



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS ESPECIALIZADOS
CURSO DE PEDAGOGIA

GLEJANE BEZERRA DE SOUSA

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO EDUCACIONAL COM PESSOAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

FORTALEZA

2019

GLEJANE BEZERRA DE SOUSA

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO EDUCACIONAL COM PESSOAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como exigência parcial para obtenção do diploma de Licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Robéria Vieira Barreto Gomes.

FORTALEZA

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S696f Sousa, Glejane Bezerra de.
Formação docente para atuação educacional com pessoas com transtorno do espectro do autismo na faculdade de educação da Universidade Federal do Ceará / Glejane Bezerra de Sousa. – 2019.
47 f.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia
, Fortaleza, 2019.
Orientação: Profa. Dra. Robéria Vieira Barreto Gomes .
1. Formação docente. 2. Transtorno do Espectro do Autismo. 3. Políticas públicas. I. Título.
CDD 370
-

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA ATUAÇÃO EDUCACIONAL COM PESSOAS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

Monografia apresentada à Universidade Federal do Ceará – UFC, como pré-requisito para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: ___/___/___.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Robéria Vieira Barreto Gomes. (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof. Dr. Alexandre Santiago da Costa
Universidade Federal do Ceará – UFC

Prof.^a Maria José Barbosa
Universidade Federal do Ceará – UFC

AGRADECIMENTOS

Nesse espaço gostaria de deixar alguns agradecimentos, pois acredito no poder de uma mente e alma agradecidas.

Em primeiro lugar, reconheço que a realização desse sonho começou em Deus, e sobretudo com fé, com oração e busca de um propósito. Estudar pedagogia na universidade pública foi um desejo profundo patrocinado primeiramente através da crença naquele que criou o céu a Terra e tudo que nela há, pois dEle e por Ele são todas as coisas.

Agradeço minha orientadora a professora Robéria Vieira Barreto Gomes, sem a sua direção esse trabalho não seria possível, sou profundamente grata, pois sua dedicação e compromisso me supriram de força e inspiração nos momentos mais difíceis, imensamente grata!

A cada professor da Faculdade de Educação, que tive a honra de conviver e conversar, em uma relação de respeito e que compromissados com a educação do nosso país, compartilharam seus conhecimentos comigo, obrigada!

A minha família, especialmente a minha mãe Ideuma, que sempre me apoiou e encorajou nas minhas escolhas e pela sua dedicação, amor e sabedoria.

Ao meu noivo Bruno, que me compreende, apoia e anima. Me ajudou com recursos materiais e emocionais para conclusão desse trabalho, período difícil no trabalho e experiência da gestação do nosso(a) filho(a). Você é o melhor pai, companheiro, amigo e amor. Você me orgulha e me inspira. Obrigada!

Agradeço a minha irmã Gleici, que comemorou comigo a minha entrada para o curso de pedagogia e sempre me ajudou a superar meus medos e inseguranças.

E agradeço aos meus sobrinhos, Daniel, Renzo e Davi pois são as minhas inspirações para ser alguém melhor a cada dia. Agradeço aos meus primos gêmeos Ítalo e Íkaro, sempre me apoiando e encorajando com suas palavras e gestos de carinho.

Minha família mesmo estando tão longe, pois moram em outro Estado me acompanham e torcem pelo meu sucesso, sou muito grata por cada um, em nenhum momento me senti desamparada.

Aos meus amigos que encontrei nesta caminhada e foram sendo respostas vivas do caminho a trilhar, a dedicação de vocês, o apoio, os objetivos comuns, o incentivo e acima de tudo a boa companhia me trouxeram até aqui, obrigada!

Aos que contribuíram com seu tempo e atenção para responder a entrevista, sem a qual não obteria os resultados almejados.

Ao meu amigo, o garotinho de quatro anos com autismo, princípio de meu interesse pelo tema estudado, tocando no meu âmago de uma forma que revelou novas perspectivas na área educacional, não somente no campo do saber, mas na minha vida. Esse fascínio causado, talvez não tenha sido experimentado como aos diversos estudiosos que marcaram os mais importantes estudos a respeito do assunto, como Vygotsky, Hans Asperger, Leo Kanner, etc, mas diria que me intrigava a maneira diferente e única que ele percebia os conhecimentos, sua incrível memória, seus interesses focados e mesmo com a comunicação e interação afetados, sua grande capacidade afetiva e sua empatia me surpreenderam e surpreendem a cada dia...

Um presente vivo, obrigada!

RESUMO

A presente monografia trata da formação inicial de professores no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará – FACED / UFC para atendimento de educandos com autismo. A pesquisa buscou apresentar os princípios e fundamentos do Transtorno do Espectro do Autismo, bem como os referenciais para formação de professores, e ainda as políticas públicas de formação inicial de professores para o Curso de Pedagogia, na área da educação especial. O objetivo geral da pesquisa foi compreender como a Faculdade de Educação da UFC – Universidade Federal do Ceará – tem formado os discentes do Curso de Pedagogia para trabalharem na inclusão de crianças com TEA. Como fundamentação teórica, foram utilizados os estudos e trabalhos acadêmicos já consolidados, dentre os quais estão: BAUMEL (2003); BELISÁRIO FILHO e CUNHA (2010); BUENO (1999); PIMENTA (1999). O trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa em educação (Gerhardt e Silveira, 2009), e as técnicas de pesquisa utilizadas foram: análise documental; a pesquisa bibliográfica e a entrevista semiestruturada. Neste estudo, aborda-se a formação inicial de professores, enfatizando a necessidade da formação continuada. Os resultados mostraram que a formação inicial de professores para atendimento de crianças com autismo na faculdade ainda é incipiente, necessitando de mais disciplinas obrigatórias que tratem, especificamente, do autismo, de disciplinas que explicitem a abordagem desse tema, bem como a necessidade de uma ação interdisciplinar envolvendo esse assunto, principalmente nas disciplinas de ensino. Concluímos que a formação no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará da FACED/UFC ainda está construindo o seu caminho, no que tange às estratégias pedagógicas e à fundamentação teórica para atuar com alunos com Transtorno do Espectro Autista, tendo em vista ser ainda incipiente e de caráter geral.

Palavras-chave: Formação docente. Transtorno do Espectro do Autismo. Políticas públicas.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
METODOLOGIA DA PESQUISA	10
ESTRUTURA DA MONOGRAFIA.....	12
2 PRINCÍPIOS, FUNDAMENTOS E INCLUSÃO ESCOLAR DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA/TEA.....	13
2.1 A INCLUSÃO NA ESCOLA REGULAR: DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO.....	17
3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	22
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	31
4.1 Conhecendo o lócus da pesquisa.....	31
4.2 As atividades curriculares e extracurriculares do Curso de Pedagogia da FACED que contemplam o TEA.....	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	43
APÊNDICES.....	46

1 INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa está centrado no estudo sobre a formação docente para atendimento de educandos com autismo. Segundo Williams e Wrigth (2008), este transtorno origina-se de perturbações do desenvolvimento neurológico, manifestando-se, geralmente, aos 03 anos de idade da criança, período no qual conexões neurológicas responsáveis pela comunicação e relações sociais não estabelecem conexões típicas. Os primeiros estudos sobre autismo foram realizados por Leo Kanner, em 1943. Nestes estudos, Kanner procurou analisar o isolamento social e a falta de habilidade nos contatos afetivos. Já naquela época, percebeu o interesse por atividades repetitivas, comportamento sistemático, preservação da ordem e da rotina, inabilidade para usar a linguagem para a comunicação. (PERISSINOTO, 2003). A partir das descobertas de Kanner, o autismo ganhou outra perspectiva em relação às pesquisas e informações acerca de como a pessoa autista aprende.

No Brasil, pode-se considerar um marco decisório de atenção, proteção e garantia de direito a Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Esta lei apresenta no item do § 2º que a pessoa com Transtorno do Espectro Autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. Trata-se da Lei Berenice Piana, que além de instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2012), igualmente estabeleceu diretrizes para sua consecução, dispondo, dentre elas, em seu art. 2, inciso VII, a orientação de incentivo à formação e à capacitação de “*profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis*”, sendo assim, as pessoas com esse transtorno são alvo de direitos protetivos. (BRASIL, 2012).

Partindo desse contexto, tal estudo foi escolhido porque a inclusão de pessoas com autismo¹ nos espaços formais de aprendizagem é um direito garantido na legislação. Portanto, os responsáveis pelo aluno estão respaldados por leis e, assim, têm o direito garantido de matricular seus filhos no sistema público de ensino, sem qualquer restrição, seja de deficiência, seja de condição sociocultural, dentre outras.

O interesse pelo tema emergiu da minha² experiência como agente de inclusão de uma criança com autismo e, depois, como professora, por três anos consecutivos, de crianças com TEA incluídas na escola regular. Essa atuação despertou um desejo por aprofundamento sobre

1 No decorrer do texto, será utilizada ora a palavra autismo, ora TEA, ambas possuem o mesmo significado.

2 Faz-se necessário o uso da primeira pessoa do singular, pois a informação pessoal tem relação com a justificativa da pesquisa.

essa temática, e, mais especificamente, pela luta por uma inclusão de “qualidade” para essas crianças.

Minha primeira experiência na escola foi com uma criança com autismo, considero-a um presente em minha vida, pois ainda no quarto semestre de Pedagogia, fui impactada com os desafios enfrentados pela família, pelos professores e pela própria criança, da mesma forma que o meu olhar sobre educação foi resignificado, pois vi diante de mim o novo, o desafio e as possibilidades e impossibilidades também, mas, sobretudo, vi uma criança de olhar penetrante e sorriso fácil, um ser ativo no processo de aprendizagem, com potencial e inteligência, mas sem mediação adequada, dentro da escola e da professora ali responsável pela turma, uma docente com muitos preconceitos em relação ao autismo.

Por outro lado, também me percebi despreparada, mas com convicções firmes de que algo precisava ser feito. Então, naquele momento, meu compromisso era fazer tudo que estivesse ao meu alcance, embora me faltassem conhecimento e estratégias adequadas.

Autismo é um tema que está sendo bastante discutido, atualmente, por diversas áreas do conhecimento. Sabe-se muito a respeito desse transtorno, embora ainda existam muitas lacunas a ser preenchidas com relação a esse transtorno, por ser um distúrbio complexo do desenvolvimento. A importância desse estudo está na abordagem do aspecto educativo do autismo, partindo da realidade da inclusão e, portanto, levando em consideração que os alunos já se encontram inseridos no contexto da escola regular, embora existam muitas barreiras internas para que, de fato, ocorra a inclusão efetiva. Conforme Mantoan (2006), a inclusão só acontece, realmente, com formação de professores, a autora demonstra que a maioria destes tem uma visão funcional do ensino e apresentam resistência ao novo, quando se trata de romper com os esquemas de trabalho prático que estão acostumados a exercer, do mesmo modo, os argumentos mais citados pelos professores é não estarem preparados para o trabalho com inclusão.

