
O cenário teórico/prático de formação de professores e suas práticas pedagógicas com estudantes autistas: um estado do conhecimento

The theoretical/practical scenario of teacher training and their pedagogical practices with autistic students: a state of knowledge

Soeli de Fatima dos Santos Dalmolin^{1*}, Leandro Aparecido do Prado¹

RESUMO

Este artigo apresenta um estado do conhecimento a partir de teses e dissertações do portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com recorte temporal de 2016 a 2020. A pesquisa tem como objetivo realizar uma análise sobre a formação de professores e suas práticas pedagógicas com estudantes autistas por meio dos dados obtidos nos resumos dos documentos. A metodologia da pesquisa é de abordagem qualitativa, tem como recurso metodológico a pesquisa bibliográfica e método científico a fenomenologia hermenêutica. O percurso metodológico inicia-se com a contextualização histórica atual sobre formação de professores desvelamento do objeto, segue com o levantamento bibliográfico (apreensão da essência do fenômeno), concluindo com a análise interpretativa dos dados obtidos e a comunicação dos resultados, de acordo com Heidegger (2012). Os resumos dos documentos foram categorizados e analisados na perspectiva da análise de conteúdos. Os resultados obtidos indicam lacunas na formação inicial de professores nos cursos de pedagogia e licenciaturas, a bagagem teórica e metodológica/prática) é escassa resultando em práticas pedagógicas ineficazes frente à inclusão educacional de estudantes autistas na educação básica.

Palavras-chave: Educação; Inclusão; Formação de professores; Práticas Pedagógicas; Estudante Autista.

ABSTRACT

This article presents a state of knowledge based on theses and dissertations from the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) portal, with a time frame from 2016 to 2020. The research aims to carry out an analysis of teacher training and its pedagogical practices with autistic students through the data obtained in the summaries of the documents. The research methodology uses a qualitative approach, using bibliographical research as methodological resource and hermeneutic phenomenology as a scientific method. The methodological path begins with the current historical contextualization of teacher education, unveiling the object, followed by a bibliographical survey (apprehension of the essence of the phenomenon), concluding with the interpretative analysis of the data obtained and the communication of the results, according to Heidegger (2012). The document summaries were categorized and analyzed from the perspective of content analysis. The results obtained indicate gaps in the initial training of teachers in pedagogy courses and teaching degrees, the theoretical and

¹Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

*E-mail: soelidja@terra.com.br

methodological/practical baggage is scarce, resulting in ineffective pedagogical practices in view of the educational inclusion of autistic students in basic education.

Keywords: Education; Inclusion; Teacher training; Pedagogical practices; Autistic Student.

INTRODUÇÃO

Este artigo consiste na apresentação de resultados de pesquisas na perspectiva do estado do conhecimento. O levantamento crítico realizou-se de 01 a 10 de agosto de 2020, efetivando-se por meio de investigação bibliográfica, com análise documental e de conteúdo.

A investigação tem por objeto a formação de professores diante das suas práticas pedagógicas com estudantes autistas. O campo empírico de estudo consiste em uma amostra intencional de teses e dissertações defendidas em oito programas vinculados a pós-graduação da educação, além de uma dissertação do programa de Distúrbios do Desenvolvimento e outra do programa de Planejamento e Análise de Políticas Públicas. Esta não foi descartada por trazer contribuições sobre políticas educacionais voltadas à formação de professores e defender a inclusão de estudantes autistas, tema relevante ao *corpus* deste artigo. Assim, a busca resultou num total de dez trabalhos, sendo oito dissertações de mestrado e duas teses de doutorado que compõem o *corpus* de pesquisa.

O estado do conhecimento desta investigação justifica-se pela busca de dados já pesquisados sobre o tema, Formação de professores nos cursos de Licenciatura em Pedagogia para a promoção da aprendizagem de estudantes autistas por outros pesquisadores ao longo dos últimos quatro anos e sete meses, junto aos dois sites de busca de teses e dissertações brasileiro, de reconhecimento de nível nacional e internacional, o Catálogo de Teses e Dissertações, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituição vinculada ao Ministério da Educação (MEC), e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A BDTD em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de Ciência e Tecnologia (C&T) publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional.

