

## INCLUSÃO ESCOLAR E AUTISMO: SENTIMENTOS E PRÁTICAS DOCENTES

Luana Stela Weizenmann <sup>1</sup>; Fernanda Aparecida Szareski Pezzi <sup>1</sup>; Regina Basso Zanon <sup>2</sup>

### RESUMO

A escola caracteriza-se como um importante espaço para o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas de crianças, incluindo aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Diante desse contexto, este estudo investigou a experiência de professores em relação à inclusão de alunos com TEA, contemplando sentimentos e práticas docentes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório e de caráter transversal. Participaram quatro professoras de anos iniciais do ensino fundamental, que possuíam um aluno com TEA matriculado na turma. Utilizou-se de uma entrevista semiestruturada e a análise foi qualitativa, através da análise temática. Evidenciou-se que os primeiros sentimentos que emergiram nos professores foram o medo e a insegurança. Após o período de adaptação, esses sentimentos modificaram-se, transformando-se em segurança no seu trabalho. Com relação à prática pedagógica, foi verificado que os docentes realizaram adequações pedagógicas de acordo com as características de cada aluno.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista; professor; inclusão.

### School inclusion and autism: teachers' feelings and practices

#### ABSTRACT

The school is characterized as an important space for the development of social and cognitive competences of children, including those with Autism Spectrum Disorder (ASD). Given this context, this study investigated the teachers' experience regarding the inclusion of students with ASD, contemplating teachers' feelings and practices. It is a qualitative research, exploratory and transverse in nature. Four teachers from early years of elementary school who had a student with ASD enrolled in the class participated. A semi-structured interview was used and the analysis was qualitative, through thematic analysis. It was shown that the first feelings that emerged in teachers were fear and insecurity. After the period of adaptation, these feelings changed, becoming safety in their work. Regarding the pedagogical practice, it was verified that the teachers made pedagogical adjustments according to the characteristics of each student.

**Keywords:** Autism spectrum disorder; teacher; inclusion.

### Inclusión escolar y autismo: sentimientos y prácticas docentes

#### RESUMEN

La escuela se caracteriza cómo un importante espacio para el desarrollo de competencias sociales y cognitivas de niños, incluyendo aquellas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Delante de ese contexto, ese estudio investigó la experiencia de profesores en relación a la inclusión de alumnos con TEA, contemplando sentimientos y prácticas docentes. Se trata de una investigación cualitativa, de cunho exploratorio y de carácter transversal. Participaron cuatro profesoras de cursos iniciales de la enseñanza primaria, que poseían un alumno con TEA matriculado en el grupo. Se utilizó de una entrevista semiestructurada y el análisis fue cualitativo, por intermedio del análisis temático. Se evidenció que los primeros sentimientos que emergieron en los profesores fueron el miedo y la inseguridad. Tras el período de adaptación, esos sentimientos se modificaron, transformándose en seguridad en su labor. Con relación a la práctica pedagógica, se verificó que los docentes realizaron adecuaciones pedagógicas de acuerdo con las características de cada alumno.

**Palabras clave:** Trastorno del Espectro Autista; Profesor; Inclusión.

<sup>1</sup> Sociedade Educacional Três de Maio – Rio Grande do Sul – RS – Brasil; luanadupontweiz@hotmail.com; fernandapezzi@setrem.com.br

<sup>2</sup> Universidade Federal da Grande Dourados – Dourados – MS – Brasil; reginazanon@ufgd.edu.br



## INTRODUÇÃO

A educação é um tema repleto de desafios. Desempenhar a função de professor com qualidade e competência requer competências técnicas (ex. formação especializada) e pessoais (ex. desejo, flexibilidade). Um dos aspectos que justifica esse fato refere-se à inclusão escolar, que impõe às escolas a necessidade de se adaptar diante da diversidade dos alunos. Desta forma, considera-se que a inclusão escolar esteja vinculada à atenção personalizada, bem como às características individuais de cada educando, buscando criar e oferecer oportunidades que favoreçam o desenvolvimento integral de todas as crianças (Lemos, Salomão, Aquino, & Agripino-Ramos, 2016).

Após vigorar a lei de inclusão, verificou-se um crescimento nas taxas de alunos incluídos em escolas de ensino regular. Estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2014) revelam um aumento considerável nas matrículas de crianças com deficiência no Brasil, sendo que este número cresceu de 23% no ano de 2003, para 81% no ano de 2015. Neste processo, crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculadas em escolas comuns, são cada vez mais frequentes, sendo que estudos vêm reconhecendo essa prática como sendo realizável e possível (Lemos et al., 2016; Sanini, Sifuentes, & Bosa, 2013).

