



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**CAMPUS VII**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**CRISLANNE DOS SANTOS SILVA**

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE VOLTADA PARA ENTENDIMENTO  
DO ESPECTRO AUTISTA: um olhar para dimensão do educador no município  
de Timbiras- MA**

**Codó- MA**  
**2022**

**CRISLANNE DOS SANTOS SILVA**

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE VOLTADA PARA ENTENDIMENTO  
DO ESPECTRO AUTISTA: um olhar para dimensão do educador no município  
de Timbiras- MA**

Monografia a ser apresentada no Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Maranhão-Campus de Codó, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Aziel Alves de Arruda

**Codó- MA  
2022**

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Silva, Crislanne dos Santos.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE VOLTADA PARA  
ENTENDIMENTO DO ESPECTRO AUTISTA:UM OLHAR PARA DIMENSÃO DO  
EDUCADOR NO MUNICÍPIO DE TIMBIRAS-MA / Crislanne dos Santos  
Silva. - 2022.

42 p.

Orientador(a): Aziel Alves de Arruda. Curso de  
Pedagogia, Universidade Federal do Maranhão, Códó-Ma,  
2022.

1. Autismo. 2. Docentes. 3. Educação. 4. Inclusão.  
I. Alves de Arruda, Aziel. II. Título.

**A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE VOLTADA PARA ENTENDIMENTO  
DO ESPECTRO AUTISTA: um olhar para dimensão do educador no município  
de Timbiras- MA**

**CRISLANNE DOS SANTOS SILVA**

Monografia apresentada ao curso de pedagogia da UFMA/ CAMPUS VII – Codó, para  
obtenção do diploma de licenciatura em pedagogia.

Aprovada em: 08/03/2022

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Aziel Alves de Arruda  
Orientador

Profa. Ma. Natália Dias Amorim - UFPE  
1º Examinador

Profa. Esp. Marlene Rodrigues Alves - UFMA  
2º Examinador

A Deus, por ser essencial nos momentos da minha vida, aos meus pais e avós por me fortalecer e me apoiar nessa longa caminhada. A todas as crianças autistas, que tenho toda admiração, e carinho.

## **AGRADECIMENTO**

A Deus, que me deu a oportunidade de vencer todos os obstáculos encontrado durante todo o meu curso, por ter me dado sabedoria, coragem e força para continuar lutando pelos meus sonhos, e por ser meu guia em todos os momentos difícil.

A minha mãe, Maria Célia que esteve sempre comigo, presente em todos os momentos da minha vida, dando apoio, incentivando para não desistir dos meus sonhos, por não ter medido esforços para me ajudar, agradeço pela vida da minha mãe, sem ela eu não teria alcançado os meus objetivos.

Aos meus avós, Luiza e José do Carmo, que sempre me ajudaram, minha gratidão a eles. A minha família pelo incentivo, e todo carinho que tiveram comigo durante essa etapa tão importante na minha vida.

Aos meus Irmãos, Ana Luiza, João Eduardo e Rafaela meus companheiros da vida. Ao meu pai, mesmo distante contribui de alguma forma na minha formação.

Ao meu orientador e professor Dr. Aziel Alves de Arruda, pelo apoio e paciência, e por acreditar na minha capacidade. A instituição pela oportunidade de ingressar e conhecer pessoas que fizeram parte da minha trajetória. A todos os meus professores da UFMA pelos ensinamentos, e por proporcionar momentos maravilhosos.

Meus agradecimentos, para as minhas colegas e companheiras de trabalho, Geovana, Rainara e Teresa, gratidão a vocês por fazer parte do meu sucesso. E todos aqueles que direta ou indiretamente fizeram parte da minha caminhada, muito obrigada.

*“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”.*

*(Cora Coralina)*

## RESUMO

O Transtorno do espectro autista consiste em alterações no padrão de desenvolvimento neurológico, engloba desde deficiência intelectual grave até indivíduos com quociente de inteligência padrão. Sendo uma alteração do desenvolvimento que não tem cura, porém, o acompanhamento profissional traz diversos benefícios para o sujeito. A pesquisa tem como objetivo avaliar a formação docente inclusiva no âmbito do espectro autista no município de Timbiras- MA. Trata-se de um estudo de campo, descritivo, exploratório de abordagem qualitativa. O tempo de atuação dos professores na educação básica foi de 27,3%, na qual 100% eram do sexo feminino, com idade superior a 35 anos. Quanto a formação docente 63,6% possuíam apenas a graduação; 90,9% dos professores relataram não existir a oferta de formação específica; 63,6% desconhecem a existência de apoio voltados para o ensino de crianças autistas; 81,1% destaca não ter acesso aos materiais pedagógicos de apoio 90,9% se considera um professor inclusivo e que busca conhecimento sobre o tema, entretanto 63,6% não se sente preparado para o papel de professores inclusivos no contexto escolar. Os achados da pesquisa revelam que ainda existe muitos desafios para que a educação inclusiva faça parte do cotidiano escolar. A busca dos professores em manter-se atualizados e buscar estratégias que permitam a inclusão no âmbito escolar em meio a cenário de desafios é extremamente relevante e promove o acolhimento dos alunos com TEA e que seus direitos sejam assegurados.

**Palavras-chave:** Autismo. Docentes. Educação. Inclusão.

## ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder consists of alterations in the pattern of neurological development, ranging from severe intellectual disability to individuals with standard IQ. As a developmental alteration that has no cure, however, professional monitoring brings several benefits to the subject. The research aims to evaluate the inclusive teacher training within the autistic spectrum in the city of Timbiras-MA. This is a descriptive, exploratory field study with a qualitative approach. The length of experience of teachers in basic education was 27.3%, in which 100% were female, aged over 35 years. As for teacher training, 63.6% had only an undergraduate degree; 90.9% of teachers reported that there was no specific training offer; 63.6% are unaware of the existence of support aimed at teaching autistic children; 81.1% highlighted not having access to pedagogical support materials; 90.9% consider themselves an inclusive teacher and seek knowledge on the subject, however 63.6% do not feel prepared for the role of inclusive teachers in the school context. The findings of the research reveal that there are still many challenges for inclusive education to be part of everyday school life. The search for teachers to keep up to date and seek strategies that allow inclusion in the school environment amidst a challenging scenario is extremely relevant and promotes the reception of students with ASD and that their rights are ensured.

**Keywords:** Autism. Teachers. Education. Inclusion.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Gráfico 01.</b> Formação docente específica sobre Autismos.....	29
<b>Gráfico 02.</b> Apoio específico voltados para alunos autistas.....	30
<b>Gráfico 03.</b> Presença de alunos autistas na classe dos professores entrevistados.....	32
<b>Gráfico 04.</b> Inclusão na perspectiva do professor.....	33

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

<b>Quadro 01.</b> Mapeamento das escolas quanto à educação especial e seus recursos.....	21
<b>Tabela 01.</b> Descrição dos participantes da pesquisa.....	27

## **LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS**

**AEE-** Atendimento Educacional Especializado.

**APA-** American Psychiatric Association.

**DSM-** Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.

**PAEE-** Professor de Atendimento Educacional Especializado.

**TCLE-** Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

**TEA-** Transtorno do Espectro Autista.

**TEACCH-** Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Limitações.

**TIC'S-** Tecnologias da Informação e Comunicação.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>2 FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS ENCONTRADOS NO CONTEXTO ESCOLAR</b> .....	15
2.1 DESAFIOS ENCONTRADOS NO ENSINO VOLTADOS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	17
2.2 ENTENDENDO O AUTISMO E SUAS ESPECIFICIDADES .....	19
2.3 CONHECENDO O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO DE TIMBIRAS - MA .....	21
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	24
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	24
3.2 LOCAL DA PESQUISA .....	24
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA .....	25
3.4 ORGANIZAÇÃO E COLETA DE DADOS.....	25
3.5 DISCUSSÃO DOS DADOS .....	25
3.6 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA .....	26
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	27
4.1 FORMAÇÃO DOCENTE INCLUSIVA NO ÂMBITO DO ESPECTRO AUTISTA NO MUNICÍPIO DE TIMBIRAS- MA.....	27
4.2 APOIO PARA OS PROFESSORES EM RELAÇÃO A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM ESPECTRO AUTISTA .....	29
4.3 APTIDÃO DOS PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CRIANÇAS AUTISTAS .....	32
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	35
<b>REFERÊNCIAS</b>	
<b>ANEXO</b>	

## 1 INTRODUÇÃO

A *American Psychiatric Association* (2014) estabelece que o autismo se caracteriza por um déficit na comunicação e interações sociais, além da presença de padrões restritos e de repetição, sejam eles voltados para comportamentos, interesses ou atividades. O Transtorno do espectro autista (TEA) consiste em alterações no padrão de desenvolvimento neurológico, sendo perceptíveis a partir do terceiro ano de vida, vale ressaltar que o transtorno engloba desde deficiência intelectual grave até indivíduos com quociente de inteligência padrão. Sendo uma alteração do desenvolvimento que não tem cura, porém, o acompanhamento profissional traz diversos benefícios para o sujeito (MELO et al., 2019).