A busca inicial com os descritores “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS”, “ESTUDANTE AUSTISTA” e “FORMAÇÃO DE PROFESSORES” no portal da CAPES, não obteve êxito, ou seja, a pesquisa resultou em centenas de milhares de trabalhos, pois o programa de busca não agrega os descritores, resultando em trabalhos de diferentes contextos e conteúdos, em grande parte desvinculada ao mote desta pesquisa. Nesta perspectiva a pesquisa realizou-se no segundo site de busca, o portal BDTD, contando com recorte temporal dos anos de 2016, 2017, 2018, 2019 até julho de 2020, com o que tem publicado sobre o tema em investigação, utilizando a busca avançada com os descritores, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, ESTUDANTE AUSTISTA e FORMAÇÃO DE PROFESSORES, delimitada pelo campo Resumo Português e anos de publicação de 2016 a 2020.

Diante deste cenário, o tema da pesquisa configura-se em, desvelando o campo de formação de professores pedagogos e licenciados nas demais áreas do conhecimento voltados a práticas pedagógicas com estudantes autistas, direcionado pela seguinte questão norteadora: os estudantes de pedagogia e licenciaturas adquirem uma formação teórico/prática que os habilite a desenvolverem uma ação pedagógica adequada ao processo de ensino/aprendizagem com estudantes autista na educação básica?

A abordagem da pesquisa é qualitativa, usufruindo do recurso metodológico da pesquisa bibliográfica, sendo esta, de natureza aplicada, nível exploratório e atendendo aos princípios do método científico da fenomenologia hermenêutica. Este método permite o desenvolvimento deste trabalho tomando como apoio teórico conceitos da fenomenologia, tais como desvelamento, mundo da vida e aproximação fenomenológica, assim como conceitos da hermenêutica, como *dasein* (ser-aí, com relação à pessoa autista) e *mit-dasein* (o estudante autista e seu lugar mundo da vida).

O percurso metodológico desta pesquisa inicia-se com a contextualização histórica atual sobre formação de professores o qual oportuniza a compreensão e desvelamento do objeto, segue com a apreensão da essência do fenômeno com o levantamento bibliográfico, seguindo com a análise interpretativa dos dados obtidos e comunicação dos resultados, de acordo com Heidegger (2012).

Nesta perspectiva o capítulo 1, demonstra a concepção de educação no século XXI e a prática pedagógica cotidiana. O capítulo 2 discute o transtorno do espectro autista - TEA e suas implicações na aquisição do conhecimento. No 3º capítulo, encontram-se os objetivos e os resultados encontrados nas dez pesquisas que

demonstram a prática cotidiana dos professores, seu potencial e as dificuldades encontrados ao longo do processo ensino-aprendizagem, ou seja, as lacunas na relação teoria e prática no fazer educativo, com análise crítica sob a luz de Dewey, Marcelo, Bronfenbrenner, Tardif entre outros.

CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI E A PRÁTICA PEDAGÓGICA COTIDIANA BRASILEIRA

A educação permeia e direciona a vida social, econômica, política, afetiva e criativa do ser humano no século XXI. Esta constatação demonstra que para compreendê-la na sua totalidade, faz-se necessário efetuar-se primeiramente um diálogo mais apurado da educação de forma geral e de como ela encontra-se embasada teoricamente no Brasil em 2020. Ou seja, para entendê-la e promovê-la em âmbito nacional, exige-se inicialmente refletir sobre os quatro pilares da Educação, propostos pela UNESCO no discurso de Delors (2010): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

O documento evidencia que docentes e discentes do Século XXI necessitam desenvolver competências específicas na sua formação e atuação pessoal e/ou profissional. Uma delas é a de ser pesquisador, visualizada no primeiro pilar da educação, defendido pela Delors (2010, p. 30), aprender a conhecer:

Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.

Assim, professores e estudantes se veem diante de um paradoxo educacional, como promover o aprender a conhecer? Para fundamentar e estruturar este tópico vê-se a necessidade da escola e dos seus agentes oportunizar aos estudantes atividades de pesquisa, de leitura, de diálogo, de debate, de proposição de hipóteses, de construir, de desconstruir e de construir novamente, promovendo assim uma um novo ambiente educativo aberto ao questionamento e transdisciplinaridade a cada conteúdo trabalhado ou estudado no cotidiano do processo de ensinar e aprender.

Nesta perspectiva tanto o professor, quanto o estudante ao construir, desconstruir e construir novamente, está promovendo o segundo pilar promulgado no documento da Organização das Nações Unidas (2010, p. 30) que propõe o,

aprender a fazer a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.

