



## FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM ESTUDO DE REVISÃO

*TEACHERS TRAINING AND THE AUTISTIC SPECTRUM DISORDER: A REVIEW STUDY*

*FORMACIÓN DE PROFESORES Y EL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA): UN ESTUDIO DE REVISIÓN*

### Francisnaide dos Santos Souza



Mestrando em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/UESC)  
[fssouza@uesc.br](mailto:fssouza@uesc.br)

### Matheus dos Santos Reis



Mestrando em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/UESC)  
[msreis.lbi@uesc.br](mailto:msreis.lbi@uesc.br)

### Alex Souza Almeida



Mestrando em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/UESC)  
[asalmeida1@uesc.br](mailto:asalmeida1@uesc.br)

### Viviane Borges Dias



Doutora em Educação e Contemporaneidade (UNEB)  
Professora Adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)  
Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/UESC)  
[vbdias@uesc.br](mailto:vbdias@uesc.br)

### Resumo

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação básica vem crescendo, contudo, ainda são poucos os estudos que têm discutido o tema na formação de professores. Assim, o objetivo deste artigo foi analisar a produção científica sobre formação de professores e o TEA, nos principais periódicos brasileiros das áreas de Educação Especial e Educação Inclusiva (período 2012-2021), a fim de identificar as principais tendências relacionadas a este campo de estudo. Como metodologia foi realizada uma revisão bibliográfica. Entre os principais resultados encontrados, constatamos que os artigos não apresentaram um referencial teórico de base. Ademais, foram encontrados dezessete artigos, mas apenas dois estavam relacionados à formação inicial, e isso aponta para a necessidade de mais estudos sobre a formação inicial. Conclui-se que é fundamental mais pesquisas que abordem a necessidade de uma formação que respeite, contemple e, efetivamente, possibilite a inclusão de estudantes com TEA na escola.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Transtorno do Espectro Autista (TEA). Educação Inclusiva.

**Recebido em:** 6 de janeiro de 2022.

**Aprovado em:** 23 de abril de 2022.

Como citar esse artigo (ABNT):

SOUZA, Francisnaide dos Santos. Formação de Professores e o Transtorno do Espectro Autista: um estudo de revisão. **Revista Prática Docente**, v. 7, n. 1, e020, 2022.

<http://doi.org/10.23926/RPD.2022.v7.n1.e020.id1416>



### Abstract

The inclusion of students under the Autistic Spectrum Disorder (ASD) in basic education has been growing, however, there are still few studies that have discussed the topic during the teachers training. Thus, the aim of this paper was to analyze the scientific production on teachers training and ASD, in the main Brazilian journals in the areas of Special Education and Inclusive Education (time interval 2012-2021), in order to identify the main trends related to this study field. As methodology, a literature review was carried out. We found among the main results that the articles did not present a theoretical reference of base. Furthermore, seventeen articles were found, but only two were related to the initial training, and this points to the need for more studies on initial training. It is concluded that further researches, related to a training that respects, contemplates and effectively enables the inclusion of students with ASD in school, are needed.

**Keywords:** Teachers Training. Autistic Spectrum Disorder (ASD). Inclusive Education.

### Resumen

La inclusión de estudiantes con el Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación básica viene creciendo, sin embargo, aún son pocos los estudios que han discutido el tema durante la formación de profesores. Así, el objetivo de este artículo fue analizar la producción científica sobre formación de profesores y TEA, en las principales revistas brasileñas en las áreas de Educación Especial y Educación Inclusiva (período 2012-2021), con el fin de identificar las principales tendencias relacionadas con este campo de estudio. Como metodología se realizó una revisión bibliográfica. Entre los principales resultados encontramos que los artículos no presentaron una referencia teórica de base. Además, se encontraron diecisiete artículos, pero solo dos estaban relacionados con la formación inicial, lo que apunta a la necesidad de más estudios sobre la formación inicial. Se concluye que es fundamental más investigaciones que discuten la necesidad de una formación que respete, contemple y habilite efectivamente la inclusión de los estudiantes con TEA en la escuela.

**Palabras clave:** Formación de Profesores. Trastorno del Espectro Autista (TEA). Educación Inclusiva.



## 1 INTRODUÇÃO

A formação inicial dos professores é de extrema importância para um ensino de qualidade a todos os estudantes. Desse modo, quando essa formação é adequada, possibilita a construção de profissionais mais competentes, éticos e humanos, que têm consciência do seu papel dentro e fora do ambiente escolar. De acordo com García (1999), é imprescindível formar professores como pessoas que consigam compreender a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e adquiram uma atitude reflexiva acerca do ensino. No entanto, quando essa formação ocorre de modo precário, a função do professor fica reduzida à mera transmissão de conhecimento, pautada no ensino tradicional que ocorre de forma mecânica, simplista e hierarquizada baseada na transferência dos conteúdos. Isso afeta principalmente o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência e transtornos globais, como o TEA, por exemplo.

Nessa lógica, a educação inclusiva é um desafio para toda a sociedade, com destaque para o sistema educacional e para os professores. Nesse sentido, os cursos de licenciatura têm papel relevante visto que a formação docente é um dos fatores que contribuem sobremaneira para práticas inclusivas na escola. Cabe salientar que a formação é apenas um pilar na complexa relação que pode possibilitar a inclusão nos espaços escolares. Portanto é fundamental considerarmos também o papel da gestão escolar, as adaptações arquitetônicas e curriculares, a disponibilidade de materiais didáticos adaptados entre outros. A efetivação da inclusão não é tarefa simples e tampouco deve ser imputada somente aos professores. No entanto, um professor que compreenda seu papel para a efetivação de estratégias inclusivas pode contribuir para a permanência dos alunos com deficiência e/ou transtornos de desenvolvimento na escola básica.

Atualmente, tem-se observado um aumento significativo de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em salas de aula regulares. O Censo Escolar da Educação Básica revela que o percentual de matrículas desses estudantes de 4 a 17 anos incluídos em classes comuns aumenta gradativamente, passando de 89,5%, em 2016, para 93,3%, em 2019 (INEP, 2020). Esse aumento ocorre devido às atuais políticas públicas de educação especial como, por exemplo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) que buscam garantir o direito ao acesso, à permanência, à participação e à



aprendizagem em todos os níveis e modalidades de ensino, com a disponibilização de estratégias de acessibilidade em suas diversas dimensões.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Transtorno do Espectro Autista (TEA), foco desta pesquisa, é caracterizado como transtorno global do desenvolvimento em indivíduos que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, além de um repertório restrito de interesses e atividades, bem como comportamentos estereotipados. Todavia, de acordo com a Lei n.º 12.764/12 (BRASIL, 2012, p. 1), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, o “indivíduo com TEA é considerado pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” e os seus direitos são assegurados pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência n.º 13.146 (BRASIL, 2015).

Considerando os dados supramencionados, apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020), e a necessidade de participação efetiva de todos os estudantes nos processos escolares, é fundamental que as instituições garantam a oferta de recursos, estratégias didáticas, além de acessibilidade (física, arquitetônica e curricular) aos estudantes com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento, além de uma formação docente que seja capaz de contemplar as diferenças dos estudantes e de suas aprendizagens (DIAS; SILVA, 2020).

Nesse sentido, é fundamental que os professores tenham uma formação que contemple discussões e práticas inclusivas, para que eles possam conhecer sobre a inclusão e saibam se posicionar de forma reflexiva e crítica, além de desenvolver estratégias didático-pedagógicas que garantam a permanência do estudante com deficiência e/ou transtornos na sala de aula. Nesse sentido, quando o docente reflete sua própria ação, ele pode transformar sua prática (SCHÖN, 1992).

No entanto, diversos estudos têm indicado que existem precariedades na formação dos professores que atuam com estudantes com TEA, principalmente relacionadas aos currículos dos cursos que não tratam da educação desses alunos (NUNES; SCHMIT, 2019; ONOHARA; SANTOS CRUZ; MARIANO, 2018; AZEVEDO, 2017; SCHMIDT *et al.*, 2016; BARBERINI, 2016).



