



Educação para autistas: contribuições de um curso de formação continuada para professores da Educação Básica

Fernanda Pereira Batista

Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, Brasil

Gisele Soares Lemos Shaw

Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, Brasil

RESUMO

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) tem se mostrado presente nos últimos anos, devido ao aumento de diagnósticos e à busca por estudos que possam ajudar no entendimento e no desenvolvimento de pessoas autistas. Em virtude disso, faz-se necessário práticas pedagógicas inclusivas voltadas para a educação de autistas, visto que há uma carência na formação inclusiva de professores que se sentem despreparados para essa demanda. Assim, são trazidas reflexões sobre as contribuições de um curso de capacitação docente voltado à educação inclusiva de pessoas autistas. Esse curso promoveu a formação continuada de 30 professores atuantes em três escolas públicas do município de Senhor do Bonfim, Bahia, Brasil. A pesquisa envolveu o desenvolvimento, a implementação e a avaliação do curso, investigando percepções dos professores participantes acerca do TEA. Foram produzidos dados sobre os conhecimentos prévios desses participantes utilizando questionário com cinco questões abertas, que também foi respondido depois do curso, para analisar suas percepções. Esses dados foram avaliados por análise de conteúdo. Como resultado, foi possível perceber dificuldades de professores sobre como realizar a inclusão e a falta de formação docente sobre o TEA. Também, foram verificados avanços tanto em entendimentos dos participantes acerca do transtorno quanto sobre a educação de pessoas com autismo, o que mostra a eficácia do curso e indica seu potencial para que ele seja reaplicado em outras turmas de professores.

Palavras-chave: autismo; ensino; inclusão.

EDUCATION FOR AUTISTS: ANALYZING THE CONTRIBUTIONS OF A CONTINUING TRAINING COURSE FOR BASIC EDUCATION TEACHERS

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder has been very present in recent years, due to the increase in diagnoses and the search for studies that can help in the understanding and development of autistic people. As a result, inclusive pedagogical practices aimed at the education of autistic people are necessary, as there is a lack of inclusive training for teachers, who feel unprepared for this demand. Thus, reflections are brought about the contributions of a teacher training course aimed at inclusive education for autistic people. This course promoted the continued training of 30 teachers working in three public schools in the municipality of Senhor do Bonfim

city, Bahia State, Brazil. The research involved the development, implementation, and evaluation of the course, investigating the perceptions of participating teachers about autism. Data on the prior knowledge of these participants was produced using a survey questionnaire, with five open questions, which was also answered after the course, to evaluate their final perceptions. These data were evaluated using content analysis. As a result, it was possible to perceive teachers' difficulties on how to carry out inclusion and the lack of teacher training on autism. Also, advances were seen in both the participants' understanding of the disorder and the education of people with autism, which shows the effectiveness of the course and indicates its potential for it to be taken to other groups of teachers.

Keywords: autismo; teaching; inclusion.

EDUCACIÓN PARA PERSONAS AUTISTAS: ANALIZANDO LOS APORTES DE UN CURSO DE FORMACIÓN CONTINUA PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA

RESUMEN

El Trastorno del Espectro Autista ha estado muy presente en los últimos años, debido al aumento de diagnósticos y la búsqueda de estudios que puedan ayudar en la comprensión y desarrollo de las personas autistas. Como resultado, se hacen necesarias prácticas pedagógicas inclusivas dirigidas a la educación de personas autistas, ya que falta una formación inclusiva para los docentes, quienes se sienten no preparados para esta demanda. Así, se plantean reflexiones sobre los aportes de un curso de formación docente dirigido a la educación inclusiva de personas autistas. Este curso promovió la formación continua de 30 profesores que trabajan en tres escuelas públicas del municipio de Senhor do Bonfim, Bahía, Brasil. La investigación involucró el desarrollo, implementación y evaluación del curso, investigando las percepciones de los docentes participantes sobre el autismo. Los datos sobre los conocimientos previos de estos participantes se produjeron mediante un cuestionario de encuesta, con cinco preguntas abiertas, que también se respondió después del curso, para evaluar sus percepciones finales. Estos datos fueron evaluados mediante análisis de contenido. Como resultado, fue posible percibir las dificultades de los docentes sobre cómo llevar a cabo la inclusión y la falta de formación docente sobre el autismo. Además, se observaron avances tanto en la comprensión del trastorno por parte de los participantes como en la educación de las personas con autismo, lo que demuestra la efectividad del curso e indica su potencial para ser llevado a otros grupos de docentes.

Palabras clave: autismo; enseñando; inclusión.

1 INTRODUÇÃO

É importante que os professores conheçam sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) para que contribuam com estratégias de promover a inclusão educacional de estudantes autistas. Para Veras e Castro (2018), a educação inclusiva envolve não somente uma conscientização escolar, mas também social, para que se deixe de enxergar as pessoas com algum tipo de deficiência como pessoas incapazes e que sejam encontradas alternativas que as ajudem a desempenhar seu papel na sociedade. A falta de conhecimento de professores sobre a educação inclusiva tem se tornado uma grande barreira para a inclusão, dado o papel dos

mestres na vida dos estudantes. Assim, para que esses profissionais possam atuar de modo consciente e inclusivo, é preciso que haja sua capacitação em serviço, tendo em vista que, muitas vezes, eles não são preparados em cursos de formação inicial (Silva; Wolter; Morais, 2022).

É preciso qualificar profissionais da educação que sejam capazes de criar ambientes educativos inclusivos, nos quais sejam desenvolvidas práticas pedagógicas que incluam estudantes com necessidades educacionais especiais em sala de aula (Rosa *et al.*, 2017). Para isso, Matias e Probst (2018) afirmam que conhecer mais sobre a criança autista constitui um desafio que, quando aceito, pode ajudar o educador a exercer um trabalho inclusivo, servindo de amparo tanto para a criança quanto para a família. Nesse ínterim, considerando as carências na formação de professores acerca do autismo, foi pensada e desenvolvida essa proposta de curso de formação inclusiva, no início da pandemia de coronavírus em 2019, em formato remoto, promovendo a formação continuada de 30 professores que atuavam em três escolas públicas de ensino regular do município de Senhor do Bonfim, Bahia, Brasil.

O problema que impulsionou a pesquisa foi: Quais as contribuições de um curso sobre a educação de pessoas com TEA voltado para a formação inclusiva de professores atuantes em escolas públicas no município de senhor do Bonfim, Bahia? A pesquisa, de natureza qualitativa, deu-se a partir dos dados produzidos sobre os conhecimentos prévios dos participantes utilizando questionário de sondagem antes e após o curso. Esses dados foram analisados por análise de conteúdo (Bardin, 1977).