Este pilar corrobora com os objetivos desta investigação que busca visualizar a estruturação de princípios orientadores para a formação teórico-prática de professores/pedagogos da Educação Básica, na perspectiva da promoção do diálogo entre o curso de formação de professores e a realidade encontrada no cotidiano da escola, a partir da análise e interpretação da prática desenvolvida pelos professores do Ensino Fundamental I - Fase I com o estudante com Transtorno de Espectro Autista (TEA).

Seguindo a trilha de raciocínio da formação que vislumbra a totalidade, a completude, quer de ações, quer de compreensão do indivíduo, encontra-se o terceiro pilar da educação que prevê o trabalho com as diferenças em sala de aula, o aprender a conviver, “desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” (DELORS, 2010, p. 30). Nesta ótica o Delors indica que deve haver um intercâmbio entre as competências e habilidades desenvolvidas entre professor/estudante no processo educativo para o efetivo respeito mútuo correlacionado ao processo de ensino aprendizagem.

Seguindo o raciocínio tão bem apresentado no documento, a consagração da formação teórico-prática para a promoção da afetividade, aprendizagem e desenvolvimento da diversidade cognitiva, afetiva, social e econômica encontrada no cotidiano educativo efetiva-se com o quarto pilar que formata as competências necessárias aos estudantes e educadores da contemporaneidade,

aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de

autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (DELORS, 2010, p. 30).

Descortinando paisagem do contexto educacional, observa-se que a educação no Século XXI, pauta-se em ações de interação que visam à estruturação e incentivo a metodologias de ensino promotoras do desenvolvimento cognitivo, de aprendizagem e de valorização da criatividade e afetividade do estudante, vislumbradas por meio da caracterização, da problematização e da análise crítico reflexiva da prática pedagógica desenvolvida já na formação inicial do professor.

Desta forma, entende-se que práticas pedagógicas efetivadas junto aos estudantes do ensino fundamental devem estar voltadas ao estímulo da criatividade e da afetividade para promover os processos cognitivos como a percepção, a abstração, a atenção, a memória, a construção de significado e raciocínio lógico incorporados pelo processo de formação humana no momento da construção de identidade de cada indivíduo.

Partindo destes pressupostos, pensar a formação de professores nos cursos de Pedagogia e licenciaturas compreende-se entender que as práticas pedagógicas ensinadas e aprendidas nas universidades devem estar em consonância como o que a educação básica espera dos seus professores. Práticas de ensino críticas e reflexivas, pautada na ação-reflexão-ação.

Para Marcelo (1999, p. 100) as pesquisas na formação docente podem evidenciar as falhas e os acertos da prática pedagógica cotidiana,

numa relação de **consonância** entre a escola e a instituição universitária, a principal preocupação consiste em assegurar que a formação na universidade seja consistente com o que a escola proporciona, e para tal recorre-se nalguns casos à aplicação dos resultados da investigação sobre a eficácia docente.

Pesquisas já realizadas apontam que esta relação de consonância mostra falha na relação teoria/prática na atual conjuntura educacional brasileira pela discrepância das grades curriculares e ementas dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas que pouco estimulam as habilidades necessárias para a atuação docente posterior pautada na díade teoria/prática.

Estudos de (Gatti, 2010, p. 1372) apontam que,

fica bem reduzida a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula. Assim, a relação teoria-prática como proposta nos documentos legais e nas discussões da área também se mostra comprometida desde essa base formativa.

Desta forma, faz-se necessário que mais estudos e pesquisas se efetivem nos campos da teoria e a prática educativa do ensino superior para que se obtenham subsídios, que além de demonstrar as falhas na formação pedagógica e na formação de professores contribua com mudanças, soluções e com o entrelaçamento dos dois campos educativos, partes indissociáveis da atividade docente posterior. De acordo com Martins (2003, p.5):

[...] para superar a dicotomia entre teoria e prática presente na Educação Superior, o grande desafio é desenvolver uma prática na formação do professor, que ultrapasse as relações sociais usualmente estabelecidas, expressas na transmissão-assimilação de conhecimentos. Isto porque essas práticas têm favorecido um avanço no discurso dos professores, sem, contudo, apresentar mudanças substantivas nas suas práticas pedagógicas.