Considerando o exposto, este artigo tem o objetivo de mapear e analisar a produção científica sobre formação de professores e o TEA nos principais periódicos brasileiros das áreas de Educação Especial e Educação Inclusiva, entre os anos de 2012 e 2021.

## **2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO INCLUSIVO E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

O professor do ensino regular necessita de uma formação que seja capaz de fazer frente à heterogeneidade que a escola recebe (CROCHÍK, 2011), para incluir todos os estudantes pedagogicamente, principalmente as pessoas com deficiências e com transtornos globais. No entanto, Michels (2017) afirma que quando a formação de professores para a educação inclusiva tem centralidade na deficiência (biológica ou psicológica) dos alunos, o processo pedagógico é secundarizado. Nesse sentido, a formação docente deve ter centralidade, considerando as particularidades de aprendizagem desses estudantes, para que os professores desenvolvam práticas de fato inclusivas.

Nesse contexto, a inclusão dos estudantes com deficiência e com transtornos globais requer uma formação para além da reprodução de modelos pedagógicos, no sentido de possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos por meio da reflexão e autonomia, partindo das atitudes dos professores (COSTA, 2015). Ademais, as deficiências e os transtornos globais não deveriam ser considerados como empecilho à inclusão dos estudantes, mas, para isso, a escola precisa estar organizada com recursos didático-pedagógicos e profissionais da educação para atender às diferenças de aprendizagem dos alunos (COSTA, 2010), além de oferecer uma formação na perspectiva inclusiva (CROCHIK, 2011; MICHELS, 2017; DIAS, 2018).

De acordo com Nóvoa (1995), a formação docente não se constrói só por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas, e sim por meio de um trabalho reflexivo e crítico sobre suas práticas, além da permanente (re)construção da sua identidade pessoal. Nesse sentido, é significativo que os cursos de formação invistam no saber da experiência e em práticas que ajudem os futuros professores desenvolverem concepções sobre a educação inclusiva.

Nesse sentido, Santos (2019) destaca que a formação de professores precisa ser repensada, considerando os novos desafios e exigências da sociedade contemporânea e demandas da comunidade escolar. Ainda segundo a autora supracitada, a escola precisa acolher as diferenças dos estudantes, tendo condições físicas e profissionais adequadas para o atendimento apropriado. No entanto, as pesquisas apontam que um dos principais desafios para



a inclusão é a formação de professores (ROCHA-OLIVEIRA; DIAS; SIQUEIRA, 2019; DIAS; SILVA, 2020; MICHELS, 2017; COSTA, 2010, 2015; CROCHÍK, 2011).

Outros estudos têm apontado (no que tange à inclusão de estudantes com TEA) que os professores têm percepções gerais e inespecíficas em relação ao processo de escolarização desses indivíduos, isso por não conhecerem o transtorno (CAMARGO *et al.*, 2020; FARIA *et al.*, 2018; WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020). Assim, é fundamental que os docentes conheçam as características do TEA para produção de práticas pedagógicas inclusivas.

O autismo é um termo que se origina da palavra grega *autós* que significa “si mesmo”. O termo surgiu pela primeira vez na literatura médica em 1911, empregada por Eugen Bleuler, psiquiatra suíço, para classificar os indivíduos com dificuldades na interação social e comunicação, além de tendência ao isolamento (CUNHA, 2019).

O autismo é descrito como uma união de desordens do desenvolvimento neurológico que o indivíduo apresenta desde o nascimento ou no começo da infância, mas há ausência de uma explicação definitiva sobre as causas que levam ao desenvolvimento do TEA, contudo a explicação mais aceita é baseada em estudos genéticos (CUNHA, 2019).

Segundo Cunha (2019), as primeiras pesquisas sobre o autismo são de 1943, realizadas pelo psiquiatra infantil Leo Kanner. Ao realizar a observação de onze crianças que compartilhavam características semelhantes como solidão, necessidade de uniformidade, atrasos na fala e que não se enquadravam em nenhuma das classificações existentes na psiquiatria infantil, ele constatou então uma nova síndrome que foi denominada, a princípio, de distúrbio autístico do contato afetivo (CUNHA, 2019).

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DMS-5 (APA, 2014), referência mundial de critérios para diagnósticos, o autismo passou a ser chamado de Transtorno do Espectro Autista (TEA) com o objetivo de expressar a variedade de manifestações relativas às dificuldades de comunicação social e/ou interação social e comportamentais que as pessoas com TEA apresentam. Segundo o relatório feito pelo *Centers for Disease Control and Prevention* (2018), não há dados oficiais sobre a prevalência do TEA no Brasil, mas há uma estimativa de que aproximadamente dois milhões de pessoas apresentem essa condição. No entanto, em 2019, foi sancionada a Lei Federal n.º 13.861 (BRASIL, 2019, p. 1) que “altera a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos”, obrigando o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a inserir no censo questionamentos sobre o TEA.



Logo será possível saber o quantitativo de pessoas com TEA no Brasil e como ocorre a distribuição delas pelo território.

O DMS-5 (APA, 2014) classifica o TEA em três níveis quanto à necessidade de apoio: leve, moderado e severo. O nível leve é quando o indivíduo tem necessidade de pouco apoio, pois apresenta poucos prejuízos relacionados à comunicação social, à interação social e comportamental (APA, 2014). No nível moderado, a pessoa tem necessidade de apoio substancial, visto que apresenta déficits acentuados na comunicação social, na interação social e no comportamento (APA, 2014). Já no nível severo, o indivíduo precisa de grande apoio substancial, já que apresenta prejuízos graves na comunicação social, na interação social e no comportamento, apresentando pouca ou nenhuma resposta à tentativa de comunicação verbal e não verbal (APA, 2014).

É importante destacar que esta pesquisa não foca no modelo médico, mas como se trata de um transtorno de alta complexidade que afeta várias funções responsáveis pelo processo de aprendizagem nos indivíduos com TEA, é significativo trazer as características médicas do transtorno. Em relação à aprendizagem desses estudantes, Cunha (2019, p. 31) afirma que “há uma relação diferente entre o cérebro e os sentidos, e as informações nem sempre se tornam conhecimento”. Nesse sentido, é fundamental que os professores que trabalham com estudantes com TEA entendam a característica do transtorno para que possam desenvolver práticas pedagógicas que estimulem positivamente os estudantes, pois se aplicarem atividades que deixem o aluno desconfortável, dificilmente ele aprenderá o conteúdo e não continuará frequentando a escola (CUNHA, 2019). Para um melhor aproveitamento das estratégias de ensino, os professores devem estar atentos às capacidades sensorial, espacial, cognitiva e de simbolizar, geralmente comprometidas nesses estudantes (CUNHA, 2019).

Nesse sentido, o docente deve conhecer e respeitar a individualidade destes estudantes, aceitando seus limites para propor estratégias que irão ajudar na superação das barreiras existentes, para incentivar o desenvolvimento e o crescimento de seu potencial (ORRÚ, 2012).

Diante do exposto, é de suma importância que os professores sejam formados para atender a heterogeneidade que a escola regular recebe (NÓVOA, 2009; CROCHÍK, 2011; DIAS; SILVA, 2020). Em relação à educação dos estudantes com TEA, é imprescindível que os docentes conheçam as características do transtorno durante o processo formativo, principalmente o inicial, para que seja desenvolvido um trabalho efetivo com esses estudantes, pois se trata de um transtorno que apresenta múltiplos comprometimentos, afetando diretamente



o processo de aprendizagem do aluno. E não será qualquer prática pedagógica que fará com que esse estudante seja incluído. Assim, a política de inclusão visa à flexibilização curricular, à preparação da escola regular para receber todos os estudantes, além de técnicas e recursos que auxiliam nessa ação. Ademais, a formação de professores é importante, pois este profissional é um dos atores principais desse processo de inclusão de alunos com deficiência e com transtornos globais no ensino regular (MICHELS, 2017).