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Estudos como os de Cunha (2017), Silva, Wolter e Moraes (2022), Matias e Probst (2018), Rotta, Ohlweiller e Riesgo (2016), Soares e Soares (2021), entre outros, apontam a relevância da formação profissional docente para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, dada a importância do papel dos professores nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes. Estudos acerca desse transtorno, segundo Matias e Probst (2018), buscam ajudar os docentes a entenderem melhor o autismo e a auxiliarem no desenvolvimento de propostas de uma educação mais inclusiva. Para Mantoan (2006), a grande questão da inclusão é que a sociedade não pode se eximir de compensar desigualdades criadas por elas mesmas, não há que negar as diferenças naturais entre os sujeitos, mas é preciso promover a equidade.

Cunha (2017) afirma que a criança autista apresenta dificuldades para interagir socialmente, o que pode ser expresso por meio de atrasos na fala e dificuldade de comunicação,

exibidos desde a primeira infância. Mas, quanto mais precocemente a condição for diagnosticada e a criança for estimulada, mediante de terapias, de educação inclusiva e de apoio familiar, melhor será sua qualidade de vida (Cunha, 2017).

Além dos sintomas e dos níveis de autismo, envolvendo um espectro de variáveis, cada criança autista possui uma forma de ser e uma percepção diferente do mundo. As crianças autistas compõem um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal, que são: comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restritas e repetitivas (APA, 2014), e o professor precisa buscar uma forma de ajudá-las a se envolverem com a turma, com a aula e com os conteúdos (Cunha, 2017).

De acordo com Matias e Probst (2018), cabe aos educadores compreenderem que a escola pode ser um espaço que pode favorecer o desenvolvimento da criança autista, no qual ela pode conviver com outras crianças e adultos de modo estimulante. Barberini (2016) diz que na escola é trabalhada a socialização da criança com os demais, aspecto crucial ao desenvolvimento da pessoa autista. Desse modo, é preciso que a criança autista tenha acesso à escola comum desde a educação infantil, propiciando uma espiral de convivência com a diversidade, permeada de práticas inclusivas (Silva; Wolter; Moraes, 2022).

Segundo Rotta; Ohlweiller e Riesgo (2016), do ponto de vista neuropediátrico, o aprendizado transcorre no cérebro. Eles explicam que existem vários componentes também envolvidos nesse processo, tais como o ambiente, o aprendiz, o professor, o estado emocional, entre outros. O processo de desenvolvimento infantil envolve o estímulo ao desenvolvimento de estruturas celulares e de redes de conexões. Brito, Santos e Santos (2023) dizem que há alterações sensoriais que podem até promover um comportamento restritivo no autista.

De acordo Chida e Shaw (2022), já o processo de desenvolvimento da criança autista, de modo específico, requer um trabalho interativo, envolvendo intervenções de especialistas, inclusão escolar e apoio da família. A falta de interação entre esses três grupos compromete o acompanhamento e a estimulação necessárias para o bom desenvolvimento da criança com TEA. Nesse sistema, a família constitui os atores principais, mediando as informações e ensejando as ações necessárias. Além disso, as mães são identificadas como as maiores protagonistas do processo (Carvalho; Shaw, 2021, Chida; Shaw, 2022).

A falta de formação e de informação das comunidades escolares são obstáculos que os alunos autistas têm que enfrentar quando procuram uma escola para se matricular. Para Magalhães *et al.* (2017), os problemas enfrentados pela família do aluno com TEA são diversos, e passam pela falta de informação das comunidades escolares sobre o autismo, até a falta de formação adequada dos professores, que não tiveram discussões ou conteúdos curriculares

envolvendo esse tema em sua formação inicial. Com isso, muitos docentes não têm conhecimentos de estratégias para trabalhar com alunos com TEA.

Quando tratamos do Transtorno do Espectro Autista e da inclusão escolar, vimos que a escola ainda apresenta grandes dificuldades, muitas delas baseadas no desconhecimento dessa deficiência. Os educadores se mostram despreparados para o trabalho com crianças autistas, já que o processo exige uma gama de conhecimentos, desde os mais simples conceitos, como o que seja o transtorno até sobre práticas de ensino, incluindo os estudos dos conteúdos e sobre como realizar a adaptação de atividades (Magalhães et al., 2017).

No que diz respeito à realidade educacional brasileira, Soares e Soares (2021) apontam que ainda existem muitos desafios para a efetivação do ensino inclusivo, que vão desde a falta de recursos e de infraestrutura nas escolas, até a formação inicial do docente. Geralmente, a formação inclusiva ocorre por uma busca pessoal do professor por conhecimentos de como fazer, do que por políticas públicas voltadas a esse fim.

Até recentemente, somente os professores que possuíam um interesse pela Educação Especial é que se dirigiam para a formação específica e depois, obviamente, faziam escolhas profissionais ou não que envolviam a Educação Especial. Infelizmente, a demanda da inclusão chega às escolas antes da preparação do professor e a solução tem sido a capacitação do profissional em serviço, através dos programas de formação continuada (Lisboa; Alves; Lisboa, 2010, p. 11).

Apesar de essa busca por vezes ocorrer pelo professor, a demanda está presente nas escolas, e muitas vezes é relegado ao docente procurar saber mais sobre o assunto para que ele possa preparar suas aulas. Contudo, muitas vezes os professores não se sentem confiantes em preparar aulas inclusivas sem que tenham formação adequada para isso, demonstrando assim a necessidade de uma formação continuada.

Soares e Soares (2021) investigaram práticas pedagógicas buscando identificar ações que promovam a inclusão no ensino de ciências. Esse estudo foi realizado com acadêmicos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade privada situada no Vale dos Sinos/RS. Para a coleta de dados, eles utilizaram questionários e diálogos *online*. Nessa pesquisa foi observado que grande maioria dos licenciandos não se sentia confiante com os aspectos relacionados à educação inclusiva.

Nesse contexto, entende-se a necessidade da escola em conhecer seus alunos e qualificar seus professores para o trabalho inclusivo. Soares e Soares (2021) indicaram que apenas a existência de disciplinas que envolvam a educação inclusiva nos cursos de formação inicial de professores, em nível de licenciatura, não resolve o problema, dado que lidar com a inclusão de pessoas autistas requer do educador estudos, práticas e vivências. Assim, para lidar com as

dificuldades de cada criança autista, é preciso que os professores conheçam seus estudantes autistas e que elaborem estratégias educacionais específicas, de modo a melhorar a adaptação e de promover a aprendizagem de cada um deles (Oliveira, 2020).

