Formação de professores e inclusão escolar: desafios na perspectiva do PET conexões de saberes da UFTM

Resumo: A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um desafio para a formação docente, exigindo disposições teóricas e práticas para lidar com a diversidade educacional. Este estudo investigou como acadêmicos do Programa de Educação Tutorial (PET) “Conexões de Saberes Ciências da Natureza e Matemática” da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) percebem sua formação para atuar na educação inclusiva. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com abordagem descritiva, realizada por meio de questionários e análise de conteúdo. Os resultados indicam lacunas na formação inicial dos futuros docentes, evidenciando a necessidade de maior ênfase na inclusão escolar nos cursos de licenciatura. Os resultados evidenciam a necessidade de aprimorar a formação inicial dos professores para que estejam preparados para a inclusão escolar de alunos com TEA. A ausência de capacitação específica nos cursos de licenciatura limita a atuação docente e reforça a importância de iniciativas como o PET “Conexões de Saberes” na sensibilização para essa temática. Conclui-se que a universidade deve ampliar suas ações formativas, integrando teoria e prática, de modo a garantir que os futuros professores desenvolvam competências para promover uma educação inclusiva.

Palavras-chave: educação inclusiva; formação de professores; autismo; PET Conexões de Saberes.

Cleiton Costa Fonseca

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

costafonseccleiton@gmail.com

Fernanda Borges de Andrade

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

fernanda.andrade@uftm.edu.br

Teacher training and school inclusion: challenges from the perspective of PET Conexões de Saberes at UFTM

Abstract: The school inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) represents a challenge for teacher training, requiring theoretical and practical dispositions to deal with educational diversity. This study investigated how students of the Tutorial Education Program (PET) “Conexões de Saberes Ciências da Natureza e Matemática” (Connections of Knowledge, Natural Sciences and Mathematics) of the Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) perceive their training to work in inclusive education. This is a qualitative research, with a descriptive approach, carried out through questionnaires and content analysis. The results indicate gaps in the initial training of future teachers, evidencing the need for greater emphasis on school inclusion in undergraduate courses. The results highlight the need to improve the initial training of teachers so that they are prepared for the school inclusion of students with ASD. The lack of specific training in undergraduate courses limits teaching performance and reinforces the importance of initiatives such as the PET “Conexões de Saberes” (Connections of Knowledge) in raising awareness of this issue. It is concluded that the university must expand its training actions, integrating theory and practice, in order to ensure that future teachers develop skills to promote inclusive education.

Keywords: Inclusive education; Teacher training; Autism; PET Knowledge Connections.

Formación docente e inclusión escolar: desafíos desde la perspectiva del PET Conexões de Saberes de la UFTM

Resumen: La inclusión escolar del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA) representa un reto para la formación docente, requiriendo disposiciones teóricas y prácticas para abordar la diversidad educativa. Este estudio investigó cómo los académicos del Programa de Educación Tutorial (PET) "Conexiones de Conocimientos, Ciencias Naturales y Matemáticas" de la Universidad Federal del Triángulo Mineiro (UFTM) perciben su formación para actuar en educación inclusiva. Se trata de una investigación cualitativa, con enfoque descriptivo, realizada a través de cuestionarios y análisis de contenido. Los resultados indican lagunas en la formación inicial de los futuros docentes, destacando la necesidad de un mayor énfasis en la inclusión escolar en los cursos de pregrado. Los resultados ponen de relieve la necesidad de mejorar la formación inicial del profesorado para que esté preparado para la inclusión escolar del alumnado con TEA. La falta de formación específica en los cursos de grado limita las actividades de enseñanza y refuerza la importancia de iniciativas como el PET "Conexiones de Saberes" en la sensibilización sobre esta temática. Se concluye que la universidad debe ampliar sus acciones de formación, integrando teoría y práctica, a fin de garantizar que los futuros docentes desarrollen habilidades para promover la educación inclusiva.

Palabras clave: Educación inclusiva; Formación de profesores; Autismo; Conexiones de conocimiento PET.

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por dificuldades na comunicação, interação social e comportamentos repetitivos (American Psychiatric Association, 2013). Segundo o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição), o TEA engloba diferentes níveis de suporte, variando de casos leves a mais severos, impactando diretamente o processo de aprendizagem e adaptação escolar.

Trata-se de um transtorno que provoca atraso no desenvolvimento infantil, comprometendo principalmente a socialização, a comunicação e a imaginação. Pesquisadores como Baron-Cohen et al. (2009) destacam que o TEA envolve diferenças no processamento cognitivo, sugerindo a Teoria da Mente como uma das explicações para as dificuldades de interação social desses indivíduos. Já Frith (2003) enfatiza a Coerência Central Fraca, que

pode explicar a tendência de pessoas autistas a focarem em detalhes ao invés de integrarem informações de forma global, apontando que muitos indivíduos com TEA apresentam padrões cognitivos atípicos, com habilidades específicas em áreas como memória visual e raciocínio. O aluno que apresenta TEA torna-se, assim, um desafio para a escola e comprova a importância do movimento global pela inclusão de alunos como uma ação política, social, cultural e educacional desenvolvida para defender o direito que todos os alunos têm de estarem juntos, aprenderem e participarem sem qualquer discriminação (Mendes, 2017; Lima, 2021).