É válido ressaltar que os professores não devem ficar apegados a laudos médicos ou a rótulos para ensinar os alunos com deficiência e/ou transtornos, mas devem conhecer as particularidades desses estudantes para que práticas de fato inclusivas possam ser desenvolvidas. Cunha (2019) afirma que mesmo em casos severos do TEA, um tratamento especializado e uma educação adequada propiciam mais independência e melhoram a qualidade de vida em qualquer nível do autismo. Por isso, uma formação de qualidade é essencial para a escolarização dos estudantes com TEA.

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

Para alcançar o objetivo deste artigo, buscamos mapear e analisar a produção científica sobre formação de professores e o TEA, entre os anos de 2012 e 2021, nos principais periódicos das áreas de Educação Especial e Educação Inclusiva. Foi realizado um mapeamento sistemático que consiste em identificar, selecionar e sintetizar informações relevantes em uma determinada área, com a finalidade de verificar lacunas e sugerir novos direcionamentos para pesquisas futuras (FALBO, 2018).

A escolha do recorte temporal adotado foi baseada na Lei n.º 12.764 que institui a “Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista” (BRASIL, 2012), pois essa Lei determina o direito à educação das pessoas com TEA, além de proibir a recusa de matrículas delas no ensino regular, por esse motivo o número de estudantes com TEA incluídos nas escolas tende a aumentar, e os professores devem estar preparados para ensinar este público.

Os critérios de inclusão da pesquisa foram: artigos que estivessem publicados nas revistas de Educação Especial e Educação Inclusiva presentes no sistema Qualis-Capes<sup>1</sup> com publicações contínuas; artigos que abordassem formação de professores e a educação dos

---

<sup>1</sup> O Qualis-Capes é um sistema brasileiro de avaliação de periódicos, mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que utiliza um conjunto de procedimentos para relacionar e classificar os veículos utilizados para a divulgação da produção intelectual dos programas de pós-graduação do tipo *stricto sensu* (mestrado e doutorado).



estudantes com TEA; artigos em português e que tivessem sido publicados entre os anos de 2012 e 2021. A escolha das revistas foi feita através da lista divulgada pela Capes em 2020. A partir dela, foram encontrados sete periódicos da Educação Especial e Inclusiva presentes no sistema Qualis-Capes e que tinham publicações atuais, com indicadores entre A1 e C. O Quadro 1 indica os periódicos.

Quadro 1 - Periódicos utilizados na pesquisa

| Periódico                                    | ISSN      | Qualis-Capes <sup>2</sup> |
|--|-----------|---------------------------|
| Revista Brasileira de Educação Especial      | 1413-6538 | A1                        |
| Revista Educação Especial                    | 1984-686X | A2                        |
| Revista Educação, Arte e inclusão            | 1984-3178 | B2                        |
| Revista de Educação Especial em debate       | 2525-5932 | B3                        |
| Revista Educação Inclusiva                   | 2594-7990 | B4                        |
| Diálogos e Perspectivas em Educação Especial | 2358-8845 | B4                        |
| Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva     | 2595-1920 | C                         |

Fonte: dados da pesquisa, 2021.

Para selecionar os artigos, foi utilizada a ferramenta de busca disponibilizada no portal de cada periódico, considerando os seguintes descritores: *formação, professor, docente, autismo, autista, Transtorno do Espectro Autista e TEA*. A busca resultou em um total de 39 artigos, mas só foram selecionados aqueles que tivessem os descritores mencionados nos títulos, nos resumos ou nas palavras-chave, pois muitos trabalhos que surgiram nas buscas não eram relacionados. Foi obtido, assim, o corpus da pesquisa composto por 17 artigos. Para identificá-los, foi utilizada a sigla AT acompanhada pelos números 1 a 17 (AT1, AT2, [...], AT17).

Para a análise desses 17 artigos, foi feita a leitura completa dos trabalhos na íntegra e foram identificados fragmentos de textos que indicassem o referencial teórico, metodológico, etapas da Educação Básica utilizadas nos artigos, além da relação com a formação de professores (inicial ou continuada).

Os dados foram organizados em três eixos temáticos: a) referencial teórico e metodológico; b) Etapas de Ensino da Educação Básica; c) distribuição das pesquisas em relação à formação de professores (inicial ou continuada), apresentados a seguir.

<sup>2</sup> Referência 2016.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os 17 artigos relacionados à formação de professores e TEA, identificados nos sete periódicos da área de Educação Especial/Educação Inclusiva, foram analisados e estão apresentados no Quadro 2. Os artigos encontrados na Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial não atenderam aos critérios da nossa pesquisa.

Quadro 2 - Artigos encontrados nos periódicos selecionados

| Periódico  | Codificação de identificação | Título  | Autor (es)  | Ano  |
|--|------------------------------|---|---|------|
| Revista Brasileira de Educação Especial (Qualis-A1)<br>ISSN: 1413-6538 | AT1                          | Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar   | Maria Luiza Salzani; Fiorini Eduardo José Manzini   | 2016 |
|  | AT2                          | Tem um Estudante Autista na minha Turma! E Agora? O Diário Reflexivo Promovendo a Sustentabilidade Profissional no Desenvolvimento de Oportunidades Pedagógicas para Inclusão | Marta Luciane Fischer   | 2019 |
|  | AT3                          | Transtorno do Espectro Autista e Práticas Educativas na Educação Profissional   | Simone Pinto Vasconcellos; Mônica Maria Farid Rahme; Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves          | 2020 |
|  | AT4                          | Atitudes Sociais de Agentes Educacionais em Relação à Inclusão e à Formação em Análise do Comportamento Aplicada  | Priscila Benitez; Vanessa Cristina Paulino; Ailton Paulo Oliveira Jr.; Camila Domeniconi; Sadao Omote | 2021 |
| Revista Educação Especial (Qualis-A2)<br>ISSN: 1984-686X               | AT5                          | Comunicação alternativa para alunos com Autismo no ensino regular   | Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter, Leila Regina d'Oliveira de Paula Nunes                         | 2013 |
|  | AT6                          | Formação de Professores em Comunicação Alternativa para crianças com TEA: contextos em ação   | Liliana M. Passerino; Maria Rosangela Bez; Rosa Maria Vicari  | 2013 |
|  | AT7                          | A Inclusão de Estudantes com Autismo na Rede Municipal de Ensino de Maceió  | Daniela Mendonça Ribeiro, Nírive Rodrigues Cavalcanti de Melo, Ana Carolina Sella                     | 2017 |
|  | AT8                          | Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo   | Debora Mara Pereira; Débora Regina de Paula Nunes   | 2018 |
|  | AT9                          | Efeitos da formação inicial de professores em   | Carolina Rizzotto Schirmer; Leila Regina  | 2020 |



|   |   |   |   |       |
|---|---|---|---|-------|
|   |   | Tecnologia assistiva através de metodologia problematizadora  | d'Oliveira de Paula Nunes   |       |
|   | AT10  | Consultoria Colaborativa na Educação Infantil: análise de intervenção envolvendo aluno com autismo  | Maria da Guia Souza; Debora Regina de Paula Nunes   | 2020  |
|   | AT11  | Percurso investigativo de um curso de capacitação para professores com o uso de recurso tecnológico na alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista | Danieli Ferreira Guedes; João Coelho Neto; Marília Bazan Blanco                                 | 2020  |
| Revista Educação, Arte e inclusão (Qualis-B2)<br>ISSN: 1984-3178            | AT12  | Relações entre educação musical e transtorno do espectro autista no cenário brasileiro  | Daniele Pincolini Pendeza; Iara Cadore Dallabrida   | 2018  |
| Revista de Educação Especial em Debate (Qualis-B3)<br>ISSN: 2525-5932       | AT13  | Inclusão escolar de educandos com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil do município de Lages – SC   | Rosymeri Bittencourt dos Reis; Lurdes Caron   | 2018  |
|   | AT14  | O trabalho pedagógico do professor de apoio na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista  | Karina Pereira Barbosa; Cristiane Pereira Peres; Mariclei Przylepa                              | 2020  |
| Revista Educação Inclusiva (Qualis-B4)<br>ISSN: 2594-7990                   | AT15  | Olhar para cada um na educação inclusiva  | Mariana Amorim de Arruda Silva; Maria Vitória Ribas de Oliveira Lima; Marlene Burégio Freitas   | 2020  |
|   | AT16  | Inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista TEA: percepções docentes   | Hanna Christina da Silva; Adlene Silva Arantes  | 2020  |
| Diálogos e Perspectivas em Educação Especial (Qualis-B4)<br>ISSN: 2358-8845 | Não foram identificados artigos com os descritores propostos. | —————   | —————   | ————— |
| Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva (Qualis-C)<br>ISSN: 2595-1920      | AT17  | A inclusão de aluno autista na rede municipal de ensino na Amazônia ocidental   | Marck de Souza Torres; Maria Lidiane Carvalho da Silva; Reruzza Andina Pereira dos Santos Sousa | 2018  |

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Os dados foram organizados em três eixos temáticos, conforme explicitado no percurso metodológico desta pesquisa.