O transtorno do espectro autista se subdivide em 5 grupos, sendo eles: Transtorno Desintegrativo, mais raro e está associado ao aparecimento de depressão; Transtorno Autista, onde a criança apresenta todas as características do transtorno; Síndrome de Asperger, não apresenta retardo mental e o seu intelecto é mais alto em comparação com outras crianças; Transtorno Global do desenvolvimento, há presença de características que não se enquadram nos outros subtipos e; Síndrome de Rett, mutação que afeta o desenvolvimento cerebral e pode ser diagnosticada após o nascimento (PROENÇA; SOUSA; DA SILVA, 2021).

Apresentando uma incidência de 5 casos a cada 100.000 crianças nascidas vivas (Melo et al., 2019), o autismo requer a realização de atendimentos e intervenções precoces. Neste aspecto, as intervenções que mais evidenciam benefícios são: intervenções comportamentais, naturalista, intervenções mistas que envolvam fonoaudiologia e psicologia, uso do TEACCH (Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Limitações) e intervenções com uso de medicamentos. Faz-se necessário ressaltar que as intervenções precoces promovem o aumento da capacidade de aprendizagem e das funções cognitivas (DA SILVA et al., 2020).

Neste sentido, a presença de profissionais da saúde capacitados é fundamental para diagnosticar e prestar atendimento as crianças e familiares, porém, estes profissionais frequentemente enfrentam dificuldades para diagnosticar uma criança com autismo (ALMEIDA et al., 2021).

O professor de atendimento educacional especializado (PAEE), e o atendimento educacional especializado (AEE) estão interligados e são fundamentais para efetivar as experiências de crianças autistas na escola e até mesmo reconhecer

necessidades especiais de crianças que não receberam diagnóstico (SOUZA; MENDES, 2017).

Assim o Plano Municipal de Educação de Timbiras estabelece subsídios e articulação para o desenvolvimento de novas abordagens para a formação docente na educação especializada (TIMBIRAS, 2015). Diante do exposto, apresenta-se a necessidade de avaliação quanto à formação docente inclusiva no âmbito do espectro autista no município de Timbiras- MA, dando ênfase a visão do professor que trabalha com crianças na rede municipal, sobre a sua própria realidade.

Esta pesquisa teve como problemática “Como se caracteriza a formação docente inclusiva no âmbito do espectro autista no município de Timbiras- MA?”. Para tal, objetivou-se avaliar a formação docente inclusiva no âmbito do espectro autista no município de Timbiras- MA. Mais especificamente, caracterizar o perfil dos docentes que atuam no ensino de crianças com espectro autista; identificar a existência de apoio dos órgãos municipais para os professores em relação à educação de alunos com espectro autista; discorrer sobre a competência dos profissionais para atuar na educação inclusiva em crianças autistas.

Desta forma, a escolha da temática teve início a partir da necessidade de se compreender a atuação do professor no âmbito do espectro autista, destacando as dificuldades enfrentadas dentro da realidade do município. Neste sentido, a relevância do trabalho foi apresentar como se faz a formação inclusiva no município de Timbiras- MA.

A pesquisa se caracteriza como um estudo de campo, descritivo, exploratório e com abordagem qualitativa, realizada com 11 professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede de educação básica do município de Timbiras- MA, na qual a coleta de dados ocorreu através de um questionário online via Google forms, que de acordo com Gil (2011) o questionário é documento de coleta de dados, que possibilita o levantamento de percepções e opiniões de determinada situação. Esse tipo de abordagem foi escolhido devido ao período pandêmico, que promoveu adaptações para realizações de pesquisa de campo, mas além disso o uso de questionário online agiliza a coleta de dados, permite total anonimato, além de ser flexível tanto para o pesquisador como os participantes.

## **2 FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS ENCONTRADOS NO CONTEXTO ESCOLAR**

As instituições de ensino devem buscar a satisfação tanto de alunos como de professores e incentivar a educação continuada dos mesmos (VIEIRA; BUSSOLOTI, 2018). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, a formação dos docentes em nível de graduação é obtida nos cursos de licenciatura, já a educação continuada é aquela realizada após a graduação como forma de ampliar seu conhecimento.

Em 2014, o aperfeiçoamento do docente foi abrangido no Plano Nacional de Educação através de metas associadas ao magistério, sendo elas a de nº 15, que exige formação em nível superior, e a de nº 16, que aponta que 50% dos professores da educação básica tenham pós-graduação lato e stricto sensu até 2024, ano de vigência do PNE (JARDILINO; SAMPAIO, 2019).

Entretanto, mesmo a lei garantido uma educação de qualidade aos docentes, ainda existe um imenso déficit no amparo a esses educadores. Além disso, o que eles aprendem durante a graduação pouco se iguala a realidade vivida no seu dia a dia de prática (OLIVEIRA; FEITOSA; MOTA, 2020; PÚBLIO JÚNIOR, 2018).

Segundo Jardimino e Sampaio (2019), como vivemos em uma sociedade heterogênea, complexa e multicultural, é preciso que a educação a acompanhe, realizando mudanças e buscando evoluir como um modo de contribuir para a construção de um novo cidadão. Assim, faz-se imprescindível valorização profissional, qualificação e políticas públicas apropriadas que apoiem a formação e desenvolvimento dos educadores.

A formação continuada deve ser objetivo de aprimoramento de todo professor, porque o educador deve acompanhar o processo de evolução global, colocando a educação passo a passo no contexto de modernidade, tornando-a cada vez mais interessante para o aluno, a fim de que ele possa compreender que, na escola, ele aperfeiçoa sua bagagem. É nesse processo que o professor pode ver e rever sua prática pedagógica, as estratégias aplicadas na aprendizagem dos alunos, os erros e acertos desse processo para melhor definir, retomar e modificar o seu fazer de acordo com as necessidades dos alunos (FUMEGALLI, 2012, p. 40).

Tendo em vista a carência de uma preparação adequada, os professores constantemente se deparam com desafios e dificuldades no contexto escolar. Entre eles está a utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), no qual nota-se que no atual contexto de pandemia muitos dos profissionais não possuem um preparo específico para seu uso, encontrando dificuldades no ensino a distância (SILVA; TEIXEIRA, 2020). Mesmo em um contexto diferente da atualidade, é evidente que a escola necessita de tecnologias atualizadas que facilitem as práticas pedagógicas e tragam consequências positivas para a aprendizagem dos alunos, porém não há treinamento ou capacitação para utilizá-las (PÚBLIO JÚNIOR, 2018).

Outro desafio é a negligência de algumas autoridades responsáveis pelos estudantes, fazendo assim com que as instituições passem a cobrar ainda mais dos professores, querendo transformá-los em mães, pais ou psicólogos. Essa pressão sobrecarrega ainda mais os docentes, pois eles já têm que lidar com a heterogeneidade das turmas e suas próprias responsabilidades laborais (PRASOJO et al., 2020). Somado a isso, Conceição, Mota e Barguil (2020) destacam ainda a falta de recursos como um empecilho que impede a utilização de novas metodologias que mobilizem o interesse dos alunos de modo satisfatório.

Como desafio existe também a dificuldade de realizar a inclusão de maneira adequada. Ao se observar desde a organização estrutural das escolas até a pedagógica direcionada aos alunos com alguma deficiência é notório que elas não estão apropriadas. A maioria dos professores não possuem uma capacitação que os permita atender de forma individual a necessidade de cada criança e o sistema educacional público, muitas das vezes, não oferta subsídios para que isso ocorra (OLIVEIRA; FEITOSA; MOTA, 2020).

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), é necessário repensar a educação continuada de professores especializados adaptada a cada tipo de deficiência, com o intuito de fazer com que eles tenham a capacidade de trabalhar em situações diversas, assumindo um papel primordial nos programas de necessidades educativas especiais.

Desse modo, muitas mudanças ainda precisam ocorrer no sistema escolar, principalmente no que se refere a um maior apoio no aperfeiçoamento dos docentes, entretanto, sabe-se que tais mudanças não acontecem de um dia pro outro, sendo preciso romper barreiras já consolidadas que, de certo modo, provocam incertezas (PÚBLIO JÚNIOR, 2018)

## 2.1 DESAFIOS ENCONTRADOS NO ENSINO VOLTADOS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação especial é definida como o atendimento específico para pessoas com deficiência, tendo como intuito assegurar os direitos do indivíduo em sala de aula, permitindo que pessoas com ou sem deficiência sejam inseridos em sala de aulas comuns e tenham acesso aos mesmos materiais e metodologias de ensino dos demais alunos respeitando o princípio da equidade, rompendo os paradigmas e preconceitos (SILVA 2015).