Nessa perspectiva, o objetivo geral deste estudo foi compreender como a Faculdade de Educação da UFC – Universidade Federal do Ceará – tem formado os discentes do curso de pedagogia para trabalharem na inclusão de crianças com TEA. Assim, partindo desse objetivo geral, foram traçados alguns objetivos específicos: conhecer os princípios, fundamentos e inclusão escolar das pessoas com Transtorno Espectro Autista/TEA; refletir sobre as políticas públicas de formação inicial de professores para o curso de Pedagogia, no que se refere à área de educação especial: Transtorno do Espectro Autista/TEA; analisar as atividades curriculares e extracurriculares do curso de Pedagogia da FACED que contemplam o TEA.

Nesse sentido, para subsidiarmos o objeto de investigação, buscamos referências nos estudos já consolidados de Gomes (2016), Garcia (2014), Mendes (2018) e Freitas (2013), Mantoan (2006), pois todos trabalham e pesquisam acerca da inclusão na escola regular das crianças com TEA. Faz-se necessário destacar também que os estudos de Marcos (2018) envolvem as políticas para pessoas com TEA, inclusive, esse autor critica a omissão da sociedade diante da população de pessoas com deficiência, tomando-as como pessoas inválidas e incapazes de apresentar evolução, além da ampla legislação oficial sobre a temática.

Acreditamos que este trabalho vai oportunizar o conhecimento para os discentes a respeito de como vem ocorrendo a formação de professores no cenário que está apresentado, e inquietar para um olhar mais preocupado com os desafios nessa área, a fim de que se repense tal formação. No próximo item, vamos conhecer o aporte teórico metodológico que foi utilizado na pesquisa.

METODOLOGIA DA PESQUISA

O objeto de investigação desta pesquisa, como elencado acima, foi compreender de que maneira vem ocorrendo a formação inicial de professores na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, no curso de Pedagogia, para atuação com crianças com Transtorno do Espectro do Autismo, portanto, utilizamos como opção metodológica a pesquisa de abordagem qualitativa em educação, valendo-se dos estudos de Gerhardt e Silveira (2009), os quais explicam que a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, recusando o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, sendo o objetivo da amostra produzir informações aprofundadas e ilustrativas: sejam elas pequenas ou grandes, o que importa é a capacidade de produzir novas informações (DESLAURIERS, 1991, p. 58, apud GERHARDT E SILVEIRA, 2009).

Os procedimentos para a efetivação de nosso estudo foram a análise documental, a pesquisa bibliográfica e a entrevista. Compreendemos que a análise documental, de acordo com Menga (1986), trata-se de uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, para adicionar informações obtidas por outras técnicas, bem como são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, 1974, p. 187, apud MENGA, 1986). Ainda sobre a pesquisa documental:

A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32, apud GERHARDT E SILVEIRA, 2009).

Outro ponto discutido por Menga (1986) são as vantagens de utilizar a análise documental como fonte de pesquisa, que além de terem baixo custo, são consideradas como uma fonte estável e rica, representando uma base “natural de informações”. Assim, os documentos analisados foram: os planos de cursos das disciplinas do Curso de Pedagogia da UFC que trabalham com a área de educação especial (educação especial, educação inclusiva, psicologia do desenvolvimento, dentre outras), 02 projetos de extensão (o Pró-Inclusão – Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Educação Especial e Inclusiva, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores) e o GEAP-TEA- (Grupo de Estudos Analíticos e Psicopedagógicos do Espectro do Autismo), bem como a Proposta Curricular do Curso de Pedagogia da UFC, do currículo atual 2014.1. Investigamos, por meio de entrevista, a respeito dos seguintes seminários oferecidos por ambos os grupos: GEAP-TEA: “Troca de experiências sobre o trabalho mediado por animais para o desenvolvimento de crianças com autismo”; “Palestra com a alfabetizadora de crianças com autismo, Prof.^a M.^a Dulcineia Bandeira”. Já do grupo Pró-Inclusão utilizamos: “Mediações Pedagógicas no Processo de Escolarização de Alunos com Transtorno do Espectro Autista”; “O Uso de Programas de Análise Quantitativa e Qualitativa”; “O Processo de Elaboração do Estado da Questão” e “Acessibilidade Informacional: o Papel da Tecnologia Assistiva e da Usabilidade na Construção de uma Biblioteca Universitária Inclusiva”; e as palestras “O Atendimento Educacional Especializado na Escola” e “Práticas Pedagógicas Inclusivas”.

A pesquisa bibliográfica foi utilizada para se conhecer o que já foi estudado sobre o assunto, Fonseca (2002) por Gerhardt e Silveira (2009) explanam sobre esse procedimento, afirmando que este é feito a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de websites.

Para consolidar a nossa investigação, utilizamos a entrevista. De acordo com Menga (1986), ela se caracteriza como um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, sendo uma das técnicas principais de trabalho em quase todos os tipos de pesquisas utilizados nas Ciências Sociais. Assim, elegemos a entrevista semiestruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações, alicerçado nesse mesmo referencial teórico.

Como sujeitos da pesquisa, participaram cinco discentes do curso de Pedagogia que aceitaram responder ao questionário (apêndice 1), eles foram denominados de D1 a D5. Outro questionário semiestruturado (apêndice 2) foi aplicado à coordenadora do grupo de estudos sobre autismo GEAP-TEA, e duas pesquisadoras do Pró-Inclusão, que resolvemos denominar P1 e P2. Portanto, para chegarmos à compreensão mais ampla possível sobre a formação docente para atendimento desse público específico, os sujeitos eleitos para compor o universo da pesquisa foram: coordenadora do projeto de extensão GEAP-TEA; duas pesquisadoras do Pró-Inclusão e cinco discentes do curso de Pedagogia.

Por isso, ao utilizarmos esse aporte metodológico, foi possível compreender como a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, FAGED/UFC, tem formado os futuros professores para atuação com crianças com TEA e, assim, analisar os seus desdobramentos na efetivação da qualidade dessa formação, bem como refletir sobre as políticas públicas que contemplam essa modalidade de ensino.

ESTRUTURA DA MONOGRAFIA

Com a finalidade de analisar como o curso de Pedagogia da UFC – Universidade Federal do Ceará – tem preparado os discentes para trabalhar na inclusão de crianças com TEA, e de conhecer os princípios e fundamentos do Transtorno do Espectro Autista/TEA e a Inclusão desses alunos na escola regular, bem como refletir sobre as políticas públicas de formação inicial de professores para o Curso de Pedagogia, no que se refere à área de Educação Especial: Transtornos do Espectro Autista/TEA e analisar as atividades curriculares e extracurriculares do Curso de Pedagogia da FAGED que contemplam o TEA, esta monografia foi organizada em três capítulos antepostos por esta introdução e sucedidos pelas considerações finais.

O primeiro capítulo baseia-se na introdução sobre a temática, apontando uma visão geral sobre o tema, a justificativa, o interesse, a escolha do tema, expondo a sua importância, os objetivos da pesquisa, o aporte teórico metodológico e a estrutura da monografia.

O segundo capítulo tem como foco apresentar uma descrição do Transtorno do Espectro Autista / TEA, discorrendo sobre a inclusão da criança com autismo na escola regular. Também apresenta as discussões acerca da integração à inclusão, bem como a legalização da inclusão escolar de crianças com autismo.

No terceiro capítulo, buscamos refletir sobre as políticas públicas de formação inicial de professores para o curso de Pedagogia na área da educação especial, e discorrer acerca da formação inicial de professores para atuação com crianças que possuem autismo.

O capítulo seguinte refere-se aos resultados e às discussões, nele são apresentados o lócus da pesquisa e as atividades curriculares e extracurriculares do Curso de Pedagogia da FACED. Além disso, nesse tópico, busca-se demonstrar como as disciplinas contemplam ou poderiam contemplar o TEA. Nesse item, também é realizado o diálogo com as entrevistas tanto com os discentes, quanto com os docentes do curso e as teorias estudadas, intuindo responder aos objetivos da pesquisa.

Finalizamos com as considerações finais, ou seja, nessa seção, é abordado nosso posicionamento acerca da formação inicial do professor no Curso de Pedagogia da FACED/UFC, no tocante à atuação com alunos com Transtorno do Espectro Autista na escola regular, bem como elencamos algumas indagações e sugestões, com o intuito de refletirmos sobre a formação docente nesse ambiente foco da nossa investigação.

2 PRINCÍPIOS, FUNDAMENTOS E INCLUSÃO ESCOLAR DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA/TEA

De acordo com Belisário Júnior e Cunha (2010), o termo autismo foi utilizado, pela primeira vez, em 1911, por Bleuler, designando o alheamento social e a dificuldade ou impossibilidade de comunicação. Os autores apresentam nos seus estudos os primeiros modelos explicativos sobre autismo, até se chegar ao termo: Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGD, designando o agrupamento dos transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas, como, por exemplo: autismo; Transtorno ou Síndrome de Asperger; Síndrome de Rett; Transtorno Desintegrativo da Infância; Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação.

Segundo a nova classificação de doenças, CID 11, que entrará em vigor em 2022, todos os diagnósticos dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento serão designados por Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) – código 6A02 (em inglês: Autism Spectrum Disorder - ASD) – com a finalidade de facilitar o diagnóstico e simplificar a codificação para acesso a serviços de saúde.

Os autores relatam que o autismo desencadeia um fascínio nos estudiosos, provavelmente por causa da atitude indiferente das crianças observadas, em situações próprias para a troca social:

Desde 1938, chamaram-nos a atenção várias crianças, cujo quadro difere tanto e tão peculiarmente de qualquer outro tipo conhecido até o momento que cada caso merece – e espero que venha a receber com o tempo – uma consideração detalhada de suas peculiaridades fascinantes (Leo Kanner, 1943, apud, Belisário Júnior e Cunha, 2010).

Nessa perspectiva, de acordo com os autores supracitados, Leo Kanner, em 1943, avaliou o comportamento de onze crianças, observando aspectos como a “incapacidade para se relacionar normalmente com as pessoas e as situações”, escrevendo, então, o artigo *Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo* (1943). Consequentemente, nessa época, o autor fez a sua descrição sobre as relações sociais e afetivas, na qual explica a solidão autista, em que o sujeito fica alheio a tudo que vem de fora e até sente perturbação quando essa solidão é interrompida. Em relação à comunicação e linguagem, destacou a ausência da linguagem (mutismo) em algumas crianças, ou seu uso atípico em outras, e ainda sinalizou a presença da ecolalia e a aparência de surdez em determinado momento do desenvolvimento.

No que concerne às mudanças no ambiente e à rotina, há um apego à igualdade que ninguém pode alterar, a não ser pela própria criança, o que ocorre raramente. O artigo também destacou a grande capacidade de memorização e a hipersensibilidade a estímulos, por

exemplo: muitas crianças reagiram intensamente a certos ruídos e a alguns objetos. “Também manifestavam problemas com a alimentação”.

