



## FORMAÇÃO ACADÊMICA DE PROFESSORES PARA ATENDER CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Jonas Miranda Martins <sup>1</sup>  
Rubens Herbert Pantoja Neves <sup>2</sup>  
Valerie Sarpedonti <sup>3</sup>

### INTRODUÇÃO

A promulgação da Lei nº 12.764 (BRASIL, 2012) que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes a serem seguidas, foi um marco fulcral para que os direitos das pessoas no espectro sejam assegurados. A partir da instituição da mesma, a pessoa com TEA passou a ser considerada Pessoa com Deficiência (PcD) e a gozar dos mesmos direitos da classe. Com a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), esses direitos foram reforçados e bem definidos, como por exemplo no que se refere ao direito à educação.

Para Franco & Schutz (2019) “a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas”. Nesta perspectiva, torna-se imprescindível o desenvolvimento de atividades especificamente para as PcD em função das necessidades de cada educando. Portanto, os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do Ensino Regular devem receber uma formação que lhes garanta a capacidade de identificar as dificuldades, habilidades e limitações dos alunos, e subsequentemente de desenvolver recursos didáticos e pedagógicos adaptados a fim de promover o desenvolvimento social e acadêmico do aluno (LAMBERT *et al.*, 2017). Vale ressaltar que o trabalho dos profissionais da educação deve ser reforçado no âmbito familiar, necessitando comunicação entre os dois blocos e trabalhos em conjunto (MARTINS *et al.*, 2016). No entanto, recentes estudos apontaram a um despreparo das escolas e dos professores para atender o público com necessidades educacionais

---

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pará- UFPA, [jonas.martins@icb.ufpa.br](mailto:jonas.martins@icb.ufpa.br);

<sup>2</sup> Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pará - UFPA, [rubens.neves@icb.ufpa.br](mailto:rubens.neves@icb.ufpa.br);

<sup>3</sup> Doutora do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pará- UFPA, coordenadora do Grupo de Estudos em Educação Inclusiva e Ambiental (GEIA), [valerie@ufpa.br](mailto:valerie@ufpa.br)





específicas. O rápido aumento do número de alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino, a falta de salas de recursos multifuncionais e uma qualificação insuficiente dos professores para atender o público em foco, são tantos fatores responsáveis por essa situação (SILVA, 2018; SOUZA, 2020). Em 30 de setembro de 2020, foi aprovado o Decreto Nº 10.502 (BRASIL, 2020) que, entre outras medidas, retira a obrigatoriedade de as escolas matricularem as crianças com deficiência e implementa “classes especializadas” exclusivas para PcD em escolas regulares. No entanto, o decreto veio de encontro à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) que tinha definido a educação especial como modalidade de ensino não substitutiva à escolarização e foi suspenso (BRASIL, 2008).

A pandemia da Covid-19 e a adoção do ensino remoto tiveram múltiplas repercussões na educação em todos os níveis de ensino. No intuito de avaliar a formação acadêmica dos professores para atender alunos PcD e identificar a opinião dos mesmos em relação ao Decreto 10.502/2020, foi aplicado um questionário a professores do ensino fundamental e médio da rede pública de ensino. As questões abordaram temas acerca da formação dos professores e métodos de ensino adotados tanto no ensino presencial quanto no remoto. Esperamos, através dessa pesquisa, destacar os principais entraves para uma educação inclusiva sucedida em todas as modalidades de ensino.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa foi realizada por meio de aplicação de um questionário destinado a professores do ensino regular (ER) e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O questionário foi elaborado pela ferramenta “Google formulário” e contava com 28 perguntas do tipo múltipla escolha ou discursivas, divididas em quatro blocos: 1) a caracterização do professor 2) o diagnóstico dos alunos com TEA atendidos pelo professor; 3) a avaliação da formação acadêmica recebida e sugestões; 4) a opinião do professor sobre o decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. O projeto foi cadastrado na Plataforma Brasil para avaliação do comitê de ética em pesquisa (CEP). O mesmo concedeu parecer favorável à realização da pesquisa em 25 de fevereiro de 2021 e recebeu o seguinte nº CAAE: 42232620.5.0000.0018. O questionário, com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido incluído na parte introdutória, foi divulgado por meio eletrônico através do link (<https://forms.gle/4kzVevThDGv32vhn8>). O mesmo ficou aberto a respostas no período do 25/02/2021 até o 30/04/2021. Os dados coletados foram