Sabe-se que o processo histórico da educação especial é marcado de exclusões, preconceitos e muitas lutas na tentativa de atingir a igualdade e o acesso a uma educação inclusiva. Apesar da educação especial ser aparada por leis e outras diretrizes ainda não atingiu os ápices para uma democratização e equidade no ambiente escolar, sendo importante compreender que não basta incluir o aluno com deficiência em escolas regulares, é necessita a construção de estratégias que possibilitem construir conhecimentos a partir de adequações possíveis dentro do ambiente escolar e levando em considerações as adaptações para esse aluno incluso, assegurando seu direito escolar e de aprendizagem (SOUZA; MACHADO, 2019).

Segundo Santos (2018) a educação especial continua a enfrentar muitos desafios, como a inserção de alunos especiais em uma sala regular que ainda é muito dificultoso e excludente, o que resulta em outra problemática que a presença da exclusão educacional.

Neste contexto Santos e Fonseca (2011) relatam que outros desafios recorrentes no campo da educação especial é ainda os dogmas e preconceitos existentes que muitas vezes contribuem para exclusão dos alunos com deficiência no plano político pedagógico, a falta de equipes multidisciplinar e ausência de criação de metodologias e instrumentos tanto para os alunos como para professor resultam em barreira que impedem uma comunicação efetiva e torna o processo de aprendizagem cheio de obstáculos.

A formação dos professores também constitui de um desafio, pois muitas vezes a formação não contempla o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais (SILVA, 2015), complementando o pressuposto Souza e Machado (2019) destacam que são necessárias e urgentes demandas ligadas a formação e prática

docente, que incluam o atendimento educacional especializado, ações colaborativas e acessibilidade.

Além disso o cenário das escolas públicas em geral não favorece a resolução desses problemas, pois muitas vezes a realidade da maioria das instituições é desvalorização da mão de obra, condições precárias das instalações e recursos escassos para trabalhar, e no âmbito da educação inclusiva torna ainda mais desafiador romper as barreiras e garantir a equidade no ensino (SANTOS, 2019).

Outros desafios na educação especial surgem a partir do contexto pandêmico que afetou a ordem social em todo o mundo, restringindo os alunos do espaço escolar e adotando outros meios de ensino como o ensino remoto. E para os alunos com deficiência esse período de isolamento não se remete apenas ao afastamento da escola, mas também aos acompanhamentos e tratamentos específicos resultando em um maior grau de dificuldade que também se refletirá no período pós pandemia, em que a criança passará por um novo processo de adaptação no ambiente escolar que geralmente ocorre de forma difícil e até mesmo dolorosa (CARDOSO; TAVEIRA; STRIBEL, 2021).

Desta forma a educação especial não deve ser vista como algo paralelo ao ensino regular e sim, como um componente dele e que requer atenção e construção de recursos pedagógicos e capacitações que facilitem o processo de aprendizagem (SILVA, 2015).

Portanto, para um ensino inclusivo destas crianças é necessário recapitular e analisar as reais necessidades das crianças no ensino de forma a sanar tais obstáculos, e reconhecer que as “diferenças” não representam um desafio ou barreira para o aprendizado das crianças, tal reflexão é fundamental para a construção de novos métodos e estratégias efetivas para a educação especial visando acolher, respeitar e complementar no aprendizado das mesmas (SANTOS; FONSECA, 2011).

De acordo com Cardoso, Taveira e Stribel (2021) a educação inclusiva tem como foco os espaços e recursos que deverão ser acessíveis aos estudantes, assim a adaptação destes não está centralizada na deficiência e sim nos espaços de forma que estes sejam acessíveis e potencializem as individualidades de cada aluno independente de suas condições.

## 2.2 ENTENDENDO O AUTISMO E SUAS ESPECIFICIDADES

Documentadamente, há uma ambiguidade sobre o que é autismo, exatamente, e como difere de transtornos não autistas. A confusão envolvendo o conceito de autismo é sobretudo aparente quando o consideramos no contexto de outros termos, como: Transtorno Invasivo do Desenvolvimento; autismo atípico; Transtorno do Espectro do Autismo (TEA); Síndrome de Asperger; retardo mental; e deficiência do desenvolvimento (WHITMAN, 2015).

O termo foi descrito pela primeira vez em 1911 e as primeiras publicações como transtorno psiquiátrico em 1943, a respeito disso, Cunha (2017, p. 10) escreve que:

O termo autismo origina-se do Grego autós, que significa “de si mesmo”. Foi empregado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço E. Bleuler, em 1911, que buscava descrever a fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia [...]. Leo Kanner, psiquiatra austríaco, naturalizado americano, publicou as primeiras pesquisas relacionadas ao autismo em 1943. Ele constatou uma nova síndrome na psiquiatria infantil denominada, a princípio, de distúrbio autístico do contato afetivo. Sua denominação deveu-se à observação clínica de crianças que não se enquadravam em nenhuma classificação existentes na psiquiatria infantil.

O CID-10 da Organização Mundial da Saúde (1993) descreve o autismo como um transtorno invasivo do desenvolvimento caracterizado por: a) um desenvolvimento anormal ou alterado, que se manifesta antes dos três anos de vida, e b) manifestando um distúrbio funcional característico em cada um dos três domínios a seguir: relações sociais, comunicação, e comportamento focalizado repetitivo. Além disso, o transtorno tem outras manifestações inespecíficas, como fobias, distúrbios do sono e da alimentação, e crises de agressão e raiva.

O padrão de comportamento autista assume a forma de uma tendência a impor rigidez e rotina a uma série de aspectos do funcionamento diário, tanto em novas atividades quanto nos hábitos de brincadeiras e familiares. Existem alguns sintomas que, percebidos precocemente na criança, auxiliam no reconhecimento do distúrbio:

Retrair-se e isolar-se das outras pessoas; não manter contato visual; resistir ao contato físico; resistência ao aprendizado; não demonstrar medo diante de perigos reais; não entender chamada; birras; não aceitar mudança de rotina; usar as pessoas para pegar objetos; hiperatividade física; agitação desordenada; calma excessiva; apego e manuseio não apropriado de objetos; movimentos circulares no

corpo; sensibilidade a barulhos; estereotípias; ecolalias; não manifestar interesse por brincadeiras; e compulsão (CUNHA, 2017, p.17-18).

De acordo com a descrição presente no Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, quinta edição (DSM-V) publicado pela *American Psychiatric Association* (APA) (2014), o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) engloba o transtorno de Rett, o transtorno autista (autismo), o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Asperger, e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação do DSM-IV.

É importante destacar que com a atualização da 5ª edição do DSM, os transtornos supracitados passaram a ser classificados juntos sob a nomenclatura Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). De acordo com o DSM-V (APA, 2014), o TEA é caracterizado por déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades.

O quadro clínico exhibe níveis de severidade muito diversos, pessoas mesmo apresentando o mesmo diagnóstico, podem apresentar diferentes manifestações clínicas. Nesse sentido, surge o termo “espectro”. Esse fato de forma geral, confunde pais e até mesmo especialistas, sendo fundamentalmente resultado de diferenças no nível intelectual e na linguagem das pessoas afetadas pelo transtorno. Evidentemente, que os pacientes com sintomas menos severos são mais difíceis de receberem um diagnóstico, uma vez que, seu desenvolvimento é mais próximo do esperado (TEIXEIRA, 2016).

A respeito do TEA, o autor acrescenta que:

O transtorno do espectro autista é uma síndrome de início precoce caracterizada por alterações marcantes no desenvolvimento da linguagem e da inserção social. Há também a presença de comportamentos estereotipados e repetitivos, rituais, alterações sensoriais e interesses restritos. Essas características são essenciais para que ocorra diagnóstico e estão presentes em todos os indivíduos com o transtorno (TEIXEIRA, 2016, p. 8).

É de extrema relevância que os profissionais estejam atentos ao desenvolvimento pacientes pediátricos e aos sinais de alerta do TEA para que possa ser feito o diagnóstico e o encaminhamento precoce para reabilitação.

### 2.3 CONHECENDO O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO DE TIMBIRAS - MA

Ao falar de inclusão é preciso entender que cada novo aluno traz uma nova perspectiva, novas adaptações e recursos diferentes, por isso, o estudo do educador é infundável. Além disso, a escola deve estar preparada para amparar as diferentes necessidades de cada educando (SALGADO; SOUZA, 2017).

O comprometimento qualitativo no desenvolvimento social e comunicativo é essencial para a detecção precoce de indivíduos com o transtorno. Compreender essas dificuldades iniciais e suas implicações para o desenvolvimento subsequente da linguagem e da competência social é importante tanto para a avaliação dos sinais de alerta para o transtorno quanto para o desenho de estratégias de intervenção adequadas ao nível de desenvolvimento de cada criança (BOSA; ZANON, 2016).

No município de Timbiras- MA a rede de ensino está distribuída em quatro pré-escolas na zona urbana, dois anexos, doze escolas do ensino fundamental, e na zona rural é composto por 49 escolas. A educação do município dispõe das modalidades de ensino desde a educação infantil, fundamental e EJA, de acordo o Plano Municipal de Timbiras em vigor desde 2015 (TIMBIRAS, 2015).

