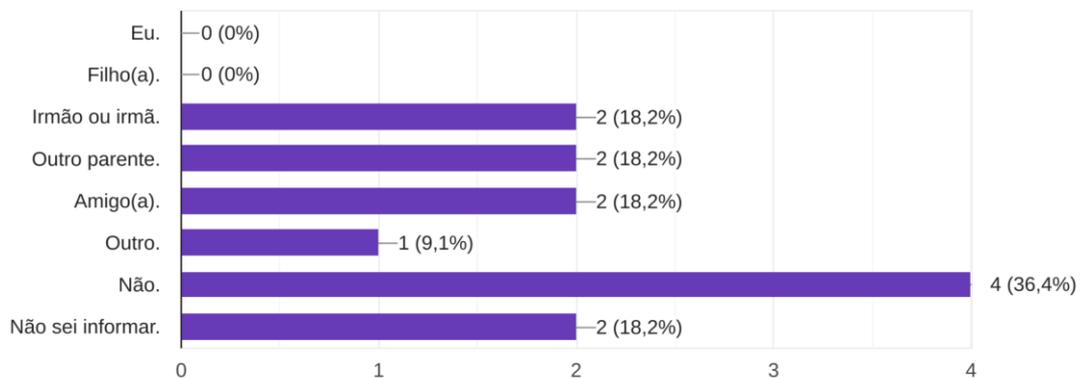
O que motivou você a trabalhar com educação (pode haver mais de uma resposta)?

11 respostas



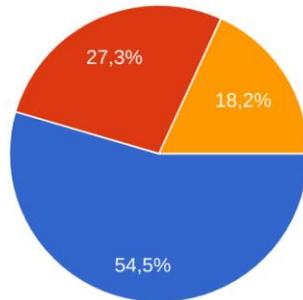
Você tem alguém próximo com deficiência ou no espectro autista (pode haver mais de uma resposta)?

11 respostas



Você estudou ou trabalhou com pessoa com deficiência ou no espectro autista?

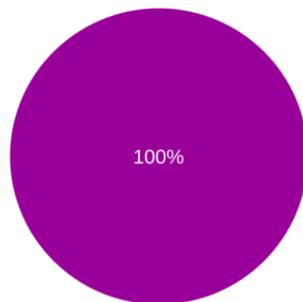
11 respostas



- Sim.
- Não.
- Não sei informar.

Você acredita que:

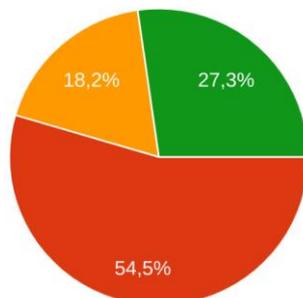
11 respostas



- As pessoas com deficiência ou no espectro autista não deveriam estudar.
- As pessoas com deficiência ou no espectro autista deveriam estar apena...
- As pessoas com deficiência ou no espectro autista deveriam estar apena...
- As pessoas com deficiência ou no esp...
- Deve haver um contínuo de atendime...
- Nenhuma das alternativas anteriores.
- Não sei informar.

Há quanto tempo concluiu sua graduação?

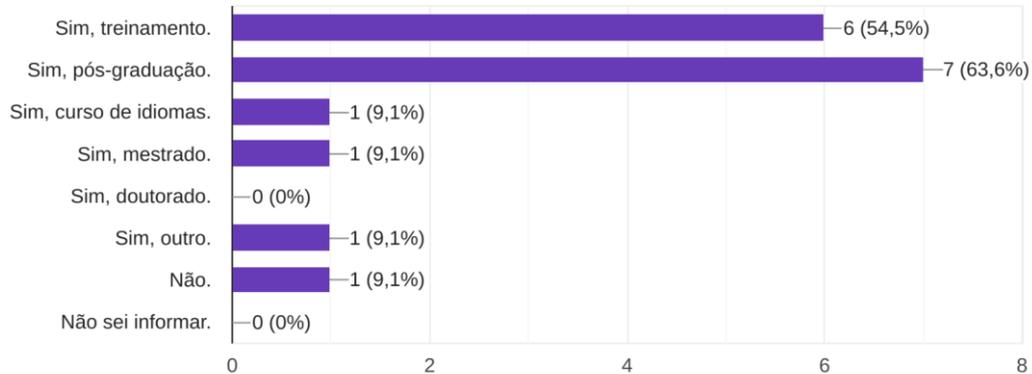
11 respostas



- Até 1 ano.
- De 1 a 5 anos.
- De 5 a 10 anos.
- Há mais de 10 anos.
- Não tenho curso superior, fui aluno(a) da Escola Normal.
- Não tenho curso superior nem formação na Escola Normal.