O TEA é um transtorno que tem como característica dificuldades nas habilidades sociocomunicativas (comunicação e na interação social), bem como no comportamento, considerando os padrões restritivos dos interesses ou atividades (APA, 2013). De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM-5 (APA, 2013) esses sintomas surgem no início da primeira infância e prejudicam ou limitam o funcionamento do indivíduo. No que se refere às pesquisas com relação a sua prevalência, Schmidt et al. (2016) revelam que há um crescimento nos casos diagnosticados de autismo. Estudos americanos apontam que, para cada 68 crianças nascidas, uma possui Transtorno do Espectro Autista (*Centers For Disease Control and Prevention - CDCP, 2012*). Ainda, no Brasil, há estudos que indicam que cerca de 600.000 pessoas possuem TEA, correspondendo a aproximadamente 0,3% da população total do país (Paula, Ribeiro, Fombonne, & Mercadante, 2011). Os autores acreditam que essa estimativa pode ser ainda maior, considerando-se os casos não diagnosticados, que se encontram fora dos registros.

Neste contexto, a escola surge como um novo meio de estimulação para a criança com autismo, que passa a ampliar o seu contexto de interações sociais, auxiliando no seu desenvolvimento. O processo de inclusão escolar tem sido também indicado por profissionais de diversas áreas, pois estes verificaram a importância de estimular

precocemente as habilidades da criança, bem como promover a interação social da mesma (Lemos et al., 2016).

Por se tratar de um espectro de condições, o padrão comportamental e cognitivo das crianças com TEA pode variar bastante, o que impõe ao professor desafios específicos no manejo com o aluno com TEA e com os demais da turma. Desse modo, o presente estudo tem como objetivo investigar a experiência de professores em relação à inclusão de alunos com TEA, contemplando sentimentos e práticas docentes.

### **Inclusão escolar: aspectos históricos e legais**

O ato de incluir um aluno com deficiência em uma escola regular não pode ser visto como um mero ato obrigatório, mas sim como uma prática apoiada em um paradigma educacional voltado à defesa da diversidade e dos direitos humanos, tratando-se, de um processo social complexo que resulta de ações estabelecidas por agentes distintos envolvidos (diretamente ou indiretamente) com o processo de ensino-aprendizagem (Benitez & Domeniconi, 2015). O termo inclusão, articula-se aos direitos humanos e democráticos, sob influências locais, globais, ideológicas, econômicas, sociais e culturais (Nozu, Bruno, & Cabral, 2018).

Em termos históricos, verifica-se a luta das pessoas com deficiências e seus familiares pelos seus direitos em nível mundial através das diferentes convenções e declarações. No Brasil, a Constituição Federal (Brasil, 1988), já postula em seu artigo 208, o atendimento educacional para as pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Direito garantido também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) e no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015). Ainda, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) garante o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e uma série de possibilidades/recursos, a fim de que a educação seja de qualidade para todos, considerando a diversidade dos educandos presente na sala de aula.

Assim, a partir da criação dessas políticas públicas Garcia, Bacarin e Leonardo (2018), apontam que a escola possui o compromisso do atendimento à diversidade humana. Desta forma, é preciso adaptar-se às necessidades individuais de seus alunos e, não excluir aqueles julgados como “diferentes”, o que reflete no ensino-aprendizagem e nas relações interpessoais estabelecidas no contexto escolar. Essa mudança paradigmática, por sua vez, ocasiona a construção e desconstrução de crenças acerca das deficiências e suas (im)possibilidades.

As crenças são construídas pela experiência, pelas vivências e parecem exercer influência sobre o processo ensino-aprendizagem, uma vez que se referem a julgamentos e valores, relacionados à educação, que são manifestados pelo professor, consciente ou inconsciente

(Sanini & Bosa, 2015). Assim, o professor constitui papel fundamental neste processo, tanto dos alunos com deficiência, como dos alunos sem deficiência.

### **O professor e o aluno com TEA**

Apesar da existência de políticas públicas de inclusão, que garantem a inserção de indivíduos que possuam deficiência na rede regular de ensino, acredita-se que haja outras dificuldades envolvidas neste processo (Schmidt et al., 2016). Essas dificuldades relacionadas à presença de crianças com autismo em sala de aula são evidenciadas em alguns estudos brasileiros realizados com professores (Alves, 2005; Camargo & Bosa, 2009; Gomes & Mendes, 2010; Martins, 2007; Pimentel & Fernandes, 2014; Rodrigues, Moreira, & Lerner, 2012; Salgado, 2012). Dessa forma, mesmo que grande parte dos professores acredite que a inclusão seja benéfica ao ensino, muitos ainda a consideram inviável (Schmidt et al., 2016).

