

# Os Saberes dos Docentes na Prática Educacional em Relação ao Transtorno do Espectro Autista (TEA): um Estudo na Rede Pública do Ensino Médio na Cidade de São Sebastião do Rio Verde – MG

## Teachers' Knowledge in Educational Practice in Relation to Autism Spectrum Disorder (ASD): a Study in the Public High School Network in the City of São Sebastião do Rio Verde – MG

Sebastião Laércio Gonçalves<sup>\*a</sup>; Jesus Alexandre Tavares Monteiro<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Centro Universitário Vale do Rio Verde. MG, Brasil.

<sup>b</sup>Universidade do Estado de Minas Gerais. Unidade Ibirité. MG, Brasil.

\*E-mail: [sebastiao.goncalves@aluno.unincor.edu.br](mailto:sebastiao.goncalves@aluno.unincor.edu.br)

---

### Resumo

O processo de ensino-aprendizagem do professor(a) em relação ao aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola tem se apresentado como um desafio educacional da contemporaneidade. A complexidade do TEA e a formação precária, em sua grande maioria, ofertada para os professores são fatores contributivos para a adversidade do processo de inclusão no ambiente escolar, do público em questão. Em contrapartida, o professor, apropriado de saberes e práticas específicas sobre o tema, apresenta-se com um real potencializador no processo educativo. Este trabalho desenvolve seu referencial teórico articulando a leitura de saberes docentes em correlação com os teóricos Paulo Freire, Maurice Tardif e Vigotski. Tendo como objetivo investigar os saberes adquiridos e os saberes específicos pelos professores atuantes com alunos TEA na Escola Estadual José Ribeiro Mira, na cidade de São Sebastião do Rio Verde – MG, para intervir na construção de um produto que contemplasse e articulasse esses saberes. A população do estudo foi composta por 18 professores, três supervisores e a diretora da escola. Os dados foram coletados por meio de entrevistas qualitativas e associados a uma revisão bibliográfica do tema. Os resultados apontam uma defasagem em relação aos saberes específicos existentes sobre o espectro autista e a inclusão escolar com os saberes adquiridos pelos professores, ficando evidente a necessidade de maior investimento nos processos de capacitação para que a educação inclusiva seja realizada com mais eficácia dentro das salas de aula.

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar. Transtorno do Espectro Autista. Saberes Docentes.

### Abstract:

*The teacher's teaching and learning process in relation to students with Autism Spectrum Disorder (ASD) at school has been presented as a contemporary educational challenge. The complexity of TEA, and the precarious training, mostly offered to teachers, are contributing factors to the adversity of the inclusion process in the school environment, of the public in question. On the other hand, the teacher, appropriated of specific knowledge and practice on the subject, presents himself or herself as a real enhancer in the educational process. This work develops its theoretical framework by articulating the reading of teaching knowledge in correlation with theorists Paulo Freire, Maurice Tardif and Vigotski. It was aimed to investigate the knowledge acquired and the specific knowledge by teachers working with TEA students at the José Ribeiro Mira State School, in the city of São Sebastião do Rio Verde - MG, in order to intervene in the construction of a product that contemplates and articulates this knowledge. The study population consisted of 18 teachers, three supervisors and the school principal. Data were collected through qualitative interviews and associated with a literature review on the subject. The results point to a gap in relation to existing specific knowledge about the autistic spectrum and school inclusion with the knowledge acquired by teachers, making it evident the need for greater investment in training processes so that inclusive education is carried out more effectively in the classrooms.*

**Keywords:** School Inclusion, Autistic Spectrum Disorder. Teaching Knowledge.

---

## 1 Introdução

De acordo com Santos (2011), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma desordem que afeta a capacidade da pessoa se comunicar, de estabelecer relacionamentos e de responder apropriadamente ao ambiente que a rodeia. O espectro autista, por ser uma perturbação global do desenvolvimento, evolui com a idade e se prolonga por toda a vida. E no caso brasileiro, segundo a Lei nº 12.764/2012, a inserção desses alunos com TEA, em sala de aula, é uma ação compulsória (Brasil, 2012). A escola é uma das instituições sociais responsáveis

por proporcionar acesso ao conhecimento, interação social, mediação entre o processo de ensino-aprendizagem, e “deve ou deveria ser um espaço que oferece acessibilidade, garantia de permanência, e aprendizagem” (Nascimento; Cruz; Braun, 2017, p.3).

Ciente das dificuldades encontradas nas escolas e, principalmente, dos professores em trabalhar com alunos com TEA, este trabalho<sup>1</sup> partiu, inicialmente, da pesquisa bibliográfica de métodos didáticos de ensino / aprendizagem que mais se adequem à prática do Ensino Médio de escolas públicas para este grupo. Entretanto, em função das

---

<sup>1</sup> Pesquisa realizada na linha de pesquisa Formação de professores, dentro do projeto de pesquisa “Ação Docente e Inclusão Social: Práticas e Reflexões mediadas pelas Artes”. Mestrado Profissional Gestão Planejamento e Ensino - Unincor 2021.

características amplas do TEA, convergente como uso da palavra espectro, os resultados das pesquisas direcionaram para debruçar sobre as vivências dos docentes em contrapartida aos manuais e normativas. Dessa forma, ressaltase o desenvolvimento dos conceitos de Saberes específicos e Saberes adquiridos, como uma livre reinterpretção de Nóvoa (1995), em que se propõe a seguinte categorização: saberes específicos, como uma junção dos saberes da disciplina e dos saberes didáticos; e como saberes adquiridos, uma confluência dos saberes experienciais e vivenciais.