A indissociabilidade entre teoria e prática na docência da Educação Básica mostra-se na ação/reflexão vivenciada por docentes e discentes diante do processo de ensinar e aprender os conteúdos nas diferentes disciplinas do currículo escolar. Assim, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p. 24).

Considerando que a teoria aplicada à prática e a prática cotidiana que se transforma em teoria, a ação que visa reflexão, ou a reflexão que promove a ação como agentes primordiais do processo ensino/aprendizagem, do desenvolvimento e da autonomia, compreende-se entender como essas práticas vêm ocorrendo no chão da escola com a pluralidade de sujeitos que a compõe por meio de questionamentos como: Será que docentes e discentes estão aprendendo/conhecendo, aprendendo/fazendo, aprendendo/convivendo e aprendendo/sendo. Sendo... sujeitos e objetos ontológicos do conhecimento sistematizado emancipador?

CONHECENDO, DEFININDO E ENTENDENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA E SUAS IMPLICAÇÕES NA AQUISIÇÃO DO CONHECIMENTO

O suíço Paul Eugen Bleuler, em 1911 foi o primeiro psiquiatra a utilizar a palavra autismo para denominar características da esquizofrenia. Porém foi o Dr. Leo Kanner, médico austríaco, residente nos Estados Unidos que em 1943 descreveu, pela primeira vez, onze casos do que denominou *Distúrbios autísticos do contato afetivo*, “incapacidade de relacionar-se” de formas usuais com as pessoas desde o início da vida. Kanner também observou respostas incomuns ao ambiente, que incluíam maneirismos motores estereotipados, resistência à mudança ou insistência na monotonia, bem como aspectos não-usuais das habilidades de comunicação da criança, como a inversão dos pronomes e a tendência ao eco na linguagem (ecolalia). Ele enfatizou a predominância dos déficits de relacionamento social, assim como dos comportamentos incomuns na definição da condição.

No início dos anos 60, as evidências científicas sugeriram que o autismo era um transtorno cerebral, presente desde a infância, encontrado em grupos socioeconômicos e étnico-raciais dos países investigados.

Em 1978, Michael Rutter propôs uma definição para o autismo e ocorreu a classificação desse transtorno com base em quatro critérios: 1) atraso e desvio sociais não só como função de retardo mental; 2) problemas de comunicação, novamente, não só em função de retardo mental associado; 3) comportamentos incomuns, tais como movimentos estereotipados e maneirismos; e 4) iniciados antes dos 30 meses de idade.

Em 1980 ocorreu a definição desta condição humana no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-III, da *American Psychiatric Association*, devido ao grande número de estudos anteriores. Assim o autismo pela primeira vez foi reconhecido e colocado em uma nova classe de transtornos, os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TIDs). O termo TID foi escolhido para refletir o fato de que múltiplas áreas de funcionamento humano são afetadas no autismo e nas condições a ele relacionadas. Assim configurado o termo passou pelo DSM-III-R, chegando à décima revisão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10).

O termo autismo e suas classificações foram sendo atualizadas ao longo do DSM-IV e DSM-IV-TR, chegando ao último DSM-V, vigente em 2020. Neste documento encontra-se classificado em transtornos do neurodesenvolvimento, como Transtorno do Espectro Autista – TEA e encontra-se discriminado no CID-10 como F. 84.0, e tem como critérios de diagnósticos:

A. Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, conforme manifestado pelo que segue, atualmente ou por história prévia (os exemplos são apenas ilustrativos, e não exaustivos; ver o texto):

1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.

2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.

3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares.

Especificar a gravidade atual:

A gravidade baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões de comportamento restritos e repetitivos. (DSM-V, 2014, p. 94).

O DSM-V, p. 97, traz nas características diagnósticas que,

o transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger.

De acordo com estes critérios e características do diagnóstico elencado ao longo da construção do conceito do TEA, observa-se que o estudante autista necessita de práticas e metodologias pedagógicas diferenciadas, que propiciem a interação social e proporcionem formas alternativas de comunicação verbal ou não verbal para a promoção da inclusão e o desenvolvimento da cognição, da aprendizagem e afetividade destes sujeitos no contexto escolar. Estas características inerentes ao estudante TEA envolvem por parte dos docentes o entendimento das funções orgânicas do ser humano

e também dos fatores psicológicos, culturais, sociais e econômicos que influenciam no seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social.