Belisário Júnior e Cunha (2010) dissertam ainda sobre os primeiros estudos do médico Hans Asperger, nos quais este descreve os casos de várias crianças vistas e atendidas na Clínica Pediátrica Universitária de Viena. Inclusive, seu estudo foi nomeado de *A Psicopatia Autista na Infância*. Nos seus relatos, Hans Asperger descreveu sobre as relações sociais e afetivas limitadas das crianças autistas, enfatizando a comunicação e a linguagem, que apresentam alterações das propriedades acústicas da fala, e com restrição a significados implícitos ou a serem inferidos. O autor ainda retratou o pensamento, marcado pela compulsividade, e o caráter obsessivo de seus pensamentos, além de ressaltar comportamentos e atitudes. Conforme o teórico, a pessoa autista possui uma tendência a guiar-se de forma alheia às condições do meio.

O autismo ou Distúrbio do Espectro do Autismo (Autistic Spectrum Disorder – ASD), segundo Williams e Wrigth (2008), é uma disfunção do desenvolvimento, normalmente apresentada nos três primeiros anos de vida. Conforme os autores, é cerca de três a quatro vezes mais comum em meninos do que em meninas, e afirmam que o ASD atinge a comunicação, a interação social, a imaginação e o comportamento.

Pontualmente, segundo Santos e Diniz (2018) apud Moreira (2005), já na Antiguidade, existiam relatos de crianças com autismo, mencionando que elas apresentavam comportamentos estranhos, com especificidades relatadas que sugerem tratar-se de crianças com autismo. Os autores dividiram as características do autismo em dois grupos de sintomas, no primeiro grupo, há o *deficit* na comunicação e interação social, já no segundo, existe um padrão de comportamentos, atividades e interesses restritos e repetitivos.

Portanto, é especificado que no primeiro grupo, incluem-se os casos de deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e das interações sociais, manifestada na comunicação verbal e na não verbal usada na interação social; ausência de reciprocidade social; e falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento. No segundo grupo, estão as questões ligadas ao padrão de comportamentos, às atividades e aos interesses restritos e repetitivos. Nesse grupo, situam-se os manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns, excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamentos ritualizados, bem como interesses restritos e fixos. Santos e Diniz (2018) apud (ARAÚJO; LOTUFO NETO, 2014).

Outro ponto discutido por Santos e Diniz (2018) apud Assumpção Junior (1995) é o autismo infantil (AI), preconizando a importância da sua compreensão ampla, pois o

transtorno engloba uma série de patologias, manifestando sinais e sintomas, como, por exemplo, dificuldade que o autista tem em ajustar seu comportamento ao contexto social no qual está inserido, não conseguir entender ou responder às emoções dos outros sujeitos e interações restritas com seus pares. São enfatizadas, ainda, características como: movimentos definidos por maneirismo e movimentos estereotipados; comprometimento nas esferas motoras, na linguagem e na sua interação social; dificuldade em manter contato visual; dificuldade em compreender o que ouve; e repetição de palavras e frases que ouve.

O Transtorno ou Síndrome de Asperger³ é compreendido por Belisário Júnior e Cunha (2010), a partir do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV):

De acordo com o DSM.IV, as características essenciais do Transtorno de Asperger consistem em prejuízo persistente na interação social e no desenvolvimento de padrões repetitivos de comportamento, interesses e atividades. A perturbação pode causar prejuízo clinicamente significativo nas áreas social, ocupacional ou em outras áreas importantes do funcionamento. (BELISÁRIO JÚNIOR; CUNHA, 2010).

Os autores diferenciam, em seu estudo, a Síndrome de Asperger como uma forma mais branda de autismo, se essa síndrome for comparada ao autismo clássico, não havendo nessa primeira atrasos significativos na linguagem, bem como não existindo atrasos significativos no desenvolvimento cognitivo ou nas habilidades de autoajuda, comportamento adaptativo (outro que não a interação social) e curiosidade acerca do ambiente na infância. Ainda de acordo com os autores supracitados, a Síndrome de Asperger pode ser apenas identificada mais tarde que o autismo clássico, ou se manifestar mais tardiamente, do mesmo modo que as dificuldades de interação social são mais evidentes no contexto escolar.

A Síndrome de Asperger tem como características predominantes:

- interações sociais impróprias ou muito raras;
- fala repetitiva ou “robótica”;
- habilidades de comunicação não verbal na média ou abaixo da média, contudo, habilidade de comunicação verbal na média ou acima da média;
- tendência a discutir alto;
- incapacidade de compreender problemas ou frases que são consideradas “senso comum”;
- falta de contato visual ou conversação recíproca;
- obsessão com temas únicos e específicos;

3

As nomenclaturas Transtorno ou Síndrome de Asperger podem ser utilizadas como sinônimos, embora neste trabalho tenha-se optado por utilizar a nomenclatura Síndrome de Asperger.

- conversas unilaterais;
- movimentos e/ou modos desajeitados.

(AUTISMO E REALIDADE, 2010).

Os vários diagnósticos dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) eram trazidos na CID-10, sob o código F84, tais como: autismo infantil (F84.0); autismo atípico (F84.1); Síndrome de Rett (F84.2); Transtorno Desintegrativo da Infância (F84.3); Transtorno com Hipercinesia Associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados (F84.4); Síndrome de Asperger (F84.5); outros TGD (F84.8) e TGD sem outra especificação (F84.9).

Retomando a nova classificação de doenças da CID 11 mencionada anteriormente neste capítulo, na qual os tipos de autismo são reunidos em um só diagnóstico, assim como no DSM (Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais), em que o TGD será oficialmente chamado de TEA, a partir de 2022, com a nova revisão (o DSM-V), as nomenclaturas ficaram assim: 6A02 – Transtorno do Espectro do Autismo (TEA); 6A02.0 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional; 6A02.1 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional; 6A02.2 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada; 6A02.3 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada; 6A02.4 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional; 6A02.5 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional; 6A02.Y – Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado; 6A02.Z – Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado. Segundo o DSM-V, o TEA pode ser classificado em: grau leve (nível 1); grau moderado (nível 2), e grau severo (nível 3).

2.1 A inclusão na escola regular: da integração à inclusão

A integração é uma das principais tendências ou um dos princípios filosóficos que orientam a prática educacional da educação especial, tendo sido divulgada em 1970, no Brasil. Borges, Ornellas e Fernández (2012) afirmam que o termo nasceu nos países escandinavos, precisamente na Dinamarca, e que se desenvolveu nos Estados Unidos, posteriormente acompanhado pelo Canadá. Segundo os autores, o movimento foi idealizado

para atender aos objetivos da corrente integracionista, em defesa dos alunos com alguma deficiência ou com dificuldades específicas na aprendizagem.

Concordando com Oliveira e Vieira (2018), integrar é permitir que os alunos fiquem na escola regular somente se acompanharem os ritmos da turma. Trata-se de uma inserção parcial, na qual a escola não muda totalmente e que permite a somente alguns alunos ditos “especiais” ficarem na sala de aula regular, se forem considerados aptos. A integração tem por objetivo inserir o aluno em um grupo do qual foi excluído anteriormente. Há uma metáfora que exemplifica a integração:

[...] Integração escolar, cuja metáfora é o sistema de cascata, é uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor. (MANTOAN, 1997, p. 8, apud BORGES; ORNELLAS; FERNÁNDEZ, 2012).

Podemos observar que a abordagem integracionista defende a ideia de que todos os alunos, inclusive com deficiência, tenham acesso à educação, porém com a existência de turmas especiais que segregam, nas quais a forma de inserção depende da capacidade do aluno de se adaptar ao sistema. Defende a igualdade de direitos e a democratização do ensino, ao mesmo tempo em que defende o envio de alunos a escolas especiais, tendo em vista o despreparo das escolas regulares para o atendimento.

Para Borges, Ornellas e Fernández (2012), esse fato configura-se como a aceitação da segregação, os teóricos afirmam que os integracionistas não percebem que as diferenças são comuns a todos os seres humanos e não apenas entre as pessoas com deficiência, tratando-se de uma visão contraditória.

Ainda é pertinente esclarecer a diferença entre inclusão e integração, termos que carregam valores e, muitas vezes, são usados como sinônimos, sendo a causa de frequentes polêmicas entre professores e profissionais da saúde que trabalham no atendimento de crianças com deficiências. Pensar em inclusão escolar envolve diferentes aspectos da realidade, compreendendo pessoas e atitudes para alcançá-la, porque uma escola inclusiva atende a todo o aluno, independente da deficiência. Dessa forma, não é o aluno que deve se adaptar à escola, mas ao contrário, ela deve adaptar-se ao aluno.

O paradigma da escola inclusiva, concordando com Borges, Ornellas e Fernández (2012), trata-se da nova e atual proposta de se atender aos educandos com necessidades especiais, com qualidade, sem estigmatização ou discriminação.

A educação inclusiva teve seu início nos Estados Unidos, em 1975, chegando ao Brasil na década de 90. Conforme os autores supracitados, esse movimento surgiu como uma

reação contrária às políticas integracionistas, cujo significado – bem como a efetivação da sua prática – trouxe muita discussão e polêmica, demonstrando de forma mais completa e sistemática que na integração, a inclusão pretende atender a todos os alunos nas escolas regulares, e não apenas os com deficiência, sendo o conceito de inclusão desafiador para o sistema educacional, já que o direito à educação é para todos e não somente para alunos com deficiência.

Sobre a legalização da inclusão escolar de crianças autistas, temos a Declaração de Salamanca, que em 1994, com a participação de oitenta e oito governos, agências especializadas e vinte e cinco organizações internacionais, reafirma o compromisso de “Educação para Todos”. Segundo Oliveira e Vieira (2018), esse importante documento proclama que toda criança tem direito à educação e assegura que pessoas com deficiência sejam integradas no processo educacional. É reafirmado na declaração de Salamanca o direito de cada criança proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos.

Silva, Gaiato e Reveles (2012), no livro *Mundo Singular*, explanam sobre os direitos básicos garantidos pela lei brasileira, expondo que as pessoas com autismo têm os mesmo direitos que qualquer pessoa, como previsto na Constituição Federal de 1988 e nas leis específicas para pessoas com deficiência, dentre as quais se encontra o Benefício Socioassistencial da Prestação Continuada (BPC), assegurado às pessoas com deficiência e, portanto, com autismo. Entretanto, esse benefício, regulamentado pela Lei Orgânica de Assistência Social — LOAS (Lei 8.742/93), só atende à família que comprove renda familiar inferior a um quarto do salário mínimo, somente assim, ela poderá receber o valor de um salário mínimo. (Silva, Gaiato e Reveles, 2012).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, aponta em seu artigo 54 o direito que crianças e adolescentes com autismo têm à educação, sendo obrigação do Estado garantir atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Os autores supracitados ainda apresentam em seu livro a definição de atendimento educacional especializado:

Entende-se por atendimento educacional especializado um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos do ensino regular. Apesar de, na teoria, o direito à educação ser garantido a tais crianças, na prática, observamos que muitas das escolas que se propõem a um projeto de inclusão escolar ainda falham pelo despreparo dos profissionais e, por vezes, também pelo descaso com tais alunos. (Silva, Gaiato e Reveles, 2012).