Ainda, Shaw e Boff (2022, p. 53) afirmaram que a escola tem uma função social e ética na vida dos alunos, e para haver uma quebra de barreiras, ele precisa ser acolhido em todos os níveis educacionais. Desse modo, seu direito a um ensino de qualidade e à aprendizagem efetiva se constituem partes importantes do processo de inclusão escolar.

Assim, é preciso direcionar esforços para investir em cursos de formação docente para a inclusão de pessoas com deficiência, especialmente pessoas com TEA. Ainda, é preciso avaliar experiências formativas que tragam contribuições significativas à qualificação e à capacitação de professores para a inclusão educacional dessas pessoas, de modo a favorecer seu desenvolvimento e consequente melhoria da qualidade de vida.

3 CAMINHOS DA PESQUISA

A pesquisa em questão, de natureza qualitativa, é caracterizada como estudo de caso educacional que, segundo Moreira (2011), busca avaliar contribuições de determinado instrumento educativo, no caso o curso de educação para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) para a formação em serviço de professores de três escolas públicas¹ do município de Senhor do Bonfim, Bahia. O curso foi ofertado para professores dessas instituições educacionais por atenderem muitos estudantes com deficiência, inclusive discentes com TEA, além de elas fazerem parte do Programa Ciência na Escola, como tratado a seguir.

O estudo foi desenvolvido no âmbito do Projeto de Pesquisa *Ensinar ciências a todos: sequências didáticas interdisciplinares e inclusivas*, realizado nas referidas escolas por uma equipe envolvendo pesquisadores, estudantes de licenciatura, um técnico educacional, estudantes de mestrado e professores². Nesse projeto, foram desenvolvidas sequências didáticas interdisciplinares planejadas para incluir estudantes autistas no ensino de ciências. O projeto fez parte do Programa Ciência na Escola, criado por parceria entre o Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC), o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), buscando melhorar o ensino de ciências em escolas públicas brasileiras.

¹ Escola Municipal Austrícliano Carvalho, a Escola Municipal Dr. José Gonçalves e a Escola de 1º grau Olga Campos de Menezes.

² A primeira autora deste artigo foi estudante de iniciação científica e monitora do curso e fez parte da equipe do projeto como voluntária. A segunda autora foi coordenadora do projeto de pesquisa, coordenando as atividades envolvidas na proposta e orientando os estudantes de licenciatura e de mestrado envolvidos nela.

Assim, a execução dessa pesquisa deu suporte às ações do programa Ciência na Escola, desenvolvidas em escolas. A partir do conhecimento da realidade das referidas escolas, das carências, da falta de formação de professores para lidar com a complexidade da educação para autistas, oferecemos o curso e verificamos sua potencialidade em capacitar os docentes que atuavam com estudantes com TEA.

Quanto aos aspectos éticos, esse estudo seguiu os critérios de ética na pesquisa do Conselho Nacional de Saúde, conforme Resolução nº 510/2016, e foi aprovado pelo Comitê de Ética da Pesquisa da UNIVASF (CEP), cadastrado com o nº CAAE 00943418.7.0000.5196. Assim, foram mantidos o sigilo e a confidencialidade dos sujeitos participantes, no caso os professores de ciências dos anos finais do ensino fundamental das três escolas públicas envolvidas na proposta. Desse modo, utilizamos identificação alfanumérica, da letra P de professor(a) seguida por um número.

O curso de formação continuada em educação para autistas teve como objetivo auxiliar os professores participantes a conhecer acerca do transtorno, das características e comorbidades³ que acometem pessoas autistas e de estratégias para trabalhar a educação de autistas na escola. Ele foi planejado e efetivado de modo *online*, pois ocorreu no início da pandemia da COVID-19, no ano de 2019. Os contatos com as gestões escolares foram realizados de modo presencial, através dos quais foram mapeadas as turmas que tinham matrículas de estudantes autistas. Depois, as inscrições dos professores foram realizadas *online* via formulário do Google, abrangendo 30 vagas, sendo 10 vagas reservadas para professores de cada escola em questão. Das 30 vagas oferecidas, apenas 20 professores se inscreveram e, desses, as vagas restantes foram ocupadas por estudantes de licenciatura.

O curso teve carga horária de 20 horas, envolvendo encontros síncronos e atividades assíncronas. Os encontros síncronos ocorreram pela plataforma RNP do Governo Federal, em dias de quarta-feira, no período matutino, em cinco encontros de duas horas de duração no decorrer dos meses de novembro e dezembro de 2020.

A metodologia do curso envolveu estudo e discussão de textos, roda de conversa e de atividades variadas, tais como elaboração de mapa mental, tempestade de ideias. Os materiais envolvendo esses conteúdos foram dispostos em um espaço criado na Plataforma AVA da UNIVASF, além de serem disponibilizadas informações acerca dele num grupo criado em aplicativo WhatsApp.

³ TDAH; Transtorno de ansiedade; Distúrbios de sono; Sensibilidade a estímulos sonoros ou ao toque e etc.

A produção de dados acerca das contribuições do referido curso na formação dos professores participantes foi realizada por meio de questionários com questões abertas, aplicados antes e após a atividade (quadro 1). Cada questionário foi aplicado *online* e conteve cinco perguntas, elaboradas com o intuito de saber se o curso propiciou evolução nas concepções dos professores acerca do autismo e da inclusão escolar de pessoas com esse transtorno (Quadro 1).