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008).

Importante se atentar ao que propõe Schmidt (2014) quando alerta que, promover a inclusão remete a uma mudança de olhar no que tange à deficiência, sendo necessário que paradigmas sejam quebrados e que se promovam reformulações dos sistemas de ensino para alcançar uma educação de maior qualidade, na qual, o acesso e a permanência sejam garantidos para todos, independentemente das diferenças e necessidades.

No entanto, Mitler (2003) afirma que, por mais que o Estado esteja comprometido com a inclusão e exclusão no ambiente escolar, são as experiências vivenciadas pelo aluno no dia a dia de uma escola que definem a qualidade de sua participação e as experiências de aprendizagem que a escola oferece. Fato que nos remete à troca de experiências interpessoais entre os pares que compõem a comunidade escolar, num processo de inclusão escolar que “para ser bem-sucedido vai depender da participação das outras crianças” (Schmidt, 2013, p. 172).

Para que tais desconfortos possam ser minimizados, em busca de proporcionar condições dignas de aprendizagens e uma melhor adaptação ao ambiente escolar, é necessário que haja políticas públicas de inclusão e de formação de professores e colaboradores. Sendo assim, este trabalho tem como objetivo levantar referencial teórico e dados sobre a inclusão de alunos com TEA e estudar suas possibilidades e desafios dentro da formação de professores.

Marco teórico: políticas de inclusão no Brasil

A educação inclusiva é um conjunto de ações políticas, sociais e pedagógicas que se fundamentam, principalmente, nos direitos humanos e na ideia de igualdade. Segundo Nilsson (2003, p. 47) “o objetivo da educação especial é o de reduzir os obstáculos que impedem o indivíduo de desempenhar completamente as atividades e ter participação plena na sociedade”. O respaldo legislativo da educação inclusiva no Brasil institucionalizado na Constituição Federal traz como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 2020, art. 3º, p. 124-125). Nesta direção, também seguem os artigos 205 e 206, os quais estabelecem que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, sendo o ensino ministrado com base no princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (Brasil, 2020, art. 205 e 206).

A Declaração de Salamanca, documento adotado pelo Brasil e por muitos outros países como diretriz para as políticas públicas da educação especial, explicita que deverão ser disponibilizados pela rede de ensino, os recursos e a formação docente necessários para o atendimento dos alunos com necessidades especiais:

Devem ser disponibilizados recursos para garantir a formação dos professores de ensino regular que atendam alunos com necessidades especiais, apoiar centros de recurso e para os professores de educação especial ou de apoio. É necessário assegurar as ajudas técnicas indispensáveis para garantir o sucesso de um sistema de educação integrada, cujas estratégias devem, portanto, estar ligadas ao desenvolvimento dos serviços de apoio a nível central e intermédio (Brasil, 2001, p. 42).

Para Ropoli et al. (2010), a constitucionalidade da educação inclusiva no Brasil desde 1988 é uma inovação causada pelo direito incondicional de todos os alunos de acessar e continuar a educação em salas comuns, o que significa a ruptura de modelos

organizacionais conservadores e o envolvimento das instituições de ensino com sistemas inspirados em teorias e orientados por políticas funcionais e claramente articuladas.

No contexto da inclusão, entende-se que os sistemas escolares devem se adequar, se organizar e se estruturar para acolher e atender às especificidades educacionais de todos os alunos, o que significa também apoiar professores e demais funcionários da instituição. Alcançada essa transformação, a escola deve ser descrita como um espaço que celebra a diversidade, abandonando aspectos opressores e transformando-os em libertadores. Em outras palavras, como César entende:

A escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (2003, p. 119).

Assim, em 1989, a Lei nº 7.853 foi promulgada com o objetivo de enfatizar a igualdade de acesso das pessoas com deficiência, outorgando-lhes diversas garantias, entre elas a oferta obrigatória e gratuita de educação especial nas instituições públicas de ensino. A política nacional de proteção aos direitos das pessoas com transtornos do espectro do autismo foi instituída através da Lei nº 12.76/2012 para fortalecer a luta pela inclusão dos alunos com autismo. Mais uma vez, deve-se notar que o Artigo 7 da Lei não apenas garante direitos, como também proíbe a recusa de admissão e pune aqueles que cometem atos discriminatórios.

Recentemente, em 20 de dezembro de 2019, foi promulgada a Resolução CNE/CP Nº 2, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Esta Resolução reafirma a necessidade de a Educação Especial ser tratada na formação de professores e a traz como temática em seu inciso V: “marcos legais, conhecimentos e conceitos básicos da Educação Especial, das propostas e projetos para o atendimento dos estudantes com deficiência e necessidades especiais” (Brasil, 2019).