Nesta perspectiva, alguns fatores como a falta de conhecimento em relação ao TEA, bem como as crenças criadas em torno deste, parecem interferir na prática pedagógica dos docentes, uma vez que muitos professores apresentam ideias distorcidas em relação ao Transtorno, principalmente em relação à comunicação destes alunos (Schmidt et al., 2016; Alves, 2005; Camargo & Bosa, 2009; Martins, 2007). Muitos docentes associam o espaço escolar apenas à socialização do incluído com os demais alunos, fato que acaba restringindo o ensino e a aprendizagem deste (Gomes & Mendes, 2010; Martins, 2007). Para outros educadores, o processo de inclusão reflete na aprendizagem de habilidades funcionais, e não em conteúdos formais. Em consequência disso, verifica-se a existência de muitos alunos com defasagem escolar (Schmidt et al., 2016).

O ensino de crianças com TEA torna-se complexo, em virtude ainda das dificuldades impostas pelo próprio Espectro, que envolve déficits nas áreas de comportamento, socialização e comunicação (Pimentel & Fernandes, 2014). Por outro lado, ressalta-se que, mesmo apresentando um desenvolvimento desadaptado nessas áreas, essas crianças são capazes de extrair do meio linguístico algumas pistas e as internalizar, para utilizá-las de forma contextual em sua vida social (Pimentel & Fernandes, 2014).

Apesar da complexidade da inclusão na atualidade é possível verificar que, de alguma maneira, este processo contribui tanto para o desenvolvimento da criança com deficiência como para seus colegas de turma (Hehir et al., 2016). Apesar disso, professores e funcionários, principalmente da rede pública de ensino, recebem diversas críticas advindas de diferentes setores sociais, justamente em virtude do despreparo em relação ao assunto por parte de alguns destes profissionais (Pimentel & Fernandes, 2014).

Diante deste contexto, a inclusão de um aluno com TEA implica na necessidade do professor conhecer e construir primeiramente um vínculo com seus alunos, bem como entender a relação entre eles, para então possibilitar a elaboração de estratégias de ensino em benefício da aprendizagem da turma. Estratégias essas que devem estimular essencialmente a participação e a interação mútua dos alunos (Favoretto & Lamônica, 2014).

As pesquisas indicam que as estratégias diferenciadas utilizadas pelos professores favorecem a aprendizagem dos alunos com TEA (Aporta & Lacerda, 2018; Favoretto & Lamônica, 2014). Por outro lado, há também indicadores de que a participação desses alunos nas aulas ainda é escassa, com pouca evolução na aprendizagem e na interação entre os colegas (Favoretto & Lamônica, 2014).

É comum que o professor do aluno com TEA crie algumas representações sociais a respeito do aluno, do seu diagnóstico, do seu desenvolvimento e da aprendizagem. Conforme Favoretto e Lamônica (2014) estas representações surgem com o intuito de compreender a lógica interna das teorias populares, e são embasadas na busca teórica, envolvendo, em sua maioria, repertórios como as neurociências e a psicanálise. Sugere-se que os professores busquem uma atualização de conhecimentos em relação ao assunto, que pode ser realizada inclusive via *internet*. Ainda, Pimentel e Fernandes (2014) consideram essencial que estes professores recebam suporte de uma equipe interdisciplinar, a fim de lidar com suas questões internas, bem como com os aspectos relacionados à educação destes alunos.

O trabalho simultâneo entre a professora regular de uma turma, juntamente com a professora auxiliar, ou educadora especial (para um aluno com autismo) é algo que contribui para o processo de aprendizagem dos alunos. Um estudo realizado no 5º ano de uma escola de Santa Catarina demonstra que o trabalho da professora auxiliar requer atenções diferenciadas (Alves, 2016). O processo de atendimento da criança com TEA necessita de um planejamento das atividades a serem executadas, juntamente com a integração destas, baseando-se em um trabalho de cooperação entre os professores. Este processo integrado costuma ter repercussões positivas para o aluno com TEA.