Quadro 1 – Perguntas dos Questionários Aplicados antes e após o curso

Questionário Pré-Teste	Questionário Pós-Teste
1) Como você define o autismo (Transtorno do Espectro Autista)?	1) Como você define o autismo (Transtorno do Espectro Autista)?
2) Cite características que podem auxiliar na identificação da pessoa com Transtorno do Espectro Autista.	2) Cite características que podem auxiliar na identificação da pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
3) Você conhece a pessoa(s) autista(s)? Comente sua relação com ela(s).	3) Como você acredita que deve ser realizada a inclusão escolar de pessoas com Transtorno do espectro Autista?
4) Como você acredita que deve ser realizada a inclusão escolar de pessoas com Transtorno do Espectro Autista?	4) Explique como devem ser ensinados conteúdo para pessoas autistas nas escolas regulares.
5) Explique como pensa que devem ser ensinados conteúdo para pessoas autistas nas escolas regulares.	5) Avalie o curso mencionando pontos positivos e/ou negativos dele.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Esses dados foram analisados mediante o método de análise de conteúdo (Bardin, 1977). Esse método analisa os conteúdos de modo a organizá-los em unidades de sentido e depois classificá-los em categorias, possibilitando o exame das respostas aos questionários e permitindo a comparação e compreensão deles. Nesse sentido, os conteúdos foram organizados, categorizados e interpretados à luz da literatura que elencamos, disposta neste texto. A seguir são trazidos os resultados encontrados e suas interpretações.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como exposto, dos 30 participantes do curso, 20 foram professores da educação básica e 10 foram estudantes de licenciatura. Como resultado do curso, 13 professores foram aprovados com êxito e sete não acompanharam os encontros, sendo reprovados por falta. Assim, para análise foram considerados os dados relativos aos treze 13 professores que concluíram o curso. É importante destacar que os dez licenciandos que participaram da proposta concluíram o curso com sucesso, mas, em decorrência das especificidades de cada tipo de formação – continuada e inicial, neste artigo tratamos apenas dos professores em formação continuada.

A partir da análise das respostas aos questionários, foram encontradas, *a posteriori*, as seguintes categorias: a) Conhecimento sobre o TEA; b) Características do TEA e c) Educação de autistas.

a) Conhecimento sobre TEA

A categoria a, Conhecimento sobre o TEA, diz respeito às concepções dos participantes acerca do Transtorno do Espectro do Autismo, cujas subcategorias emergentes dos dados estão dispostas abaixo (Quadro 2).

Quadro 2 – Categoria a): Conhecimento sobre TEA e subcategorias encontradas

Concepções sobre TEA			
Pré-Teste		Pós-Teste	
Subcategoria do pré-teste:	Respondentes	Subcategoria do pós-teste:	Respondentes
Transtorno/ Desordem do desenvolvimento/ Dificuldade em desenvolvimento/ Condição genética	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8, P9, P11, P13.	Transtorno do desenvolvimento/ Transtorno neurológico/ Desordem do desenvolvimento/ Transtorno global do desenvolvimento/ Transtorno psiquiátrico/ Condição de saúde - com especificações/ características/ sintomas do transtorno/condição.	P1, P2, P3, P4, P5, P6, P8, P9, P11, P12.
Interação social prejudicada	P12	Dificuldades de socialização	P13
Condição Humana	P7	Indivíduo que tem que ter direitos assegurados	P7
Um mistério	P10	Criança que tem seu próprio mundo	P10

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Tratando-se das respostas ao questionário de sondagem de concepções prévias dos professores, verificou-se que houve variações nessas percepções, desde um mistério, até sua redução a um sintoma do TEA, ou mais sintomas, apresentando uma visão médica da condição, vista como um transtorno de comunicação, de comportamento, transtorno mental, ou uma condição resolvida com tratamento, até a perspectiva de que o TEA seja uma condição humana.

Para Lisboa, Alves e Lisboa (2010), autismo é um transtorno do desenvolvimento que causa um atraso e compromete principalmente a comunicação e a interação social. Os sintomas variam e, por isso, atualmente, é considerado como um transtorno. Essa condição afeta o indivíduo por toda vida, não tem cura, por isso, não é doença como nas percepções trazidas. Contudo, além de autista, o indivíduo é uma pessoa integral, para além do transtorno ou de seus

sintomas que, para Khoury *et al.* (2014), pode alcançar o nível universitário, uma boa qualidade de vida, uma família, e uma inserção no mercado de trabalho.

As percepções apresentadas no pré-teste mostraram que a maioria dos participantes possuía informações gerais sobre a condição, mais numa perspectiva sobre sua visão médica. Nesse sentido, as respostas se pautaram em afirmar que o TEA afeta a comunicação, ou, então, indicando a sua complexidade. Também, outros participantes trouxeram estereótipos do autismo, perpassando a ideia de que a pessoa autista vive em mundo particular até à ideia de que existe cura para o transtorno. Conforme Matias e Probst (2018), as pessoas com autismo têm uma visão diferenciada do mundo, por isso a visão de um mundo particular como citado. Mas, apesar de possuírem modos diferentes de pensar ou de agir, pessoas autistas não “vivem em outro mundo” e possuem uma condição que não têm cura (Silva; Gaiato; Reveles, 2012). Desse modo, o autismo constitui parte do que essas pessoas são e a sociedade precisa entender essas diferenças naturais, como traz Morin (2016), ao mesmo tempo em que não se pode reduzir a pessoa autista a seu transtorno.

Raposo, Freire e Lacerda (2015) mostram que, em alguns estudos antigos, como pesquisa realizada no início do século XX pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, o autismo era caracterizado como sintoma da esquizofrenia, principalmente devido a alguns sintomas como a tendência ao isolamento e não demonstração de afeto. Nessa época, o transtorno ainda não era apontado como uma entidade individual, o que somente foi ocorrer a partir dos estudos de Leo Kanner na década de 1940. Hoje, sabe-se que o autismo é uma alteração no desenvolvimento que acompanha o indivíduo durante toda a sua vida (Matias; Probst, 2018). Mas, apesar dos avanços dos estudos, o desconhecimento de professores sobre a condição atrapalha avanços no processo de inclusão de crianças autistas (Carvalho; Shaw, 2021).

Enquanto sete participantes demonstraram, no pré-teste, a visão médica do autismo, associada a transtorno mental, sugeriram três ideias diversas sobre a condição, como podemos ver na resposta de P10 que relaciona o TEA a *Um mistério*. Isso demonstra o desconhecimento e o medo em lidar com esse objeto desconhecido, o TEA. Essa observação reafirma o imperativo da oferta de cursos de formação inclusiva para professores, desde sua formação inicial e no decorrer de sua trajetória profissional, acompanhando as mudanças na ciência acerca do paradigma. Matias e Probst (2018) afirmam essa necessidade formativa para que os professores possam conhecer sobre o transtorno e obter uma formação adequada para propiciarem sucesso no processo de ensino e aprendizagem de cada estudante, autista ou não.

Para P7, o autismo é uma condição humana, algo inerente, que faz parte do ser. Barberini (2016), afirma acerca da diversidade de pessoas e da importância de o professor saber atendê-

las, considerando suas necessidades educacionais. Já P12, além de trazer uma abordagem médica do TEA, limitou a condição a um sintoma dela, mostrando pouco conhecimento sobre o assunto.