É imprescindível explicitar o contexto da palavra adquirido, pois esta pode remeter à absorção de conhecimento prático e teórico. Contudo, adquirir na perspectiva aqui aplicada está associado à lógica vivencial do ato educacional. Delari Júnior e Bobrova Passos (2009) e Toassa e Souza (2010) descrevem que o termo *Pereživânie* é traduzido do Russo com um significado similar ao da palavra vivenciar - uma conceituação que remete aos afetos e às memórias constituídas nas ocorrências da vida. Apresenta o ato de educar na compreensão de potencialidades do saber e das relações de impedimentos de desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Sendo assim, o objetivo deste artigo é explicitar recortes das vivências de um conjunto de professores sobre seus conhecimentos na prática com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), instituídos por um conjunto de entrevistas sobre o chão da sala e a educação inclusiva. E, também, expor temas articuladores presentes nos resultados e análises das pesquisas bibliográficas, como formação de docentes, conceituação de saberes pelas leituras de Tardif e Freire; e os resultados das entrevistas constituídos por meio desta prática.

## 2 Material e Método

Esta pesquisa se baseia no conceito de pesquisador-trabalhador, descrito por Penido (2020), como trabalhadores relacionados diretamente ao campo de pesquisa e a elaboração de suas vivências, em conjunção com métodos científicos específicos. Este posicionamento coloca a práxis dos pesquisadores/autores<sup>2</sup> como fundamental para a construção de uma intervenção conhecedora das tramas do cotidiano. Baseados na práxis dos desafios ordinários encontrados nas escolas e, principalmente, nos debates cotidianos com professores em processo de aprendizagem sobre ensino relacionado ao contexto do TEA.

Esta investigação se institui por pesquisa de abordagem qualitativa que visou elaboração de um e-book<sup>3</sup> educacional direcionado à promoção da inclusão escolar de crianças com TEA na rede pública de ensino, por meio de troca de conhecimento de educadores. A revisão de literatura foi realizada utilizando busca de artigos indexados no banco de

*dados Scientific Electronic Library Online (SciELO), ERIC, Educ@ e Periódicos Portal Capes. Os descritores definidos para busca foram: autismo, TEA, inclusão escolar, ensino inclusivo e saberes docentes.*

O estudo foi realizado na Escola Estadual José Ribeiro Mira, na cidade de São Sebastião do Rio Verde – MG. A população do pesquisada foi composta por 18 professores, três supervisores e a diretora da escola. Para descrição e análise dos relatos, as identidades dos participantes da pesquisa foram preservadas, sendo utilizadas letras maiúsculas (E1 ao E10) para associar aos entrevistados. A análise seguiu a sequência cronológica das questões do instrumento técnico de coleta dos dados, para analisar as fontes de conhecimento do entrevistado sobre a temática.

Os dados foram coletados a partir das respostas de questionários com o intuito de conhecer a realidade da escola e o conhecimento dos docentes ao trabalharem com a inclusão escolar de alunos com TEA e quais as ferramentas educacionais que são utilizadas em sala de aula. O questionário foi dividido em dados pessoais, profissionais e sobre o conteúdo da pesquisa. Sendo, este último composto de sete tópicos relativo a: Normas/ Legislações; Capacitação/ Formação; Conhecimento individual e coletivo; Ensino Híbrido; Impasses da prática; Conquistas e Potencialidades; Métodos/Instrumentos/Ferramentas didáticas.

Todos os participantes tiveram acesso e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e as dúvidas sobressalentes relativas à pesquisa foram esclarecidas pelos entrevistadores. O projeto e o TCLE foram enviados via Plataforma Brasil e aprovados pelo Comitê de Ética e Pesquisa (CEP). Nº:58065622.1.0000.5158 (CAAE) Certificado de Apresentação para Apreciação Ética e número do parecer de aprovação Nº: 5419156

Com base nos escritos de Gil (2008), foi composto um questionário aberto em que as perguntas permitiam aos entrevistados responderem de maneira ampla e articulada com sua prática. Os dados das entrevistas foram tratados segundo o método de análise de discurso, com a intencionalidade de acessar não somente o significado do texto, mas também considerando o sentido em sua soma, o conjunto que o circunda, seu emissor, destinatário e contexto (Brandão, 1995). A análise visou associar, conflitar e dialogar com os conceitos presentes no referencial teórico.

## 3 Resultados e Discussão

As entrevistas foram realizadas no formato de questionário virtual, enviado para 18 professores, sendo que somente dez professores responderam. Entretanto, as rodas de conversas foram utilizadas como instrumento profissional e de pesquisa. Segundo Afonso, Silva e Abade (2009), a “Roda de conversa”

2 Os pesquisadores apresentam experiências no ensino básico por mais de vinte anos, sendo parte na educação inclusiva como professor de Atendimento Educacional Especializado – AEE.

3 <https://online.fliphtml5.com/pidto/kiaz/>

é fonte de coleta de dados profícua em pesquisas qualitativas, pela captura subjetiva de ações ordinárias. Os encontros, em determinadas situações, floresciam da informalidade do meio de trabalho, de dúvidas relacionadas ao questionário ou temas relativos ao mesmo, ou formais em três situações para uma introdução da pesquisa, uma seguinte para acompanhamento e, por final, fechamento no prazo total de três meses e 15 dias. Como resultados e discussão são expostas algumas análises discursivas e apontamentos teóricos.