Depreende-se, assim, a necessidade legal das instituições de ensino superior reverem seu Projetos Pedagógicos de Curso a fim de a ela se adequarem, conforme vem sendo feito em todo o país.

Tema desse trabalho, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por dificuldades na comunicação, interação social e comportamentos repetitivos (American Psychiatric Association, 2013). Segundo o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição), o TEA engloba diferentes níveis de suporte, variando de casos leves a mais severos, impactando diretamente o processo de aprendizagem e adaptação escolar.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), não tem causa definida, trata-se de um transtorno que provoca atraso no desenvolvimento infantil, comprometendo principalmente sua socialização, comunicação e imaginação. Manifesta-se até os três anos de idade e ocorre quatro vezes mais em meninos do que em meninas. Algumas características são bem gerais e marcantes, como a tendência ao isolamento, a ausência de movimento antecipatório¹, as dificuldades na comunicação, as alterações na linguagem, com ecolalia e inversão pronominal², os problemas comportamentais com atividades e movimentos repetitivos, a resistência a mudanças e a limitação de atividade espontânea. Possuem bom potencial cognitivo, embora possam não conseguir demonstrar. Apresentam, ainda, capacidade de memorizar grande quantidade de material sem sentido ou efeito prático, dificuldade motora global e problemas com a alimentação (Kanner, 1943, *apud* Menezes, 2012, p. 37).

O aluno que apresenta TEA torna-se, assim, um desafio para a escola e comprova a importância do movimento global pela inclusão de alunos como uma ação política, social, cultural e educacional desenvolvida para defender o direito que todos os alunos têm de estarem juntos, aprenderem e participarem sem qualquer discriminação (Mendes, 2017; Lima, 2021).

Dessa forma, compreender as diferentes perspectivas teóricas sobre o TEA é essencial para a formação docente, garantindo que os professores desenvolvam práticas pedagógicas inclusivas e promovam um ambiente escolar acessível e acolhedor.

1 O pressuposto básico é o de que a capacidade em lidar cognitivamente com a relação espaço tempo é necessária para uma resposta nesta situação (Ferraz, 1993, p.14). Quando se tem a ausência desse movimento são observados alguns comportamentos como por exemplo estender os braços, fazer contato social, contato visual etc.

2 Kanner, 1943, descreveu a ecolalia como "uma combinação de palavras ouvidas e repetidas como um papagaio" (Kanner In: Rego, 2015, p. 11). Kanner descreve a inversão pronominal como a substituição do uso da primeira pessoa do singular pela terceira, fazendo com que as alterações mais significativas estejam associadas as funções comunicativas de linguagens (Fernandes, 1994, p. 5).

Atribuição do professor e o papel da universidade na educação inclusiva

O papel do professor na educação inclusiva é ser um facilitador do processo de aprendizagem e contribuir para o desenvolvimento do aluno por meio do planejamento contínuo e do desenvolvimento do respeito mútuo entre os alunos. Algumas questões atuais desafiam os conhecimentos dos futuros professores, tais como: alunos com indicações de educação especial têm garantia de ir à escola? As escolas são projetadas para atuar nesse tipo de ensino? Essas escolas têm grupos de apoio? Como os profissionais da educação podem se envolver com essas questões? Existem cursos de formação continuada para professores nesta área? Como essa questão se materializa no domínio e na diversidade de interfaces pedagógicas particulares? Quais são as condições específicas de trabalho do corpo docente que implementa programas de ensino de políticas inclusivas, currículos e práticas educacionais?

Essas questões vão além do direito à escola, afetam a formação de professores e têm implicações no processo de inclusão escolar, que está tentando se estruturar diante desse cenário caótico da educação pública. Há muitos movimentos acontecendo, tais como a abertura de salas de recursos multifuncionais para atendimento educacional especializado e é fundamental procurar entender como as escolas resolvem os problemas relacionados à inclusão e trazer essas experiências aos processos de formação de professores, permitindo o acesso a considerações teórico-práticas que permitam uma leitura crítica da realidade e sustentem projetos de transformação.

Como sugere Boaventura Souza Santos (2007), devemos tentar ver sinais, pistas, latências e movimentos, ou seja, o que ele chama de “ainda não”, a possibilidade de movimentos e ações que ainda não foram pensados ou introduzidos, mas que, na ação coletiva, podem vir à tona e apontar sinais e possibilidades. Meirieu auxilia nesse sentido quando diz:

Abrir a Escola para todos não é uma escolha entre outras: é a própria vocação dessa instituição, uma exigência consubstancial de sua existência, plenamente coerente com seu princípio fundamental. Uma escola que exclui não é uma escola [...] A Escola, propriamente, é uma instituição aberta a

todas as crianças, uma instituição que tem a preocupação de não descartar ninguém, de fazer com que se compartilhem os saberes que ela deve ensinar a todos. Sem nenhuma reserva (2005, p. 44).