Em concordância com o documento oficial da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva/2008, os sistemas de ensino devem responsabilizar-se pela educação de todos os alunos (BRASIL, 2008, p. 3):

O princípio fundamental desta Linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados. (BRASIL, 1997, p. 17 -18).

Diante disso, e em defesa de uma escola inclusiva, é preciso também entender a distinção entre os termos diferença e desigualdade. Segundo Carmo (1999) apud Borges, Ornellas e Fernández (2012), a diferença diz respeito às nossas características biológicas e às desigualdades às nossas diferenças sociais, ainda conforme Carmo (1999), fazer tal distinção é necessário, para se evitar contradições, pois ambos não se tratam da mesma coisa, como pensam alguns autores. Ainda para Carmo (1998), existe a distinção nas desigualdades. Para explicar essa afirmação, tomemos o exemplo dado:

A prova disso é que dois alunos cegos, favelados ou abandonados, são completamente diferentes e desiguais socialmente, com história e necessidades distintas. Dessa forma, duas pessoas podem ter em comum uma deficiência, ou uma condição social qualquer, porém, continuarão tendo histórias e processos de aprender diferentes um do outro. (CARMO, 1998 apud BORGES; ORNELLAS; FERNÁNDEZ 2012).

A maioria dos professores ainda fica impactada quando se depara com diferentes comportamentos de crianças com autismo, pois apesar de terem os mesmos danos no desenvolvimento, cada caso é único, por isso, o conhecimento de como funciona o cérebro da pessoa com autismo, suas peculiaridades e deixar-se surpreender pelo seu potencial são um começo para um atendimento educacional, no qual a criança será incluída socialmente e serão respeitadas as diferenças. Na inclusão, o trabalho com a diversidade humana é um campo rico, em que valorizamos a troca e a cooperação.

Nessa perspectiva, para saber as possibilidades de atuação com crianças com autismo e ter um ensino de qualidade, é necessário conhecer aspectos importantes dos Transtornos Globais do Desenvolvimento para educação escolar, com o propósito de aprimoramento e ampliação de possibilidades. Um conceito importante que se faz necessário compreender é o de função executiva. Belisário Júnior e Cunha (2010) elucidam em seus estudos sobre esse conceito:

Por Função Executiva, podemos compreender o conjunto de condutas de pensamento que permite a utilização de estratégias adequadas para se alcançar um objetivo. É "um conjunto de funções responsáveis por iniciar e desenvolver uma

atividade com objetivo final determinado (FUSTER, 1997 apud, BELISÁRIO JÚNIOR; CUNHA, 2010).

A função executiva está diretamente relacionada à capacidade de antecipar ações, planejar, idealizar, flexibilizar pensamentos e ações, e tais capacidades são importantes e úteis diante de situações-problema, para resolvê-las, não sendo, pois, essas capacidades dos animais, por exemplo. Atualmente, está esclarecido que a região do cérebro responsável pela regulação do comportamento e, portanto, pela função executiva é a dos lobos frontais, baseando-se nos estudos de Belisário Júnior e Cunha (2010):

Algumas características dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, presentes de forma mais típica no autismo, são semelhantes aos deficits da função executiva presentes nas pessoas que possuem lesões dos lobos frontais. Os aspectos semelhantes são: ansiedade diante de pequenas alterações no entorno; insistência em detalhes da rotina; condutas estereotipadas e repetitivas; interesse centrado em detalhes ou parte de informações de forma perseverante, dificuldade de perceber o todo e de integrar aspectos isolados. Há evidências suficientemente consistentes para supor deficits da função executiva nas pessoas com autismo. Belisário Júnior e Cunha (2010).

Isto posto, é preciso compreender que pessoas com autismo possuem suas limitações, entretanto, deve-se favorecer a essas crianças experiências promotoras de desenvolvimento das funções mentais, pois tais crianças têm grande potencial de desenvolvimento, sendo assim, uma das maneiras de estímulo para qualquer ser humano é a interação social e a escola é essencial nesse aspecto.

A função executiva pode ser estimulada através da socialização significativa em crianças com autismo. Os estudos mais antigos já demonstravam a importância da interação para o desenvolvimento, segundo Vygotsky:

Acreditávamos que a pessoa com necessidades educacionais especiais se beneficiaria das interações sociais e da cultura na qual está inserida, sendo que essas interações seriam propulsoras de mediações e conflitos necessários ao desenvolvimento pleno do indivíduo e à construção dos processos mentais superiores (VYGOTSKY, 1987).

Depois de Vygotsky, muito se atualizou e avançou em relação aos Transtornos Globais do Desenvolvimento, mas a ideia de inclusão presente em suas pesquisas vem de encontro aos estudos mais recentes em relação à contribuição para o aprendizado e desenvolvimento de crianças com TGD. Desse ponto de vista, a inclusão escolar oportuniza vivências sociais e afetivas capazes de estimular as suas funções mentais, pois é na escola que a criança aprende a alternância da rotina, bem como as alterações desta, com isso, a função de antecipação e aquisição de flexibilidade são exemplos de latentes progressos.

O ambiente social vivo da escola permite a experimentação de situações significativas que se acumulam e podem ser projetadas para outras situações sociais. Dessa

forma, torna esse espaço menos imprevisível. Por isso, a escola apresenta-se sendo um ambiente organizado, de situações reais que contribuem com o desenvolvimento de suas funções executivas:

O que pudemos observar é que a escola é fonte de aprendizados provenientes da experiência sistemática com as situações sociais, sob a mediação da escola, de modo a ampliar para essa criança seus recursos para fazer antecipações. Assim, ela vai se tornando mais hábil em antecipar situações que são comuns à infância de qualquer criança, superando a condição inicial em que o contexto social e o que lhe é inerente consistem em algo que não pode ser antecipado e que não possui significado para ela. (Belisário Júnior e Cunha, 2010).

Consequentemente, privar uma criança com autismo de frequentar escola regular é impedir toda uma vivência significativa para sua vida, e, acima de tudo, é usurpá-la de seu direito humano fundamental, que é o direito à educação. É importante destacar que para crianças com autismo, principalmente o autismo severo, é necessário um acompanhamento clínico e pedagógico de forma eficaz, com o objetivo de, aos poucos, esse sujeito poder compartilhar com diferentes ambientes. É preciso que o poder público assuma as reais necessidades clínicas desses indivíduos, para que a escola possa dar continuidade ao seu trabalho pedagógico. A união entre terapias, família e escola é imprescindível para o bom desenvolvimento desses alunos.

Nenhuma criança pode ser excluída da escola e a inclusão é uma política que busca atender a todos no sistema de ensino; refere-se a pessoas de diferentes classes sociais, condições físicas, psicológicas, etnias, etc., assim sendo, o termo não se restringe apenas a pessoas com deficiência física e mental, sendo uma atitude justa e humanitária, além de uma prática fundamentada nos valores éticos de respeito à diferença e ao compromisso com a promoção dos direitos humanos.

As mudanças precisam ocorrer, para que não haja somente integração, começando pela concepção tradicional de ensino, formação de professores e gestores, para que todos possam aprender em uma escola de qualidade. Ou seja, a formação inicial do professor, a sua formação na Graduação em Pedagogia precisa dialogar com as mudanças que estão ocorrendo na escola.

O futuro professor deve adquirir conhecimentos básicos para compreender, conhecer, analisar, refletir acerca de como ele pode ensinar e como os alunos com autismo aprendem. Acreditamos que uma formação inicial sólida promoverá uma mudança no ensinar do professor e no aprender desse aluno.

No capítulo seguinte, serão abordadas a questão da formação de professores e as respectivas políticas de formação.

3. AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA CURSO DE PEDAGOGIA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Pedagogia era designada como Paidagogia, na Grécia antiga. Segundo Ghiraldelli Júnior (2006), tratava-se da vigilância e do acompanhamento do jovem pelo paidagogo, um escravo que tinha a responsabilidade de conduzir a criança à escola, para a *didascaléia*, onde receberia as primeiras letras, ou para o *gymnásion*, local de cultivo do corpo.

Atualmente, o termo pedagogia pode ser explicado mediante três tradições de estudos educacionais que revelam suas novas conotações. Ainda conforme Ghiraldelli Júnior (2006), estas tradições são: a francesa, na linha da sociologia de Émile Durkheim (1858-1917); e as tradições alemã e americana, segundo as filosofias e psicologias de Johann Friedrich Herbart (1776-1841) e John Dewey (1859-1952).

Ressaltando o que dizem os autores acima mencionados, quando conceituam a “pedagogia”, “educação” e as “ciências da educação”, a educação é definida como o fato social pelo qual uma sociedade transmite o seu patrimônio cultural e suas experiências de uma geração mais velha para uma mais nova, garantindo sua continuidade histórica.

Assim, a pedagogia é definida como literatura de contestação da educação e afeita à utopia. Herbart formulou a ideia de “pedagogia como ciência da educação” de nossos tempos, enquanto Dewey vê a educação pelo viés pragmático, no qual a pedagogia, a filosofia da educação e a filosofia são percebidas em uma relação revolucionária, tornando-se sinônimos.

Herdeiros dessas três tradições, os estudiosos contemporâneos da educação utilizam-se do termo pedagogia, alternada ou concomitantemente, negativa ou positivamente, nas acepções definidas acima, isto é, como utopia educacional, como ciência da educação e como filosofia da educação. (Ghiraldelli Júnior, 2006).

Nessa perspectiva, o termo pedagogia distancia-se da simples atividade prática de cuidados com crianças e preceptorados, como na Antiguidade, aproximando-se, enquanto um conhecimento específico, um saber complexo a respeito da educação das crianças, da formação delas e dos adultos e das relações disso com a vida social, em geral. Com o reconhecimento do paradigma da inclusão, que se refere a um posicionamento filosófico, ideológico e político relacionado à democratização do ensino básico, há uma demanda de formação específica para atuar como pedagogo. Essa formação trata-se de algo imprescindível para enfrentar os desafios e a diversidade que é o campo educacional moderno, com suas diferentes modalidades de ensino.

Nessa perspectiva, vamos adiante, para refletir sobre a formação inicial de professores e para a modalidade de ensino que nos interessa neste trabalho: a educação especial.

Concordando com Passerino (2010), a formação inicial de professores não atende às necessidades de formação necessárias para que estes saibam como proceder com a diversidade em sala de aula. A atuação do docente na educação especial deve conter uma formação inicial e continuada, buscando conhecimentos gerais para o exercício de sua função e da área, possibilitando ao professor atuar no atendimento educacional especializado, e visando o aprofundamento de um caráter interativo e interdisciplinar nas salas de aula. (BRASIL, 2008).