organizados em planilhas de cálculo no programa *Excel* (Microsoft Office) para gerar os percentuais referentes a cada resposta. Quando pertinente, as informações fornecidas pelos professores do AEE e do ER foram analisadas separadamente. De forma a complementar a discussão acerca da formação dos professores, foi realizado um levantamento das disciplinas voltadas à deficiência ofertadas nas grades curriculares dos diferentes cursos de licenciatura em cinco universidades brasileiras: UFMG, UFSC, UFRN, UFMT e UFPA.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 1. Caracterização do professor e dos alunos com TEA atendidos

Responderam ao questionário um total de 49 professores, sendo 34 (70%) professores do ER e 15 (30%) do AEE. No que tange ao nível de formação desses professores, 94% possuíam uma especialização, enquanto 10% fizeram uma pós-graduação *stricto sensu* (mestrado: 8%; doutorado: 2%). As especializações mais citadas foram: educação especial, psicopedagogia e gestão escolar, respectivamente. Todos os professores disseram já ter tido alunos com TEA em sala de aula; 53% dos professores já atenderam de 1 a 2 alunos; 28% de 3 a 4 alunos e 18% atenderam mais de 5 alunos no espectro desde que exercem na profissão. Obviamente, os professores do AEE foram aqueles que tiveram maior número de alunos com TEA. Esses dados ressaltam a necessidade imprescindível de formar professores para atender PcD pois o número desse alunado presente em salas de aula regular só vem aumentando desde o início do século XXI (BRASIL, 2008; BRASIL, 2021). Dentre as crianças no espectro atendidas pelos professores, 46% apresentaram o laudo de autismo infantil, 43% foram diagnosticadas com a síndrome de Asperger e 2% com autismo atípico. Parte dos professores (6%) não foram comunicados acerca do laudo dos alunos.

### 1.2. Formação acadêmica e sugestões

Cerca de 43% dos professores do ensino regular disseram que a formação acadêmica que eles receberam não os preparou para atender alunos com deficiência. Como sugestão de novas disciplinas a serem inclusas nas grades curriculares dos cursos de licenciatura, esses professores sugeriram, respectivamente, as disciplinas de Neurologia, Tecnologia Assistiva e Psicologia Infantil. Vale ressaltar que antes da promulgação da LBI, disciplinas voltadas à educação inclusiva eram raramente





contempladas nas grandes curriculares a não ser, eventualmente, como disciplina optativa. Em 2015, conforme a Lei nº 13.146, capítulo IV, Art. 28, inciso XIV é dever do Estado garantir:

XIV- inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento (BRASIL, 2015).

As universidades tiveram então que adequar os planos pedagógicos dos cursos de licenciatura de maneira a capacitar os futuros professores para atender o alunado em foco. No entanto, as alterações dos planos pedagógicos são processos demorados; o levantamento de dados realizado neste estudo demonstra que, ainda em 2021, os cursos ainda carecem de disciplinas voltadas à deficiência. A porcentagem da carga horária total das disciplinas em função da carga horária total do curso de Ciências Biológicas é de 1,5%; Pedagogia 3,8%; Letras 3% e Matemática 1,3%. A disciplina de Libras esteve presente em todos os cursos analisados.

Os dados confirmam o baixo percentual que as disciplinas voltadas à deficiência representam na carga horária total dos cursos e apontam o curso de Pedagogia, ainda com baixo percentual (3,8%), como principal curso a dispor de um número maior de disciplinas e, conseqüentemente, de uma carga horária superior em comparação a outros cursos. Tal resultado implica com a grande necessidade do Sistema educacional brasileiro em atender PcD nas escolas regulares com profissionais capacitados, visto o grande aumento desse alunado na última década conforme afirma o Censo escolar da educação básica de 2020 (BRASIL, 2020). A oferta recorrente de Libras observada deve-se a essa disciplina ser obrigatória a partir da publicação do capítulo IV, Artº 28, inciso XII da lei brasileira de inclusão:

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação (BRASIL, 2015).