O desafio que se coloca para nós, educadores, é construir um espaço escolar onde a diferença, de qualquer natureza, possa “existir”. No dizer de McLaren (2000), há que se construir um “contra script”, precisamos criar possibilidades, ao invés de mantermos antigos estigmas e práticas.

Segundo Santos (2007) vivemos um tempo de tradução, ou seja, de criar diálogos entre os diversos saberes e experiências disponíveis neste mundo tão plural e heterogêneo. Embora existam muitas tensões e desafios na escola, ela pode se tornar um espaço de conhecimento capaz de criar alternativas que garantam o desenvolvimento da aprendizagem para todos os alunos. Para eventos educativos no contexto da diversidade, é necessário trabalhar com redes de encontro. Um encontro de conhecimento, ação, reflexão, metodologia, estratégias de ensino, recursos e perspectivas de avaliação, auxilia na constituição coletiva desses profissionais.

Vale considerar também que a formação de professores qualificados pode fazer muito, mas não tudo. É necessário considerar outros aspectos macros que configuram os sistemas educacionais e as condições de trabalho para o ensino. No entanto, ainda são poucas as pesquisas, experiências e práticas educacionais validadas cientificamente que mostram o que fazer para incluir no cotidiano de uma classe regular alunos que apresentem diferentes tipos de necessidades especiais.

Uma escola inclusiva é uma escola que ainda não foi criada integralmente. Visando a implementação desses espaços formais de ensino é necessário o apoio dos órgãos governamentais e das instituições de ensino superior. Essas instituições podem buscar meios para incentivar as discussões sobre o ensino inclusivo para o curso de formação de professores proporcionando uma capacitação inicial sobre o assunto, o que, por sua vez, permite a esses profissionais conhecerem e, possivelmente, se interessarem em buscar formações continuadas nessa área. Infelizmente, pouco se sabe sobre a participação dessas instituições com estes assuntos, o que, acaba permitindo aos futuros professores terem apenas alusões sobre a realidade de estar em uma sala de aula. Corrêa nos descreve essa situação:

Uma plateia atenciosa, comprometida e envolvente, é isso que esperamos! Somos conduzidos ao conteúdo específico e apresentados a inúmeras teorias pedagógicas. Pronto! Isto basta. Já podemos ensinar! Ao nos depararmos com a real plateia, notamos sua heterogeneidade e percebemos que nossa formação foi exclusivamente voltada para um público ideal. No livro 'Sobrevivências no Início da Docência', Rocha (2006, p. 67) relata um curioso conto: "Certa vez, ouvi uma estória sobre um jovem e talentoso domador de dragões. Após anos de estudo, resguardado pelos saberes oriundos de sua formação, ele saiu a campo para exercer sua profissão e grande foi a sua surpresa ao descobrir que aqueles dragões não existiam. O que fazer diante de tal situação?" (Corrêa, 2013, p. 12).

O autor ainda acrescenta: "Hoje sinto que a formação inicial que recebi foi deficiente, principalmente quando me percebi desprovido de conhecimentos e de ações que me ajudassem a dar conta da complexidade do ato pedagógico" (Corrêa, 2013, p. 15). Assim como este, existem diversos outros relatos que demonstram que são formados profissionais despreparados para agirem diante de situações reais, ou seja, que fujam do idealizado.

Mesmo após aproximadamente 10 anos da publicação de Corrêa, ainda vemos que essa situação está presente e os formandos de diversas áreas das licenciaturas se deparam com essa realidade quando assumem a sala de aula. Diante dessa situação é necessário que as instituições de ensino superior promovam eventos e pesquisas para abrir espaços para essas discussões para tentar mostrar aos acadêmicos essa outra face da educação, a educação inclusiva.

Como a universidade atua no campo da formação e formação de professores e de todos os agentes educacionais com a produção de conhecimento, poderá atuar ampliando pesquisas e projetos que verifiquem e divulguem ações educativas exitosas nesta proposta. Nesse sentido, a universidade deve, portanto, contar com seus três pilares: ensino, pesquisa e extensão – como contribuições para o desenvolvimento desse processo.

A universidade é responsável por preparar professores para lidar com a diversidade em sala de aula. Mendes (2017) aponta que a formação inicial muitas vezes é deficitária na preparação para a inclusão. Programas como o PET podem contribuir significativamente ao proporcionar vivências práticas e reflexões

críticas sobre a educação especial. Desta forma, é inegável o importante papel desempenhado pela universidade na política de inclusão, tendo em vista que grande parte dos professores que por ela passam, futuramente lecionarão para alunos com algum tipo de deficiência.