Precisamos pensar quais as necessidades atuais de formação para atuar em sala de aula com alunos com TEA, e dirigindo-se ao cenário educativo professor-sistema-aluno, enquanto processo de formação, deparamo-nos com dois tipos de formações: generalistas e especialistas. Entretanto, estes tipos de formações propostos na maioria das formações atuais não atende às necessidades de formação e de atuação em sala de aula (PASSERINO, BEZ, VICARI, 2013).

Bueno (1999) explica que a formação de professores e a qualificação do ensino para crianças com deficiência envolvem, pelo menos, dois tipos de formação profissional: a primeira (generalista), dos professores do ensino regular, visando um mínimo de formação; e a outra é a do professor especializado (especialista) nas diferentes “necessidades educativas especiais”, para atendimento direto a esse público ou para apoio aos professores das classes regulares que integram esses alunos.

O autor ainda menciona a união de quatro tipos de necessidades, que são: o desafio posto pela educação inclusiva à formação de professores de educação especial, primeiramente ressaltando a oferta de formação como docente do ensino fundamental, com formação teórica sólida e adequada alusiva aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos, envolvendo o “saber como” e o “saber fazer”; a oferta de formação que possibilite analisar, acompanhar e contribuir com o processo regular de escolarização, suprimindo as diversas diferenças das crianças com necessidades educativas especiais; a oferta de formação específica sobre as características comuns das crianças com necessidades educacionais especiais, como as relativas às contradições sociais; e, por fim, a oferta de formação sobre as características, necessidades e os procedimentos pedagógicos específicos a cada uma das necessidades educativas especiais, para, com isso, serem levadas em consideração pelos sistemas regulares

de ensino, uma vez que, pelas mais diversas razões, não podem ser absorvidas pelo ensino regular.

Concordando com Baumel (2003), a formação de professores precisa ser pensada com as perspectivas da formação inicial e da formação contínua. A autora demonstra que a qualidade da formação de professores está diretamente relacionada à qualidade dos serviços educacionais para pessoas com deficiência, portanto, traz as direções da UNESCO (1988):

1) a inclusão obrigatória da educação especial nas ações de formação inicial e contínua de todos os professores, nos diversos níveis de ensino;

2) o engajamento das instituições de ensino superior na oferta e no desenvolvimento de programas de formação em educação especial, abrangendo parcerias e atendendo a todos os níveis de ensino;

3) a visão e reconsideração do papel dos professores de educação especial;

4) iniciativas de encorajamento a programas de formação que preparam os professores para trabalharem com todo tipo de deficiência.

A legislação brasileira também considera a formação inicial e continuada de professores. Logo, começaremos analisando do artigo 13º desse importante documento, até chegar ao artigo 59º, que fala, especificamente, da formação de professores.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais, para o Curso de Graduação em Pedagogia/Licenciatura, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no artigo 13, incisos I, II, III, IV, V e VI, são estabelecidas as incumbências dos professores, independente da etapa em que atuam:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III – zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Podemos inferir sobre a formação docente, a partir do que dizem os incisos III e IV do artigo acima, que o papel do professor está relacionado a um olhar para todos os educandos, objetivando a articulação dos saberes acumulados, historicamente, com os saberes dos alunos, independente de diferenças e desigualdades de cada um.

Com base na colaboração de Pimenta (2009), podemos refletir sobre o quão desafiador é o papel social do professor, pois se faz necessário repensar tanto a sua formação, como a

necessidade de sua valorização em uma sociedade que prega teorias nas quais esse profissional é visto como um simples técnico reproduzidor dos conhecimentos. A autora se contrapõe à corrente de desvalorização profissional docente e coloca o papel social do professor como fundamental para superação do fracasso e das desigualdades sociais: na sociedade contemporânea, cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediador nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. (PIMENTA, 1999, p. 15).

Com isso, conseguimos perceber que o professor é o ator protagonista no processo de inclusão escolar, sendo a sua formação inicial um passo para a “qualidade” da inclusão de alunos com TEA, pois a sua identidade, a sua cultura profissional e as suas crenças, enquanto professor, influenciarão diretamente na práxis pedagógica. Pensando na formação docente, Gomes (2016) explica sobre um conjunto de crenças, valores, compromissos, formação e experiências de um professor, forma sua cultura profissional, enfatizando que esta determina a sua prática docente em sala de aula.

Cultura profissional é um conceito multifacetado, ou seja, existem inúmeras formas de se conceituar a cultura ou as culturas. Por isso, neste trabalho, vamos conceituar cultura profissional na perspectiva de Ball (2005, 2012), como um conjunto de crenças, valores, compromissos, formação e experiências de um professor. Esse conjunto formará a sua cultura profissional que determina a prática docente na sala de aula e/ou na Sala de Recursos Multifuncionais. (GOMES, 2016, p. 153).

Concordamos com o pensamento de Gomes (2016) acerca da cultura profissional determinando a ação pedagógica do professor, e essa cultura ocorre desde a formação inicial desse docente, humanizando-o. Ainda nessa perspectiva, para Pimenta (1999), a atividade docente humaniza alunos historicamente situados, pois não se trata de uma atividade burocrática, para a qual são adquiridos conhecimentos e habilidades técnicas e mecânicas, a formação inicial deve pensar, sobretudo, na construção da identidade do professor, que vai além da habilitação legal para o exercício profissional da docência.

Essa identidade, de acordo com a autora, constrói-se a partir da significação social da profissão. Dentre os pontos para a construção dessa identidade docente está a significação que o profissional confere à sua prática, por meio de suas experiências, seus valores, suas crenças, sua história de vida, angústia e seus anseios, saberes, com isso, busca-se defender a visão de professor reflexivo.

Portanto, trazendo essas reflexões para a educação especial, compreendemos que a “qualidade” na formação inicial e continuada de professores vai impactar diretamente no aspecto da inclusão escolar, pois o professor é o mediador de diferentes possibilidades de atuação, sendo ele quem vai criar e pensar, de maneira democrática, ações pedagógicas que

contribuam para o sucesso escolar de todos. Isso ocorre porque quem coloca o currículo em ação é o professor e quem planeja estratégias de mediação com seus alunos e que está dentro da sala de aula com eles são os docentes, ou seja, os professores são os principais agentes da ação pedagógica.

Entretanto, sabemos que, para haver inclusão, não é suficiente que a criança (educando) esteja integrada à escola, pois existem as barreiras atitudinais que impedem a inclusão acontecer efetivamente. O fato é que a inclusão está posta e há uma ampla legislação que a ampara. Desse modo, é necessário conhecer esses direitos e ficar atento às novas demandas sociais, para que, realmente, ocorra um atendimento de “qualidade” desse alunado.

Sendo assim, o capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que trata especificamente da educação especial, em seu artigo 58º, define do que trata essa modalidade de ensino:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A LDB/9394, em seu artigo 59º, inciso III, assegura que os sistemas de ensino devem garantir aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o atendimento por professores com formação específica para atuarem nessa modalidade de ensino:

III – Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Portanto, o trabalho docente com educandos autistas requer formação teórica e acadêmica, na qual sejam contempladas disciplinas de Educação Especial e de Educação Inclusiva, pois esse profissional precisa ser especializado, para que utilize práticas pedagógicas inclusivas, ou seja, que respeite a diversidade e as singularidades de cada um, contribuindo, desta forma, com a emancipação dos educandos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008, ao falar sobre a formação docente, apresenta o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, que está relacionado à construção de uma escola inclusiva, e estabelece objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em que a formação docente é apontada entre os deficits para se atingir tais objetivos e metas:

Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento

e altas habilidades/superdotação, aponta um deficit referente à oferta de matrículas para estudantes com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2008, p. 4).

Assim, a Resolução CNE/CP, nº 1/2002, na qual são estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Igualmente, afirma que o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE tem como um dos eixos a formação de professores para a educação especial, sendo apontados os dados do Censo Escolar de 2013, com relação à formação dos professores que atuam na educação especial, mostrando que foram registrados 93.371 professores com curso específico nacional na área de educação especial.

A Formação de Professores está entre os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo: transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 1997, p. 10).

A Resolução 04/2009 institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na educação básica, modalidade de educação especial, em seu artigo 4º, incisos I, II, e III, indicando quem são os alunos que pertencem ao público-alvo do AEE e, dentre eles, estão os alunos com autismo:

Art. 4º. Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

Em seu artigo 12º, a resolução ainda menciona a formação inicial e específica de professores para o atendimento no AEE, na escola regular, respectivamente no artigo 13º, em seus incisos, I, II, III, IV, V, VI, VII, e VIII, apresentando as atribuições do professor para o Atendimento Educacional Especializado:

Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Foi possível perceber, ao analisar as leis supracitadas, a importância da formação inicial de professores, e que os cursos de licenciatura devem oferecer, em seus currículos, a base para se trabalhar com a inclusão e com as necessidades específicas especiais desses alunos, principalmente no que se refere aos alunos com TEA. Além disso, há um conjunto de ações, conhecimentos, atitudes e compreensão histórica social, que apenas a formação específica não é capaz de suprir, no que tange às demandas da educação especial e inclusiva.

Nesse sentido, Garcia, apud Baunel, 2003, pontua os princípios da dimensão que denominou como bases da formação que contemplam essa discussão: formação de professores concebida como um *continuum*, associada ao desenvolvimento profissional; formação inicial interligada com a continuada; reflexão e compreensão clara de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; a formação de professores deve ter clara a integração entre teoria e prática; os processos de formação de professores não podem ser dissociados do processo de desenvolvimento organizacional da escola; planejamento de um programa de formação de professores que articule conteúdos acadêmicos e disciplinares, evidenciando os conhecimentos iniciais para o ensino: pedagógico, didático e de conteúdos.

Como afirma Luckesi (1983), sobre o conhecimento didático: aquele professor que consegue descobrir “o que fazer”, que consegue definir um projeto histórico a ser desenvolvido, saberá encontrar os meios e os caminhos para atingi-los. Ainda para esse autor,

a didática não se resume apenas ao ensino de meios e mecanismos pelos quais se possa desenvolver um processo de ensino e aprendizagem, mas deverá ser um elo fundamental entre as opções filosófico-políticas da educação.

Em contrapartida, Libâneo (2015) afirma que a formação inicial de pedagogos é demasiadamente genérica, pois há a supervalorização do conhecimento pedagógico. O autor ainda explica que, geralmente, tais pedagogos não são articulados com os conteúdos. Então, o docente apresenta falta de domínio de conhecimentos específicos.

O teórico também comenta que entre a formação profissional de professores e a didática, há uma relação complementar e direta, portanto, a didática é considerada uma disciplina pedagógica indispensável ao exercício profissional, pois investiga os marcos teóricos e conceituais, levando em consideração as práticas reais de ensino e aprendizagem, além de articular teoria e prática. Para Tardif (2002, apud Libâneo, 2015, p. 8):

[...] A prática dos docentes compõe-se de diferentes saberes, entre os quais são mantidas diferentes relações: saberes da formação profissional (ciências da educação e da ideologia pedagógica, ou seja, saberes pedagógicos); saberes disciplinares (correspondentes aos diversos campos do conhecimento); saberes curriculares (programas curriculares expressos em objetivos, conteúdos, métodos, ordenados pela instituição escolar); saberes experienciais (saberes específicos desenvolvidos pelos professores na prática de sua profissão).