Em contraponto, o estudo realizado por Kubaski (2014) com quatro turmas de séries iniciais da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria – RS que têm alunos com TEA revelou problemáticas no atendimento realizado pelas educadoras especiais. Verificou-se que a função destas não se referia ao auxílio à professora da turma, mas sim ao fato de retirar os alunos deste ambiente, nos momentos em que estes se encontravam em crise. Assim, observa-se que neste ambiente,

o profissional não desempenha seu papel de maneira a auxiliar o aluno com TEA nem a sua turma, mas sim, deixa de oferecer progressões a este.

As ações pedagógicas parecem ser influenciadas pelas concepções das pessoas envolvidas no processo e pelo planejamento desenvolvido pelas escolas. Alves (2016) revela que as concepções dos docentes em relação à inclusão, bem como a construção de vínculos do professor, com a escola e com o aluno, também demonstram importância neste processo. A literatura enfatiza que o trabalho em conjunto entre o professor da turma com o educador especial favorece o processo de ensino-aprendizagem de uma criança com TEA (Giardinetto, 2009).

Em relação às práticas pedagógicas das professoras para os alunos com TEA, verifica-se em alguns estudos que há dificuldades nelas. Por exemplo, no estudo realizado por Cruz (2009), na rede pública de ensino de São Paulo, os professores revelam que as atividades que eles propunham para seus alunos acabavam por resumir-se a cópias de materiais, em que eles realizavam tarefas infantilizadas e muitas vezes repetitivas.

Apesar da existência de alguns aspectos negativos relacionados à inclusão de alunos com TEA, bem como às práticas pedagógicas relacionadas a este processo, verifica-se que existem potencialidades em relação ao processo inclusivo. Kubaski (2014) demonstra que grande parte das estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras de alunos com TEA parece favorecer em algum aspecto deste aluno, seja na aprendizagem, no desenvolvimento socioemocional ou em qualquer outro aspecto. Para Faria, Teixeira, Carreiro, Amoroso e Paula (2018), é fundamental que o professor tenha conhecimento sobre as características do espectro a fim de favorecer sua prática pedagógica.

A revisão da literatura evidencia que a inclusão escolar, em especial no contexto do TEA, é uma temática atual e polêmica, tocando em diversos setores sociais e áreas do conhecimento. Com o aumento no número de diagnósticos e de matrículas de crianças com TEA na escola comum, parece aumentar também o conhecimento prático dos professores em relação à educação de crianças incluídas. Sendo assim, considera-se importante investigar a experiência de professores em relação à inclusão de alunos com TEA, contemplando sentimentos e práticas docentes.

## MÉTODO

O presente estudo faz parte de uma pesquisa maior que teve como objetivo investigar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, em especial a empatia, em crianças que possuem ou não um colega com Transtorno do Espectro Autista. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória e transversal (Gil, 2008; Sampieri, Collado, & Lucio, 2013).

## Participantes

Participaram do estudo quatro professoras de alunos de 1º ao 3º ano escolar de escolas públicas de um município da região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, que possuíam algum aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e que aceitaram participar do estudo. As professoras foram convidadas a partir da indicação de escolas pela Secretaria de Educação do município em que aconteceu a coleta de dados.

## Instrumentos

*Entrevista semiestruturada com professores sobre sentimentos e concepções docentes sobre a inclusão de uma criança com TEA:* Desenvolvida especificamente para a pesquisa maior, à qual o presente estudo se vincula. A entrevista contempla uma ficha com informações pessoais e profissionais dos professores, seguida por 10 questões abertas que visaram investigar sentimentos e percepções dos professores sobre a inclusão de um aluno com TEA, dificuldades encontradas, estratégias desenvolvidas e avaliação de riscos e benefícios da inclusão para crianças sem necessidades especiais. Foram utilizadas as seguintes questões: 1) Como foi o ingresso do aluno com TEA na sua classe? Como você se sentiu? 3) Você mudou/adaptou algo da sua prática para atender as necessidades do seu aluno com TEA? O que? Como foi?

## Procedimentos éticos e de coleta de dados

O projeto foi aprovado junto ao comitê de ética da Universidade de Passo Fundo (UPF), sob o parecer nº 2.252.087, de acordo com a Resolução 466/2012, do Conselho Nacional da Saúde (CNS). Assim, inicialmente, a pesquisadora contactou as Secretarias Municipais de Educação da região do noroeste do Estado do Rio Grande do Sul para autorização e indicação de escolas que possuíam alunos com TEA matriculados. Em seguida, o projeto foi apresentado à direção escolar e aos professores. Aos participantes foi apresentado e explanado sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi assinado por todos. Mediante a aprovação da escola e a aceitação dos professores, foi agendada e realizada a entrevista com estes, que ocorreu em contexto escolar, respeitando a sua disponibilidade.