Metodologia

Este estudo utilizou abordagem qualitativa, por meio da análise de respostas a questionários aplicados a 14 acadêmicos participantes e egressos do Programa de Educação Tutorial (PET) “Conexões de Saberes Ciências da Natureza e Matemática” da Universidade Federal do Triângulo Mineiro da UFTM para um Trabalho de Conclusão de Curso. Foram examinadas suas percepções sobre a formação para a educação inclusiva, identificando desafios e possíveis melhorias no processo formativo. Além da análise de respostas obtidas ao Questionário pré-elaborado, ocorreram momentos de troca de experiências envolvendo acadêmicos que fazem e/ou já fizeram parte do PET “Conexões de Saberes Ciências da Natureza e Matemática” da UFTM, localizada em Uberaba, interior de Minas Gerais.

Os acadêmicos participantes da pesquisa, além de sua participação nas áreas de ensino, pesquisa e extensão junto ao PET, estavam realizando estágio no ensino fundamental ou médio, portanto, já vivenciaram ou estavam vivenciando a oportunidade da docência, tendo sido por esse motivo escolhidos. Outro motivo que fundamenta a participação de petianos na pesquisa é que o tema da inclusão está previsto como um dos objetivos do Programa de Educação Tutorial – PET. que traz em seu Manual de Orientações Básica o seguinte texto: “[...] garantir aos alunos bolsistas oportunidades de vivenciar experiências não presentes em estruturas curriculares convencionais, visando a sua formação global e favorecendo a formação” (Brasil, 2006, p. 4).

Sendo assim, procuramos questioná-los a respeito de como analisam sua formação em relação à capacitação para realizar um ensino inclusivo em sala de aula, bem como sobre o conhecimento de práticas pedagógicas que podem auxiliá-los como professores nesta questão.

Para a interpretação dos dados, utilizamos a Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (2011), a qual permite

identificar categorias emergentes a partir dos relatos dos participantes. No presente estudo, aplicamos a AC em três etapas principais: (i) pré-análise, com a organização e leitura flutuante das respostas; **(ii) exploração do material**, na qual realizamos a codificação dos conteúdos conforme as duas categorias definidas previamente (condições de formação sobre inclusão e formas de atuação dos acadêmicos frente à inclusão); e (iii) tratamento dos resultados e interpretação, em que as respostas foram agrupadas e analisadas de acordo com os referenciais teóricos do estudo.

Essa abordagem possibilitou uma compreensão aprofundada das percepções dos acadêmicos sobre sua formação e sua preparação para atuar na educação inclusiva, além de identificar lacunas e desafios na formação inicial de professores.

Foram selecionados 14 participantes, dentre eles temos 4 acadêmicos do curso de Biologia, 2 de Física, 6 de Matemática e 2 de Química. Dentre eles, 2 são egressos do PET/UFTM que já atuam como professores, sendo um na área de Química e outro na área de Física na rede pública de ensino de Uberaba, conforme demonstrado no quadro 1.

Quadro 1 – Participantes da pesquisa por curso

Cursos	Acadêmicos	Egressos
Biologia	4	
Física	1	1
Matemática	6	
Química	1	1

Fonte: Dados obtidos pelos pesquisadores.

O motivo de incluirmos egressos foi pela necessidade de procurarmos conhecer como têm atuado em relação à inclusão os professores em exercício que se formaram na instituição e estão enfrentando os desafios de uma sala de aula. Buscamos questioná-los sobre seu contato com a necessidade de inclusão, caso tenha ocorrido e solicitamos que nos explicassem como buscaram responder às demandas em relação à inclusão educacional.

Os participantes da pesquisa também se expressaram em momentos de conversas informais com os pesquisadores para além de responderem ao questionário com questões abertas por

intermédio do qual registraram suas experiências de prática em escolas públicas ou privadas da rede de ensino do estado de Minas Gerais.

Para procedermos à análise do material obtido por meio da pesquisa procedemos à análise de conteúdo calcada na proposta de Laurence Bardin, que designa um conjunto de técnicas de análise das comunicações que objetiva obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, os indicadores, sejam eles quantitativos ou não, “que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (Bardin, 2011, p. 47).

No caso desta pesquisa organizamos o estudo a partir de duas categorias: 1) as condições de formação sobre inclusão disponibilizadas aos acadêmicos na universidade e 2) a forma como os acadêmicos lidam ou lidariam com a questão da inclusão em sala de aula.

Acreditamos que essas duas categorias puderam ser contempladas com a utilização do questionário online tendo em vista nossos objetivos nessa pesquisa que buscaram analisar se houve preparação dos acadêmicos para a inclusão de alunos autistas dentro da sala de aula e quais seriam os desafios e estratégias utilizadas pelos acadêmicos e professores em atuação diante de alunos com autismo.

Resultados e discussão

Com base na revisão teórica e tendo em vista os objetivos do estudo, procuramos analisar as percepções dos acadêmicos do PET “Conexões de Saberes” sobre sua formação para atuar na educação inclusiva; identificar as lacunas na formação docente em relação ao ensino de alunos com TEA; avaliar a contribuição do PET como espaço de aprendizagem para a formação de professores voltada à inclusão escolar.