Libâneo (2015) conduz uma reflexão sobre a formação docente para a licenciatura em Pedagogia e as licenciaturas de outras áreas de conhecimento, afirmando que ambas formações estão em defasagem, visto que para a primeira falta conhecimento disciplinar, e para a segunda falta – ou é secundarizado – o conhecimento pedagógico.

Nesse sentido, conforme o que foi exposto sobre as diretrizes e políticas educacionais para formação docente, é preciso pensar a formação enquanto um processo permanente e contínuo, que apresenta como base a formação inicial na licenciatura/graduação. É necessário refletir como o futuro professor conseguirá realizar o seu trabalho docente de forma que inclua todos os alunos, principalmente os alunos que são sujeitos da nossa investigação: alunos com Transtorno do Espectro Autista.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Conhecendo o lócus da pesquisa

Integrado à Faculdade de Educação/FACED, da Universidade Federal do Ceará/UFC, situada à Rua Waldery Uchoa, 01 – Campus do Benfica, o Curso de Pedagogia oferta, anualmente, 80 vagas para ingressos ao seu primeiro semestre, através do Sistema de Avaliação Unificada – SISU, do Ministério da Educação – MEC. São 40 vagas para o primeiro semestre e 40 para o segundo, do ano letivo. As dimensões políticas e pedagógicas da faculdade visam à formação para o ensino, a pesquisa e a extensão, esse é o tripé educacional da universidade.

O curso, atualmente, é formado por um corpo docente com 20 professores do Departamento de Estudos Especializados, 31 do Departamento de Fundamentos da Educação e 19 do Departamento de Teoria e Prática do Ensino. Ao todo, são três departamentos e setenta docentes.

O Curso de Pedagogia da UFC foi instalado em 1963, logo, comemora seus 56 anos de existência. Surgiu integrado ao Curso de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL). A primeira turma de pedagogos diplomou-se em 1966, e era composta de 14 alunos. O curso era estruturado em regime seriado, anual, dividido em dois ciclos, cada um com duração de dois anos: um de matérias básicas, “com aconselhamento profissional”, e o outro de “estudos de natureza específica, com características de pré-especialização”.

Na página da internet da FACED/UFC, podemos encontrar uma descrição histórica da Faculdade de Pedagogia e sua missão, na qual se apresenta como o Curso de Pedagogia da UFC surgiu.

Foi num momento político de muita efervescência ideológica e de muita mobilização popular, ocasião em que a Educação se enriquecia com os Movimentos de Cultura Popular emergentes, que o Curso de Pedagogia da UFC surgiu, integrando a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada pela Lei 3866, de 25/01/1961. Esta faculdade foi idealizada para ser o centro de irradiação cultural de toda a universidade, recuperando o modelo das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras da USP e Distrito Federal, projetado por Anísio Teixeira, na década de 30. (<https://faced.ufc.br/sobre/historico-e-missao><acesso em 14 de outubro de 2019>).

O Curso de Pedagogia, segundo essa mesma fonte, é dividido em três “momentos pedagógicos”, de acordo com o perfil de educador que se buscava formar. No primeiro momento, tinha-se o intuito de formar o professor generalista, para atuar como professor do curso normal e de algumas disciplinas do curso ginásial, e como orientador e diretor de escolas. No segundo momento, buscou-se a formação do especialista em educação:

Esse período, profundamente influenciado pela ditadura militar (1968-1980) e pela Lei de Segurança Nacional, que se tornou a diretriz maior da educação brasileira, caracterizou a formação compartimentalizada do educador, centrada na racionalidade, eficiência e “competência técnica”, com ênfase na “neutralidade científica”.
(<https://faced.ufc.br/sobre/historico-e-missao><acesso em 14 de outubro de 2019>).

Por fim, no terceiro momento pedagógico, iniciado na década de 80, buscou-se uma nova perspectiva de formação, com influência da abertura política e do movimento docente, em âmbito nacional – impulsionado por questionamentos sobre a educação e o papel do educador na sociedade. Com isso, o objetivo era formar um educador mais crítico e mais voltado para a problemática social, política e econômica da realidade brasileira.

Logo, a missão do curso é formar professores e gestores para educação básica e superior, nos cursos de Pedagogia, nas disciplinas pedagógicas das demais licenciaturas da universidade e na pós-graduação, desenvolvendo a pesquisa e a extensão nas diversas áreas do campo educacional.

4.2 As atividades curriculares e extracurriculares do Curso de Pedagogia da FACED que contemplam o TEA

O curso de Pedagogia da FACED/UFC organiza-se em oito semestres letivos, segundo o Projeto Pedagógico de 2014 (atual currículo), tanto para o curso diurno, como vespertino/noturno. O curso é desenvolvido com componentes curriculares que integram disciplinas obrigatórias e optativas; estágios supervisionados; Trabalho de Conclusão de Curso e atividades complementares.

A estrutura curricular do Curso de Pedagogia está dividida em três núcleos: Núcleo de Estudos Básicos; Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos; Núcleo de Estudos Integradores.

Conforme o Projeto Curricular do Curso, encontramos a seguinte disciplina obrigatória do Setor de Estudo da área de Educação Especial, que faz parte do Departamento de Estudos Especializados: (1) PD0104 – Educação Especial – 64 h/a PD0071 (Núcleo de Estudos Básicos).

O Projeto Pedagógico do Curso é contemplado com três disciplinas optativas que fazem parte do Departamento de Estudos Especializados, e que contemplam indiretamente o TEA: PD0071 – Educação Inclusiva - 64 h/a (Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos); PD0094 – Prática de Ensino em Educação Inclusiva - 64 h/a (Núcleo de

Aprofundamento e Diversificação de Estudos); PD0086 – Psicopedagogia - 64 h/a (Núcleo de Estudos Básicos).

Ao analisarmos a ementa da disciplina de Educação Especial, disciplina obrigatória, constatamos que ela trabalha os conteúdos que contemplam os Transtornos Globais do Desenvolvimento, trazendo, por exemplo, em sua bibliografia básica, a seguinte referência: CUNHA, P, FILHO, J. F. B. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. V. 9 (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar). Isso quer dizer que o tema autismo é abordado de maneira clara.

Em relação à disciplina de Educação Inclusiva, ficou implícito o atendimento de crianças com autismo, pois segundo a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008: “Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2008, p. 11).

Na ementa desta disciplina, é apresentada a seguinte descrição:

Princípios e fundamentos da inclusão escolar e bases legais. Educação inclusiva e educação especial: especificidades e atribuições. Educação especial no contexto da escola pública brasileira: políticas e desafios atuais. Características do aluno com deficiência sensorial, intelectual, motora e altas habilidades/superdotação. Singularidades dos processos de desenvolvimento e aprendizagem e implicações nas práticas pedagógicas no contexto da inclusão escolar. Gestão da escola e da sala de aula no contexto das diferenças.

Nesse sentido, podemos inferir que pela ementa, a disciplina aborda o autismo, mesmo que de maneira subentendida, porém seria mais interessante que esse conteúdo estivesse mais explícito, para que qualquer professor que fosse trabalhar na disciplina soubesse da necessidade de atuar nessa área.

Analisando também a Psicopedagogia, a ementa apresenta a visão pluridimensional do processo de aprendizagem e seus problemas. Percebemos que seu foco está centrado mais nas dificuldades de aprendizagem, como: dislexia; discalculia; hiperatividade; TDAH - O Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade, dentre outros.

Acredita-se que ao se trabalhar essas dificuldades de aprendizagem, está implícito que crianças com autismo serão atendidas, pois no autismo, podem existir comorbidades neurológicas, como o Transtorno do Deficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), por exemplo.

A disciplina optativa Prática e Ensino em Educação Inclusiva também possui na ementa a seguinte descrição:

Observação, participação e desenvolvimento de atividades pedagógicas envolvendo o ensino e a gestão da classe no contexto das diferenças, bem como o desenvolvimento de estágio em escolas municipais que tenham alunos público-alvo da educação especial na sala de aula do ensino comum e que oferecem atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência intelectual, superdotação/altas habilidades e deficiências sensoriais ou motoras e transtornos globais do desenvolvimento.

Analisando a ementa, não vemos nenhum conteúdo específico para atuação com crianças com autismo, embora seja abordada em conjunto com outras deficiências, portanto, fica subentendido o atendimento de crianças com TEA, pois segundo o capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que trata especificamente da educação especial, o seu artigo 58º define os alunos que são o público-alvo da educação especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Ao examinarmos os dados coletados com o questionário semiestruturado, as informações obtidas contribuíram com a presente investigação, pois tal ferramenta foi aplicada a cinco discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, do período noturno e que fazem parte do novo currículo: 2014.1.

Dados também foram coletados com duas pesquisadoras do Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Educação Especial e Inclusiva, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores, Pró-Inclusão e com a professora que lidera o GEAP-TEA, Grupo de Estudos Analíticos e Psicopedagógicos do Espectro do Autismo.

O GEAP-TEA refere-se a um programa de extensão da Universidade Federal do Ceará, segundo o Formulário de Cadastro da Ação de Extensão. Esse projeto tem o objetivo de compreender, difundir, aprofundar e implementar informações sobre o relevante e necessário campo de conhecimento em torno do Transtorno do Espectro do Autismo – TEA, interagindo junto aos Cursos de Graduação em Pedagogia presenciais e diferentes cursos de licenciatura da UFC, bem como junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

O Pró-Inclusão trata-se de um projeto vinculado ao Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação FACED/UFC, e desenvolve produções acadêmicas e distintas iniciativas de pesquisa e extensão nos seguintes eixos: Educação Especial e Inclusiva; Letramento e Alfabetização; Formação Docente. Estes foram os grupos de estudos eleitos para subsidiar a presente pesquisa.

Em entrevista com a coordenadora do GEAP-TEA, esta apontou que a formação de professores do Curso de Pedagogia da UFC, para a atuação com crianças com autismo, ainda é incipiente, “porém a temática é abordada em diferentes disciplinas, através de docentes que se mostram sensíveis à causa do autismo”.

Segundo a coordenadora, as disciplinas ofertadas na área de educação especial têm contribuído positivamente, na medida em que abordam a temática e oferecem aos estudantes conceitos básicos e aproximação com a prática (trazendo experiências da prática pedagógica e até pessoas com autismo para palestrar). A professora também contribuiu, falando sobre as palestras e seminários organizados pelo GEAP-TEA, demonstrando a contribuição para o atendimento de crianças com autismo:

Troca de Experiências sobre o trabalho mediado por animais, para o desenvolvimento de crianças com autismo. Trouxemos a psicóloga Nívea e seu cão-terapeuta: Prince, para mostrarem como é feita a mediação; palestra com a alfabetizadora de crianças com autismo, Prof.^a M.^a Dulcineia Bandeira, que abordou sobre sua experiência na clínica psicopedagógica. Trouxemos o musicoterapeuta e professor Luiz Belizario Filho, que abordou sobre o trabalho com a música para o desenvolvimento da criança com autismo. (ENTREVISTA, agosto, 2019).