Dentro desse contexto, a situação atual da educação especial dentro do município de Timbiras – MA no ano de 2021 foi pesquisada e organizada no quadro 01 abaixo.

**Quadro 01.** Mapeamento das escolas quanto à educação especial e seus recursos. Timbiras, MA, 2021.

ESCOLAS	ZONA	QUANTIDADE DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	TIPO DE DEFICIÊNCIA	RECURSO OFERECIDO
Escola 1	Urbana	13	Deficiência intelectual	Auxílio Ledor; Auxílio Transcrição
			Transtorno do espectro autista	Nenhum
			Deficiência auditiva	Nenhum
			Baixa visão	Prova ampliada
			Deficiência física	Nenhum
Escola 2	Urbana	12	Baixa visão	Auxílio ledor; Auxílio transcrição
			Deficiência intelectual	Nenhum
			Deficiência auditiva	Nenhum
			Surdez	Nenhum
Escola 3	Urbana	12	Deficiência intelectual	Auxílio ledor

			Baixa visão	Auxílio leitor
			Deficiência auditiva	Nenhum
			Deficiência física	Nenhum
Escola 4	Urbana	7	Transtorno do espectro autista	Auxílio leitor; Auxílio transcrição
			Deficiência intelectual	Auxílio leitor
			Deficiência auditiva	Nenhum
			Deficiência física	Nenhum
Escola 5	Urbana	2	Deficiência intelectual	Nenhum
			Transtorno do espectro autista	Nenhum
Escola 6	Urbana	1	Deficiência física	Auxílio leitor
Escola 7	Urbana	1	Deficiência intelectual	Nenhum
Escola 8	Urbana	3	Deficiência intelectual	Auxílio transcrição
			Deficiência física	Nenhum
			Baixa visão	Nenhum
			Deficiência auditiva	Nenhum
Escola 9	Urbana	35	Baixa visão	Auxílio leitor; Auxílio transcrição; Prova superampliada
			Deficiência intelectual	Auxílio leitor; Auxílio transcrição
			Deficiência auditiva	Nenhum
			Deficiência física	Nenhum
Escola 10	Urbana	1	Deficiência intelectual	Auxílio transcrição
Escola 11	Urbana	3	Deficiência intelectual	Nenhum
			Deficiência auditiva	Nenhum
Escola 12	Urbana	2	Transtorno do espectro autista	Nenhum
Escola 13	Urbana	3	Deficiência física	Nenhum
			Deficiência intelectual	Auxílio leitor; Auxílio transcrição
			Transtorno do espectro autista	Auxílio leitor
Escola 14	Urbana	7	Transtorno do espectro autista	Nenhum
			Deficiência intelectual	Auxílio leitor; Auxílio transcrição
			Deficiência física	Auxílio transcrição
			Deficiência auditiva	Nenhum
Escola 15	Rural	1	Deficiência intelectual	Auxílio leitor; Auxílio transcrição
Escola 16	Rural	2	Deficiência intelectual	Nenhum
			Deficiência física	Nenhum
Escola 17	Rural	1	Deficiência física	Auxílio leitor
			Deficiência intelectual	Auxílio leitor
Escola 18	Rural	2	Baixa visão	Auxílio leitor; Auxílio transcrição
			Deficiência intelectual	Auxílio leitor; Auxílio transcrição
Escola 19	Rural	1	Deficiência física	Nenhum

Fonte: Adaptado do Ministério da Educação (2021).

É possível observar que nas 19 escolas do município há vários alunos com diferentes deficiências, entretanto, apenas três recursos são oferecidos a eles: auxílio leitor, auxílio transcrição e prova super ampliada; e principalmente, se tratando do

transtorno do espectro autista, na maioria das escolas nenhum recurso é oferecido, o que contraria a afirmação abaixo:

[...] quando diz respeito ao ensino e aprendizagem de um aluno autista, a preparação e adequação de materiais tornam-se inevitáveis e importantes para que os adolescentes, além dessas orientações, tenham oportunidade de engajar-se e aprender com seus erros (FRIZZARINI; CARGNIN; AGUIAR, 2018, p. 4).

O aluno autista tem todo o direito de ser adequadamente amparado. Segundo Onohara, Cruz e Mariano (2018) apesar das leis existentes, a escola não possui apoio suficiente para garantir condições aos alunos autistas, recursos e formação continuada aos professores.

Para tal documentos oficiais do município conta com algumas metas, tais como:

Ampliar a Formação Continuada na área de Educação Especial, no prazo de um ano, a partir da vigência do PME, oferecida aos profissionais da educação que atuam na rede regular, visando ao atendimento à diversidade; Criar e implantar no máximo de um ano a partir da vigência do PME, a Coordenação da Educação Inclusiva na Secretaria Municipal de Educação, para coordenar e assessorar os trabalhos com os discentes e docentes; Ampliar e disseminar o uso de equipamentos informatizados e de Tecnologia Assistiva para todas as crianças e adolescentes com deficiência, que necessitam de Comunicação; E Alternativa e Aumentativa, no prazo de cinco ano a partir da vigência do PME (TIMBIRAS, 2015).

É notada que apesar dos benefícios da inclusão de pessoas com deficiências na comunidade e das leis que garantem os direitos desses cidadãos, a prática não é fiel a teoria, a sociedade não inclui as pessoas que são consideradas “diferentes”, onde há necessidade de cumprimento das leis que garantam a inclusão, neste ponto, seria possível estimular competências e habilidades, criando novos laços entre pessoas com deficiências e a sociedade que vão além do âmbito, quebrando paradigmas e preconceitos (VOLTOLINI, 2019).

Dessa forma, é de grande importância uma melhor organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Timbiras – MA para que seja assegurado a eles uma educação de qualidade, garantindo não só a inclusão desse aluno, como também a permanência desse discente no ensino regular (TIMBIRAS, 2015).

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 TIPO DE PESQUISA

Trata-se de um estudo de campo, descritivo, exploratório de abordagem qualitativa. A pesquisa de campo é um método de levantamento e análise de dados, em que apresenta o contato direto com os sujeitos da pesquisa, permite o pesquisador conhecer com maior profundidade o cenário de estudo e as variáveis (ZANELLA, 2013).

Enquanto a pesquisa descritiva avalia de forma detalhada e minuciosa as características e variáveis em questões tentando encontrar influências ou correlação entre o público alvo e demais aspectos do estudo (MENEZES et al., 2019). Na pesquisa exploratória segundo Cerro, Bervian e Silva (2007) permite adentrar de forma mais específica em cada elemento que compõem o campo da pesquisa, possibilitando ao pesquisador uma maior familiaridade com a temática e uma análise mais abrangente de diversas situações que podem ocorrer durante a investigação.

A abordagem qualitativa não utiliza métodos estatísticas para a análise, mas utiliza a base do conhecimento teórico-empírico que lhe atribui a cientificidade, valorizado a experiências e vivências dos sujeitos estudados (ZANELLA, 2013).

#### 3.2 LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no município de Timbiras- MA, localizado na mesorregião do Leste Maranhense, especificamente na microrregião de Codó, a 316 quilômetros da capital São Luís, à margem direita do rio Itapecuru. com área territorial de 1.486,584 km<sup>2</sup>, e população de 27.997 (IBGE, 2021).

O município apresenta um total de 19 escolas que oferecem educação inclusiva, distribuídas em cinco escolas da zona rural e catorze da zona urbana (TIMBIRAS, 2015). A pesquisa ocorreu em uma escola dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de educação básica municipal.

### 3.3 SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com 11 professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede de educação básica do município de Timbiras- MA.

### 3.4 ORGANIZAÇÃO E COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorreu por meio de um questionário online, disponível através *Google forms*. O questionário é um documento de coleta de dados, que permite o levantamento de percepções, opiniões, interesse sobre determinado fenômeno, que pode ser escrita ou online (GIL, 2011).

O questionário foi estruturado com 13 perguntas fechadas e de múltipla escolha que contemplem a problemática em questão. Os dados obtidos foram armazenados na própria plataforma do *Google forms*, possibilitando uma pré- análise dos dados que conseguinte, organizados e dispostos em forma de gráficos e tabelas, para posterior discussão dos dados.

A técnica utilizada é a de “bola de neve”, ou “*snowball*”, que é uma técnica de amostragem, que utiliza redes de referência, muito útil para pesquisas qualitativas, pois viabiliza mais facilmente a obtenção de uma amostra (BOCKORNI; GOMES, 2021).

### 3.5 DISCUSSÃO DOS DADOS

Os dados foram analisados após uma transcrição fidedigna das respostas obtidas dos questionários, onde esta análise se dividirá em três momentos que seguem uma ordem cronológica, são eles: A pré-análise, diz respeito à fase onde há precisamente a organização dos dados, que deve ser flexível para aceitar alterações no decorrer do projeto; A exploração do material e tratamento que é o momento em que os dados coletados são aplicados na prática de forma sistemática e; Tratamento dos dados, representando o momento em que as informações são validadas, se tornando essenciais a pesquisa e possibilitando a formulação dos resultados do estudo (BARDIN, 2016).