Na primeira pergunta, acerca do conhecimento sobre as leis que regem o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e como essas podem contribuir para a inclusão, foi possível observar que a maioria dos entrevistados possui algum conhecimento ou conhecimento integral sobre essas leis. “As leis amparam os autistas para que tenham uma melhor qualidade de vida” (E1-R1). “Assegurando o direito de frequentar e participar de ambiente escolar e social sem nenhuma restrição” (E3-R1). “Elas garantem o ensino” (E6-R1). O entrevistado 4 mencionou qual é a Lei “Sim, Lei Federal nº 12.764. Essa lei dá direito a pessoa com deficiência TEA à educação e ajuda o esclarecimento sobre a discriminação em relação a esse assunto assim como a inclusão” (E4-R1). Somente um entrevistado disse não ter conhecimento a respeito dessas leis. “Não tenho conhecimento pleno sobre as leis que regem o espectro autista, mas sei que são de suma importância para que todo aluno autista tenha seus direitos assegurados” (E5-R1). Este trecho reforça o posicionamento de Freire e Shor (1986), ao explicitarem a condição de militantes educacionais como um posicionamento por uma ação política. Uma leitura macro representa o conhecimento e a necessidade de garantia de direitos políticos, como as leis específicas. É importante enfatizar que, em princípio, a formação recebida pelos professores influencia diretamente no desenvolvimento dos alunos com algum tipo de deficiência. De acordo com a LDB, Lei nº 9394/96, deve ser assegurado aos estudantes “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitado para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996). Dessa forma, ocorre uma distinção entre educadores com especialização para os atendimentos especializados e aqueles capacitados para atuarem nas classes comuns.

Em 2012, foi sancionada a Lei nº 12.764/12, conhecida como Lei Berenice Piana, que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, estabelecendo diversas diretrizes para seu êxito, para efeitos legais, sendo que este documento passou a considerar o indivíduo com esse transtorno uma pessoa com deficiência, visando garantir todos os direitos conquistados pelas pessoas com deficiência e, também, caso necessário, disponibilizando um acompanhante especializado (Brasil, 2012).

Ao abordar as políticas públicas, é evidente que a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas é recente, por isso ocorre uma certa dificuldade para

se avaliar o quanto estão sendo efetivas, mas vale ressaltar que é claro que a inclusão escolar traz inúmeras vantagens a todos os envolvidos (Pereira; Schmitt, 2016).

A inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais tem sido amplamente discutida no âmbito socioeducacional. No Brasil, tem ocorrido um acréscimo na produção de trabalhos ligados à saúde mental, mas, ainda assim, a produção científica de pesquisadores brasileiros não condiz com a demanda do país. Isso é de extrema importância, pois a publicação desses estudos é essencial para a elaboração apropriada de políticas públicas de saúde, que contribuem para a elaboração de programas de intervenção para estes indivíduos e seus familiares (Teixeira *et al.*, 2010).

Já em um segundo momento, foi questionado como o profissional buscou conhecimentos para trabalhar com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Sete dos dez entrevistados responderam que foram em busca de se aperfeiçoar para conseguirem atender de forma adequada os alunos com TEA.

Devido a lei é de suma importância que o profissional da área de educação busque mais informações e formação, pois isso é uma realidade presente em nossas vidas. Por isso fiz mais uma licenciatura em Educação Especial (E3-R2). Estou sempre na busca (E6-R2).

Dos três entrevistados, que responderam não terem buscado conhecimento mais específico, o entrevistado nove relatou não ter buscado ainda mais conhecimento, por ser o primeiro ano dentro da sala de aula. “Ainda não. *É meu primeiro ano como professor(a)* e meus alunos não têm TEA, então me aprofundi na dificuldade deles, que é outra” (E9-R2). O relato do entrevistado coaduna com a ideia de Tardif (2014) sobre os saberes experienciais, ou a ausência desses, como um complicador para atuação afetivo volitiva, conceito presente em Vigotski (1999). Sem vivenciar o trabalho com o espectro autista é preciso que a capacitação mobilize o profissional para o processo empático. Caso contrário, a intervenção se torna distante da realidade.

A heterodoxia de Freire consistiu em usar uma estratégia didática que fosse profundamente significativa para o aprendiz, como forma de motivá-lo, de torná-lo consciente de sua situação, enquanto ser humano, enquanto cidadão, ser social, ser com direitos e deveres, ser com dignidade, ou seja, entendendo o ato de educar como uma ação humanizadora e conscientizadora (Freire, 1978, 1984, 1989, 2002, 2015).

Os entrevistados também foram questionados sobre quais atividades são aplicadas, em sala de aula, para promover a inclusão e fazer com que o aluno com TEA compreenda e consiga realizar. As respostas entre os entrevistados foram: jogos educativos, tempos maiores para realização das provas, atividades pedagógicas de interações lúdicas com participação do todo, atividades cognitivas e atividades em grupo. Os entrevistados 4, 5, 9 e 10 relataram “não tenho conhecimento sobre o assunto” (E4/E5/E9/E10 – R3). Sobre estes apontamentos, Carvalho (2014), ao refletir sobre

o posicionamento Freiriano, expressa: “Ninguém pode, em sã consciência, ousar ensinar sobre aquilo que desconhece, sobre aquilo do qual possui noção vaga ou, ao menos, conhece superficialmente”.