A docente concluiu sua fala, afirmando que as contribuições foram muito significativas, pois os participantes apreenderam aspectos da prática profissional de cada um dos palestrantes para posterior interação com as crianças com autismo a serem atendidas. As falas da coordenadora do grupo vão ao encontro do que propõe Bueno (1999), quando este explica que a formação de professores e a qualificação do ensino para crianças com deficiência envolvem, pelo menos, dois tipos de formação profissional: a primeira (generalista) é a dos professores do ensino regular, visando um mínimo de formação; e a outra é a do professor especializado (especialista) nas diferentes “necessidades educacionais especiais...”. Esse autor defende a formação teórica sólida e adequada alusiva aos diferentes processos e procedimentos pedagógicos, envolvendo o “saber como” e o “saber fazer”, a formação ofertada precisa possibilitar a análise, acompanhar e contribuir com o processo regular de escolarização, dando conta das diversas diferenças e das crianças com necessidades educacionais especiais.

Portanto, fica evidente que os seminários ofertados pelo grupo são fonte de formação relevante para atuação com crianças com autismo, já que compõem uma base de informações a respeito dessa especificidade, bem como trazem a perspectiva da prática, algo substancial para um atendimento de qualidade. A participação nesses momentos formativos na universidade propicia a articulação da teoria com a prática, por meio da reflexão e ressignificação do ser professor, formando para uma atitude reflexiva.

De acordo com a entrevista realizada com as pesquisadoras do Pró-Inclusão, a primeira entrevistada (P1) relatou que foram organizados alguns seminários no projeto, tais como: “Mediações Pedagógicas no Processo de Escolarização de Alunos com TEA”; “Práticas Pedagógicas para Inclusão de Estudantes com Deficiência Intelectual”; “O Uso de Programas de Análise Quantitativa e Qualitativa”; “O Processo de Elaboração do Estado da Questão” e “Acessibilidade Informacional: o papel da Tecnologia Assistiva e da Usabilidade na Construção de uma Biblioteca Universitária Inclusiva”.

A P1, formada em Psicologia pela Universidade de Fortaleza/Unifor e mestranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará/UFC, apresenta a seguinte resposta, no que tange aos seminários:

Os referidos seminários foram importantes fontes de conhecimento e informação, auxiliando de forma direta ou indireta o atendimento às crianças com TEA. Pois como já citado acima, o olhar singularizado da Educação Especial beneficia uma melhor compreensão dos indivíduos no espectro do autismo, construindo um cenário mais favorável à aprendizagem, em geral.
(Pesquisadora P1).

A fala acima confirma a importância da formação continuada para o atendimento inclusivo de “qualidade”, inclusive por meio desse argumento, podemos inferir que nesses momentos de participação em cursos, seminários e palestras, constrói-se a cultura profissional. Segundo Gomes (2016), podemos definir cultura profissional como “[...] um conjunto de crenças, valores, compromissos, formação e experiências de um professor. Esse conjunto formará a sua cultura profissional que determina a prática docente na sala de aula”.

A segunda entrevistada do Pró-Inclusão (P2), formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará/UFC, no que diz respeito à formação de professores do Curso de Pedagogia UFC para a atuação com crianças com autismo, esclarece sobre o caráter geral da formação inicial, afirmando que esta formação trata-se da base para a formação específica dessa atuação:

A nossa formação, vista somente pelas discussões que o Curso de Pedagogia disponibiliza, ainda é muito geral, o que torna o nosso conhecimento para a atuação com crianças com autismo muito vago. Muitos concludentes só percebem que a formação do nosso curso é somente uma base para o conhecimento quando se deparam com as dificuldades encontradas em uma sala de aula, nesse caso, ao terem que atuar no processo de aprendizagem de crianças com autismo. Quando isso acontece, é muito difícil para esse professor ir atrás dos conhecimentos e formações extracurriculares, o que torna mais fácil para ele deixar a criança de lado e continuar sua aula normalmente. Infelizmente, isso é o que ocorre em muitas escolas que se dizem inclusivas, por terem que aceitar a matrícula dessas crianças. Para tentar combater essas falas na nossa formação, a alternativa que o curso de Pedagogia dispõe é o incentivo aos alunos a participarem de seminários, palestras, grupos de estudos, dentre outras atividades extracurriculares que complementem a nossa formação. (Pesquisadora P2).

Essa fala vai ao encontro do que foi discutido por Baumel (2003), quando esclarece que a formação de professores precisa ser pensada com as perspectivas da formação inicial e da formação contínua. Sobre as disciplinas ofertadas na área de educação especial, a entrevistada afirmou que apenas uma disciplina obrigatória não contempla a formação necessária para atuação com crianças com autismo e reafirma o caráter introdutório do curso:

O Curso de Pedagogia da UFC dispõe de uma grade curricular que oferta somente uma única disciplina obrigatória na área da educação especial. Esta disciplina é ofertada somente uma única vez no 4º semestre, com carga horária de 64h no total. As outras disciplinas que contemplam a área da educação especial são disciplinas optativas, onde os alunos não são obrigados a cursarem. Agora, imagina você ter somente uma disciplina obrigatória que tem que dar conta para falar de todas as necessidades e as fragilidades que a educação especial passa? Não dá, pois nem sempre os alunos da graduação querem se submeter às disciplinas optativas, como, por exemplo, a disciplina de Educação Inclusiva ou a disciplina de Prática de Ensino em Educação Inclusiva, no intuito de estudarem mais sobre o assunto. Acredito que o nosso aprendizado deve ser construído de forma contínua e somente uma disciplina obrigatória só vai dispor de um conhecimento vago. Logo, somente a grade curricular obrigatória do nosso curso não está dando conta da formação e preparação do professor para trabalhar com crianças com autismo, o que faz os interessados pela área procurarem formações complementares. (Pesquisadora P2).

Encontramos respaldo para essa fala na LDB/9394, em seu artigo 59º, inciso III, pois ele assegura que os sistemas de ensino devem garantir aos educandos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o atendimento por professores com formação específica, ou seja, já na formação inicial, o professor precisa ter as disciplinas de Educação Especial e Educação Inclusiva. De fato, apenas uma disciplina obrigatória nessa área não supre essa demanda.

Na entrevista com o 1º discente do Curso de Pedagogia (D1), quando interrogado sobre sua escolha pelo curso em questão, sua fala demonstrou orgulho pela sua formação, além de satisfação:

Nunca imaginei que um curso pudesse me melhorar tanto enquanto pessoa, digo que fui escolhido pelo curso, porque eu nunca quis ser pedagogo, achava uma área que não dava pra mim. Foi quando comecei a cursar e me apaixonei pelo curso, pelas aulas, pelos textos, pelas ideias propostas, foi incrível. Hoje, sou muito grato pela minha formação. Faria tudo de novo, certamente. É uma formação que não apenas forma para o mercado, mas, sim, para a vida. (Discente D1).

Entretanto, ao ser interrogado sobre como deveria ser a formação do pedagogo para atuação com crianças/alunos com autismo, o estudante respondeu que durante o curso, fez as disciplinas de Educação Inclusiva, além de visitas ao AEE - Atendimento Educacional Especializado, e também entrevistas, mas considerou isso insuficiente:

Deve considerar a realidade desses alunos e deve também propor práticas educativas que consigam inserir esse aluno no contexto escolar. Analisando a minha formação,

tive a disciplina de Educação Inclusiva, foi boa, fiz pesquisas em escolas, observei aulas, fiz visita ao AEE (Atendimento Educacional Especializado), mas ainda é pouco. O pedagogo não pode esperar que apenas o curso proporcione uma formação ideal, ele precisa ir além... (Discente D1).

O estudante também afirma na entrevista que o curso precisa melhorar em relação à formação de professores, mesmo não sabendo objetivamente como poderia acontecer essa evolução: “Deveria ter uma disciplina de Educação Especial 2, quem sabe? Eu, sinceramente, não sou muito “expert” em TEA, preciso ler mais...”.

De fato, a formação inicial deve ser a base para a atuação docente e esta precisa ser contínua e permanente. Logo, a fala de D1 dialoga com o proposto por Passerino (2010), quando afirma que a formação inicial de professores não atende às necessidades de formação necessárias, para que esses saibam como proceder com a diversidade em sala de aula. A atuação do docente na educação especial deve conter uma formação inicial e continuada, buscando conhecimentos gerais para o exercício de sua função e da área, possibilitando-o atuar no atendimento educacional especializado e visando o aprofundamento de um caráter interativo e interdisciplinar nas salas de aula.

Do mesmo modo, em uma segunda entrevista, (D2) faz a seguinte reflexão de como deveria ser a formação do pedagogo para atuar com crianças/alunos com autismo: “Penso que a formação do pedagogo deveria possuir mais disciplinas que abordem a temática autismo, além de outros transtornos, dificuldades de aprendizagem e deficiências”.

A pessoa entrevistada afirmou desconhecer cursos de extensão, seminários ou palestras sobre autismo na universidade, e demonstra ter clareza sobre como deveria ser a atuação do professor com crianças com autismo.

O professor que atua na educação de alunos com autismo, antes de tudo, deverá ter uma formação na qual tenha conhecimento e prática para atuar com esse público, e realizar um planejamento que contemple todos os alunos, de forma que a inclusão de fato aconteça, embora eu reconheça que para que esse processo se realize é necessário um suporte da escola, do corpo docente (coordenadores, professores auxiliares, dentre outros) e de materiais. (Discente D2).

A partir das diretrizes, LDB/9394, que tratam da educação superior em seu capítulo IV, no artigo 44, inciso III, estabelece-se que a educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas:

III – de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino.

São mencionadas por D2 as disciplinas de Educação Especial e Educação Inclusiva, na contribuição destas para a sua formação, no que concerne a essa atuação, em contrapartida, cita a superficialidade dessas disciplinas, devido à insuficiência de carga horária em relação à quantidade de conteúdos que precisam ser abordados:

No curso de Pedagogia da FACED/UCF, as disciplinas voltadas para este tema são bastante superficiais, pois ao abordar a educação inclusiva e educação especial, percebo que há muito conteúdo para uma carga horária insuficiente. Penso que os cursos de formação deveriam ter uma melhor carga horária, a fim de que aliássemos a teoria com a prática, ou pelos menos conseguíssemos compreender as dificuldades e as necessidades de ser pedagogo para alunos com autismos incluídos em uma sala de aula regular.
(Discente D2).