## Análise de dados

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra para serem examinadas por meio da análise temática (Braun & Clarke, 2006), que preconiza os seguintes passos: 1) transcrição, leitura e releitura de dados; 2) codificação do material; 3) identificação dos temas; 4) análise das inclusões realizadas em cada tema quanto a sua definição; e 6) análise final. A codificação do material, assim como a identificação dos temas foi realizada por dois juizes, onde foi calculado o índice de concordância entre eles, obtendo-se como resultado

89% de concordância, índice considerado excelente por Robson (1995). Os temas foram: 1) Sentimentos do professor; 2) Prática pedagógica.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O presente estudo teve como objetivo investigar a experiência de professores em relação à inclusão de alunos com TEA, contemplando sentimentos e práticas docentes. Para isso, a partir da análise temática, foram estabelecidos dois temas, que serão apresentados a seguir de maneira independente mas inter-relacionados: 1) Sentimentos do professor; 2) Prática pedagógica. As quatro participantes do estudo, foram identificadas como: Professora 1, Professora 2, Professora 3 e Professora 4, a fim de preservar suas identidades.

No que se referiu aos Sentimentos dos professores acerca da inclusão de um aluno com TEA, observa-se que o impacto inicial trouxe, num primeiro momento, insegurança e medo nas professoras, conforme é referido nas seguintes falas: *“Mas o primeiro impacto, assim, foi bem difícil”* (Professora 1); *“Então quando me falaram eu fiquei bem apavorada, porque eu não tinha nenhuma formação né, nada pra trabalhar com eles.”* (Professora 3); *“Quando eu vim pra escola em 2015, eu nunca tinha trabalhado com um aluno autista, aí eu fiquei sabendo que eu teria naquele ano um aluno autista, aí eu fiquei apreensiva assim...”* (Professor 4).

As falas evidenciaram que os sentimentos estavam relacionados especialmente a falta de conhecimento sobre a temática. Esse pensamento é ratificado na literatura quando Sousa (2015) afirma que muitos professores demonstram insegurança por não ter conhecimentos suficientes para trabalhar com alunos que possuem TEA.

Após o período de adaptação do aluno com TEA à escola, as professoras relatam que os sentimentos de insegurança, medo e desamparo modificaram-se, dando espaço à confiança e ao afeto criado pelo aluno: *“Então eu não tive medo, eu não hesitei, mas assim eu confesso que eu ainda não sei tudo que eu preciso saber, ou que eu deveria saber pra oferecer mais coisas para ele em sala comum”* (Professora 2); *“Mas assim, bem tranquilo, tô aprendendo com eles”* (Professora 3); *“Eu entrei em período de férias e estudei bastante sobre isso... mas agora já tá mais tranquilo assim, porque praticamente todos os anos tem algum aluno autista na turma”* (Professora 4); *“A gente se apaixona por eles, coisa mais querida... eu não pensei que eu trabalhando com autistas eu ia ficar tão feliz”* (Professora 3).

Nesse sentido, Alves (2016) revela que as concepções dos docentes em relação à inclusão, bem como a construção de vínculos do professor, com a escola e com o aluno, também demonstram grande importância neste processo. Somente assim, as ideias iniciais em relação ao aluno podem modificar-se com o tempo e com a convivência dele com o professor e com a turma.

Existem alguns aspectos que podem favorecer a prática pedagógica do professor de um aluno com TEA. Para Faria et al. (2018), conhecer as características diagnósticas do transtorno é um fator que tem se mostrado essencial para a compreensão do funcionamento dessas crianças. Sabe-se que os prejuízos do transtorno relacionam-se essencialmente à interação social, comunicação e comportamentos estereotipados e repetitivos, porém, em tais aspectos existem variações de intensidade, topografia e frequência. Assim, torna-se fundamental que o professor tenha conhecimento sobre as características do autismo a fim de favorecer sua prática pedagógica.

Em relação ao tema Prática Pedagógica, as professoras relataram que a inclusão do aluno com TEA não interferiu na dinâmica das aulas, pois, tendo algum déficit ou não, cada aluno é individual, subjetivo e, portanto, possui sua maneira subjetiva de aprender. Desta forma, o planejamento de aulas é individual e diferenciado para os alunos: *“É normal, porque a gente sempre tem crianças diferentes, nenhuma criança é igual, então a gente sempre tem que ter um planejamento, tu nunca consegue planejar uma coisa e desenvolver a mesma coisa, da mesma maneira com todos, então ele, nesse sentido, tranquilo assim né”* (Professora 1); *“Se nós formos olhar, toda criança precisa de um olhar especial da professora. Às vezes dizem “ah, o fulano não aprende mas ele não tem deficiência nenhuma”, mas ele precisa de um outro olhar, outro direcionamento, porque a questão da deficiência é assim, é o direcionamento que você vai dar para aquela criança, com um recurso diferente, mas você tem que estar disposto a fazer, se você não estiver disposto você não faz nada”* (Professora 2).