A necessidade de formação de professores é mencionada por diversos autores como um aspecto imprescindível no processo de inclusão (Mantoan, 2015; Ferreira, 2003; Ribeiro, 2003). Para Sant’Ana (2005), há ainda a necessidade de supervisão e orientação, de maneira que o professor(a) seja ajudado a refletir sobre sua prática, para que compreenda suas crenças em relação ao processo, tornando-se um pesquisador de suas ações.

A formação docente traz como objetivo principal a preparação dos profissionais do curso de licenciatura e outros formatos instrucionais, para desenvolver pesquisas, ingressar no mercado de trabalho e assumir uma dimensão pedagógica fundamentada. Portanto, diante dos relatos de alguns profissionais, Silva et al. (2012) mostram uma realidade bastante vivida no meio educacional inclusivo dos últimos tempos, e aponta os diversos tipos de esgotamentos que os professores hoje são acometidos. Silva et al. (2012, p.112) complementa que “além do preparo técnico e pedagógico, os professores precisam de suporte psicológico e uma boa relação com as famílias para lidarem com os desafios da inclusão”. Nesse sentido, de acordo com a Declaração da Salamanca (1994, p.27):

É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel - chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adaptada uma formação inicial não categorizada, abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas.

Para Freire, “o ato de educar não é um processo de realização individual” (Freire, 2002, p. 68), pois é o resultado de uma interação social entre os personagens envolvidos professores e alunos e dos meios sociais utilizados para viabilizar esta ação (currículos, material didático, instalações etc.). Ação que vai além da simples apreensão de conteúdos ao exigir uma reinterpretção da realidade, do contexto social no qual os educandos se inserem.

Dessa forma, o professor(a) se despe da veste de detentor e transmissor do conhecimento e assume a posição de mediador interativo com os aprendizes e colegas de trabalho. Freire e Shor (1986, p. 30) descrevem sobre o cotidiano e os saberes em sala:

Quando comecei a lecionar para estudantes trabalhadores, eu queria transferir meu próprio conhecimento para eles. Percebes qual o problema? Ingenuamente impunha sobre eles a minha própria experiência. Não sabia o que era inventar o conhecimento de maneira crítica com eles, a partir de sua posição na sociedade.

Assim, parece claro que a função do professor(a) freireano é a de ajudar o aprendiz a refletir sobre a realidade a sua volta,

e que essa reflexão só pode ser levada a bom termo pela crítica. Para que tal ocorra há a necessidade de que o docente reflita contundentemente sobre suas intenções, sobre suas ações e sobre o resultado das mesmas (Silva; Araújo, 2005); o que só é possível a partir do momento em que o professor domine saberes que lhe permitam atingir esse objetivo (Freire, 2015).

Na quarta questão, foi abordado o que falta para a inclusão de alunos com TEA seja realizada de forma mais qualificada no Ensino Médio. A maioria dos entrevistados relaciona a falta com ausência de mais capacitações dos professores e maiores investimentos em metodologias para inserção do aluno em sala de aula.

Metodologias para que os autistas tenham melhor aprendizagem (E1-R4). Mais cursos de capacitação para professores (E2-R4). Falta conscientização e capacitação de todo corpo docente (E3-R4). Acho que o esclarecimento dos nossos profissionais, pois percebo que muitos deles são os primeiros a ter resistência sobre esses alunos, a maioria dos profissionais colocam obstáculos ao receber esses alunos, assim como também críticas com as professoras de apoio (E4-R4). Que o governo seja mais humano (E5-R4). Acredito que em qualquer série escolar o que falta é o conhecimento real do TEA (E7-R4). Apoio Especializado para que ajude o aluno sanar suas dificuldades (E8-R4). Acredito que mais formação, informação para que os professores tenham a experiência e estejam capacitados para lidar com os alunos com TEA (E9-R4). Capacitação dos profissionais (E10-R4).

Para Tardif (2004), o professor é um profissional que lida com um objeto de trabalho dinâmico, o próprio ser humano, reagente a sua ação e que repercute sobre o próprio professor. Segundo esse autor, o trabalho docente é constituído por um conjunto de saberes complexos, inter-relacionados, aos quais servem, fundamentalmente, de um leque multifacetado de conhecimentos de várias origens, das quais o profissional docente deve se apropriar ao longo de sua formação, o que torna os saberes docentes heterogêneos. Tardif (2004, p.38) categoriza os saberes docentes em:

- a) Saberes da formação profissional – São adquiridos nas instituições formadoras de professores. E subdividem-se em: Saberes das ciências da educação – que são os saberes científicos e eruditos da educação, adquiridos na formação de professores, e os Saberes pedagógicos – que são tidos através de concepções provindas de reflexões racionais que conduzem a sistemas representativos que orientam a prática educativa.
- b) Saberes disciplinares – São oriundos da formação acadêmica, que não estão ligados a saberes da educação, tais quais: Matemática, história, literatura, biologia, etc.
- c) Saberes curriculares – São adquiridos pelos professores ao longo da carreira; estão ligados aos saberes selecionados pela instituição escolar. ‘Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar’.
- d) Saberes experienciais – Provindos das experiências dos professores quando do exercício de suas profissões. Emanam da própria experiência prática, e, portanto, podem ser também denominados de saberes práticos.