#### 4.1. REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

Para fundamentar a discussão sobre formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, os 17 artigos analisados lançaram mão de diferentes autores que estão apresentados no Quadro 3.

Quadro 3 - Teóricos que fundamentam a discussão sobre a formação de professores na perspectiva da inclusão dos estudantes com TEA nos periódicos analisados

| Artigos | Teóricos citados   |
|---------|--|
| AT1     | Manzini (2010; 2011); Jesus (2008); Dupoux, Wolman e Estrada (2005); Elliott (2008); Seabra Júnior <i>et al.</i> (2015); Fiorini e Manzini (2014); Jesus e Effgen (2012); Bezerra (2010); Pimenta (2005); Mendes e Toyoda (2008); Mendes (2008).   |
| AT2     | Carter (2017); Novak, Murray, Scheuermann e Curran (2009); Kronen (2016); Castanho e Freitas (2006); Martins (2012); Grogan (2015); Moeller e Ishii-Jordan (1996); Taylor (2005); Orland-Barak e Yinon (2007); Ponte (2002); Roberteson e Ne'Eman (2008); Fenstermacher e Richardson (1993); Marques e Gomes (2014); Costa e Marin (2017); Figueira (2018).  |
| AT3     | Oliveira, (2014); Rodrigues (2014); Garcia (2013); Saviani (2009); Rosin-Pinola e Del Prette (2014); Kassar (2014); Gomes e Souza (2013).  |
| AT4     | França e Munford (2012); Schmidt <i>et al.</i> (2016); Schmidt (2017); Torres e Mendes (2019); Monico <i>et al.</i> (2018); Pletsch (2009); Vieira (2014); Calheiros e Mendes (2016); Vilaronga e Mendes (2017); Benitez e Domeniconi (2015)); Schmidt (2017).   |
| AT5     | Gomes e Mendes (2010); Correa Netto (2012); Nunes e Gomes (no prelo); Alves (2005); Serra (2008); Robertson, Chamberlain e Kasari (2003); Melo (2004); Lira (2004); Rodrigues, Saldana e Moreno (2012); Falkmer, Parsons e Granlund (2012).  |
| AT6     | Schneider e Passerino (2010); Candau e Lelis (1999); Tardif (2007).  |
| AT7     | Smith (2008); Favoretto e Lamônica (2014); Gomes e Mendes (2010); Glat e Pletsch (2011); Nunes e Lemos (2009); Lina e Laplane (2016).  |
| AT8     | Smith (2008); Nunes <i>et al.</i> (2013); Nozi e Vitaliano (2012); Oliviera e Paula (2012); Schmidt <i>et al.</i> (2016); Cunha (2008).  |
| AT9     | Greguol <i>et al.</i> , (2013); Mesquita (2009); Pelosi e Nunes (2009); Glat e Pletsch (2004); Pelosi (2008); Pletsch (2009); Souza (2015); Cyrino e Toralles-Pereira (2004); Schirmer <i>et al.</i> (2011); Cunha <i>et al.</i> (2001); Corrêa Nett (2012); Ferreira (2004); Candu (2007); Freire (1975); Seabra <i>et al.</i> (2018); Venturelli (1997); Giroto, Poker e Omote (2012); Souza (2015); Faria e Camargo (2018); Barbosa-Vioto e Vitalino (2013); Cyrino e Toralles-Pereira (2004); Darius e Stange Lopes (2017); Brown e King (2009); Gijsselaers (1996); Darius e Stange Lopes (2017). |
| AT10    | Michels (2011); Mendes <i>et al.</i> (2011); Nunes <i>et al.</i> (2013); Glat e Pletsch (2011); Nozi e Vitaliano (2012); Schmidt <i>et al.</i> (2016); Ribeiro, Melo e Sella (2017); Camargo e Bosa (2009); Marques e Giroto (2016); Pereira (2019); Teixeira e Ganda (2019); Favoretto e Lamônica (2014); Olmedo e Walter (2015); Mendes, Almeida e Toyoda (2019); Canabarro (2018); Sant'anna e Manzini (2018); Ferreira (2017); Luz, Lira e Gomes (2017).   |
| AT11    | Rodrigues, Lima e Vianna (2017); Sousa (2015); Schneider, Franco e Slomp (2017); Pimentel e Fernandes (2014); Magalhães (2004); Silva (2015); Araújo e Reis (2014); Ferreira (2016); Passerino, Bez e Vicari (2013); Ferreira (2016); Kovatli (2003); Fernandes e Silva (2016).  |
| AT12    | Bellochio (2015); Nascimento <i>et al.</i> (2015).   |
| AT13    | Orrú (2016); Cunha (2009); Mitter (2003); Drago (2011); Cruz (2014); Chiote (2015), Mantoan (2004).  |
| AT14    | Mantoan (2006); Nóvoa (1992); Facion (2008); Rocha (2012); Mantoan (1997); Cunha (2015).   |
| AT15    | Mantoan (2015); Mantoan (2001); Orrú (2017).   |



|      |   |
|------|---|
| AT16 | Jesus (2004); Mantoan (2003); Mazzotta (1996).  |
| AT17 | Sasaki (2007); Camargo e Bosa (2009); Mantoan (2004); Saviani (2001); Mantoan (2006); Stainback e Stainback (1999). |

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Em relação aos referenciais teóricos encontrados/utilizados nos artigos, pode-se dizer que discutem basicamente a importância da formação de professores na perspectiva da educação inclusiva e como a sua ausência pode prejudicar as práticas dos docentes que trabalham com estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.

Além disso, é significativo indicar que alguns autores foram mais citados, e eles são: Mantoan com oito, Schmidt com quatro, Nunes e Cunha com três citações. Já Gomes e Mendes, Orrú, Camargo e Bosa, Favoretto e Lamônica, Manzini, Jesus e Smith com duas citações cada. Mantoan discute conceitos clássicos como inclusão e integração, importância da escola inclusiva, críticas às escolas especiais, enquanto Gomes e Mendes, Camargo e Bosa, Schmidt e Cunha discutem a educação dos estudantes com TEA e a necessidade de uma formação de professores que contemple as características desses alunos.

Outro dado que nos chamou atenção foi a utilização de teóricos de linhas distintas em alguns artigos, como podemos verificar nos AT10, AT16 e no AT17, que utilizaram Mantoan, Mazzotta, Pletsch, Glat e Pletsch para discutir a formação dos professores na perspectiva da inclusão. Além disso, constatamos que só o AT16 não utilizou nenhum teórico que discute a formação de professores na perspectiva da inclusão do estudante com TEA. Ademais, averiguamos que todos os artigos analisados possuem correntes teóricas distintas. Também verificamos que os AT6, AT14 e o AT17 trouxeram Tardif (2007), Nóvoa (1992) e Saviani (2009) respectivamente para referenciar a formação do professor na perspectiva da diversidade.