As percepções sobre o que é TEA, apresentadas nas respostas ao questionário aplicado ao final do curso, fizeram emergir quatro subcategorias: 1) Transtorno do desenvolvimento/ Transtorno neurológico/ Desordem do desenvolvimento/ Transtorno global do desenvolvimento/ Transtorno psiquiátrico/ Condição de saúde - com especificações/ características/ sintomas do transtorno/condição; 2) Dificuldades de socialização; 3) Indivíduo que tem que ter direitos assegurados; e 4) Criança que tem seu próprio mundo.

A primeira das subcategorias trouxe as visões de autismo voltadas para a abordagem médica, que entende o TEA como um transtorno ou condição psiquiátrica/ neurológica/ do desenvolvimento. A maioria dos participantes respondeu dentro dessa perspectiva, sendo que não de forma abrangente, mas localizando o transtorno e, também, apontando sintomas e especificações sobre ele. Isso indica que, apesar de a maioria manter a visão médica da condição, aprofundou e expandiu conhecimentos sobre ela. Shaw e Boff (2022, p. 40) apontam estudos que trazem que essa é uma visão positivista, em que a deficiência é vista como doença, sendo uma anormalidade, algo que precisava ser consertado, apoiando a medicalização das pessoas acometidas, caracterizando seu modelo médico.

A segunda subcategoria trata da característica: Dificuldades de socialização. Foi interessante notar que o participante P13 demonstrou, em resposta a outra questão, que conhece outras características do transtorno, mas escolheu explicá-lo a partir das *Dificuldades de socialização*, o que dentre os conteúdos atribuídos à condição deve ter lhe chamado mais atenção. O TEA é manifestado de formas diferentes pelos indivíduos, mas incide, principalmente, nas áreas de comunicação social; linguagem e de comportamentos e interesses, gerando déficits (APA, 2014).

Segundo Silva, Gaiato e Reveles (2012), o autismo é caracterizado por um conjunto de sintomas que afetam as áreas da socialização, mas isso não significa que a pessoa autista não consegue e nem possa desempenhar o seu papel social de forma satisfatória. O autismo é parte do indivíduo, que lhe confere características específicas, ocasionando um modo diferente de ser e de viver. Assim, cabe aos diversos sujeitos sociais compreenderem a condição e perceberem a complexidade do sujeito, vendo-o na sua totalidade, propiciando trocas e comunicação, além de menos pré-julgamentos e *bullying*.

Já o participante P7 ressaltou os direitos dessas pessoas transcrito na subcategoria 3 - Indivíduos que merecem ter seus direitos assegurados. É interessante notar que esse participante

havia caracterizado o autismo por ser inerente à condição humana, uma ideia humanista do mesmo, e passou a apresentar um viés político-social da condição, relacionando-a ao indivíduo autista como alguém que tem direitos que precisam ser garantidos. A Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012 reconhece o autista como pessoa com deficiência, e em seus artigos deixa claro os direitos da mesma (Brasil, 2012). Contudo, é preciso apontar que a prescrição não constitui garantia de direitos, o que requer políticas públicas que os efetivem.

Na quarta e última subcategoria - Criança que tem seu próprio mundo enquadrou-se a resposta de P7. Classificamos essa resposta como uma ideia adequada do transtorno, dentro da proposta que se buscou trabalhar. Entendemos que a dificuldades de socialização é parte relevante do transtorno, mas após as atividades e discussões realizadas, esperava-se ao menos a utilização adequada dos termos conforme os estudos realizados. A ideia de criança que tem seu próprio mundo já deveria ter sido superada, ou, ao menos, utilizado o termo *dificuldades de socialização*.

A dificuldade de socialização é a base da tríade de sintomas do funcionamento autístico. Sabemos que o ser humano é, antes de tudo, um ser social. Busca, desde pequeno, fazer amigos, agregar pessoas à sua volta e dividir momentos e experiências. É através da socialização que o indivíduo aprende as regras e os costumes da sociedade em que habita (Silva; Gaiato; Reveles, 2012, p. 13).

Silva, Gaiato e Reveles (2012) afirmam que grande parte da população entende o autista como *uma pessoa isolada no canto* e que a falta de socialização é a base principal para identificar o autista. Mas, ainda que a criança autista tenha uma tendência a isolar-se conforme as dificuldades que apresenta em seu processo de comunicação e interação social, ela não vive num mundo à parte, devendo ser incluída socialmente como as demais.

De acordo com Mantoan (2006), a sociedade tem que buscar superar as diferenças sociais entre os sujeitos, buscando trazer a compensação dessas diferenças. De outro lado, devemos entender e conviver com a diferenças naturais, que constituem a diversidade humana e fazem parte dos indivíduos.

b) Características do TEA

A categoria, b, Características do TEA, nos traz características que os professores conheciam do TEA e as que eles passaram a conhecer após o curso (Quadro 3).

Quadro 3 – Categoria 2: Características do transtorno e suas subcategorias

Características da pessoa autista			
Pré-Teste		Pós-Teste	
Subcategoria do pré-teste:	Respondentes	Subcategoria do pós-teste:	Respondentes
Dificuldade de interação e comunicação social.	P1, P2, P4, P5, P6, P7, P8, P10 e P11	Dificuldade de interação e socialização	P2, P3, P4, P8 e P9
		Movimentos repetitivos	P11 e P13
		Sensibilidade sensorial	P1, P5 e P6
Movimentos repetitivos	P12 e P9	Interesse restrito	P7 e P12
Restrição alimentar	P3	Comprometimento da fala	P10

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Nessa categoria, observamos que no pré-teste 9 dos 13 professores (P1, P2, P4, P5, P6, P7, P8, P10 e P11) relacionaram o TEA com a sua dificuldade de interação e/ou comunicação social, que é um dos sintomas mais comuns do mesmo, criando assim a subcategoria 1) Dificuldade de interação e comunicação social. Khoury *et al.* (2014, p. 16) apontaram sobre os prejuízos da falta de interação e comunicação do autista. Por esse motivo, a falta de interação e/ou comunicação se torna características importantes das pessoas autistas, como foi expresso nas respostas dos professores: “Crianças com TEA apresentam prejuízos na comunicação, tanto na linguagem verbal quanto na não verbal. Muitas vezes, não conseguem entender expressões emocionais, gestos, símbolos e metáforas” (Khoury *et al.* 2014, p. 16).