Saberes articuláveis e instituídos de forma e contextos diferenciados, mas sobretudo, saberes complementares e não excludentes. Portanto, acredita-se estar claro que, em Tardif, é

“forte a ideia de que a prática cotidiana representa um processo de validação dos saberes do professor” (Bastos; Nardi, 2008, p.19). Assim, é possível dizer que a interação do professor(a) com seu objeto de trabalho interfere diretamente em sua atuação profissional futura, sugerindo pontos de semelhança com o pensamento de Freire, como se verá mais adiante.

Durante a pandemia da Covid-19, o ensino passou a ser remoto (de forma híbrida). Com isso, os entrevistados relataram, na quinta pergunta, como o ensino remoto afetou os alunos com TEA. O entrevistado 1 respondeu que os alunos foram “Muito afetados. Sem auxílio dos professores a defasagem escolar aumentou” (E1-R5). Os entrevistados 2 e 3 complementaram relatando que “alguns achavam difícil manter o foco” (E2-R5) e “por terem necessidades de apoio presencial, houve desinteresse e pouco aprendizado” (E3-R5). O entrevistado 8 fez o seguinte relato: “O aluno com TEA foi afetado drasticamente, pois, além do aprendizado, a convivência também foi afetada” (E8-R5). Os entrevistados 4, 5, 6, 7, 9 e 10 responderam que não tiveram experiência nesse assunto, pois não estavam trabalhando durante a pandemia. Por meio destas respostas se pode ressaltar a importância dos saberes disciplinares e de formação profissional, prescritos por Tardif (2014), em que o conhecimento prévio pode orientar diante de imprevisibilidades do meio.

Com o objetivo de enfrentar da melhor maneira tal situação, o Ministério da Educação estabeleceu, em 17 de março de 2020, a possibilidade de substituição das aulas presenciais por aulas remotas em meios digitais, inicialmente, por períodos mais curtos e por hora. De acordo com Zaupa *et al.* (2022), o ensino nos anos de 2020, 2021 e parte de 2022 se tornou totalmente atípico no que se refere, não apenas ao calendário escolar, mas também às metodologias remotas utilizadas para evitar a propagação do novo Coronavírus. Em pouco mais de três semanas, cerca de 1,5 bilhão de estudantes, em pelo menos 174 países, ficaram fora da escola em todo o Mundo. Isso teve um impacto emocional em crianças que não apresentam problemas de aprendizagem, e muito mais intensamente em crianças com necessidades especiais.

Para Silva, Gaiato e Reveles (2012), o processo de socialização do autista é marcado por grandes dificuldades e varia de indivíduo para indivíduo. Algumas crianças preferem o isolamento (forma mais grave), ao passo que outras são mais permissivas. A dificuldade de socialização, por sua vez, representa a base da tríade de incapacidades do indivíduo com TEA, que além da dificuldade de comunicação, do comportamento repetitivo, está o comprometimento na socialização.

Na sexta questão, os entrevistados responderam à seguinte pergunta: o Ensino Híbrido para o aluno com TEA no processo pós-pandemia, em sua prática docente, pode ser considerado uma conquista ou um impasse? A maioria dos entrevistados respondeu ser ainda um impasse, conforme as respostas abaixo:

Um impasse, pois prejudica a aprendizagem (E1-R6). Impasse. Teve regressão (E3-R6). Como informado das minhas colegas, foi um desafio muito grande, mas elas relataram que a ajuda do responsável foi de grande valia (E4-R6). Ainda um impasse... Pois não consegue atingir o aluno TEA (E8-R6).

O impasse se caracteriza pela condição prematura do fenômeno social pandêmico e pela gestacional busca de conhecimento e intervenção no campo do TEA, como retrata Bosa (2006). Somente um entrevistado relatou ser uma conquista: “Conquista quando usado de forma a agregar a aula” (E2-R6). E um entrevistado relatou ser um retrocesso: “Durante alguns anos vejo que a escola é a melhor terapia. A socialização, a troca, o contato com o outro faz uma diferença no processo de desenvolvimento do ser. Acredito que o Ensino Híbrido, foi um período de retrocesso em muitos casos” (E7-R6).

Schmidt *et al.* (2016), em sua pesquisa, identificaram 24,3% dos professores que trabalham com alunos com TEA apresentam sentimentos de frustrações e medo de lidar com determinados aspectos comportamentais desses alunos, o que acaba dificultando o processo de inclusão e deixando evidente a necessidade de um maior suporte técnico-pedagógico para estes profissionais. O vínculo entre educadores e familiares também precisa ser estabelecido, de modo a favorecer no processo de inclusão desses alunos.

De acordo com Candido *et al.* (2021), a inclusão escolar dos alunos com TEA, que já caminhava lentamente com a pandemia, retomou o seu passado histórico de exclusão de indivíduos com deficiência.

É evidente que crianças com TEA foram amplamente afetadas por conta das medidas restritivas estabelecidas para controlar a disseminação da Covid-19. Por sua vez, o distanciamento social intensificou as desigualdades educacionais, principalmente, por meio da implementação do ensino remoto. Verificou-se, também, nesse período que os alunos com TEA passaram a ser mais acompanhados por seus familiares que, na maioria das vezes, não contavam com parcerias e trabalhos colaborativos. A consequência disso foi a piora do quadro comportamental dessas crianças, como agressividade, inabilidade e uma involução no processo de aprendizagem (Pisano; Galimi; Cerniglia, 2020).