Você participou de curso de formação continuada nos últimos 5 anos (pode haver mais de uma resposta)?

11 respostas



Em caso afirmativo à pergunta anterior, você considera que a formação continuada foi relevante para sua vida e/ou sua prática pedagógica? Por quê? Em caso negativo à pergunta anterior, qual fator foi o principal para não buscar formação continuada?

Sim.

Sim, a minha pós graduação é em psicopedagogia. Procurei essa formação no intuito de ter conhecimentos na forma de se trabalhar com alunos especiais, assim como ter o conhecimento em terminologias, diferentes quadros e possíveis atitudes e abordagens.

A formação continuada me possibilitou ter novas práticas pedagógicas e novas maneiras de lidar com determinadas situações e vivências do ambiente escolar.

A pós não foi relevante. Acabou sendo só uma revisão de conteúdos e ficou muito preso no mundo acadêmico. Por isso, inclusive, não investi em mestrado ainda :(

Com certeza, pois a formação continuada é prevista pela Lei de Diretrizes e Base da educação e se levada seriamente a sua prática é eficiente dentro e fora da sala de aula.

Foi muito importante, pois entendi um pouco mais sobre inclusão e como agir em sala da aula com crianças que tem deficiência ou aspecto autista.

A relevância se deu na abertura de um maior leque de possibilidades para abordagem em sala de aula.

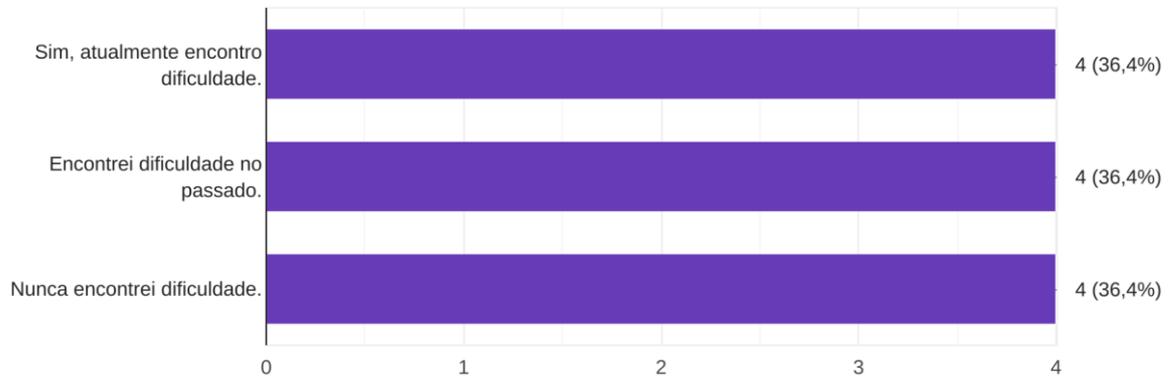
Falta de tempo.

Sim, foi bastante relevante pela ampliação e renovação de conhecimento.

Sim. Por meio da minha pós e mestrado tive um grande amadurecimento cognitivo além de acessibilidades a materiais e grupos de pesquisas.