Em concordância com as falas das professoras, Favoretto e Lamônica (2014) destacam que o professor de uma turma com alunos incluídos precisa primeiramente entender a sua relação com seus alunos, bem como a relação entre eles, para então, possibilitar a elaboração de estratégias de ensino em benefício da aprendizagem da turma. Estratégias essas que devem estimular essencialmente a participação e a interação mútua dos alunos, respeitando as especificidades de cada um. Por outro lado, destaca-se que as professoras em suas falas, não descreveram ou explicitaram as metodologias utilizadas para aprendizagem do aluno com TEA, o que pode estar relacionado à falta de formação sobre as metodologias específicas (ensino estruturado), como elas mesmas relataram durante a entrevista, ou elas não julgaram como necessária essa descrição, embora a entrevista contemplasse esse aspecto. Assim, os principais aprendizados parecem estar relacionados com a própria prática diária em sala de aula. Aporta e Lacerda (2018) ao analisarem as estratégias utilizadas por uma professora de um aluno com TEA evidenciaram que quando o professor conhece seu aluno, pode criar

uma estratégia para desenvolver novas habilidades, o que não precisa estar previamente programado, mas pode ser construído no cotidiano.

Nesse sentido, as professoras evidenciam a falta de apoio e de conhecimento acerca da prática pedagógica com crianças com TEA, conforme é ilustrado a seguir: “A sensação que eu tive foi que, estava eu ali né, a profe, aí nós não tínhamos um apoio, nesse sentido, algo que fazer com essa criança...” (Professora 1); “Eu nunca tinha trabalhado com um aluno autista, aí eu fiquei sabendo que eu teria naquele ano um aluno autista...”. (Professora 4). Sousa (2015) ressalta o sentimento de despreparo dos professores, bem como a falta de uma melhor compreensão destes em relação à proposta de inclusão escolar, uma melhor formação conceitual/técnica e condições mais adequadas de trabalho. Sem dúvida, estes são grandes desafios do professor quando se fala em educação inclusiva.

Uma das professoras, no que se referiu à Prática Pedagógica, ao analisar sobre a sua atuação destacou um sentimento de culpa, como se verifica a seguir: “Então assim ó, não foi difícil, mas hoje assim, eu até diria pra ti que eu poderia ter feito mais coisas, essa limitação que eu sinto assim, não é em relação ao aluno especial, mas é planejar as aulas, mesmo a gente tendo planejamento, planejando e organizando tudo, às vezes, fazer mais coisas diferentes pra ele, entende” (Professora 2); “Às vezes eu até brinco, eu digo “ah, hoje eu tô me sentindo um profissional pela metade” daí me dizem “como assim?” daí eu digo “ah, podia ter feito mais coisa e não fiz”. Então não é às vezes porque a gente não quis fazer, às vezes é a função geral né” (Professora 2).

Quando se fala no papel que o professor deve exercer ou em suas atribuições para trabalhar com um aluno com TEA, verifica-se a existência de divergências. A fala da Professora 2 demonstra uma autocrítica que desencadeou um sentimento de limitação em relação a sua prática pedagógica, em que ela reconhece que não fez tudo o que poderia ter feito pelo aluno com TEA. Vale registrar que sentimentos de culpa e angústia também são reportados por pais de crianças após receberem o diagnóstico de TEA do filho (Silva & Oliveira, 2017). Esses padrões de sentimentos e reações diante do diagnóstico de uma deficiência ou das limitações de uma atuação diante da condição da criança podem ser comparados aos sentimentos das fases do luto, descritas pela psiquiatra Elisabeth Kübler-Ross (1998) como negação, raiva, barganha, depressão e aceitação. Entende-se, assim, que os sentimentos docentes podem estar a serviço do processo de elaboração do professor acerca da condição real do aluno com TEA, bem como das suas próprias condições (e limitações) para lidar com o processo. Nesse contexto, entende-se que expectativas em relação a aspectos do desenvolvimento da criança com TEA, ao mesmo tempo em que determinam o investimento do