### 3.6 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

O projeto seguiu as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa, tendo visto que, o pesquisador é responsável por cumprir todas as normas que são preestabelecidas na Resolução CNS nº 466/12 que dispõe sobre a proteção aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos.

A pesquisa conta com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelo pesquisador e pessoa responsável no local em que a pesquisa será realizada, mostrando que os participantes foram informados sobre os detalhes da pesquisa como os objetivos, o método, os riscos e os benefícios previstos, além de possíveis incômodos que possam ser acarretados aos participantes.

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A exposição dos resultados e discussão foi segmentada em duas etapas: a primeira diz respeito à caracterização do perfil dos participantes da pesquisa e a segunda refere-se à apresentação das respostas dadas as questões propostas e análise dos resultados obtidos.

### 4.1 FORMAÇÃO DOCENTE INCLUSIVA NO ÂMBITO DO ESPECTRO AUTISTA NO MUNICÍPIO DE TIMBIRAS- MA

Sobre o tempo de atuação dos professores na educação básica, 27,3% tem entre 1 e 5 anos de experiência; 18,2% lecionam a um período de tempo que varia entre 6 e 10 anos; 18,2% tem entre 11 a 15 anos de experiência de sala de aula e 36,4% lecionam há mais de 15 anos.

Quanto ao sexo, 100% eram do sexo feminino. Em relação a idade dos professores, 63,6% apresentavam idade superior a 35 anos; 18,2% tinham entre 31 e 35 anos; 9,1% dos profissionais tem idade entre 26 e 30 anos e; 9,1% referiram que sua idade estava na faixa etária de 20 a 25 anos. No que se refere à formação docente, dos 11 entrevistados, 63,6% possuíam apenas a graduação; 27,2% dos profissionais apresentavam o título de especialista e; 9% possuía apenas o magistério, como apresenta a tabela abaixo.

**Tabela 01.** Descrição dos participantes da pesquisa, Timbiras- MA, 2021.

Variáveis	N	%
<b>Idade</b>		
Entre 20 e 25 anos	01	9,1%
Entre 26 e 30 anos	01	9,1%
Entre 31 e 35 anos	02	18,2%
Mais de 35 anos	07	63,6%
<b>Sexo</b>		
Feminino	11	100%
Masculino	-	-
<b>Maior grau de formação</b>		
Magistério	01	9,1%
Graduação	07	63,6%
Especialização	03	27,2%
Mestrado	-	-
Doutorado	-	-
<b>Tempo de atuação na educação básica</b>		
01 a 05 anos	03	27,3%
06 a 10 anos	02	18,2%
11 a 15 anos	02	18,2%
Acima de 15 anos	04	36,4%

**Fonte:** Elaboração própria (2021).

É notado que, frequentemente, os professores não tem conhecimento teórico e prático para atuar junto a alunos com autismo e outras necessidades especiais, onde os profissionais que trabalham em sala de aula precisam observar as características das crianças para incluir esses alunos e planejar a forma como as aulas serão ofertadas. Deve-se ressaltar que há desconhecimento e falta de acesso à informação sobre o autismo nas cidades brasileiras, o que pode contribuir para sentimento inicial de medo e impotência ao se deparar com alunos que apresentam necessidades especiais, onde deve-se conhecer o perfil e a formação docente dos profissionais para atuarem na educação inclusiva (SANINI; BOSA, 2015).

Quanto ao perfil dos professores, pode-se afirmar que, o tempo de experiência influencia a atuação dos profissionais, tornando o olhar para o aluno mais sensível a percepção de alterações e melhores formas de trabalhar, onde o maior tempo de atuação aumenta a positividade e colaboração para inclusão de alunos com deficiências e uso de metodologias ativas (GREGUOL, MALAGODI; CARRARO, 2018). Corroborando com a afirmativa, Guedes e Tada (2015) discorrem que os alunos com autismo precisam ser incluídos na educação e tem seus direitos assegurados por lei e destacam o papel dos professores no ensino-aprendizagem.

A maior experiência profissional de docência tem impacto positivo sobre os professores e a realização das suas funções em comparação com profissionais recém-formados, pois, a prática gera maior competência (BATISTA; JOAQUIM; CARVALHO, 2016). Deve-se destacar ainda que, a idade também exerce poder sobre a atuação profissional de docentes na educação inclusiva, uma vez que, a mesma está ligada ao tempo de atuação, e vivenciar diferentes experiências é importante para concretizar a forma como o docente irá atuar (DA SILVA; CARNEIRO, 2016). E somente a teoria não é capaz de abranger a pratica da educação inclusiva para os alunos com autismo (SANINI; BOSA, 2015).

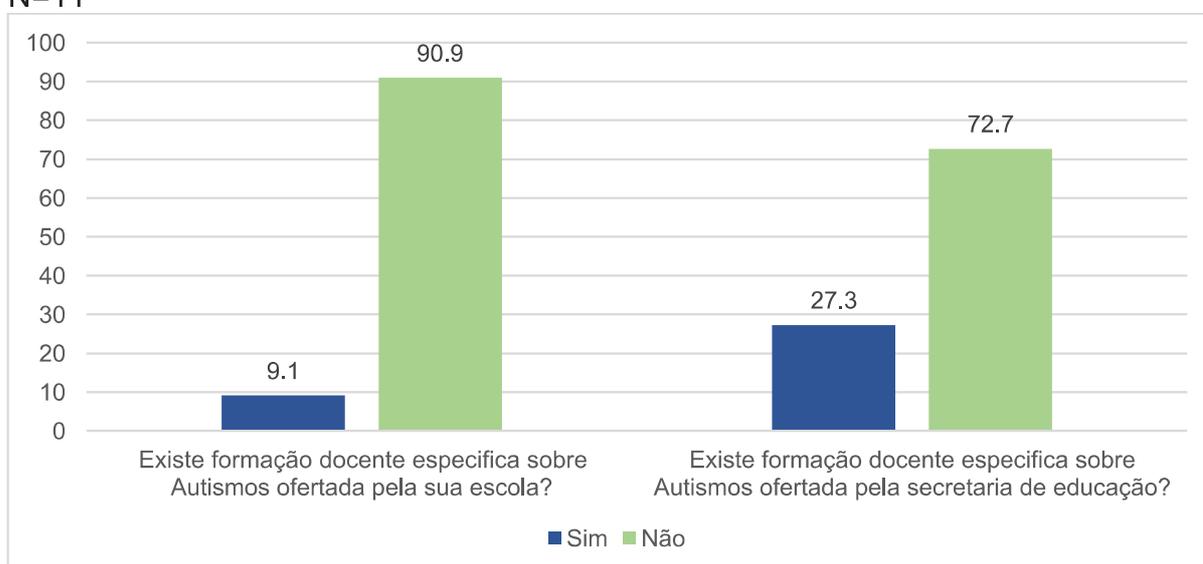
Quanto ao sexo dos profissionais, é possível afirmar que, a postura individual, o sexo do professor, a experiência profissional e o tipo de deficiência do aluno, crenças, valores e a sensibilidade, influenciam as ações e reações dos professores, afetando a aceitação do aluno e sua evolução escolar (DA SILVA; CARNEIRO, 2016; SANINI; BOSA, 2015). Neste ponto, o estudo de Da Silva e Carneiro (2016) evidenciaram que professores do sexo masculino foram mais inclusivos quando comparados com professoras da mesma instituição de ensino.

Entretanto, não se pode deixar de ressaltar a importância da formação dos docentes para atuar junto a crianças com autismo. Neste sentido, os professores consideram a especialização como fundamental para potencializar o uso de metodologias ativas e atuar na educação inclusiva de alunos com autismo, foi observado que os professores encaram a formação incompleta como um obstáculo a ser superado e apontam que a educação continuada deveria ser mais estimulada (PAPI, 2018).

#### 4.2 APOIO PARA OS PROFESSORES EM RELAÇÃO A EDUCAÇÃO DE ALUNOS COM ESPECTRO AUTISTA

Em relação a oferta de formação específica para o autismo pela escola 90,9% dos professores relataram não existir a oferta desse tipo de formação, e quando questionado se a secretária disponibilizava formação específica para o autismo 72,7 também salientaram não existir as ofertas (**gráfico 01**).