Complementando a sexta pergunta, os entrevistados foram questionados sobre qual o maior impasse com o aluno com TEA, durante as aulas. E também qual teria sido a maior conquista durante o processo educativo com esses alunos. Dos dez entrevistados, cinco relataram não conseguirem responder à questão por “Não ter conhecimento do assunto” (E5/E6/E9/E10-R7) e também por “Não ter passado por essa experiência” (E4-R7). O Quadro 1 abaixo apresenta os impasses e as conquistas relatados pelos profissionais.

**Quadro 1** - O maior impasse e a maior conquista com o aluno com TEA em sala de aula

Entrevistado	Impasse	Conquista
E1-R7	Penetrar no mundo deles	Após esse primeiro momento do vínculo a aprendizagem e Interação com o aluno o fluiu
E2-R7	Quando o aluno tem um hiperfoco muito diferente da aula	Quando consegue agregar esse hiperfoco no assunto estudado
E3-R7	Socialização e aceitação em relação à turma inserida	A convivência e a alegria do acontecer em seu dia direcionado a grandes oportunidades de bem-estar própria
E7-R7	A busca dos profissionais da educação por informação	O entendimento que cada um é único
E8-R7	Garantia de direitos	Ser respeitado e compreendido

Fonte: dados da pesquisa.

As conquistas são uma grande demarcação para a compreensão das potencialidades dos alunos, a partir da construção dos saberes adquiridos nas relações de saberes experienciais e saberes curriculares. Do conhecimento do outro se faz o olhar o potencial e não a falta, segundo Prestes (2021), ao expressar a tradução de Vigotski. Esse autor expressa, pelo conceito de Zona de desenvolvimento Iminente, a condição próspera de saberes do aluno, por meio de um mediador social.

[...] lo que se halla en la zona de desarrollo próximo en un estadio determinado que se realiza y pasa en el estadio siguiente al nivel de desarrollo actual. [...] lo que el niño es capaz de hacer hoy en colaboración será capaz de hacerlo por sí mismo mañana. Por eso, parece verosímil que la instrucción y el desarrollo en la escuela guarden la misma relación que la zona de desarrollo próximo y el nivel de desarrollo actual. (Vigotski, 2001, p.241-242).

As conquistas são demarcações potenciais de desenvolvimento e se expressam pelos relacionamentos interpessoais, questões práticas, investimento social ou afetivo tendem a fazer com que o autista tenha melhores condições de envolvimento com outras pessoas, em e certas situações se desconectando do isolamento. Isso se inicia na família e o acompanha em todas as áreas do viver social (Cruz, 2014).

Um estudo realizado por Harris *et al.* (2015) analisou a aprendizagem em alunos com TEA em relação ao que chamaram de “comportamento inflexível”. Nesse caso, a escolha do estímulo correto, mantendo-se o padrão e o planejamento, beneficiou o aluno com TEA, reduzindo seu comportamento inflexível e melhorando a aprendizagem. O fato de os alunos irem bem apenas no conteúdo que eles gostam, segundo os entrevistados, trata-se do interesse restrito, uma estereotípi presente na criança com TEA, particularmente entre as que apresentam nível de comprometimento leve (Dihel, 2017).

No trabalho de Schmidt *et al.* (2016), professores

relataram notar nos alunos com TEA comportamentos de ansiedade, impulsividade e agitação, características que dificultariam a aprendizagem e a interação em sala. A literatura apresenta algumas estratégias e técnicas para aprimorar o comportamento dos alunos com TEA o sentido de melhorar sua socialização.

E para finalizar, foi perguntado aos profissionais quais os métodos, os instrumentos e as ferramentas que eles utilizam no processo educativo com o aluno com TEA. Em sua maioria, eles relataram o uso dos jogos, da musicalização, da tecnologia etc., conforme relatam os entrevistados 1 e 2: “Jogos, música e muita brincadeira” (E1-R8); “linguagens objetivas, incentivar sempre, utilizar jogos, etc.” (E2-R8).

O entrevistado 3, além de responder sobre o uso do lúdico, citou o respeito e o amor como formas eficazes no processo de ensino-aprendizagem do aluno com TEA:

A tecnologia, o lúdico, o respeito, compreensão aos seus limites e por último o amor. E muito amor, quem oferece amor recebe amor e aprende amar aceitando a si próprio. O amor transforma e quebra barreiras e nos leva a enxergar que não existe barreiras e que somos todos diferentes e essa diferença é que nos fazer sermos únicos nesta jornada (E3-R8).

De acordo com os entrevistados 4 e 7, as ferramentas e os instrumentos estudados durante a Graduação devem e podem ser adaptados para os alunos com TEA:

Creio que na formação pelo qual passei, todos os instrumentos que estão à disposição é de grande ajuda assim como perceber as habilidades dos alunos e preparar novos instrumentos para seu desenvolvimento (E4-R8). Os métodos e instrumentos devem ser pensados de acordo com a necessidade de cada um (E7-R8).

O TEA é um assunto pouco conhecido pela sociedade. E, dessa forma, contém suas privações, gera discriminações, diversas dificuldades, principalmente, na interação social, na comunicação e na aprendizagem (Silva; Rossato, 2023). Nesse contexto de aprendizagem e inclusão, os professores buscam constantemente novos instrumentos e métodos que facilitem a aprendizagem e desenvolvam nos alunos certas habilidades e capacidades.