A fala da discente comprova o caráter introdutório do Curso de Pedagogia e a necessidade da formação específica, indo ao encontro da teoria estudada em Libâneo (2015), o qual afirma que a formação inicial de pedagogos é demasiadamente genérica, havendo a supervalorização do conhecimento pedagógico não articulado aos conteúdos. O autor demonstra, assim, a necessidade do pedagogo em apropriar-se de conhecimentos específicos para sua prática docente.

Ao ser interrogada sobre como se sente para atuar com alunos com autismo, a discente declara não estar preparada:

Apesar de estar sempre lendo e ouvindo experiências de colegas que trabalham em escolas com alunos com autismo, não me sinto preparada para atuar, pois não tive nenhuma vivência real dentro do curso de Pedagogia que me preparasse para essa missão. Sei que se fosse necessário, tentaria fazer o meu melhor para que todos os alunos participassem e se desenvolvessem nas minhas aulas, mas sempre estaria receosa se faria o correto. (Discente D2).

Os demais relatos da entrevista relacionados às disciplinas ofertadas na área de educação especial, e sobre a preparação para atuação com crianças com autismo são afirmações da necessidade de maior aprofundamento no assunto e da não preparação para essa atuação específica, demonstrando, também, que o curso forma discentes com desconhecimento sobre as palestras, seminários e oficinas sobre o tema autismo na universidade. Respectivamente, D3, D4 e D5 respondem à seguinte pergunta:

Atualmente, você se sente preparada para atuar na escola com alunos com autismo?
Explique:

D3 – “Em partes. Acredito que uma reciclagem sobre o tema aliada ao conhecer a realidade dos alunos me deixaria mais segura.”

D4 - “Não me sinto preparada. Porque só fiz a cadeira de Psicopedagogia, então, preciso me aprofundar para enfrentar os desafios.”

D5: “Preparada, não, mas estou pronta para encarar o desafio, não só por se tratar de um transtorno específico, mas penso que a docência, em si, é desafiante, contudo, se escolhermos essa profissão, devemos estar preparados para fazer o nosso melhor e buscar constante capacitação.”

Destarte, observamos que essas respostas demonstram lacunas na formação desses discentes, no que diz respeito ao autismo, pois são falas que permitem reconhecer o quanto o curso ainda é inaugural em relação a esse atendimento.

Dessa forma, nossos resultados apontaram que o Curso de Pedagogia da UFC trabalha apenas com uma disciplina obrigatória e um leque de disciplinas optativas. Outro ponto que merece destaque são as atividades extracurriculares que são desenvolvidas no curso, porém acontecem em horários que muitos alunos do período noturno não conseguem participar. Outro ponto que merece atenção é que os projetos de pesquisa não envolvem muitos alunos. Os resultados também apontaram que as outras disciplinas não dialogam com a inclusão dos alunos com autismo, o que poderia também acontecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização da pesquisa, chegamos à conclusão que a formação inicial no Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Ceará ainda é incipiente na preparação, no tocante à atuação com alunos que possuem Transtornos do Espectro Autista.

A elaboração do presente estudo possibilitou compreender como a Faculdade de Educação da UFC - Universidade Federal do Ceará, em seu Curso de Pedagogia, tem formado os discentes para trabalharem na inclusão de crianças com TEA.

Em relação às entrevistas, as respostas confirmaram a hipótese de que a formação inicial no Curso de Pedagogia da UFC não tem preparado os discentes para atuação com alunos com autismo, pois se trata de uma formação inicial, na qual falta, pelo menos, uma disciplina específica que contemple o TEA, assim como a necessidade de mais disciplinas obrigatórias na área da educação especial.

Percebemos também que os discentes não participaram das palestras, dos cursos e seminários ofertados pela universidade, isso é intrigante e poderia ser tema de um estudo futuro, pois qual a razão da não participação em tais momentos? Acreditamos que seja devido aos horários que essas vivências são oportunizadas, não permitindo que os alunos do curso noturno possam participar, já que são estudantes e trabalhadores.

Ao analisar o plano de curso, constatamos que há apenas uma disciplina obrigatória na área de educação especial, e que contempla o TEA, porém juntamente com todas as outras deficiências e teorias que são abordadas, sabemos que isso acarreta uma visão geral sobre o assunto, não preparando para a atuação específica. Também por meio da ementa do plano de curso, analisamos as outras disciplinas optativas que existem na área da educação especial, entretanto, não foi percebida a existência de nenhum conteúdo relacionado à formação do professor para desenvolver a aprendizagem de alunos com TEA.

Sendo assim, a presente pesquisa confirma que há uma demanda de formação inicial consistente, assim como formação continuada para atuação como pedagogo, com crianças com o TEA, diante dos desafios e da diversidade que é o campo educacional moderno e suas diferentes modalidades de ensino.

Tanto em minha prática enquanto professora, quanto como discente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará, consegui observar o quanto as crenças limitantes e preconceituosas, geradas pelo desconhecimento do autismo, têm o potencial de influenciar na qualidade da educação que se é oferecida.

Presenciei muitas ações que demonstram que o aluno está apenas integrado à escola, enquanto não há um olhar atento para esse educando, reflexo da formação inicial que esses profissionais receberam, pois além de não terem preparo para o atendimento educacional especializado, não desenvolveram atitude inclusiva. Mesmo quando existe atitude inclusiva, não está garantido um trabalho eficaz, pois sabemos que são muitos fatores que impedem a inclusão efetiva dos educandos com autismo e a formação trata-se de um fator primordial nessa conquista.

Logo, é necessária a superação desses estigmas e preconceitos, por esse motivo, a mudança precisa começar na maneira como vem ocorrendo a formação inicial na faculdade, com base na ampla bibliografia estudada, na análise do plano de curso do atual currículo do Curso de Pedagogia (2014.1) da Universidade Federal do Ceará e conforme os dados coletados em entrevista com docentes, discentes e pesquisadoras dos projetos de extensão elencados na pesquisa. Assim, concluímos que a maneira como vem acontecendo a formação de professores precisa ser repensada, pois não contempla o TEA de maneira satisfatória.

Acredita-se que o Curso de Pedagogia da Universidade Federal da UFC precisa ter mais disciplinas obrigatórias que tratem especificamente do autismo, bem como que essa área seja abordada de maneira mais explícita pelas disciplinas optativas existentes no curso, e de maneira interdisciplinar pelas disciplinas obrigatórias, principalmente nas de ensino. Damos como sugestão para melhorar essa formação que atividades como seminários, cursos e palestras sejam ofertados em ambos os turnos, para que mais discentes possam participar e envolver-se em vivências formativas desse caráter. Igualmente, destacamos a necessidade da formação continuada para o atendimento de qualidade de crianças com TEA.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnóstico and Statistical Manual of Mental Disorder (DSM-5)**. 5 ed. [S.I]: APA, 2013.

AUTISMO E REALIDADE. Manual para Síndrome de Asperger. 2010. Disponível em:<<http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/publicacoesdeficiente/manualparasindromedeaspergerautismo.pdf>>. Acesso em: 17. Jul. 2019.

BAUMEL, R. C. R. C.. **Formação de Professores: algumas reflexões – EDUCAÇÃO ESPECIAL: DO QUERER AO FAZER**, São Paulo/SP, Avercamp 2003.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. v. 9. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BORGES, Maria. Célia. , ORNELLAS Sivieri Pereira, H. de, & FERNÁNDEZ Aquino, O. (2012) **Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente**. *Revista Iberoamericana De Educación*, 59(3), 1-11.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm<. Acesso em: 27 de set 2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP: Brasília, 2008 a. Acesso em: Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> Acesso em 27 de set 2019.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em 27 de set de 2019.

BUENO, J. G. S.. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba-SP, v. 3, n.5, p. 7-25, 1999.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti, 1978-C539m. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil** / Fernanda de Araújo Binatti Chiote. – 2011. 188 f.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

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

_____. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Método de pesquisa**. Métodos de pesquisa / [organizado por] Tatiana Engel Gerhardt e Denise Tolfo Silveira; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em 03 de julho de 2019.

GOMES, Robéria, **O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais nas escolas municipais de Rio Branco/Acre**. 2016. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **O que é Pedagogia** // Paulo Ghiraldelli Jr. São Paulo: Brasiliense, 2006 - (Coleção Primeiros Passos;193) 5ª reimpr.da 3.ed.de 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2006. (cotidiano escolar: ação docente).

LIBÂNEO, José Carlos. **Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986. 99p.

PASSERINO, Liliana Maria ; BEZ, M. R. ; VICARI, R. M. . **Formação de Professores em Comunicação Alternativa para Crianças com TEA: contextos em ação**. Revista Educação Especial (UFMS) , v. 26, p. 619-637, 2013.

PERISSINOTO, J. **Conhecimentos essenciais para atender bem a crianças com autismo.** São José dos Campos: Pulso, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo Singular: entenda o autismo.** Rio de Janeiro: Ed. Objetiva Ltda, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WILLIAMS, CHRIS E WRIGHT, BARRY. **Convivendo com Autismo e Síndrome de Asperger: estratégias práticas para pais e profissionais,** 2008 – São Paulo: M. Books do Brasil Editora Ltda.

APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIO APLICADO A DISCENTES

Perguntas para as discentes

- 1) Por que a escolha do Curso de Pedagogia?

- 2) Quais os campos de atuação do pedagogo você conhece e quais você tem interesse em atuar?

- 3) Como deveria ser a formação do pedagogo para atuar com crianças/alunos com Transtorno do Espectro Autista?

- 4) Você conhece algum **curso de extensão, oficinas, seminários ou congresso** que a UFC promoveu para formar o pedagogo para atuar com crianças com Transtorno do Espectro Autista?

- 5) Qual o seu entendimento a respeito da atuação do professor com crianças com autismo?

- 6) Ao longo da sua formação, quais disciplinas você considera que podem contribuir para a formação do pedagogo para atuação com esses alunos?

- 7) O que você acredita que poderia ser necessário melhorar no Curso de Pedagogia da UFC em relação à formação de professores voltados para o ensino de crianças com TEA?

- 8) A respeito do **CURSO DE EXTENSÃO, OFICINAS, SEMINÁRIOS OU CONGRESSO**: quais foram as contribuições desse curso para a sua formação?

- 9) Atualmente, você se sente preparada para atuar na escola com alunos com autismo? Explique.

APÊNDICE 2 - PERGUNTAS PARA AS DOCENTES

- 1) Qual a sua opinião a respeito da formação de professores do Curso de Pedagogia da UFC para a atuação com crianças com autismo?
- 2) No seu ponto de vista, como as disciplinas ofertadas na área de educação especial têm contribuído com a formação de professores para atuarem com crianças com TEA?
- 3) Existem atividades extracurriculares (seminários, oficinas, congresso, grupo de estudo) realizadas no Curso de Pedagogia acerca de formação de professores para atuarem com alunos com TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA? Em sua opinião, essas atividades têm contribuído para a formação dos discentes? Como?
- 4) Quais seminários (pelo menos 2) foram organizados pelo projeto “...”? E qual contribuição para o atendimento de crianças com autismo?