profissional, podem também gerar frustrações, culpa e angústia no professor, justificando a importância de se compreender/trabalhar as características do diagnóstico. Barbosa, Zacarias, Medeiros e Nogueira (2013) refere que o professor não é somente um transmissor de conhecimento, mas sim um orientador, que estimula o desenvolvimento e a aprendizagem a partir de interações construídas juntamente com a turma. Trata-se de um caminho a ser trilhado em conjunto, sendo imprescindíveis competências técnicas e pessoais para lidar com os obstáculos, flexibilizar práticas e (re)construir crenças. Sendo assim, nota-se a inter-relação entre os sentimentos e as práticas dos docentes investigados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do presente estudo foi investigar a experiência de professores em relação à inclusão de alunos com TEA, contemplando sentimentos e práticas docentes. Com base nos resultados encontrados, foi possível constatar que os primeiros sentimentos que prevaleceram nas professoras, após receber um aluno com TEA em sua turma, foi o medo e a insegurança. Porém, após o período de adaptação do aluno e a construção de vínculos, este sentimento foi substituído, gradativamente, pelos afetos positivos e pela prática pedagógica construída de maneira individualizada e singular.

Com relação à prática pedagógica, foi verificado que o professor passa a aliar-se à aprendizagem dos alunos, facilitando assim o engajamento do aluno com TEA na rotina da turma e no seu desenvolvimento integral. Assim, no que se refere à inclusão escolar, constatou-se que, mesmo os alunos com TEA, foram acolhidos pelos seus professores e pelas suas turmas e que não foram demonstrados comportamentos indicativos de preconceito em relação a eles. Apesar de algumas dificuldades relatadas pelos docentes, o estudo evidenciou um contexto de inclusão realizável e possível, corroborando outras pesquisas realizadas com crianças com TEA (Lemos et al., 2016; Sanini et al., 2013).

O presente estudo, além de contribuir para o conhecimento da área, possibilita um maior entendimento acerca da inclusão de alunos com TEA nas escolas comuns. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é hoje uma temática relevante e atual. Considera-se que estudos que debatam e viabilizem o assunto são importantes para a reflexão sobre as práticas pedagógicas que possam contribuir para o desenvolvimento dessas crianças e para o estabelecimento da inclusão escolar. A inclusão é inerente ao ser humano, ou seja, é direito de todos. Conforme Bassalobre (2008), para que a inclusão, de fato, aconteça considera-se importante a redução das condições que impossibilitam ou impedem o indivíduo de participar de modo pleno da sociedade, e que torne possível que ele exerça de modo pleno a cidadania. Sendo assim, acredita-se que os resultados

da pesquisa contribuem com o avanço da reflexão acerca das práticas inclusivas a partir da compreensão dos sentimentos dos professores, principais atores do processo, diante dessa realidade.

No transcorrer da realização do estudo, verificou-se a existência de algumas limitações como, por exemplo, o efeito da deselegibilidade social, que pode enviesar os dados em que os participantes da pesquisa falam aquilo que imaginam que o pesquisador gostaria de escutar. Apesar disso, acredita-se que os resultados encontrados demonstram uma perspectiva de como a inclusão do aluno com TEA é compreendida na atualidade. Desta forma, sugerem-se mais estudos que tenham como tema o foco deste, investigando assim, diferentes faixas etárias e níveis de comportamento, bem como a aplicação de diversos outros instrumentos.