As pessoas com autismo podem até tentar buscar contato social, mas não conseguem continuar com esse contato, por terem dificuldade de captar alguns sinais verbais e não verbais, usados no processo de comunicação e de expressão de sentimentos no cotidiano (Silvia; Gaiato; Reveles, 2012). Em se tratando dessas características, Matias e Probst (2018) trazem uma reflexão acerca da criança com TEA sobre sua forma diferenciada de percepção do mundo, indicando que seu modo de olhar e modo de interagir é diferente e, com isso, elas possuem dificuldades em estabelecer relações sociais.

Na segunda subcategoria do pré-teste, os participantes trouxeram a ideia de movimentos repetitivos que também vimos no pós-teste. Khoury *et al.* (2014, p. 18) dizem que a crianças com TEA podem apresentar comportamentos estereotipados repetitivos como: pular, balançar, bater palmas e etc.

P3 trouxe a ideia de restrição alimentar, característica que não foi trazida por outros, na terceira e última subcategoria. Bianca, Santos e Santos (2023) explicaram que dentre os comportamentos da criança com TEA destaca-se a seletividade alimentar, que não deixa de ser um grande desafio, sendo consequência de um comportamento seletivo.

No pós-teste, foram elencadas cinco subcategorias: Dificuldade de interação e socialização, característica que também estava presente no pré-teste; Movimentos Repetitivos; Sensibilidade sensorial; Interesse restrito; e Comprometimento da fala.

A primeira subcategoria abrangeu os participantes que apontaram a dificuldade de interação e socialização como característica do autismo (P2, P3, P4, P8 e P9). Khoury *et al.* (2014) indicam que pessoas autistas têm dificuldades em estabelecer uma comunicação social, por isso preferem atividades mais solitárias. Elas também apresentam dificuldade em compartilhar interesses e apresentam interesses restritos, característica apontada por 2 participantes (P7, P12). A característica movimentos repetitivos foi trazida no pré-teste e se manteve no pós-teste, trazidos por outros professores (P11 e P13).

Também foi trazida a questão de sensibilidade sensorial (P1, P5, P6). Silva, Gaiato e Reveles (2012) explicam que sensibilidade é uma característica da criança autista, elas têm maior sensibilidade ao toque, barulho que pode incomodar. Lembrando que os autistas carregam as mesmas características, enquanto alguns podem ser hipersensíveis ao toque, a tecidos de roupas etc., outros podem não ter nenhuma sensibilidade sensorial.

P10 trouxe características do comprometimento da fala, elencada na última subcategoria. Ainda Khoury *et al.* (2014) dizem que a linguagem é um dos pontos necessários para a comunicação e que crianças com TEA apresentam prejuízo de comunicação, e um deles é na linguagem, tanto verbal quanto não verbal.

Foi perceptível que, mesmo antes do curso, os participantes já tinham uma noção de características como forma de conhecimento prévio do TEA, apontando sintomas como falta de comunicação, dificuldade de interação social, movimentos repetitivos e restrição alimentar. Mas somente três participantes indicaram características do transtorno diferentes de menções, sendo que foram apontadas características diferentes por quase todos os participantes, exceto três, que mantiveram o padrão de resposta. Apesar de tratarmos de características do autismo, é preciso atentar que, em conformidade com Matias e Probst (2018), dificilmente será encontrada uma criança com característica igual a outra, por isso o termo “espectro”. E que também não é uma característica que vai definir se a criança é ou não autista, e, sim, um acompanhamento médico especializado.

c) Educação de autistas

A categoria c, Educação de Autistas, diz respeito a como os participantes pensam que devem ser ensinados os conteúdos para pessoas autistas nas escolas regulares (Quadro 4).

Quadro 4 – Categoria c: Educação de Autistas e suas subcategorias

Educação de Autistas			
Pré-Teste		Pós-Teste	
Subcategoria do pré-teste:	Respondentes	Subcategoria do pós-teste:	Respondentes
Conhecimentos gerais sobre ensino e aprendizagem.	P1, P4, P5, P6, P9, P11, P12 e P13.	Avanços na aprendizagem	P7 e P10
		Conhecer o autista/Utilizar materiais concretos	P1, P2, P3, P6, P8, P9, P11 e P13
Ideias inadequadas de inclusão.	P2 e P3	Rotina	P4, P5
Capacitação Docente	P8	Atividades específicas para o Estudante.	P12
Afirmaram que não sabem	P7 e P10		

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Nas respostas concernentes ao questionário de sondagem, foram elencadas as subcategorias: Conhecimento gerais de ensino e aprendizagem; Ideias inadequadas de inclusão; Capacitação Docente; e afirmam que não sabem.

A subcategoria *conhecimentos gerais de ensino e aprendizagem* abrangeu conhecimentos referentes à teorias da educação e ao ensino que são aplicáveis a estudantes de modo geral, sem serem especificamente voltados a um ensino inclusivo a pessoas autistas. Nessa perspectiva, o participante P1 indicou a necessidade da sondagem de dificuldades de cada estudante, focalizando nelas: “Deve ser feito um diagnóstico para conhecer as dificuldades”. Oito participantes, P1, P4, P5, P6, P9, P11, P12 e P13, indicaram a importância de o professor ter cuidado com a utilização de metodologias e recursos que favoreçam a motivação dos discentes: “Trabalhar de forma lúdica partindo do interesse do aluno, com materiais concretos e de formas atrativas” (P4). Essas respostas indicaram que esses participantes tinham conhecimentos de educação, mas não necessariamente de um ensino inclusivo. Khoury *et al.* (2014) tratam de evidências de estudos em que, por conta de algumas características como focar atenção em diferentes tipos de estímulos, muitas crianças autistas não conseguem aprender por modelos tradicionais de ensino, por isso a necessidade estratégias de intervenção diversificadas. Isso evidencia que, além de conhecimentos gerais sobre ensino e aprendizagem, é preciso que o professor também tenha conhecimentos específicos acerca da deficiência e do estudante cujo processo de aprendizagem mediará.

Os professores P2, P3 sugeriram a necessidade de o professor ensinar a partir da capacidade dos estudantes, o que enquadramos na subcategoria *Ideias inadequadas de inclusão*. P2 até sugere que o docente deve trabalhar o mesmo conteúdo com todos os estudantes, mas

dependendo do nível deles. Entendemos que delimitar o que seria capacidade do estudante significa estabelecer limites para o que ele pode ou não fazer/aprender. Limitar a capacidade significa estabelecer um lugar de poder sobre o potencial dele, o que não deve ser papel do professor.