**Gráfico 01.** Formação docente específica sobre Autismos, Timbiras, MA, 2021. N=11



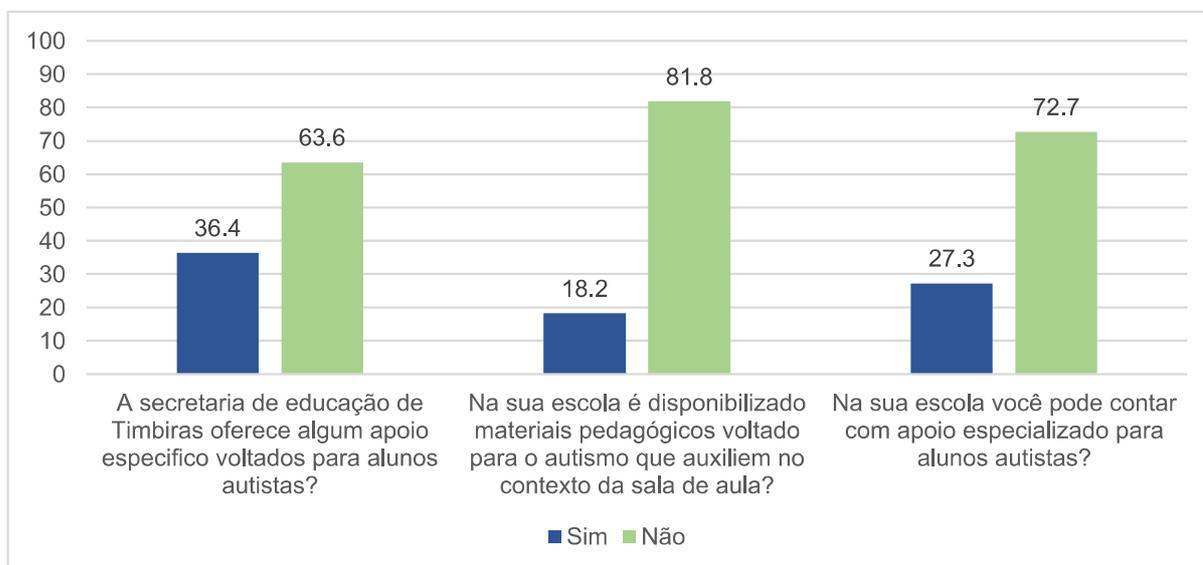
**Fonte:** Elaboração própria (2021).

**Legenda:** Dados em porcentagem (%)

Quanto ao apoio voltados para o ensino de crianças autistas, em relação aos apoios ofertados pela Secretária de Educação, cerca de 63,6% desconhecem a existência desse tipo de apoio, o mesmo se reflete quando se trata de apoio fornecido pela escola em que 81,1% destaca não ter acesso aos materiais pedagógicos de apoio

e 72,7 afirmam não ter apoio especializado para atender as crianças com TEA (gráfico 02).

**Gráfico 02.** Apoio específico voltados para alunos autistas, Timbiras, MA, 2021. N=11



**Fonte:** Elaboração própria (2021).

**Legenda:** Dados em porcentagem (%)

Nos estudos de Silva e Balbino (2015) destacam que a inovação das práticas pedagógicas é essencial para o ensino de crianças autistas, sendo necessário organização da rotina escolar, flexibilidade das aulas e recursos que utilizem do lúdico para o processo de aprendizagem.

Nesse contexto o professor precisa saber utilizar recursos adequados, como materiais concretos, quebra-cabeça, dentre outros que consiga captar atenção da criança e repassar os conteúdos, além disso a postura e habilidades do professor são fundamentais para lidar com situações adversas e para compreender melhor o aluno e suas necessidades, tendo em vista que o processo de adaptação de um aluno autista é mais demorado e até mesmo doloroso (BARBERINI, 2016).

Entretanto além das funções do professor como mediador, também é necessário o apoio da escola, na qual consiste em ofertar cursos de aperfeiçoamento e aprendizagem contínua e disponibilizar materiais adequados para prática pedagógica cotidiana (MATIAS; PROBST, 2018). Em concordância Sampaio e Magalhães (2018) afirmam que muitas vezes o professor encontra-se confuso e

receoso ao lidar com uma criança autista, e para isso é necessário que a escola proporcione orientação para que o professor entenda o processo de inclusão, adquira a capacidade de avaliar as necessidades da criança, e consiga adaptar seus métodos de ensino com uso de tecnologias e também com a participação dos pais e profissionais.

Para Pizolli, Maidl e Franco (2021) muitas escolas tem adotados estratégias para inclusão através de “medidas facilitadoras”, como salas de aceleração e professores de reforço ressaltando que na educação inclusiva é a escola que se adapta ao aluno, respeitando suas necessidades e especificidades. Complementando o pressuposto Sampaio e Magalhães (2018) defendem que na prática são muitos os desafios para inclusão, dentre eles a falta de recursos e investimentos, salas de aula lotadas, e infraestrutura precária para proporcionar mudanças na vida do aluno no ambiente escolar, tais fatores acabam agravando a exclusão desses alunos no ambiente escolar, ao invés de incluir.

Entende-se que as secretárias de educação desempenham um importante papel para inclusão de alunos com deficiência, devendo atuar na direção, fiscalização, pesquisa no ensino inclusivo das crianças, mas na prática ainda existe lacunas quanto a essas funções principalmente no desenvolvimento de capacitações e disponibilidade de mecanismos e tecnologias que facilitem o ensino- aprendizagem (PIZOLLI; MAIDL; FRANCO, 2021).

Neste contexto a educação inclusiva precisa de investimentos e ações estratégicas com intuito de preconizar os princípios e diretrizes estipulados na política de educação inclusiva, desta forma cabe as escolas e secretárias ofertar formação continuada na rede de ensino pública ou particular, tais como cursos de aperfeiçoamento de curta duração ou até mesmo especializações lato sensu aos professores (MATIAS; PROBST, 2018).

O uso de materiais pedagógicos é de suma importância, pois são considerados ferramentas que auxiliam o professor em sala de aula, e alguns desses recursos podem ser produzidos pelos próprios professores ou pela coordenação pedagógica, levando em consideração as necessidades de cada aluno e o conteúdo a ser trabalhado (SAMPAIO; MAGALHÃES, 2018).

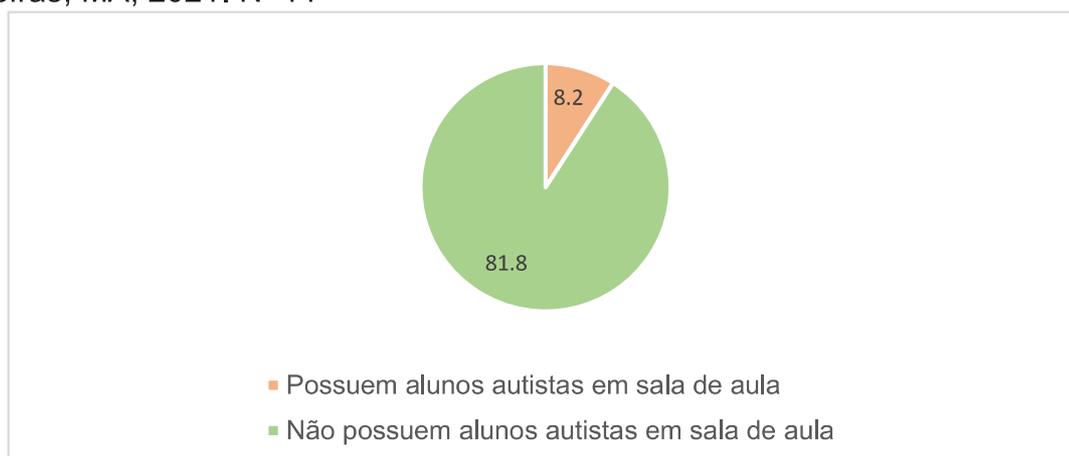
Compreende-se que a educação inclusiva precisa da atuação de diversos atores para contemplar as reais necessidades do aluno com deficiência e respeitar as diversidades existentes, é necessário a ação articulada entre professores, escola

e secretárias, bem como perpassar o âmbito da educação envolvendo a família no processo em prol de assegurar e compreender os direitos dos alunos com deficiência em escolas regulares (SILVA; BALBINO, 2015).

#### 4.3 APTIDÃO DOS PROFESSORES PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CRIANÇAS AUTISTAS

Esse tópico discorre sobre a aptidão dos educadores dentro do contexto da educação inclusiva com crianças autistas. Como uma forma de compreender se havia inclusão e reconhecer o âmbito escolar e a sala de aula desses profissionais foi questionado se eles possuem algum aluno autista, como mostra o **gráfico 03**.