Quanto ao referencial teórico adotado, nossa revisão indica que frente à quantidade de artigos que investigaram a formação dos professores e o TEA, poucos valeram-se de referenciais teóricos sobre formação de professores na perspectiva da inclusão dos estudantes com TEA para subsidiar os achados empíricos. O trabalho de Dias e Silva (2020) indicou a existência de lacunas nas pesquisas da educação inclusiva por falta de base teórica definida. O estudo realizado por Costa (2013) com os professores que atuavam num contexto de inclusão escolar indicou que os docentes não se sentem preparados para atuar com a inclusão, visto que há uma escassez de articulação entre as áreas do conhecimento e ausência de diálogo com a teoria, entre outros fatores citados.

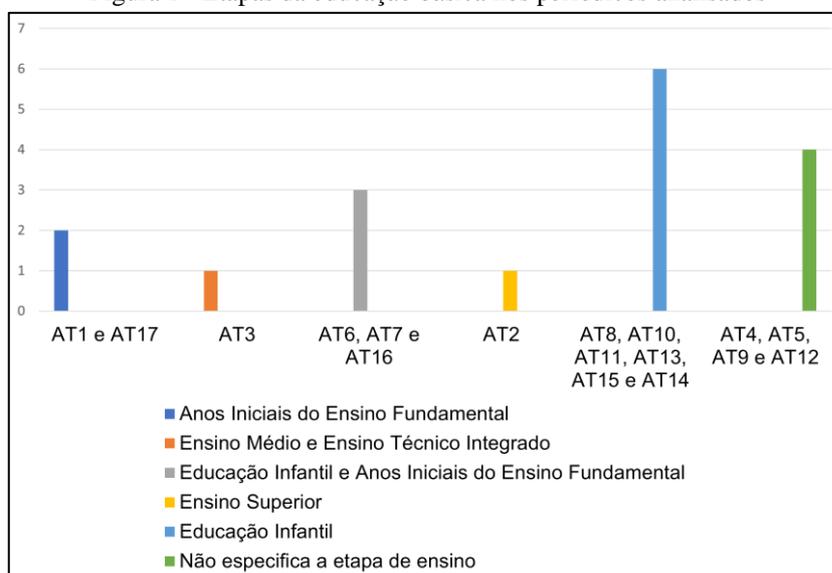
De forma alguma desqualificamos tais artigos, apenas ressaltamos que é necessário investir em pesquisas que utilizem referenciais teóricos sobre inclusão como as pesquisas de Dias (2018) e Dias e Silva (2020) sugerem. No caso dos estudantes com TEA, teóricos específicos para falar das características deste transtorno são fundamentais, pois os alunos em questão são indivíduos com muitas dificuldades nos processos de desenvolvimento e aprendizagem (ORRÚ, 2012).

Em relação ao referencial metodológico utilizado nos artigos, constatamos que 7 deles não indicam o referencial metodológico; 8 utilizaram abordagens qualitativas; 2 quantitativas e a maioria possui abordagem qualitativa. Nossos dados são corroborados por Coimbra e Martins (2013), Vilela (2003) e Zanette (2017) quando destacam que as abordagens qualitativas são as mais frequentes nas pesquisas educacionais.

#### 4.2. ETAPAS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Analisamos as Etapas de Ensino da educação básica contempladas nos artigos e as demonstramos na Figura 1.

Figura 1 - Etapas da educação básica nos periódicos analisados



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

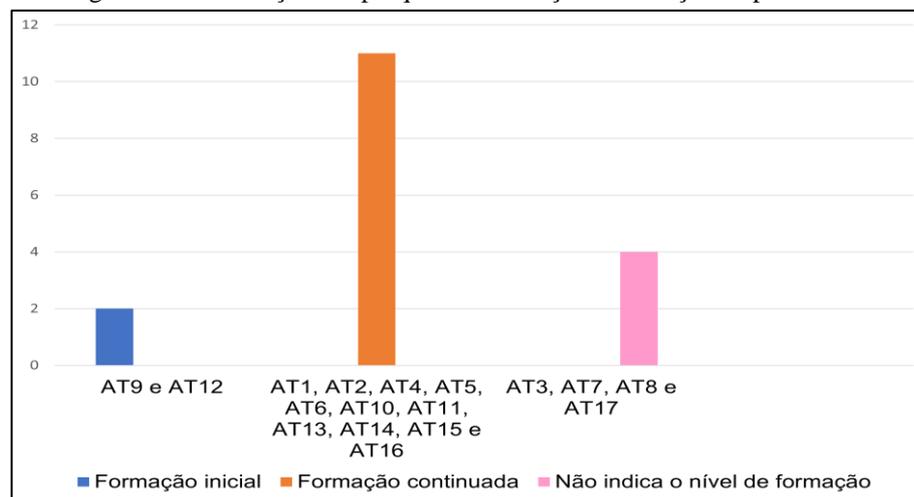
Quanto às etapas da educação básica, constatamos que há uma predominância de pesquisas na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, mas poucas estão inseridas no Ensino Médio e Superior. Esses dados corroboram os obtidos nos estudos empíricos sobre a inclusão de estudantes autistas na rede municipal de ensino realizados por Gomes e Mendes (2010) e Ribeiro, Melo e Sella (2017) voltados majoritariamente para os

estudantes com TEA que estavam matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. A concentração nestas etapas de ensino citadas ocorre por conta do alto índice de evasão escolar desses estudantes e por isso poucos chegam no Ensino Médio, como aponta a pesquisa de Lima e Laplane (2016). Além disso, acreditamos que os estudantes com TEA ingressaram recentemente na educação básica e ainda “não deu tempo” de eles estarem em níveis mais avançados de ensino.

#### 4.3. DISTRIBUIÇÃO DAS PESQUISAS EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES (INICIAL OU CONTINUADA)

Em relação à distribuição, analisamos se as produções tratam da formação inicial ou continuada dos docentes. Os dados podem ser visualizados na Figura 2.

Figura 2 - Distribuição das pesquisas em relação à formação de professores



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Dos 17 artigos analisados, dois se referem à formação inicial, onze estão relacionados à formação continuada e quatro não indicam o nível (inicial ou continuada). Esses dados corroboram com a pesquisa realizada por Pereira (2019) que fez um levantamento no Banco de Teses da Capes, no período de 2003 e 2017, e buscou estudos que relacionassem ao mesmo tempo formação docente e TEA. A autora encontrou seis produções, mas só duas eram voltadas para formação inicial dos professores. Apesar de existirem poucas pesquisas sobre a formação inicial, Schirmer e Nunes (2020) salientaram a importância de assegurar conhecimentos ligados à inclusão dos estudantes com deficiência e TEA, não só a formação continuada de professores na área, mas também na inicial. Para Greguol e Costa (2013), é na formação inicial que deve ser discutida a educação inclusiva para que os docentes tenham conhecimentos mínimos sobre a área e desenvolvam habilidades para lidar com a diversidade na sala de aula comum. Todavia,



Ferreira (2017) afirmou em seu estudo que apenas a formação inicial não garante a inclusão desses estudantes.

O AT12 tratou das relações entre educação musical e TEA no cenário brasileiro. A pesquisa concluiu que há uma díade entre a educação musical e o autismo, necessitando de maior atenção por parte da comunidade acadêmica com relação à pesquisa e à formação musical e pedagógico-musical para os docentes que irão trabalhar junto às pessoas com TEA, pois os professores não se sentem preparados para ensinar esses indivíduos, carecendo de materiais de referência e estratégias pedagógicas adequadas para serem usadas nas aulas de educação musical (PENDEZA; DALLABRIDA, 2018). Essa sensação de despreparo para trabalhar com os estudantes com TEA é sinalizada pelo estudo de Camargo *et al.* (2020) que apontaram que as professoras demonstraram pouco domínio e conhecimento sobre o TEA, suas características e dificuldades e, sobretudo, sobre as práticas que seriam necessárias e mais apropriadas para indivíduos com autismo.