De acordo com Matias e Probst (2018), a criança com TEA tem uma linha de inteligência, e, caso ela não seja entendida, ela pode desaparecer. O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que requer que o indivíduo tenha estímulos que compensem seus déficits. Nesse sentido, a família, a escola e o acompanhamento médico terapêutico têm seus lugares importantes no processo (Carvalho: Shaw, 2021, Chida: Shaw, 2022). Por isso, a necessidade de que os professores entendam sobre o TEA e que conheçam práticas pedagógicas inclusivas.

O professor P8 destacou a capacitação docente como pressuposto ao ensino, compondo a terceira subcategoria. Ele evidencia o sentimento de despreparo para a educação inclusiva a ser discutida no curso. No mesmo sentido, dois dos 13 professores, P7 e P10, afirmaram que não saberiam como ensinar para pessoas autistas por desconhecerem o processo de aprendizagem deles: “Eu não saberia dizer, pois desconheço como se dá o aprendizado de pessoas autistas” (P7); “Eu não sei que caminho seguir e isso me angustia muito” (P10).

No pós-teste, foram elencadas as seguintes subcategorias: Avanços na aprendizagem; conhecer o autista/Utilizar de materiais concretos; Rotina; Atividades específicas para o estudante.

Acerca da Educação de autistas, P7 e P10 afirmaram que passaram a conhecer formas específicas de intervir junto a estudantes autistas a partir do curso, de modo a auxiliar sua aprendizagem: “Os conteúdos devem ser pensados a partir da perspectiva do autista, é necessário lembrar que cada autista demandará uma forma de ensino” (P7). Segundo P10, o ensino deve ser realizado “Com materiais concretos, coloridos para despertar atenção, uso do lúdico”. Esses dois participantes demonstraram avanços em termos de aprendizagem sobre a educação de autistas.

Foram observadas, nas respostas dos professores, diversas estratégias para inclusão de pessoas com TEA na escola, favorecendo sua inclusão no ensino, tais como a importância de utilizar materiais concretos nas aulas e de conhecer os alunos, o que classificamos como uma subcategoria. Consideramos que essas duas estratégias são essenciais na educação de autistas, considerando a dificuldade de pessoas autistas lidarem com subjetividades e entenderem pensamentos e intenções de outra pessoa (Teoria da mente) e a heterogeneidade do espectro que confere complexidade em planejar para turmas com autistas, o que demanda conhecer as

especificidades de cada estudante autista envolvido (Silva; Gaiato; Reveles, 2012). A maioria dos respondentes demonstrou conhecer esses dois elementos o que sugere que o curso foi bem-sucedido nesse aspecto (P1, P2, P3, P6, P8, P9, P11 e P13).

Barberini (2016), que acompanhou práticas pedagógicas de quatro professoras do ensino fundamental da rede Municipal de Curitiba, ressaltou a importância do uso de materiais concretos na educação de autistas. Para a autora, o professor precisa sempre buscar manter um contato visual, e estimular a comunicação do aluno autista, usufruindo de recursos como música, computador e livros. Esses recursos facilitam a aprendizagem do aluno com TEA.

Lisboa, Alves e Lisboa (2010) entendem que conhecer as características da criança com TEA é um trabalho da escola, de modo geral. Desse modo, será possível promover apoio aos professores, que devem estar cientes das condições dos seus alunos, conhecer suas dificuldades e ter habilidades de construir atividades inclusivas. P3 afirmou que a educação de pessoas com TEA ocorre “Conhecendo o aluno, pois cada um tem suas individualidades e adaptando o currículo a suas e as necessidades dos demais alunos, pois com as contribuições que serão adaptadas até os demais alunos serão beneficiados.”

Os participantes P4 e P5 apontam a necessidade de criar uma rotina na sala de aula. Khoury *et al.* (2014) asseveram que uma das características da pessoa autista é ser inflexível à quebra de rotina e, desse modo, uma alternativa que pode auxiliar é a utilização de quadro de rotinas diário e até um relógio, para ajudar a criança na organização do tempo.

P12 trouxe a ideia de que a educação de autistas requer a utilização de atividades específicas. Lisboa, Alves e Lisboa (2010) defendem que, apesar de suas dificuldades, a criança autista pode aprender, mas que, para isso, o papel da escola inclusiva é fundamental.

Assim, foram verificados avanços tais como a compreensão do que é autismo e como se deve trabalhar com o autista na sala de aula regular. Alguns professores já mostravam conhecer estratégias gerais de ensino, ainda que não especificamente inclusivas, e, após o curso, trouxeram conhecimentos sobre inclusão de pessoas com TEA, o que mostra a eficácia e indica potencial do curso para que ele seja levado para outras turmas e até desenvolver novas pesquisas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi observado, a partir da análise das respostas aos questionários pré-teste e pós teste, que houve mudanças nas percepções dos professores participantes acerca do TEA e da educação inclusiva de autistas. Antes do curso, alguns professores não sabiam muito sobre o autismo,

mas apresentaram conhecimentos gerais sobre educação e que tinham conhecimento de alguns sintomas gerais do transtorno. Como podemos observar no questionário de sondagem, foi citado até como o “enigma”, por um professor que ao longo do curso mudou sua concepção; foi observado o avanço em entendimento sobre o tema; no início do curso muitos relataram tanto de forma informal nas conversas, quanto no questionário, que tinham algumas dificuldades na compreensão dos seus alunos, mas que iriam rever a forma de interagir, e buscar sempre o melhor, e assim foram discutidas metodologias que ajudassem eles a compreenderem o assunto.

Após o curso, verificou-se que todos os participantes passaram a apresentar conhecimentos importantes sobre a educação de pessoas com TEA e ampliaram seus conhecimentos no que tange a características do transtorno. Apesar de reconhecermos que o curso possibilitou conhecimentos sobre educação de autistas, observamos que os participantes ainda o conceituaram a partir de uma visão médica, na perspectiva de transtorno desenvolvimento/neurológico. Indica-se a revisão de seu conteúdo buscando alcançar uma visão social ou pós-social da condição, mantendo os conteúdos e discussões sobre educação de autistas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977, 225p.