**Gráfico 03.** Presença de alunos autistas na classe dos professores entrevistados, Timbiras, MA, 2021. N=11



**Fonte:** Elaboração própria (2021).  
**Legenda:** Dados em porcentagem (%)

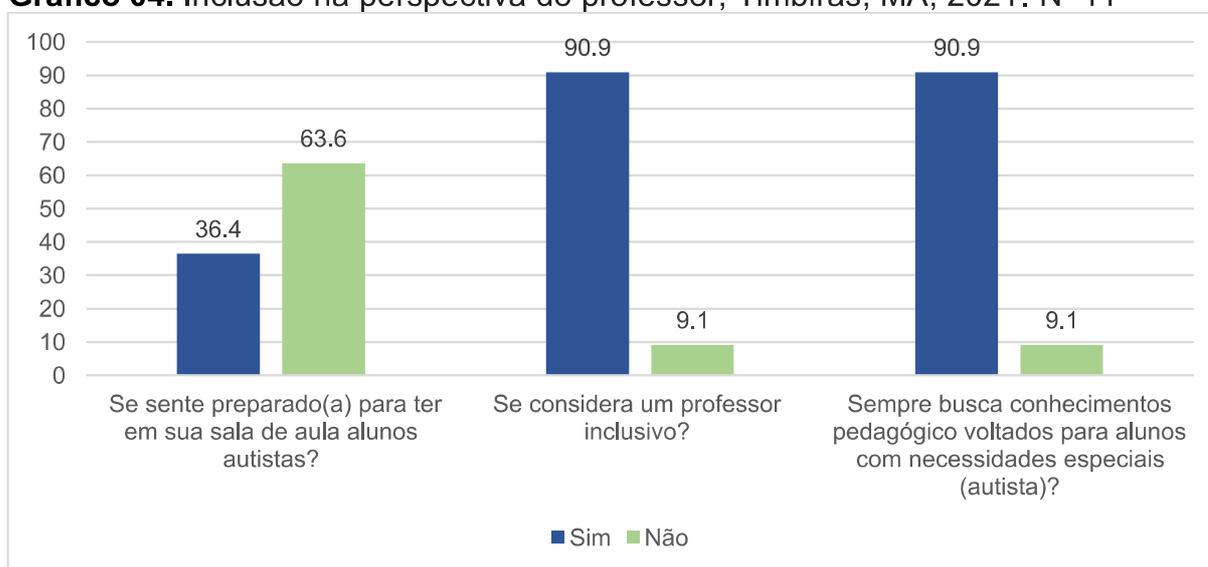
De acordo com os dados apenas uma parcela desses profissionais está atualmente em contato com educandos autistas. No Brasil, uma pesquisa demonstrou que a quantidade de alunos com transtorno do espectro autista matriculados em classes comuns aumentou 37,27% em cerca de um ano (BRASIL, 2019). Isso só é possível graças a lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que em seu capítulo V apresenta a educação especial como parte da educação escolar, ofertada preferivelmente pelo ensino regular quando possível, sendo dever constitucional do Estado dar todo o amparo necessário (BRASIL, 1996).

Em seu estudo, Oliveira, Feitosa e Mota (2020) relatam que a escola como

um espaço inclusivo deve reconhecer e atender as necessidades específicas de cada educando, assegurando não só a matrícula como também a estrutura física e pedagógica para sua continuidade.

Como forma de dar continuidade a compreensão da prática desses educadores também foi questionado a eles sobre seu preparo para trabalhar com alunos autistas, se eles se consideram inclusivos e se buscam conhecimentos que melhorem sua prática pedagógica com alunos que possuem algum tipo de deficiência, como é exposto no **gráfico 04**.

**Gráfico 04.** Inclusão na perspectiva do professor, Timbiras, MA, 2021. N=11



**Fonte:** Elaboração própria (2021).

**Legenda:** Dados em porcentagem (%)

Observa-se que a maioria dos professores não se sentem preparados para lidar com alunos autistas. Os mesmos resultados foram encontrados em uma pesquisa feita no Rio Grande do Sul por Conte e Habowski (2021), na qual eles revelam não se sentirem prontos para atuarem no atendimento de educandos com deficiência. Sobre isso, Amora e Barreto (2018) destacam que mesmo que os cursos de licenciatura em Pedagogia tenham em suas grades curriculares elementos que abordem o tema, os professores avaliam como insuficiente para a sua atuação.

Um estudo realizado em Tocantins indica que a principal dificuldade dos educadores no que se refere a prática com alunos com necessidades especiais é a falta de formação continuada específica (OLIVEIRA; FEITOSA; MOTA, 2020). Assim, percebe-se ser urgente a necessidade de uma formação que garanta o preparo para

o acolhimento e para garantir um processo de inclusão que vá além da aprendizagem (SILVA, 2017).

Frente a temática da inclusão, quase todos os docentes responderam que se sentem inclusivos, onde a falta de preparação pode ser a razão para isso, o que leva a conclusão de que a formação dos professores necessita ser um processo contínuo. Sobre isso, Silva e Arruda (2014) retratam que o professor inclusivo deve facilitar a aprendizagem do aluno, tornando a sala de aula um espaço criativo e diversificado, oportunizando a ele participar das atividades, adaptando-as a demanda de cada educando. O autor Sena (2021) ressalta ainda que a Educação Infantil possui uma função primordial para os indivíduos com Transtorno do Espectro Autista, pois ela é o primeiro estágio em que as crianças iniciarão suas interações sociais.

Sobre a busca por conhecimentos que auxiliem os educadores a trabalhar com alunos autistas, a maioria disse que sim, está em constante procura por novos aprendizados, dessa forma, mesmo tendo dificuldades, nota-se que eles procuram dar o melhor na sua prática pedagógica. Em seu estudo, Ponce e Abrão (2019) apontam que por se sentirem despreparados, os professores buscam especializações e cursos além da graduação para terem uma maior qualificação em educação inclusiva.

Entender sobre o TEA e suas características é fundamental para criar ações pedagógicas adequadas. Nesse cenário, o profissional que tem consciência de sua missão e comprometimento com o saber sempre estará procurando evoluir seus conhecimentos para aprender e ensinar, enfrentando os obstáculos que aparecem durante sua trajetória (SENA, 2021; SILVA, 2017).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva é fundamental na garantia do acesso escolar para pessoas com deficiência de forma igualitária e sem discriminação. Por meio dela crianças e jovens podem frequentar o ensino regular, uma vez que, a educação inclusiva se refere a adaptação do meio ao aluno e não o oposto.

As crianças com TEA precisam de um apoio especializado e adaptações no ambiente escolar que atendem as suas necessidades, e o insira nas atividades curriculares sem levar em conta suas particularidades como desafios e obstáculos, e sim, como potenciais meios de desenvolver habilidades e aprender o que é repassado em sala de aula.

Todavia, os achados da pesquisa revelam que ainda existe muitos desafios para que a educação inclusiva faça parte do cotidiano escolar, pois ainda existe uma lacuna na formação acadêmica dos professores, a falta de recursos, apoio especializado, e capacitações, tais fatores influenciam diretamente no desenvolvimento de competências para o ensino inclusivo de crianças com autismo, o que favorece a exclusão escolar. Por outro lado, a busca dos professores em manter-se atualizados e buscar estratégias que permitam a inclusão no âmbito escolar em meio a cenário de desafios é extremamente relevante e promove o acolhimento dos alunos com TEA e que seus direitos sejam assegurados.

Devido a pandemia a coleta de dados ocorreu totalmente de forma online, o instrumento de coleta foi adaptado para o meio digital, sendo feito de forma concisa e direta, e que não demandasse de muito tempo para ser respondido, e isso foi considerado uma limitação para o estudo, por não contemplar mais informações acerca da temática, ademais os objetivos propostos foram alcançados.

A pesquisa permitiu conhecer a realidade local sobre o ensino inclusivo para crianças com TEA, espera-se que mais estudos sejam desenvolvidos acerca da temática, e que possa ser utilizado para a construção de ação e estratégias efetivas para uma educação inclusiva.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. T. S. D. D et al. Desafios na utilização da caderneta de saúde para o diagnóstico de crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão integrativa. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 10, 2021.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- AMORA, E; BARRETO, D. M. O lúdico e suas implicações nas estratégias de inclusão de crianças no ambiente escolar. **Pesquisa em Psicologia - anais eletrônicos**, [S.l.], p. 103-114, 2018.
- BARBERINI, K. Y. A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**. v.16, n.1, p. 46-55, 2016.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOCKORNI, B. R. S.; GOMES, A. F. A Amostragem Em Snowball (Bola De Neve) Em Uma Pesquisa Qualitativa No Campo Da Administração. **Revista de Ciências Empresariais da UNIPAR**, Umuarama, v. 22, n. 1, p. 105-117, 2021.
- BOSA, C. A.; ZANON, R. B. Bases teóricas do desenvolvimento pré-linguístico: implicações para o diagnóstico precoce do autismo. In: CAMINHA, Vera Lúcia et al. (Coord.). **Autismo: vivências e caminhos**. São Paulo: Blucher, 2016.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Glossário da Educação Especial Censo Escolar 2019**. Brasília: Ministério da educação, 2019.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 20 dez. 1996.
- CARDOSO, A. A.; TAVEIRA, G. D. M.; STRIBEL, G. P. EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DE PANDEMIA: reflexões sobre políticas educacionais. **Revista Teias**. v. 22, n. 65, 2021.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6º ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CONCEIÇÃO, A. R.; MOTA, M. D. A.; BARGUIL, P. M. Jogos didáticos no ensino e na aprendizagem de Ciências e Biologia: concepções e práticas docentes. **Research, Society and Development**, [S.l.], v. 9, n. 5, p. 1-26, 2020.