Quanto à formação continuada de professores, Salzani e Manzini (2016, p. 4), autores do AT1, identificaram “as situações de dificuldade e as situações de sucesso de dois professores de Educação Física, em turmas regulares em que há alunos com deficiência e alunos com autismo matriculados, para subsidiar o planejamento de uma formação continuada”. Os autores concluíram que a formação continuada deveria ser desenvolvida no sentido de considerar o contexto das aulas, auxiliar na minimização das dificuldades e valorizar as ações de sucesso.

Segundo García (1999), é necessário levar em consideração o caráter da formação profissional do professor, enquanto uma ação contínua envolvendo tanto a formação inicial e continuada, quanto o exercício profissional e a reflexão sobre sua prática. Nesse sentido, a formação continuada é de fundamental importância para os professores que não tiveram na formação inicial práticas inclusivas. Corroborando com essa discussão, Rodrigues, Lima e Vianna (2017) e Dias (2018) salientam que a formação inicial do professor não dá conta de superar todas as necessidades de uma sala de aula. Por isso é imprescindível que o docente continue sempre se atualizando por meio da formação continuada, buscando conhecimentos para atender as atuais demandas educacionais e assim melhorar suas práticas (GUEDES; NETO; BLANCO, 2020). Quando se discute a formação continuada para a inclusão dos estudantes com TEA, Camargo *et al.* (2020) destacam

[...] a necessidade de fornecer atividades de formação continuada que sejam menos gerais e mais focadas nas necessidades dos professores, sobretudo quanto aos aspectos comportamentais (como lidar) e pedagógicos (como ensinar e avaliar) para assim,



criar condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos com TEA no ambiente inclusivo (CAMARGO *et al.*, 2020, p. 1).

Ademais, os estudos indicam a relevância da formação continuada para qualificar os professores para ensinar os estudantes com TEA (SALZANI; MANZINI, 2016; SCHMIDT *et al.* 2016; SAMPAIO; MAGALHÃES, 2018).

Os AT5, AT6 e AT11 apontaram para a contribuição da formação continuada e a inclusão do estudante com TEA por meio de recursos tecnológicos. É importante destacar que os referidos artigos tratam da Comunicação Alternativa (CA) como recurso tecnológico para ensinar os estudantes com TEA. Segundo Passerino, Bez e Vicari (2013), a CA não é somente um programa de computador, mas uma metodologia criada para apoiar o processo de desenvolvimento da linguagem dos indivíduos com TEA que apresentassem déficits na comunicação oral.

O AT5 teve como objetivos relatar e discutir as necessidades e os desejos dos docentes que atuam nas salas de recursos, oferecendo o Atendimento Educacional Especializado (AEE), e que participam do processo de inclusão de alunos com TEA. Para a inclusão desses estudantes, foi proposta a utilização da Comunicação Alternativa no contexto escolar na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro (WALTER; NUNES, 2013).

O AT6 propõe a capacitação de professores para identificar e planejar o uso de tecnologia para intervenção para alunos com TEA, com ênfase na comunicação alternativa (PASSERINO; BEZ; VICARI, 2013). Já o AT11 tem como objetivo geral desenvolver um curso de capacitação para docentes que atuam com alunos com TEA, com o uso de recursos tecnológicos para a alfabetização de alunos com esse transtorno (GUEDES; NETO; BLANCO, 2020). O uso da tecnologia, como intervenção pedagógica para os estudantes com TEA, pode desenvolver habilidades, a linguagem e a aprendizagem de conteúdos escolares, além de contribuir para uma maior autonomia, melhorando a fala, ajudando no controle das alterações de humor, na diminuição das estereotipias e no desenvolvimento da habilidade afetiva/cognitiva (GOULART; BLANCO; COELHO NETO, 2017; GUEDES; NETO; BLANCO, 2020). Além disso, Guedes, Neto e Blanco (2020) destacam:

[...] no cotidiano de uma sala de aula, fazem-se indispensáveis metodologias diferenciadas, **materiais pedagógicos distintos e ações pedagógicas com auxílio de outros recursos como o tecnológico**, de acordo com as necessidades dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação (GUEDES; NETO; BLANCO, 2020, p. 2, grifo nosso).

O AT14 analisa o trabalho pedagógico realizado pelo profissional de apoio à inclusão escolar de alunos com TEA, na Rede Municipal de Ensino em Maracaju, estado de Mato Grosso



do Sul (MS), nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Barbosa, Peres e Przylepa (2020) apontam que a ausência de formação continuada docente, na área da educação inclusiva, transfere a responsabilidade do processo de escolarização e inserção social dos alunos com o transtorno para o profissional de apoio. Em relação a isso, Schmidt (2017) aponta a necessidade de existir uma formação continuada aos professores que seja centrada na identificação dos sinais de alerta do autismo e difusão de práticas de intervenção.

Os artigos AT3, AT7, AT8 e AT17, apesar de não especificarem o nível de formação, apresentam importantes resultados em relação à formação. O AT3, por exemplo, que objetivou analisar as práticas educativas adotadas na escolarização de um estudante com TEA no Ensino Técnico Integrado (ETI), revelou que existem desafios a serem superados relativos às fragilidades na formação dos educadores e à necessidade de institucionalização de diretrizes e práticas educativas pautadas na diversidade humana para ampliar as oportunidades educacionais (VASCONCELLOS; RAHME; GONÇALVES, 2020).

O AT7 investigou a inclusão de estudantes com TEA na rede municipal de ensino de Maceió e indicou que há um déficit na formação específica dos professores em decorrência da ausência de adaptações curriculares. No AT8, Pereira e Nunes (2018) apontaram lacunas na formação docente, além de uma escassez de adaptações curriculares promovidas pelas escolas que são responsáveis pelos desafios do ensino ofertado e, particularmente, no progresso acadêmico do alunado com TEA. Nessa perspectiva, os autores do AT7 ressaltam:

[...] uma estratégia que se desenha para a superação desse quadro vem sendo a busca por conhecimentos que dialoguem com as trajetórias dos alunos, permitindo ao professor lançar novos olhares sobre os currículos escolares para refletir se os mesmos precisam ser adaptados, flexibilizados, adequados [...] (VIEIRA; RAMOS; SIMÕES, 2018, p. 15).

Diante do exposto, fica evidente que a formação dos professores precisa de estratégias, além de currículos escolares que articulem os pressupostos da escolarização de alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento (VIEIRA; RAMOS; SIMÕES, 2018).

No AT17, os autores relataram a experiência de inclusão de um aluno com TEA na escola de Ensino Fundamental, tendo como base o relato de experiência de duas professoras de uma escola municipal de Rio Branco. Os resultados da pesquisa indicam que

[...] a escola regular tem avançado na direção da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, mas ainda deixa muito a desejar em alguns aspectos essenciais, como a formação/qualificação de professores, necessitando de investimento em material didático especializado, bem como no aperfeiçoamento do trabalho em equipe, que dê condições a todos, de compreender os processos de



desenvolvimento do ensino aprendizagem desses alunos, para que se possa promover uma inclusão com responsabilidade (TORRES; SILVA; SOUSA, 2018, p. 138).

Os artigos dos periódicos analisados apontam para a urgência da formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, tanto inicial como continuada, pois os docentes pesquisados indicaram ter dificuldades na elaboração de estratégias didáticas e metodológicas que atendam às necessidades dos alunos com TEA.

Nesse sentido, destacamos que a formação de professores precisa ser de qualidade e completar as necessidades educacionais dos estudantes com TEA, pois, de acordo com Faria *et al.* (2018), conhecer as características do transtorno é um fator que tem se mostrado essencial para a compreensão do funcionamento desses estudantes, pois eles apresentam dificuldades de comunicação social e/ou interação social e comportamentais, no entanto, essas manifestações apresentam variações de intensidade e frequência. Portanto, é fundamental que o professor tenha conhecimento sobre as características do TEA para favorecer sua prática pedagógica (WEIZENMANN; PEZZI; ZANON, 2020).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos mapear e analisar a produção científica sobre formação de professores e o TEA nos principais periódicos brasileiros das áreas de Educação Especial e Educação Inclusiva, entre os anos de 2012 e 2021. Foram investigados sete periódicos e encontrados um total de dezessete artigos.