Os jogos, assim como as brincadeiras, são instrumentos facilitadores que proporcionam um aprendizado contínuo, usados pelo educador, principalmente, nos anos iniciais da Educação Infantil e Fundamental. As atividades lúdicas vêm despertando a participação, a curiosidade e motivando a criança a um aprendizado prazeroso, possibilitando ao educador um melhor rendimento escolar alcançado de forma dinâmica através do brincar (Ramos, 2003).

O professor e também o aluno são agentes do conhecimento, sujeitos capazes de implementar novos significados à aprendizagem e promover o aprendizado através de tecnologias faz com que a abordagem pedagógica saia da dimensão unilateral e alcance uma abordagem mais interativa e colaborativa. Assim, a utilização de tecnologias na aprendizagem representa uma estratégia valiosa na aprendizagem, já que seu uso possibilita construir diálogos,

favorece a reflexão, a autonomia, o pensamento crítico, o raciocínio, além de possibilitar também as trocas de experiências entre os estudantes (Balbino; Oliveira; Silva, 2021).

#### 4 Conclusão

A dialogicidade presente em Freire se expressa na Cultura mobilizadora e articuladora do saber em Tardif. A autonomia, ação reflexiva, consciência política e pensamento libertador Freiriana se instituem dos saberes vivenciados, didáticos, experienciais e específicos, produzidos ao longo de uma jornada educacional. É um conhecimento que o professor constrói ao longo do tempo de exercício docente, tendo sua origem na formação inicial, sendo, também, influenciado pelas experiências diárias de sua própria atividade profissional, pelas reações dos personagens do ambiente de trabalho a sua ação etc.

São saberes profundamente dinâmicos, mutáveis, guardando uma relação de forte intimidade com os saberes vivenciais. Assim, pode-se dizer que os saberes experienciais freireanos guardam semelhança com os saberes experienciais e os saberes curriculares de Tardif. Isso permite interpretar que Tardif foi mais a fundo, explicitando melhor sua categorização, sem, todavia, apresentar diferenças marcantes em contradição ao pensamento de Freire.

O debate sobre a formação de docentes e o Transtorno de Espectro Autista (TEA) expõem a complexidade educacional e sua formação contínua, como algo determinante a qualidade do sistema educacional. É notório um déficit em relação aos saberes específicos existentes sobre o espectro autista e a inclusão escolar com os saberes adquiridos pelos professores, ficando evidente a necessidade de maior investimento para aproximar os saberes, por parte do Governo para que a educação inclusiva seja realizada com mais qualidade dentro e fora das salas de aula.

É preciso destacar a importância de pesquisas e debates sobre tema espectro autista e da educação e inclusiva, tendo em vista o aumento da demanda educacional cada vez mais recorrente desses alunos em escolas regulares públicas e particulares, passo fundamental para o desenvolvimento de uma educação inclusiva e uma sociedade inclusiva. Sendo assim, pensando em promover avanços na discussão dessa temática e acreditando nos efeitos positivos dessa ação em várias dimensões, expõe-se a necessidade de estudar o campo familiar e seus saberes adquiridos e específicos.

Conclui-se que a formação do docente de forma generalizada deve contemplar os saberes adquiridos, por meio de rodas de conversas e outras técnicas que possibilitem aos profissionais se sentirem como detentores de seu saber e que este pode mudar diante de outras experiências e vivências. Esta posição se reforça no contexto da educação inclusiva e, principalmente, para os profissionais envolvidos no atendimento com alunos do espectro autista. Em relação à especificidade temática é vigorosa a necessidade de maior acesso contínuo à temática

pelos novos conhecimentos produzidos sistematicamente, ou seja, percebeu-se que uma formação de qualidade pode aumentar a expectativa de aprendizagem do aluno com TEA, fazendo com que os docentes possam dispensar maior atenção às necessidades afetivas e pedagógicas desse aluno e, com isso, utilizar estratégias efetivas que venham ao encontro de suas dificuldades e potencialidades.

#### Referências

- AFONSO, M.L.M.; SILVA, M.V.; ABADE, F.L. O processo grupal e a educação de jovens e adultos: uma articulação entre Paulo Freire e Enrique Pichon-Rivière. *Psicol. Estudo*, v.14, n.4, p.707-715, 2009.
- BALBINO, V.S.; OLIVEIRA, I.C.; SILVA, R.C.D. As tecnologias digitais como instrumentos mediadores no processo de aprendizagem do aluno com Autismo. *RECC*, v.26, n.3, p.1-18, 2021.
- BOSA, C.A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Rev. Bras. Psiquiatr.*, v.28, n.1, p.47-53, 2006.
- BRANDÃO, H.N. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas: UNICAMP, 1995.
- BRASIL. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). Brasília: MEC, 2013.
- BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm)>. Acesso em: 27 jul. 2023.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 07 set. 2023.
- CANDIDO, E.A.P. *et al.* Aluno com o transtorno de espectro autista em tempos de pandemia: uma revisão sistemática. In: SEMINÁRIO NACIONAL E SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAL, v.8, n. 9, p. 1-12, 2021.
- CARVALHO, A.V. Os saberes docentes nas visões de Paulo Freire e Maurice Tardif: uma contribuição. *Góndola, Enseñ Aprend Cienc*, v.9, n.2, p.34-43, 2014. doi: 10.14483/jour.gdla.2014.2.a03
- CRUZ, T.S.U.R. Autismo e Inclusão: experiências no ensino regular. Jundiá: Paco Editorial, 2014.
- DELARI JÚNIOR, A.; BOBROVA PASSOS, I.V. Alguns sentidos da palavra “perejivánie” em L. S. Vigótski: notas para estudo futuro junto à psicologia russa. Umuarama: Mimeo, 2009.
- DIHEL, K. *Olhando nos olhos: Autismo: me ame como sou*. Porto Alegre: Simplissimos Livros, 2017.
- FERREIRA, M. Aspectos de intervenção na área de educação física escolar e política inclusiva. In: RIBEIRO, M.; BAUMEL, R. *Educação Especial: do querer ao fazer*. São Paulo: Avercamp, 2003. p.121-132.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, P. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro; Ed. Paz e Terra., 1978