Sem o respaldo dos cursos de graduação para garantir a formação dos professores, os cursos de especialização aparecem como uma das únicas alternativas para complementar o currículo do docente (MARCOTTI; MARQUES, 2017).

### **1.3. Opinião dos professores acerca do decreto 10.502**





A maioria dos professores do AEE (73%) mostrou-se contra as duas medidas do decreto nº 10.502 destacadas nesse trabalho (1. liberdade dada às escolas para matricular ou não os alunos com deficiência, e 2. a criação de turmas específicas para PcD); 20% aprovaram as duas medidas. Os professores do ensino regular se mostraram mais em favor do decreto (37,5%) ao aprovarem pelo menos uma das medidas. Os dados indicam uma rejeição maior do decreto da parte dos professores do AEE (73%) provavelmente por eles conhecerem melhor as necessidades dos alunos com deficiência; por outro lado, a classe dos professores do ensino regular se mostra dividida com 56% contra o decreto. De acordo com Souza (2020), os principais motivos que levam os professores do ER a rejeitar parcialmente ou integralmente o decreto seriam a falta de estruturas adequadas nas escolas (salas de aula multifuncionais, monitores, rampas, etc), a escassez de material didático adaptado e a atenção maior requerida pelos alunos PcD que atrapalha o bom andamento da aula.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se com esta pesquisa que os principais entraves para uma educação inclusiva, encontram-se no despreparo dos professores do Ensino regular para atender às especificidades do aluno PcD ocasionada, entre outros motivos, pela falha na grade curricular dos cursos de licenciatura ao oferecerem um quantitativo insuficiente de disciplinas voltadas para o entendimento da deficiência e ao ensino para o público em foco. Destaca-se também a rejeição do decreto 10.502 por parte dos professores, em sua maioria.

**Palavras-chave:** Autismo; ensino para PcD; formação de professores.

## AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem a PROPESP/UFPA pela bolsa de Iniciação Científica concedida ao primeiro autor.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei Federal nº 12.764/2012**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera





o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 28 dez. 2012.

BRASIL, Presidência da República. **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). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 10 ago. 2021

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, jan. de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União. Brasília, DF. 30 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pesquisa revela aumento de escolaridade dos docentes**. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/pesquisa-revela-aumento-de-escolaridade-dos-docentes>>. Acesso em: 11 ago. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020: resumo técnico** [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2020.

FRANCO, A. M. S. L.; SCHUTZ, G. E. Sistema educacional inclusivo constitucional e o atendimento educacional especializado. **Saúde Debate**. Rio de Janeiro, v. 43, n. Especial 4, p. 244-255, dez 2019.

LAMBERT, Ayrton *et al.* **Educação inclusiva e alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento: práticas pedagógicas na classe comum**. Revista de Iniciação Científica, Tecnológica e Artística Edição Temática em Gestão, Internacionalização e Desenvolvimento. São Paulo, v. 6, n. 6, set. 2017.

MARQUES, M. F.; MARCOTTI, P. Educação inclusiva: formação e prática docente. **Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 77-86, mar./jun. 2017.

MARTINS, Morgana et al. A parceria entre escola e família de crianças com transtorno do espectro do autismo. **Cadernos de pesquisa em Educação**, Universidade Federal do Espírito Santo, n. 43, p. 59-71, jul. 2016.

SILVA, Lívia. **Formação de professores de ciências biológicas na perspectiva da educação inclusiva: avaliação da formação inicial e contribuições de uma prática em educação especial**, 2018. 49 p. TCC (Graduação em Ciências Biológicas) – Faculdade de Ciências Biológicas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

SOUZA, Iodayse et al. Análise da formação do professor para atender alunos com deficiência na rede regular de ensino. **RENEFARA**. Goiânia, v. 15, n. 1, jan./abril. 2020.