Em relação ao referencial teórico e metodológico utilizado nos artigos, identificamos que as pesquisas não utilizaram teóricos da mesma corrente para discutir sobre a formação de professores e educação dos estudantes com TEA, o que pode indicar lacuna no campo da inclusão escolar desses estudantes. A pesquisa também revelou que oito artigos utilizaram abordagens qualitativas e duas quali-quantitativas. Esses resultados reforçam a tendência de pesquisas em educação que, em sua grande maioria, utilizam a abordagem qualitativa.

Quanto às Etapas de Ensino da Educação Básica, constatamos que a maioria dos artigos se refere à Educação Infantil, aparecendo em seis trabalhos. Ademais, os dados obtidos evidenciaram que há uma escassez de trabalhos sobre a formação inicial de professores e o TEA, pois dos artigos encontrados, dois estavam relacionados à formação inicial e onze à formação continuada.

Diante dos resultados encontrados, destacamos a importância de os cursos de licenciatura possibilitarem a discussão sobre a diversidade dos estudantes, mas para isso é



imprescindível que as universidades enquanto formadoras de futuros docentes adequem os currículos das licenciaturas por meio da inserção de disciplinas, bem como atividades de pesquisa e extensão que contemplem a educação inclusiva. Segundo as pesquisas de Orrú (2012), Cunha (2019), Camargo *et al.* (2020), quando se trata da educação dos estudantes com TEA, é fundamental que os professores conheçam as características destes indivíduos para ensiná-los, pois eles apresentam múltiplas deficiências que afetam o processo de aprendizagem. Além disso, quando estratégias didáticas são feitas sem o conhecimento da característica do estudante, podem causar a exclusão e não a inclusão (CUNHA, 2019). Ademais, é necessário que as políticas públicas reconheçam a importância da inclusão na sociedade e principalmente nas escolas, criando políticas eficientes que sejam de fato inclusivas, bem como acessibilidade física, arquitetônica e curricular.

Reconhecemos que os dados e reflexões proporcionados por este estudo limitam-se ao contexto dos periódicos e ao recorte temporal adotados. Contudo, acreditamos que os resultados revelados poderão contribuir com a temática da inclusão do estudante com TEA, bem como fomentar discussões sobre a formação de professores na perspectiva da educação inclusiva. Consideramos fundamental que mais pesquisas abordem a necessidade de uma formação que respeite, contemple e efetivamente possibilite a inclusão de estudantes com TEA na escola (FARIA *et al.*, 2018).

#### AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro e incentivo à pesquisa.

#### REFERÊNCIAS

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

AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico de. **Práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: uma revisão integrativa da literatura**. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

BARBERINI, Karize Younes. A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 46-55, jun. 2016.

BARBOSA, Karina Pereira; PERES, Cristiane Pereira; PRZYLEPA, Mariclei. O trabalho pedagógico do professor de apoio na inclusão de alunos com transtorno do espectro autista.



**Revista Educação Especial em Debate**, v. 5. n. 9. p. 131-148. jan./jun., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/31597>. Acesso em: 17 out. 2021.

BENITEZ, Priscila; PAULINO, Vanessa Cristina; OLIVEIRA JÚNIOR, Ailton Paulo; DOMENICONIS, Camila; OMOTE, Adão. Atitudes Sociais de Agentes Educacionais em Relação à Inclusão e à Formação em Análise do Comportamento Aplicada. **Revista brasileira de educação especial**, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/Sdz5BrfLZFNdCcrbsSqgWhR/?lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 8.368, de 2 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Palácio do Planalto, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm). Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. **Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Política Nacional de Proteção dos direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm) >. Acesso em: 26 mar. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). Brasília: Palácio do Planalto, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.861, de 18 de julho de 2019**. Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Autismo e inclusão: possibilidades e limites. In: GOMES, M. (Org.). **Construindo as trilhas para a inclusão**. v. 1. São Paulo: Vozes, 2009. p. 90-215.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; SILVA, Gabrielle Lenz da; CRESPO, Renata Oliveira; OLIVEIRA, Calleb Rangel de; MAGALHÃES, Suelen Lessa. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-22, jul. 2020.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION – CDC. **Autism prevalence slightly higher in CDC’s ADDM Network**, 2018. Disponível em: <https://www.cdc.gov/media/releases/2018/p0426-autism-prevalence.html>. Acesso em: 12 abr. 2021.



COIMBRA, Maria de Nazaré Castro Trigo; MARTINS, Alcina Manuela de Oliveira. O estudo de caso como abordagem metodológica no ensino superior. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 24, n. 3, p. 31-46, set./dez. 2013.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Educação e formação: inclusão na escola pública. **Revista entreideias**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 51-70, jan./jun. 2015.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Políticas públicas en educación: Formación de maestros e inclusión en Brasil. In: CÚPICH, Z. J.; LÓPEZ, S. L. V.; CÓRDOVA, J. de los S. L. (Orgs.). **Sujeto, educación especial e integración**. Ciudad de México, D.F.: Editora de la Universidad Nacional Autónoma de México, 2010, p. 525-540.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Experiências pela Educação – Para quê? Formação e Inclusão na perspectiva da Teoria Crítica. **Revista Educação Especial**. Santa Maria v. 26, n. 46, p. 245-260, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/index.php/educacaoespecial/article>. Acesso em: 22 abr. 2021.

CROCHÍK, José. Leon. et al. Análise de atitudes de professoras do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.3, p. 565 -582, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n3/a08v37n3.pdf>. Acesso em: 05 out. 2021.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 8. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2019.

DIAS, Viviane Borges. **Formação de professores e educação inclusiva: uma análise à luz da teoria crítica da sociedade**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador, 2018.

DIAS, Viviane Borges; SILVA, Maria da Silva. Educação inclusiva e formação de professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura? **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 406-429, 2020.

FALBO, Ricardo de Almeida. Mapeamento Sistemático. **Retrieved October**, v. 7, p. 1-25, 2018. Disponível em: <http://claudiaboeres.pbworks.com/w/file/fetch/133747116/Mapeamento%20Sistem%C3%A1tico%20-%20v1.0.pdf>. Acesso em: 21 set. 2021.

FARIA, Karla Tomaz; TEIXEIRA, Maria Cristina Trigueiro Veloz; CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues; AMOROSO, Victor; PAULA, Cristiane Silvestre de. Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 61, p. 353-370, abr./jun. 2018.

FERREIRA, Roberta Flávia Alves. **Inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, na educação infantil: o desafio da formação de professoras**. 2017. 160 f.



Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2017.

FISCHER, Marta Luciane. Tem um Estudante Autista na minha Turma! E Agora? O Diário Reflexivo Promovendo a Sustentabilidade Profissional no Desenvolvimento de Oportunidades Pedagógicas para Inclusão. **Revista brasileira de educação especial**, out./dez. 2019.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/vK7pnWwcn9pHxtvvVB8RMh/?lang=pt>.

Acesso em: 17 out. 2021.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

GOMES, Camila Graciella Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de belo horizonte. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, set./dez. 2010.

GOULART, Jéssica Cristina; BLANCO, Marília Bazan; COELHO NETO, João. O Jogo Digital em Tecnologia Touch como Instrumento de Aprendizagem para Criança autista. **ESPACIOS (CARACAS)**, v. 38, p. 15-23, 2017.

GREGUOL, Marcia; COSTA, Roberto Fernandes da.; Atividade física adaptada. 3ª edição. São Paulo. Editora Manole, 2013

GUEDES, Danieli Ferreira; NETO, João Coelho; BLANCO, Marília Bazan. Percurso investigativo de um curso de capacitação para professores com o uso de recurso tecnológico na alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X41874>. Acesso em: 17 out. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo da Educação Básica 2020**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020.

LIMA, Stéfanie; LAPLANE, Adriana Lia Frizman. Escolarização de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 269-284, 2016.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2004.