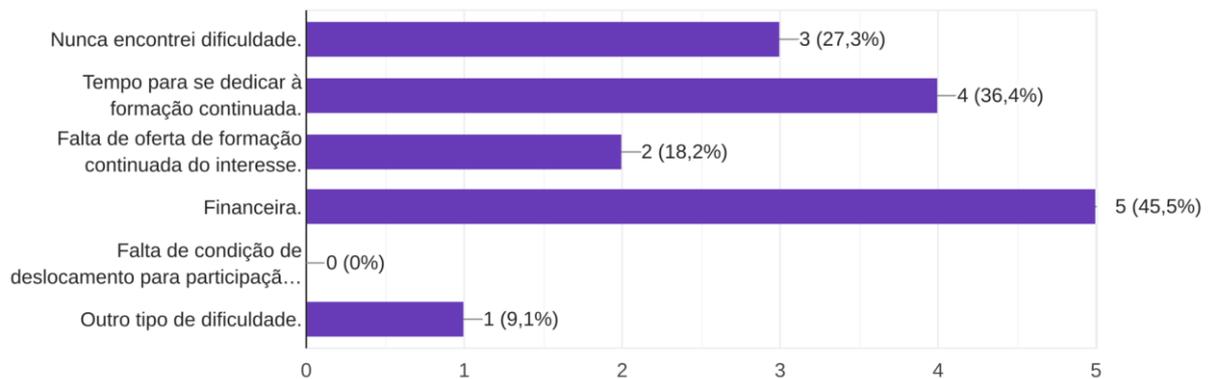
Você encontra ou encontrou dificuldade para acessar formação continuada (pode haver mais de uma resposta)?

11 respostas



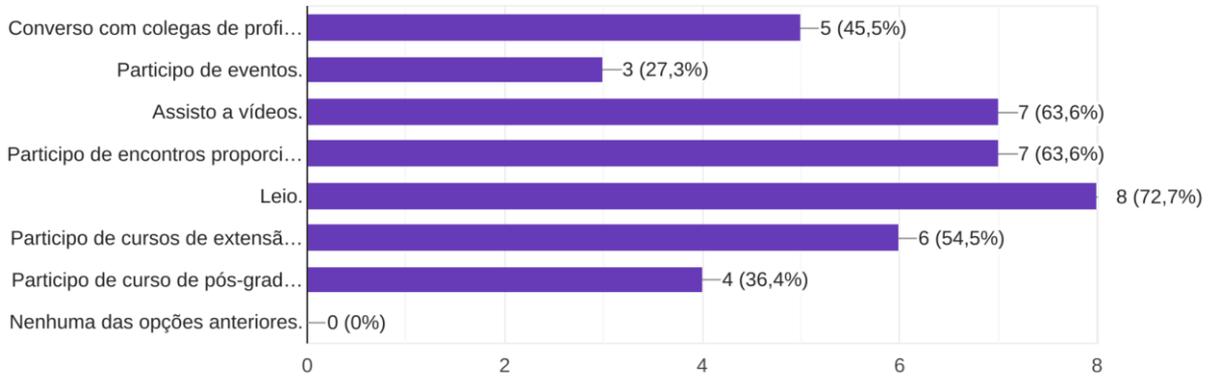
Que tipo de dificuldade encontrou para acesso à formação continuada (pode haver mais de uma resposta)?

11 respostas



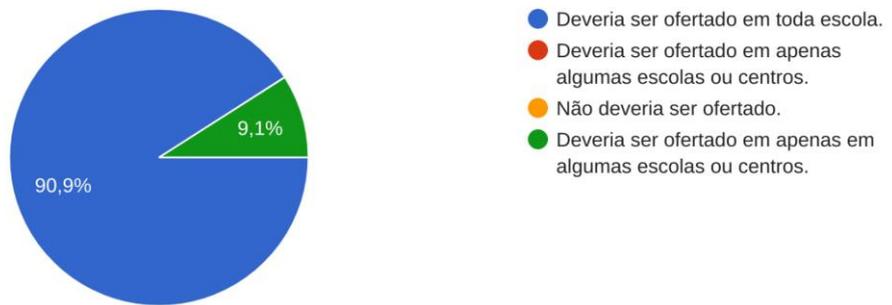
O que você faz para se manter atualizado(a) na sua prática docente (pode haver mais de uma resposta)?