- FREIRE, P. Educação como prática para liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FREIRE, P. Educação e mudança. Petrópolis: Vozes, 1984
- FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002
- FREIRE, P.; SHOR, I. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986
- GIL, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008.
- HARRIS, H. *et al.* Perceptual learning in autism: Over-specificity and possible remedies. 2015. Disponível em: <<https://www.nature.com/articles/nm.4129>>. Acesso em: 16 fev. 2023.
- MANTOAN, M.T.E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.
- NASCIMENTO, F.F.; CRUZ, M.M.; BRAUN, P. Escolarização de pessoas com transtorno do espectro do autismo a partir da análise da produção científica disponível na Scielo Brasil (2005-2015). Arq. Anal. Pol. Educ., v.24, n.125, p.1-25, 2017.
- NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- PENIDO, C.M.F. Trabalhador-pesquisador: análise da implicação como resistência ao distanciamento do objeto. Psicol. Rev., v.26, n.1, p.380-396, 2020
- PEREIRA, K.F.; SCHIMITT B. D. Produção de conhecimento sobre Autismo na escola: uma revisão sistemática na base Scielo. Porto Belo: Faculdade Porto das Águas, 2016.
- PRESTES, Z.; TUNES, E. Problemas de defectologia. Vigotski, Leví Semínovich. São Paulo: Expressão Popular, 2021.
- PISANO, L.; GALIMI, D.; CERNIGLIA, L. A qualitative report on exploratory data on the possible emotional/behavioral correlates of Covid-19 lockdown in 4-10 years children in Italy. Preprint, v.13, p.1-24, 2020.
- RAMOS, J.R.S. Dinâmicas, brincadeiras e jogos educativos. Rio de Janeiro, Brasil: DP & A. 2003.
- RIBEIRO, M. Perspectivas da escola inclusiva: algumas reflexões. In: RIBEIRO, M.; BAUMEL, R. Educação especial: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003. p.41- 51.
- ROBERTI, D.L.P. Um olhar sobre a “vivência” através do seu autor: conceitos e traduções na obra de Vigotski. Fractal Rev. Psicol., v.31, n.1, p.16-19, 2019.
- SANINI, C.; SIFUENTES, M.; BOSA, C.A. Competência social e autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares. Psicol. Teor. Pesq., v.29, n.1, p.99-105, 2013.
- SANT’ANA, I.M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. Psicol. Est., v.10, n.2, p.227-234, 2005.
- SANTOS, E.C. Autismo na perspectiva inclusiva. 2011. Disponível em: <[http://newpsi.bvs-psi.org.br/eventos/x\\_conpe.pdf](http://newpsi.bvs-psi.org.br/eventos/x_conpe.pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2023
- SEKKEL, M.C.; ZANELATTO, R.; BRANDÃO, S.B. Ambientes inclusivos na educação infantil: possibilidades e impedimentos. Psicol. Est., v.15, n.1, p.117-126, 2010.
- SCHMIDT, C. *et al.* Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. Psicol. Teor. Prát., v.18, n.1, p.222-235, 2016.
- SILVA, V.V.F.; SILVA ROSSATO, F.G.F. Uso de tecnologia assistiva para comunicação aumentativa ou alternativa para portadores de TEA em uma instituição do terceiro setor. Rev. Foco, v.16, n.6, p.e2421, 2023. doi: <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n6-167>
- SILVA, E. M. A.; ARAÚJO, C. M. Reflexão em Paulo Freire: uma contribuição para a formação continuada de professores. Recife: ENPACS, 2005.
- SILVA, A.B.B.; GAIATO, M.B.; REVELES, L.T. Mundo singular: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- TAMANAHARA, A.C. *et al.* Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol., v.3, n.3, p.296-299, 2008.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2004.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TEIXEIRA, M.C.T.V. *et al.* Literatura científica brasileira sobre transtornos do espectro autista. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010.
- TOASSA, G.; SOUZA, M.P.R. As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas no legado de Vigotski. Psicol. USP, v.21, n.4, p.757-779, 2010.
- VYGOTSKY, L. Psicologia da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VIGOTSKI, L.S. Pensamiento y Palabra. In: VIGOTSKI, L.S. Obras Escogidas, Tomo Tomo II, Visor-Aprendizaje, 2001, p.287-348.
- ZAUPA, A.B.P. *et al.* Desafios na inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro do autista (TEA) no município de Umuarama-PR durante a pandemia da COVID-19. Res. Soc. Develop., v.11, n.8, p.1-14, 2022.