MICHELS, Maria Helena (org.). **A formação de professores para a Educação Especial no Brasil**: propostas em questão. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

NEVES, Anderson Jonas das; ANTONELLI, Carolina de Santi; SILVA, Mariana Giroto Carvalho da; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 43-70, abr./jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Jd3FJrfnHs4dDrLqLRSqJJw/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 out. 2021.



NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

NÓVOA, António. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, Débora. R. P.; SCHMIDT, Carlo. Educação especial e autismo: das práticas baseadas em evidências à escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, vol.49, n.173, pp.84-103. Jul./set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053145494>. Acesso em: 27 out. 2021.

ONOHARA, Ariane Mieko Himeno; SANTOS CRUZ, José Anderson; MARIANO, Maria Luiza. Educação inclusiva: o trabalho pedagógico do professor para com o aluno autista no ensino fundamental I. **Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 20, n. 2, p. 289-304, jul./dez., 2018.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

PASSERINO, Liliana; BEZ, Maria Rosângela; VICARI, Rosa Maria. Formação de Professores em Comunicação Alternativa para crianças com TEA: contextos em ação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 619-638, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 17 out. 2021.

PENDEZA, Daniele Pincolini; DALLABRIDA, Iara Cadore. Relações entre educação musical e transtorno do espectro autista no cenário brasileiro. **Educação, artes e inclusão**, v. 14, n. 3, jul./set. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5965/1984317814032018111>. Acesso em: 17 out. 2021.

PEREIRA, Debora Mara; NUNES, Débora Regina de Paula. Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 939-960, out./dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X33048>. Acesso em: 17 out. 2021.

PEREIRA, Luciane Clementino. **Formação do profissional de apoio educacional para o atendimento de crianças com autismo no ensino regular**. 2019. 83 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1615/1/LucianeClementinoPereira.pdf>. Acesso em: 19 out. 2021.

REIS, Rosymeri Bittencourt dos; CARON, Lurdes. Inclusão escolar de educandos com transtorno do espectro do autismo na educação infantil do município de Lages – SC. **Revista Educação Especial em Debate**, v. 2, n. 5, p. 77-95, jan./jun. 2018 Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/REED/article/view/17822>. Acesso em: 17 out. 2021.

RIBEIRO, Daniela Mendonça; MELO, Nínive Rodrigues Cavalcanti de; SELLA, Ana Carolina. A Inclusão de Estudantes com Autismo na Rede Municipal de Ensino de Maceió.



**Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 58, p. 425-440, maio/ago. 2017. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 17 out. 2021.

ROCHA-OLIVEIRA, Rafaela; DIAS, Viviane Borges; SIQUEIRA, Maxwel. Formação de Professores de Biologia e Educação Inclusiva: indícios do Projeto Acadêmico Curricular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, 19, 225-250, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4935/9958>. Acesso em 15 set. 2021.

RODRIGUES, Polyana Marques Lima. LIMA, Willams dos Santos Rodrigues; VIANA, Maria Aparecida Pereira. A Importância da Formação Continuada de Professores da Educação Básica: A Arte de Ensinar e o Fazer Cotidiano. **Saberes Docentes em Ação**. v. 3, n. 1, p.28-48, set. 2017.

SALZANI, Maria Luiza; MANZINI, Fiorini Eduardo José. Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em Relação à Inclusão Escolar. **Revista brasileira de educação especial**, jan./mar, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/9DgGGb7khDNxQX8CK7hrqGj/?lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2021.

SAMPAIO, Ligia Maria Tavares; MAGALHÃES, Célia Jesus Silva. Formação do professor na educação inclusiva e TEA. V Congresso Nacional de Educação - V CONEDU, **Anais...**, 2018. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO\\_EV117\\_MD1\\_SA10\\_ID90\\_15092018132151.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA10_ID90_15092018132151.pdf). Acesso em: 19 nov. 2021.

SANTOS, Rosiane de Oliveira da Fonseca. Algumas considerações sobre a Educação Inclusiva e as novas exigências para a formação de professores. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 12, 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/12/algumas-consideracoes-sobre-a-educacao-inclusiva-e-as-novas-exigencias-para-a-formacao-de-professores>. Acesso em: 17 set. 2021.

SCHIRMER, Carolina Rizzotto; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. Efeitos da formação inicial de professores em Tecnologia Assistiva através de metodologia problematizadora. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X36505>. Acesso em: 17 out. 2021.

SCHMIDT, Carlo. Transtorno do espectro autista: onde estamos e para onde vamos. **Psicologia em Estudo**, p. 221-230, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v22i2.34651>. Acesso em: 25 out. 2021.

SCHMIDT, Carlo; NUNES, Débora Regina de Paula; PEREIRA, Débora Mara; OLIVEIRA, Vivian Fátima de; NUERNBERG, Adriano Henrique; KUBASKI, Cristiane. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v. 17, n. 3, p. 222-235, jan./abr. 2016.



SCHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Trad. Graça Cunha, Cândida Hapanha, Conceição Afonso e José António Sousa Tavares. Lisboa: Dom Quixote Ltda, 1992. p. 77-92.

SEGGER, Vania; CANES, Suzy Elizabeth; GARCIA, Carlos Alberto Xavier. Estratégias Tecnológicas na Prática Pedagógica. **Monografias Ambientais**, Cascavel, v. 8, n. 8, p. 1887-1899, ago. 2012.

SILVA, Hanna Christina da; ARANTES, Adlene Silva. Inclusão dos estudantes com transtorno do espectro autista TEA: percepções docentes. **Revista Educação Inclusiva**, Campina Grande, v. 4, n. 1, p. 86-103, 2020. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/218>. Acesso em: 17 out. 2021.

SILVA, Isailde Alves Santos. **Papel do Professor Frente aos Desafios da Inclusão de Aluno autista**. 2015. 32 f. Monografia (Especialização em Inclusão) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

SILVA, Mariana Amorim de Arruda; LIMA, Maria Vitória Ribas de Oliveira; FREITAS, Marlene Burégio. Olhar para cada um na educação inclusiva. **Revista Educação Inclusiva**, Campina Grande, v. 4, n. 1, p. 104-114, 2020. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/219>. Acesso em: 17 out. 2021.

SOUZA, Maria da Guia; NUNES, Débora Regina de Paula. Consultoria Colaborativa na Educação Infantil: análise de intervenção envolvendo aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, p. 1-25, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X48492>. Acesso em: 17 out. 2021.

TORRES, Marck de Souza; SILVA, Maria Lidianne Carvalho da; SOUSA, Reruzá Andina Pereira dos Santos. A inclusão de aluno autista na rede municipal de ensino na Amazônia ocidental. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, Manaus, v. 1, n. 1, jan./jun. 2018. Disponível em: [4122-Texto do artigo-13059-1-10-20180817.pdf](#). Acesso em: 17 out. 2021.

VASCONCELLOS, Simone Pinto; RAHME, Mônica Maria Farid; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Transtorno do Espectro Autista e Práticas Educativas na Educação Profissional. **Revista brasileira de educação especial**, out./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/DvgMGqGJyHFNmmLyM699XyN/?lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2021.

VIEIRA, Alexandre Braga; RAMOS, Ines de Oliveira; SIMÕES, Renata Duarte. Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: atravessamentos nos currículos escolares. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, p. e180213, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844180213>. Acesso em: 25 out. 2021.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. O lugar da abordagem qualitativa na pesquisa educacional: retrospectiva e tendências atuais. **Perspectiva**, v. 21, n. 2, p. 431-466, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9759/8996>. Acesso em: 15 nov. 2021.



WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. Comunicação alternativa para alunos com Autismo no ensino regular. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 587-602, set./dez, 2013. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 17 out. 2021.

WEIZENMANN, Luana Stela.; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski.; ZANON, Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 24. 2020. Disponível em: inclusão escolar e autismo- sentimentos e práticas docentes.pdf. Acesso em: 18 de mai 2021.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, p. 149-166, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9GBmR7D7z6DDv7zKkrndSDs/?lang=pt>. Acesso em: 15. nov. 2021.