### REFERÊNCIAS

- Alves, D. E. (2016). *O autismo e o processo de inclusão na perspectiva escolar: análise de caso na escola Professora Ondina Maria Dias, em Tijucas/Santa Catarina*. Curso de Especialização EaD Gênero e Diversidade na Escola. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, SC, Brasil.
- Alves, M. D. (2005). *As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, RS, Brasil.
- American Psychiatric Association [APA] (2013). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V)*. Arlington, VA: American Psychiatric Association,
- Aporta, A.; Lacerda, C. B. F. (2018). Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24(1), 45-58.
- Barbosa, A. M.; Zacarias, J. C.; Medeiros, K. N.; Nogueira, R. K. S. (2013). O papel do professor frente à inclusão de crianças com autismo. In *XI Congresso Nacional de Educação Educere* (pp. 19776- 19792). Curitiba, Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- Bassalobre, J. N. (2008). As três dimensões da inclusão. *Educação em Revista*, (47), 293-297. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982008000100017>
- Benitez, P.; Domeniconi, C. (2015). Inclusão Escolar: o Papel dos Agentes Educacionais Brasileiros. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(4), 1007-1023. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-3703000652014>
- Brasil. (1988). *Constituição Federal de 1988*. Da educação especial. Recuperado de [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=430-constituicao-de-1988&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=430-constituicao-de-1988&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192)
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>
- Brasil. (2015). Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. *Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)
- Braun, V.; Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2). pp. 77-101. ISSN 1478-0887
- Camargo, S. P. H.; Bosa, C. A. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, 21(1), 65-74.
- Centers For Disease Control and Prevention [CDCP] (2012). *Autism Spectrum Disorder (ASD)*. Retrieved from <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>
- Cruz, T. S. U. R. (2009). *Acompanhamento da experiência escolar de adolescentes autistas no ensino regular*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Humanas. Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, SP, Brasil.
- Faria K. T.; Teixeira M. C. T. V.; Carreiro L. R. R.; Amoroso V.; Paula C. S. (2018). Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. *Revista Educação Especial*, 31(61), 353-370.
- Favoretto, N. C.; Lamônica, D. A. C. (2014). Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 20(1), 103-116.
- Garcia, R. A. B.; Bacarin, A. P. S., & Leonardo, N. S. T. (2018). Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(spe), 33-40. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/035>
- Giardinetto, A. (2009). *A educação do aluno com autismo: Um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural*. Tese de Doutorado, Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil.
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projetos de pesquisa* (5a. ed.). São Paulo: Atlas.
- Gomes, C. G. S.; Mendes, E. G. (2010). Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 16(3), 375-396.
- Hehir, T.; Grindal, T.; Freeman, B.; Lamoreau, R.; Borquaye, Y.; Burke, S. (2016). *Os benefícios da Educação Inclusiva para estudantes com e sem deficiência*. São Paulo: Instituto Alana.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2014). *Censo Escolar da Educação Básica 2013*. Resumo Técnico (p. 39). Retrieved from [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf)
- Kubaski, C. (2014). *A inclusão de Alunos com Transtorno do*

- Espectro do Autismo na perspectiva de seus professores: estudo de caso de quatro escolas do município de Santa Maria/RS*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.
- Kubler-Ross, E. (1998). *Sobre a morte e o morrer: o que os doentes terminais têm para ensinar a médicos, enfermeiras, religiosos e aos seus próprios parentes* (8a. ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)
- Lemos, E. L. M. D.; Salomão, M. N. R.; Aquino, F. S. B.; Agripino-Ramos, C. S. (2016). Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. *Revista de Psicologia*, 28(3), 351-361.
- Martins, M. R. R. (2007). *Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes*. Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Nozu, W. C. S., Bruno, M. M. G.; Cabral, L. S. A. (2018). Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(spe), 105-113. <https://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018056>
- Paula, S, S.; Ribeiro, S. H.; Fombonne, E.; Mercadante, M. T. (2011). *Brief Report: Prevalence of Pervasive Developmental Disorder in Brazil: A Pilot Study*. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 41(12),1738-42. doi: 10.1007/s10803-011-1200-6
- Pimentel, A. G. L.; Fernandes, F. D. M. (2014). A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. *Audiology: Communication Research*, 19(2), 171-178.
- Robson, C. (1995). *Real word research: A resource for scientist and practitioner-researchs*. Oxford: U.K.: Blackwell.
- Rodrigues, I. D. B.; Moreira, L. E. D. V.; Lerner, R. (2012). Análise institucional do discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar. *Psicologia: Teoria e Prática*, 14(1), 70-83.
- Salgado, A. M. (2012). *Impasses e passos na inclusão escolar de crianças autistas e psicóticas: o trabalho do professor e o olhar para o sujeito*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil.
- Sanini, C.; Bosa, C. A. (2015). Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. *Estudos de Psicologia* 20(3), 173-183.
- Sanini, C.; Sifuentes, M.; Bosa, C. A. (2013). Competência social e autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(1),99-105.
- Sampieri, R. H.; Collado, C. F.; Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. (5a. ed.). Porto Alegre: Penso.
- Schmidt, C.; Nunes, D. R. P.; Pereira, D. M.; Oliveira, V. F.; Nuernberg, A. H.; Kubaski, C. (2016). Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. *Psicologia: teoria e prática*, 18(1), 222-235.
- Silva, E. N.; Oliveira, L. A. (2017). Autismo: Como os pais reagem frente a este diagnóstico? *Unoesc & Ciência - ACBS Joaçaba*, 8(1), 21-26.
- Sousa, M. J. S. (2015). *Professor e o autismo: desafios de uma inclusão com qualidade*. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Universidade de Brasília. Brasília, DF, Brasil.

Recebido: 17 de dezembro de 2018

Aprovado: 01 de dezembro de 2019