A pesquisa realizada nos permitiu observar alguns aspectos importantes em relação à inclusão nos relatos sobre a formação e a forma de atuação dos participantes. Em relação às condições de formação sobre inclusão na universidade, os dados apontam que a maioria dos acadêmicos considera insuficiente a preparação oferecida pela universidade para lidar com alunos autistas.

Apenas 14% dos participantes relataram ter cursado alguma disciplina relacionada à educação inclusiva, sendo esta a disciplina de Libras, que não contempla especificamente a formação para o atendimento de alunos com TEA. Além disso, os acadêmicos indicaram que há poucas oportunidades para aprofundamento teórico e prático na temática da inclusão escolar durante a graduação.

A percepção dos egressos entrevistados reforça essa lacuna, pois relataram dificuldades ao enfrentar situações de inclusão em sala de aula. A falta de disciplinas obrigatórias voltadas à inclusão e a ausência de estratégias pedagógicas adaptadas foram destacadas como desafios significativos na formação inicial. Nesse sentido, programas como o PET foram considerados relevantes para ampliar as reflexões sobre educação inclusiva, mas ainda insuficientes para suprir a carência de formação específica.

Em relação à segunda categoria que busca compreender a forma como os acadêmicos lidam ou lidariam com a questão da inclusão em sala de aula, os acadêmicos e egressos relataram diferentes abordagens para lidar com a inclusão em sala de aula. Entre os que já tiveram contato com alunos autistas, a principal dificuldade mencionada foi a adaptação do ensino às necessidades específicas desses alunos.

Muitos relataram a necessidade de aprender por conta própria, buscando informações na internet, com colegas ou diretamente com familiares dos alunos. O relato de um egresso destaca a ausência de suporte institucional e a sobrecarga docente como fatores que dificultam a inclusão efetiva:

Notei que o mesmo [o aluno] não conseguia realizar os cálculos, no começo foi muito complicado. Percebi que o aluno tinha facilidade com desenhos geométricos, sugeri que o mesmo baixasse um aplicativo no celular para plotar os gráficos de funções, ele ficou super feliz por conseguir entender algo mais complexo. A dinâmica de um professor de educação básica não dá espaço para criar atividades específicas, logo isso dificulta e muito a dinâmica de ensino aprendizagem com esses alunos, muitas vezes completei a nota dele a pedido da gestão escolar. Nesta turma haviam mais de 40 alunos, e dois alunos especiais e não existia um professor de apoio. Essa premissa de elaborar atividades diferentes me deixava confuso, infelizmente, naquele

contexto, acredito que geraria mais bullying do que ajudaria o aluno. [...] No meio do ano letivo este aluno entrou no SENAI, em algum curso que envolvia mecânica, ele tinha dificuldade em conversão de unidades, veio pedir a minha ajuda, eu sempre ajudava com prazer. [...] Nas aulas de desenho mecânico ele tinha destaque, um dia ele me mostrou os desenhos, eu parabeneizei e mostrei tais desenhos para aquelas alunas que praticavam bullying com ele. Percebi uma reação de surpresa nas alunas, acho que elas devem ter refletido sua prática. [...] para mim foi uma das experiências mais marcantes na docência, ele ficou realmente muito feliz e me agradeceu muito. Eu me apeguei muito a ele, sinto saudades. Acredito que ele também gostava muito de mim, sempre que me via na escola fazia questão de me cumprimentar. (Participante 14, 2022).

Para nós esse relato foi muito importante, comprovando a necessidade de a universidade capacitar seus futuros professores e também reforçou a importância da pesquisa que realizamos, já que comprovamos que a forma de atuação que o docente recém-formado encontrou passou pelo ensaio e erro que lhe possibilitou ir criando formas de atuar com práticas educativas que pudessem auxiliar no aprendizado deste aluno. Para sorte desse aluno, trata-se de um professor sensível e dedicado que também conseguiu realizar o reforço positivo incentivando-o a desenvolver sua capacidade com desenhos técnicos.

Além disso, a falta de um professor de apoio e o grande número de alunos em sala tornam desafiadora a implementação de metodologias diferenciadas. Por outro lado, alguns acadêmicos expressaram interesse em desenvolver estratégias alternativas, como o uso de recursos tecnológicos e atividades adaptadas para facilitar a aprendizagem de alunos com TEA.

Em relação às condições de formação sobre inclusão na universidade, os dados apontam que a maioria dos acadêmicos considera insuficiente a preparação oferecida pela universidade para lidar com alunos autistas. Essa lacuna na formação docente corrobora os apontamentos de Mendes (2017), que destaca que muitos cursos de licenciatura ainda não incorporam de maneira sistemática o ensino sobre práticas inclusivas. Além disso, Frith (2003) e Baron-Cohen (2009) enfatizam que o TEA demanda abordagens pedagógicas diferenciadas, algo que os acadêmicos sentem falta durante sua formação.