11 respostas



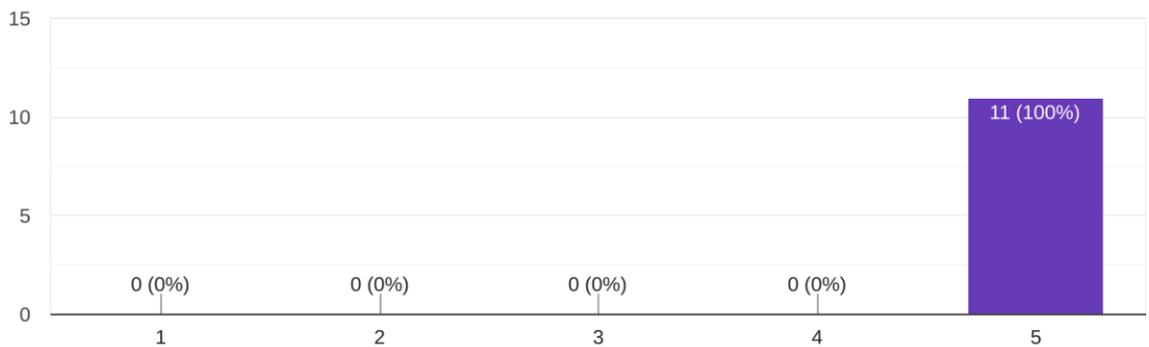
Em relação ao AEE (atendimento educacional especializado), você considera que:

11 respostas



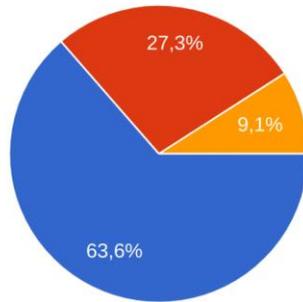
Você considera que a formação continuada é importante para a prática docente?

11 respostas



Você trabalha:

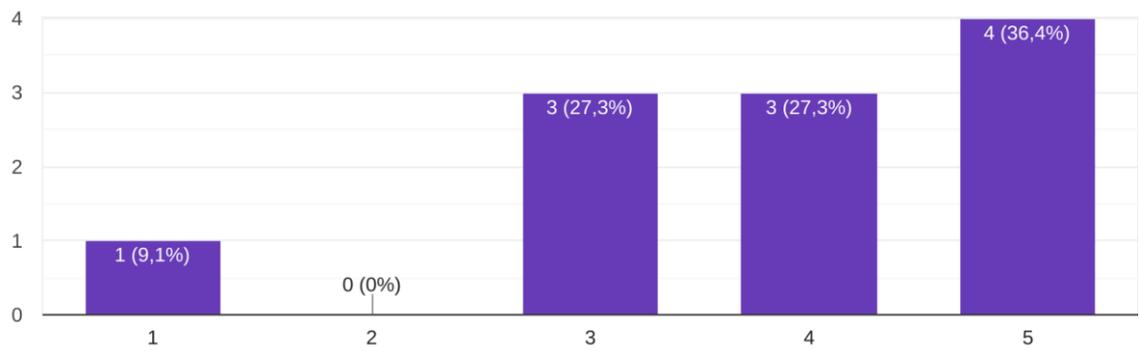
11 respostas



- Exclusivamente como docente em apenas uma instituição.
- Exclusivamente como docente em mais de uma instituição.
- Como docente e em outra profissão.

Assinale seu nível de satisfação em ser professor(a):

11 respostas



APÊNDICE C — Questionário aplicado no centro de educação especializada

Observação: Foi inserido o sinal “****” em substituição ao nome do centro educacional participante.

Seu nome completo (você não será identificado(a) na dissertação).

Número(s) de telefone ou Whatsapp para contato.

Email para contato.

Você atua ou atuou como docente de pessoa no espectro autista?

Tenho estudante no espectro autista atualmente.

Atualmente não tenho estudante no espectro autista mas já tive.

Nunca tive estudante no espectro autista em sala de aula.

Provavelmente tenho ou tive estudante sem diagnóstico no espectro autista.

Não sei responder.

Como você se avalia com relação ao atendimento à pessoa no espectro autista?

Sinto-me plenamente preparado(a) para atuação com pessoa no espectro autista.

Sinto-me razoavelmente preparado(a) para atuação com pessoa no espectro autista.

Não me sinto preparado(a) para atuação com pessoa no espectro autista, mas estou disposto(a) a trabalhar com pessoa no espectro autista.

Não me sinto preparado(a) para atuação com pessoa no espectro autista, e não gostaria de trabalhar com pessoa no espectro autista atualmente.

Para você, o que significa ser professor?

Há quanto tempo trabalha com educação especial?

Até 1 ano.

Entre 1 e 5 anos.

Entre 5 e 10 anos.

Há mais de 10 anos.

Há quanto tempo trabalha no Centro de AEE*** ?

Até 1 ano.

Entre 1 e 5 anos.

Entre 5 e 10 anos.

Há mais de 10 anos.