BARBERINI, Y. K. A Escolarização do Autista no ensino Regular e Práticas Pedagógicas. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 46-55, 2016. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQUIVOS/Public/6-pos-graduacao/upm-higienopolis/mestradodoutorado/disturbios_desenvolvimento/2016/cadernos/1/A_ESCOLARIZACAO_DO_AUTISTA_NO_ENSINO_REGULAR_E_AS_PRATICAS_PEDAGOGICAS.pdf. Acesso em: 10 nov. de 2020.

BRASIL. *Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3o do art. 98 da Lei n. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 26 de jun. 2023.

BRITO, B. G. F. de; SANTOS, D. S.; SANTOS, R. F. *Seletividade alimentar em crianças com transtorno do espectro autista*. Orientadora: Silvana Atayde. 2023. 32 f. monografia (Graduação em Nutrição) - Universidade São Judas Tadeu, Guarulhos, 2023. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/35899/1/Seletividade%20alimentar%20em%20crian%C3%A7as%20com%20transtorno%20do%20espectro%20autista.pdf>. Acesso em: 13 out. 2023.

CARVALHO, S. da S.; SHAW, G. S. L. Relação entre família, escola e especialistas no processo de inclusão escolar de crianças autistas no município de Campo Formoso/BA. *Cenas*

Educacionais, 4, e11868, 2021. Disponível em <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/11868>, Acesso em: 2 out. 2023.

CUNHA, E. *Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=PrT1DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT4&dq=autismo+e+inclus%C3%A3o&ots=1K6YoLRSXw&sig=54mEx6eQYA4XTb-G808qacfD-B4#v=onepage&q=autismo%20e%20inclus%C3%A3o&f=false>. Acesso em: 10 jan. 2023.

CHIDA, T. H. L.; SHAW, G. S. L. Família, escola e especialistas: o tripé que contribui para o desenvolvimento da criança autista. *Horizontes*, v. 40, n. 1, 2022. Disponível em <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1393>. Acesso em: 02 out. 2023.

FERREIRA, A. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário de língua portuguesa/ Aurélio Buarque de Holanda Ferreira*. 3.ed. totalmente revista e ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

KHOURY, L. P. *et al. Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar: guia de orientação a professores [livro eletrônico]*. São Paulo: Memnon, 2014. 1.004,23 Kb. Disponível em: <https://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/3155.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2023

LISBOA, D. de O.; ALVES, M. de M. C.; LISBOA, D. de O. *Autismo e Inclusão Escolar*. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade ISSN 1982-3657. Disponível em: http://educonse.com.br/2010/eixo_11/e11-25a.pdf. Acesso em: 5 jan. 2023.

MAGALHÃES, S. J. C. MORAES, S. C. CRUZ, M. G. J.; ROTTA, T. N.; OHLWEILLER, L. RIESGO, dos S. R. *Transtorno da aprendizagem abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=CdiGCgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR>. Acesso em: 10 nov. 2020.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

MATIAS, H. B. R.; PROBST, M. A criança com transtorno do espectro autista, a escola e o professor: algumas reflexões. *Revista Profissão Docente*, Uberaba, MG, v. 18, n. 38, p. 158–170, 2018. DOI: 10.31496/rpd.v18i38.1190. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1190>. Acesso em: 21 dez. 2022.

OLIVEIRA, F. L. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. *Revista Educação Pública*, v. 20, n. 34, 8 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>. Acesso em: 20 de fev. 2023.

ROSA, M. de P. A *et al. O professor e a inclusão do educando autista na escola comum do ensino regular: os desafios na prática pedagógica*. Memorial TCC - Caderno da Graduação - 2017. Disponível em: <https://cadernotcc.fae.emnuvens.com.br/cadernotcc/article/download/212/105#:~:text=Os%20>

principais%20desafios%20que%20os,com%20as%20necessidades%20do%20aluno. Acesso em: 28 dez. 2020.

SAMPAIO, T. M. L. Práticas inclusivas de alunos com TEA: principais dificuldades na voz do professor e mediador. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v.21, n. esp. 2, p. 1031-1047, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10386>. Acesso em: 18 dez 2021.

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

SOARES, D. Vitoria; SOARES, A. N. Formação inicial docente x educação inclusiva: desafios e possibilidades. *IENCI Investigação em Ensino de ciências*, v. 26, n. 2, p. 113-126, 2021. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/2397/pdf>. Acesso em: 30 dez. 2020.

SILVA, J. da S.; WOLTER, L. R.; MORAIS, J. C. P. de. As compreensões de professores da educação infantil sobre o trabalho pedagógico com crianças com transtorno do espectro autista (TEA) nas escolas municipais de educação infantil de Jaguarão. *Nova revista amazônica*, v. X, n. 3, dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/13590/9430>. Acesso em: 03 out. 2022.

SHAW, G. S. L.; BOFF, A. P. História do autismo e as políticas inclusivas atuais. In: SHAW, G. S. L. *Ensinar ciências a todos: sequências didáticas interdisciplinares e inclusivas*. Santo Ângelo Brasil: Metrics, 2022. p. (39-56).

VERAS, P. R. M.; CASTRO, R. M. M. de. A inclusão de alunos autistas: desafios e perspectivas. In: SEMANA DE INTEGRAÇÃO, 7. 2018. *Anais [...]*. ISSN: 2359-7038 299 Inhumas: UEG, 2018, p. 299-308.

SOBRE AS AUTORAS

Fernanda Pereira Batista é formada em magistério no antigo curso Normal, graduada em Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF. Participou dos programas Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC e Residência Pedagógica em Ciências da Natureza – UNIVASF. Atuou no projeto de pesquisa Ensinar Ciências a Todos: sequências didáticas interdisciplinares e inclusivas, no qual colaborou como uma das autoras do capítulo Experienciando a Interdisciplinaridade no Ensino de Ciências. Fazendo arte e aprendendo sobre os animais, publicado no livro Ensinar Ciências a Todos.

Email: nanda.pereira95@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0819-1730>

Gisele Soares Lemos Shaw é professora Adjunta da Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF. Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Ensino, Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Especialista em Educação Especial (FTC), especialista em a Construção do Conhecimento e o Ensino de Ciências e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Líder do Núcleo de Pesquisa Educação em Ciências (NPEC) da UNIVASF. Associada à Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC). Possui

experiência em educação/ensino, com ênfase em Ensino de Ciências, atuando principalmente nos seguintes temas: Autismo, Didática, Ensino de Ciências, Formação de professores, Interdisciplinaridade.

Email: gisele.shaw@univasf.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5926-2679>

*Recebido em 02 de fev. de 2024.
Aprovado em 02 de set. de 2025.
Publicado em 04 de set. de 2025.*