CONTE, E.; HABOWSKI, A. C. Educação inclusiva: diferentes configurações, olhares e mundos possíveis. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 21, n. 70, p. 1388-1412, 2021.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão**: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 7 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

DA SILVA, C. O et al. Benefícios no uso de intervenção precoce em crianças com transtorno do espectro autista (TEA): uma revisão integrativa. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, 2020.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994.

FRIZZARINI, Sílvia Teresinha; CARGNIN, Claudete; AGUIAR, Rogério de. Recursos didáticos para a acessibilidade de aluno com espectro autista nas aulas de matemática. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO, 4., 2018, Santa Catarina. **Anais [...]**. Santa Catarina: Udesc, 2018. v. 3, p. 1-11.

GUEDES, N. P. D. S.; TADA, I. N. C. A Produção Científica Brasileira sobre Autismo na Psicologia e na Educação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 303-309, 2015.

FUMEGALLI, R. C. A. **INCLUSÃO ESCOLAR: o desafio de uma educação para todos?**( Monografia), Ijuí -RS, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/timbiras/panorama>. Acesso em 10 de dez 2021.

JARDILINO, J. R. L.; SAMPAIO, A. M. M. Desenvolvimento profissional docente: reflexões sobre política pública de formação de professores. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 4, n. 10, p. 180-194, 2019.

MATIAS, H. B. R.; PROBST, M. A criança com Transtorno do Espectro Autista, a escola e o professor: algumas reflexões. **Revista Profissão Docente**. v.18, n.38, p.158-170, 2018.

MELO, M. M. et al. multidisciplinar para a educação especial e inclusiva de uma criança com transtorno do espectro autista: um estudo de caso. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v.25, 2019.

MENEZES, A. H. N. et al. **Metodologia científica: teoria e aplicação na educação a distância**. Petrolina: Fundação Universidade Federal do Vale do São Francisco, 2019. 83 p.

OLIVEIRA, I. T. T.; FEITOSA, F. S.; MOTA, J. S. Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais: desafios da prática docente. **Revista Humanidades e Inovação**, [S.l.], v. 7, n. 8, p. 81-95, 2020.

ONOHARA, A. M. H.; CRUZ, J. A. S.; MARIANO, M. L. Educação inclusiva: o trabalho pedagógico do professor para com o aluno autista no ensino fundamental I. **Rev. Bras. Psico. e Educ.**, Araraquara, v. 20, n. 2, p. 289-304, 2018.

PAPI, S. D. O. G. Desenvolvimento Profissional de Docentes Iniciais na Educação Especial. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 2, p. 747-770, 2018.

PIZOLLI, G. A.; MAIDL, N. A.; FRANCO, C. C. S. A realidade da inclusão de autistas no ensino regular. **Monumenta**, v. 2, n. 1, p. 131-142, 2021.

PONCE, J. O.; ABRÃO, J. L. F. Autismo e inclusão no ensino regular: o olhar dos professores sobre esse processo. **Estilos da Clínica**, [S.l.], v. 24, n. 2, p. 342-357, 2019.

PRASOJO, L. D. et al. Teachers burnout: A SEM analysis in an Asian context. **Heliyon**, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 1-7, 2020.

PROENÇA, M. F. R.; SOUSA, N. D. D. S. D; DA SILVA, B. R. Autismo: classificação e o convívio familiar e social. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 4, n. 8, 2021.

PÚBLIO JÚNIOR, C. Formação docente frente às novas tecnologias: desafios e possibilidades. **InterMeio**, Campo Grande, v. 24, n. 47, p. 189-210, 2018.

SALGADO, P. A D.; SOUZA, M. A. A atitude interdisciplinar como proposta de acolhimento nos processos de inclusão escolar. **Interdisciplinaridade**, [S.l.], n. 10, 2017.

SANINI, C.; BOSA, C. A. Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. **Estudos de Psicologia**, v. 20, n. 3, p. 173-183, 2015.

SAMPAIO, L. M. T.; MAGALHÃES, C. J. S. Formação Do Professor Na Educação Inclusiva E Tea. **Congresso Nacional de Educação- CONEDU**, V, São Paulo, 2018.

Santos, B. F. EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESAFIOS EM BUSCA DA INCLUSÃO. **Pesquisa em Foco**. V. 23, n. 2, p. 122-152. 2018.

SANTOS, G. A. **OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE PÚBLICA DE ENSINO**. Repositório da Universidade Federal de Sergipe, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/575784?mode=full>. Acesso em 09 de nov. 2021.

SANTOS, J. C.; FONSECA, F. F. A EDUCAÇÃO ESPECIAL E SEUS DESAFIOS. In: Colóquio Internacional “Educação e contemporaneidade”, 05, 2011, São Cristóvão-SE. **Anais...** São Cristóvão- SE, 2011.

SENA, A. R. Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: Práticas Pedagógicas. **Pleiade**, [S.I.], v. 15, n. 33, p. 111-121, 2021.

SILVA, C. C. S. C.; TEIXEIRA, C. M. S. O uso das tecnologias na educação: os desafios frente à pandemia da COVID-19. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 9, p.70070-70079, 2020.

SILVA, C. M. OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A ESCOLA HOJE. **Anuário de produções acadêmico-científicas dos discentes da faculdade araguaia**. v.3, p. 133-146, 2015.

SOUZA, C. T. R. D.; MENDES, E. G. Revisão Sistemática das Pesquisas Colaborativas em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 02, p. 279-292, 2017.

SOUZA, M. L.; MACHADO, A. S. PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: uma revisão bibliográfica. **REVASF**. v. 9, n.20, p.24-49, 2019.

TEIXEIRA, G. **Mnannual do autismo: guia dos pais para o tratamento completo**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2016.

TIMBIRAS, Município de. **Plano municipal de educação de Timbiras - 2015 / 2025**. Secretaria de Estado da Educação - SEDUC, 2015.

VIEIRA, A. E. R.; BUSSOLOTI, J. M. Gestão escolar: um estudo de caso sobre Escolas Técnicas. **Interação**, [S.I.], v. 20, n. 1, p. 45-70, 2018.

VOLTOLINI, R. Interpelações Éticas à Educação Inclusiva. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 1, 2019.

WHITMAN, T. L. **O desenvolvimento do autismo**. São Paulo: M. Books do Brasil, 2015.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10**: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Geneva: Artmed, 1993.

ZANELLA, L. C. H. **Metodologia de pesquisa**. 2. ed. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC, 2013. 134 p.



## ANEXO

### Anexo 01. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

# UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei nº 5.152, de 21/10/1966 - São Luís - Maranhão.

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Gestor(a) Antonio Batista de Oliveira

Gostaríamos de desenvolver um estudo para delineamento da monografia intitulada A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE VOLTADA PARA ENTENDIMENTO DO ESPECTRO AUTISTA: um olhar para dimensão do educador no município de Timbiras- MA, que tem como objetivo avaliar a formação docente inclusiva no âmbito do espectro autista no município de Timbiras- MA

A pesquisa, consistirá na realização de entrevistas, questionários, e observação junto aos participantes do estudo e posterior análise dos dados.

Trata-se de Monografia, desenvolvida por, orientada pela Prof. Dr. Aziel Alves de Arruda, do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) campus Codó.

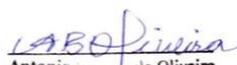
A qualquer momento da realização desse estudo qualquer participante/pesquisado ou o estabelecimento envolvido poderá receber os esclarecimentos adicionais que julgar necessários. Qualquer participante selecionado ou selecionada poderá recusar-se a participar ou retirar-se da pesquisa em qualquer fase da mesma, sem nenhum tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo aos mesmos.

O sigilo das informações será preservado através de adequada codificação dos instrumentos de coleta de dados. Especificamente, nenhum nome, identificação de pessoas ou de locais interessa a esse estudo. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação serão usados para fins unicamente acadêmico-científicos e apresentados na forma de monografia, não sendo utilizados para qualquer fim comercial.

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que assine este “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” no local indicado abaixo. Desde já agradecemos sua colaboração e nos comprometemos com a disponibilização à instituição dos resultados obtidos nesta pesquisa, tornando-os acessíveis a todos os participantes.

Crislanne dos Santos Silva

\_\_\_\_\_  
Pesquisador (a)

  
Antonio de Oliveira  
Gestor Escolar  
Portaria: 082/2021

Eu, \_\_\_\_\_, assino o termo de consentimento, após esclarecimento e concordância com os objetivos e condições da realização da pesquisa “Título do seu trabalho”, permitindo, também, que os resultados gerais deste estudo sejam divulgados sem a menção dos nomes dos pesquisados.

Codó, 17 de Outubro de 2011

Crislanne dos Santos Silva

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Pesquisado/da  
Pesquisada

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos, entrar em contato com os responsáveis pelo estudo:

**e-mail:** crissantos2015silva@gmail.com **Telefone:** \_\_\_\_\_