O que motivou você a trabalhar com educação especial? Pode haver mais de uma resposta.

Condições de trabalho.

Remuneração.

Equipe de trabalho.

Proximidade da residência.

Promover a educação inclusiva.

Filho(a) ou pessoa próxima no espectro autista ou deficiência.

Crescimento pessoal.

Perspectivas profissionais.

Nenhuma das opções.

Você tem alguém próximo com deficiência ou transtorno do espectro autista? Pode haver mais de uma resposta.

Eu.

Filho(a).

Irmão ou irmã.

Outro parente.

Amigo(a).

Outro.

Não.

Não sei informar.

Você estudou ou trabalhou com pessoa com deficiência?

Sim.

Não.

Não sei informar.

Você acredita que:

As pessoas com deficiência ou transtorno do espectro autista não deveriam estudar.

As pessoas com deficiência ou transtorno do espectro autista deveriam estar apenas na escola regular, sem suporte adicional.

As pessoas com deficiência ou transtorno do espectro autista deveriam estar apenas na escola regular, com suporte.

As pessoas com deficiência ou transtorno do espectro autista deveriam estar apenas na escola especializada.

Deve haver um contínuo de atendimento para as pessoas com deficiência ou transtorno do espectro autista, que vai de pequenas adaptações a atendimentos mais especializados.

Nenhuma das alternativas anteriores.

Não sei informar.

Há quanto tempo concluiu sua graduação?

Até 1 ano.

De 1 a 5 anos.

De 5 a 10 anos.

Há mais de 10 anos.

Não tenho curso superior, fui estudante(a) da Escola Normal.

Não tenho curso superior nem formação na Escola Normal.

Você participou de curso de formação continuada nos últimos 5 anos. Pode haver mais de uma resposta.

Sim, treinamento.

Sim, pós-graduação.

Sim, curso de idiomas.

Sim, mestrado.

Sim, doutorado.

Sim, outro.

Não.

Não sei informar.

O que você faz para manter-se atualizado(a) na sua prática docente? Pode haver mais de uma resposta.

Converso com colegas de profissão.

Participo de eventos.

Assisto a vídeos.

Participo de encontros proporcionados pelo Centro de AEE***.

Leio.

Participo de cursos de extensão ou treinamentos.

Participo de curso de pós-graduação.

Nenhuma das opções anteriores.

Em caso afirmativo à pergunta anterior, você considera que a formação continuada foi relevante para sua vida e/ou sua prática pedagógica? Por quê? Em caso negativo à pergunta anterior, qual fator foi o principal para não buscar formação continuada?

Que tipo de dificuldade encontrou para acesso à formação continuada (pode haver mais de uma resposta)?

Nunca encontrei dificuldade.

Tempo para se dedicar à formação continuada.

Falta de oferta de formação continuada do interesse.

Financeira.

Falta de condição de deslocamento para participação em cursos, eventos etc.

Outro tipo de dificuldade.

O que você faz para se manter atualizado(a) na sua prática docente (pode haver mais de uma resposta)?

Converso com colegas de profissão.

Participo de eventos.

Assisto a vídeos.

Participo de encontros proporcionados pelo Centro de AEE***.

Leio.

Participo de cursos de extensão ou treinamentos.

Participo de curso de pós-graduação.

Nenhuma das opções anteriores.

Em relação ao AEE, você considera que:

Deveria ser ofertado em toda escola.

Deveria ser ofertado em apenas algumas escolas ou centros.

Não deveria ser ofertado.

Você considera que a formação continuada é importante para a prática docente?

[de 1 a 5, sendo 1 equivalente a “não é importante” e 5 equivalente a “é muito importante”].

Você trabalha:

Exclusivamente como docente no Centro de AEE***.

Como docente no Centro de AEE*** e em outra instituição de ensino.

Como docente no Centro de AEE*** e em outro trabalho fora das instituições de ensino.

Assinale seu nível de satisfação em ser professor(a) [de 1 a 5, sendo 1 equivalente a “não estou satisfeito(a)” e 5 equivalente a “estou plenamente satisfeito(a)”].

Assinale seu nível de satisfação em trabalhar no Centro de AEE*** [de 1 a 5, sendo 1 equivalente a “não estou satisfeito(a)” e 5 equivalente a “estou plenamente satisfeito(a)”].