A ausência de disciplinas específicas reflete-se na insegurança relatada pelos participantes, como destacado por um acadêmico que relata: “Não tivemos nenhuma orientação formal sobre como adaptar o ensino para alunos com autismo. O que sabemos, buscamos por conta própria ou aprendemos na prática” (Participante 7, 2022).

Os egressos entrevistados reforçam essa percepção, relatando dificuldades ao enfrentar situações de inclusão em sala de aula. A falta de disciplinas obrigatórias voltadas à inclusão e a ausência de estratégias pedagógicas adaptadas foram destacadas como desafios significativos na formação inicial. Para um dos participantes, a realidade no mercado de trabalho exige conhecimentos que não foram contemplados na graduação:

No primeiro ano de atuação como professor, fui designado para uma turma que incluía um aluno autista. Não sabia como proceder e precisei pesquisar metodologias na internet. Nenhum professor da escola também tinha experiência suficiente para me orientar (PARTICIPANTE 12).

Nesse sentido, programas como o PET foram considerados relevantes para ampliar as reflexões sobre educação inclusiva, mas ainda insuficientes para suprir a carência de formação específica. A Declaração de Salamanca (Brasil, 2001) já preconizava que os professores devem ser preparados adequadamente para ensinar alunos com necessidades especiais, algo que os dados indicam não ser uma realidade plena nos cursos de licenciatura.

No que diz respeito a como lidam ou lidariam com a inclusão em sala de aula os acadêmicos e egressos relataram diferentes abordagens para lidar com a inclusão em sala de aula. Entre os que já tiveram contato com alunos autistas, a principal dificuldade mencionada foi a adaptação do ensino às necessidades específicas desses alunos. Muitos relataram a necessidade de aprender por conta própria, buscando informações na internet, com colegas ou diretamente com familiares dos alunos. O relato de um egresso destaca a ausência de suporte institucional e a sobrecarga docente como fatores que dificultam a inclusão efetiva:

A escola não nos oferece formação contínua sobre inclusão. O máximo que temos são reuniões pedagógicas onde o tema é mencionado superficialmente. No dia a dia, é cada professor por si, tentando encontrar soluções (Participante 14, 2022)

Além disso, a falta de um professor de apoio e o grande número de alunos em sala tornam desafiadora a implementação de metodologias diferenciadas. Isso reforça as discussões de Martins, Filipe e Duarte (2012), que enfatizam a importância de um ensino estruturado para alunos com TEA, algo que raramente é discutido na formação inicial dos docentes. Por outro lado, alguns acadêmicos expressaram interesse em desenvolver estratégias alternativas, como o uso de recursos tecnológicos e atividades adaptadas para facilitar a aprendizagem de alunos com TEA, como foi o caso do Participante 9 que alegou: “Descobri que um aluno com TEA da minha turma tinha facilidade com representações visuais. Passei a usar aplicativos para ensinar conceitos matemáticos e percebi uma melhora significativa no desempenho dele”.

A partir desses achados, reforça-se a necessidade de ampliar as discussões sobre inclusão escolar na formação inicial de professores e garantir que os futuros docentes tenham contato com práticas pedagógicas inclusivas desde a graduação. Ropoli et al. (2010) defendem que essa transformação passa pela revisão dos currículos das licenciaturas, inserindo formações mais específicas para atender à diversidade em sala de aula. Essa perspectiva é compartilhada pelos próprios participantes do estudo, que sugeriram mudanças nos cursos de formação: “Seria muito útil se tivéssemos uma disciplina que nos ensinasse metodologias de ensino inclusivas, com ênfase no trabalho com alunos autistas” (Participante 3, 2022).

Esses relatos evidenciam que a formação docente precisa evoluir para contemplar as demandas da inclusão escolar, garantindo que os futuros professores estejam aptos a lidar com a diversidade e a promover uma educação acessível e equitativa.

Os demais participantes, que alegaram não ter tido contato com alunos autistas, foram instados a pensar em saídas e metodologias possíveis e responderam que agiriam por ensaio e erro e buscariam formas de aprender com pessoas que tivessem a formação que lhes faltou, como a família, amigos e na internet. Ou seja, teriam que praticamente “se virar”, demandando um tempo precioso que seria perdido com o aluno no processo de ensino e aprendizagem.

Frisamos aqui que não acreditamos que a formação possa ter respostas para cada situação ou necessidade, já que a docência lida no campo do imprevisível, mas a formação docente que discutisse

o tema e trouxesse orientações, mesmo que gerais sobre o tema, poderia facilitar demais todo o processo, além de sensibilizar os acadêmicos em busca da necessária formação antes de se depararem com a necessidade premente da mesma.

Analisando o material teórico e as entrevistas conseguimos identificar que é necessário que sejam adotadas medidas pelas instituições de ensino superior para auxiliar na formação dos futuros professores como também de propostas para gerar discussões e apoios nas escolas públicas da cidade de Uberaba. Também fica evidente que os professores das escolas públicas se contarem com a formação e apoio necessários serão capazes de encarar melhor esses desafios e transformar o ensino convencional em inclusivo para esses alunos.

Conclusão

Este estudo teve como objetivo analisar os desafios enfrentados na formação docente para a educação inclusiva, especificamente no que se refere à preparação de futuros professores para atuar com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Com base na análise dos relatos dos acadêmicos do PET “Conexões de Saberes” da UFTM, constatou-se que a formação inicial apresenta lacunas significativas no que diz respeito à inclusão escolar.

Os resultados evidenciam que, apesar do reconhecimento da importância da inclusão, os acadêmicos se sentem despreparados para lidar com alunos autistas, uma vez que os cursos de licenciatura ainda não oferecem disciplinas obrigatórias ou atividades práticas suficientes para essa preparação. A ausência de formação específica impacta diretamente a atuação dos egressos, que precisam recorrer a estratégias autodidatas e buscar apoio externo para suprir essa deficiência.

Além disso, identificou-se que o PET desempenha um papel relevante ao proporcionar reflexões sobre a inclusão, mas sua atuação ainda não é suficiente para preencher as lacunas da formação inicial. Há uma necessidade urgente de reformulação dos currículos das licenciaturas, de modo a incluir conteúdos que preparem efetivamente os futuros professores para a diversidade em sala de aula, alinhando-se às diretrizes da educação inclusiva.

Dessa forma, este estudo reforça a importância de ampliar o debate sobre a formação docente e sugere que as instituições de

ensino superior revisem seus programas acadêmicos para incluir disciplinas e atividades práticas voltadas para a inclusão. Além disso, pesquisas futuras podem aprofundar a investigação sobre estratégias eficazes de ensino para alunos com TEA e o impacto de diferentes abordagens pedagógicas na formação de professores, contribuindo para um ensino mais acessível e equitativo.

Defendemos, por esse motivo, que o *locus* para a formação inicial do docente deve ser a universidade e que os cursos de Licenciatura devem prever componentes curriculares que tratem da Educação Especial como uma área da educação específica e com saberes próprios. Devem, ainda, inserir nas ementas dos componentes curriculares da área pedagógica o enfoque no trabalho docente com a deficiência - seja ela intelectual, sensorial ou física, os transtornos globais do desenvolvimento, as altas habilidades/superdotação e a alteridade, no intento de formar profissionais que sejam capazes de compreender o outro em sua dignidade, direitos e diferenças a fim de contribuir para a construção de uma educação que tenha na equidade um princípio.

Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARON-COHEN, Simon. *Autismo e síndrome de Asperger*. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Programa de Educação Tutorial – PET: manual de orientações básicas*. Brasília: MEC, 2006. 25 p.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Dispõe sobre a formação inicial de professores para a educação básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 dez. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2001. Documento elaborado com base nas diretrizes da UNESCO (1994).
- CORRÊA, Thiago Henrique Barnabé. *Os anos iniciais da docência em química: da universidade ao chão da escola*. 2013. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências Humanas, Piracicaba, 2013. Disponível em: http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/docs/17092013_151854_thiago.pdf. Acesso em: 31 mar. 2025.

FRITH, Uta. *Autismo: explicando o enigma*. 2. ed. São Paulo: Editora UFMG, 2003.

LIMA, Vanessa da Costa. *A formação continuada de docente para a educação inclusiva*. Monografia (Pedagogia) - Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos, Gama, 2021. Disponível em: <https://dspace.uniceplac.edu.br/handle/123456789/997>. Acesso em: 12 mar. 2023.

McLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 2000.

MARTINS, Cláudia Preciosa da Cruz de Paiva. *Face a face com o autismo: será a inclusão um mito ou uma realidade?* 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2012. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/2562>. Acesso em: 13 mar. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, Sonia Lopes.; VIEIRA, Alexandre Braga.; MARTINS, Ivone de Oliveira. (org.). *Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas*. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2012. p. 60-83.

MENEZES, Ana Raquel Souza. *Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?* 2012. Dissertação Educação Inclusiva e Processos Educacionais - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/10585>. Acesso em: 12 mar. 2023.

MEIRIEU, Philippe. *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MITTLER, Peter. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Penso, 2003.

REGO, Fátima Lima Barbosa.; CARVALHO, Gilberta Maria Martins. Aquisição de linguagem: uma contribuição para o debate sobre autismo e subjetividade. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 26, n. 1, p. 12-25, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000100003>. Acesso em: 19 fev. 2023.

ROPOLI, Eliana Aparecida.; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Teresa Chaves de Tavares.; MACHADO, Ruth de Abreu. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar*. A escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. 51p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SCHMIDT, Cláudia. *Autismo, educação e transdisciplinaridade*. Campinas, Papirus Editora, 2014.

SILVA JÚNIOR, Gerson Gomes da. *Materiais didáticos para o ensino de química: especificidades para os estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA)*. 2021. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021. Disponível em: <https://ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/4051/1/dissertação.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2023.

Submetido em: 16 de dezembro de 2024.
Aceito em: 19 de março de 2025.