De acordo com Bronfenbrenner (1943)

o desenvolvimento social não se aplica apenas ao indivíduo, mas também à organização social da qual ele faz parte. Variações ocorrem não somente no status social de determinada pessoa dentro de um grupo, mas também na estrutura de seu grupo, ou seja, na frequência, intensidade, ritmo e base das inter-relações que mantêm o grupo coeso, mas distinto dos demais.

Isto posto, analisa-se que para o desenvolvimento de ações tão complexas nesta relação dialética de ensinar/aprender, o professor deve obter subsídios teórico-práticos que oportunizem o despertar da afetividade na sua formação acadêmica. Preparado técnica e cientificamente o futuro profissional terá mais oportunidade promover e estabelecer uma relação de vínculo e reciprocidade com os estudantes, respeitando as diferenças e os limites individuais de cada um e assim promover aprendizagem e desenvolvimento significativo para todos, sendo estes TEA ou não.

ANÁLISE CRÍTICA DAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E METODOLOGIAS DESENVOLVIDAS COM ESTUDANTES TEA ENCONTRADAS NO SITE DA BDTD, A LUZ DO PENSAMENTO DE DEWEY, MARCELO GARCIA, MARTINS, TARDIF ENTRE OUTROS

Visando promover uma discussão crítica e reflexiva sobre a formação inicial, continuada e atuação de professores da educação básica junto aos estudantes TEA, este capítulo inicia-se demonstrando o processo de desenvolvimento desta investigação, com as etapas da pesquisa, por esta revelar os objetivos propostos e atingidos durante as investigações analisadas.

As etapas compreendem: a) desenvolvimento da pesquisa documental, que teve por objetivo localizar as teses e dissertações sobre a temática; b) elaboração do relatório descritivo, cujos componentes delineiam a identidade da dissertação ou tese (Anexo A); c) leitura dos resumos das amostras da produção discente localizada e disponível em meios eletrônicos; d) mapeamento dos resumos para a sistematização dos dados; e) construção da matriz analítica, alimentada pelas categorias e pelos descritores que emergiram da leitura e da sistematização dos aspectos relevantes das teses e

dissertações; f) análise de conteúdo da amostra selecionada, de acordo com aporte teórico de Bardin, (2016). g) divulgação dos resultados por intermédio de artigos científicos, visando revelar as práticas desenvolvidas como formação de professores no cotidiano profissional junto ao estudante autista e lacunas que se fazem latentes nos trabalhos analisados.

Para a concretude do trabalho ressalta-se que as dissertações e teses que serão analisadas encontram-se discriminadas e categorizadas no anexo deste trabalho. As dissertações estão identificadas sobre o código D-01 a D-08, e as teses T-01 e T-02. As categorias estabelecidas a partir dos descritores FORMAÇÃO DE PROFESSORES, ESTUDANTE AUTISTA e PRÁTICAS PEDAGÓGICAS. Bardin (2016), considera “a análise de conteúdos, por seu lado, visa o conhecimento de variáveis de ordem psicológica, sociológica, histórica etc., por meio de um mecanismo de dedução com base em indicadores reconstruídos a partir de amostra de mensagens particulares”. As categorias da pesquisa: a) prática pedagógica; b) inclusão; c) formação integral; d) paradigmas educacionais; e) planejamento de atividades; f) desenvolvimento e aprendizagem.

Abaixo segue a transcrição de parte dos resumos, sendo os objetivos e resultados da pesquisa que evidenciam as categorias minuciosamente definidas anteriormente. Ressalta-se que este estudo não tem uma análise quantitativa, devido ao número reduzido de trabalhos encontrados para os descritores, somando apenas dez.

A transcrição inicia-se pela pesquisa D-01, a qual objetivava compreender os sentidos pessoais constituídos no processo formativo dos professores para o ensino de estudantes com diagnóstico de autismo, no âmbito das Políticas de Educação Inclusiva e a sua relação com a organização das práticas pelos professores. Após interferência dos pesquisadores em momentos formativos, o estudo

(...) defende-se que os processos formativos desencadeiam transformações nas práticas pedagógicas se ações articuladas possibilitarem a significação da finalidade do ensino envolvendo alunos com TEA, sustentada pela concepção de educação como instrumento mediador do processo de desenvolvimento humano e pela compreensão do papel da constituição da linguagem. Tais ações precisam necessariamente articular a organização do ensino, o conhecimento teórico e a constituição de uma coletividade de estudo (PEREIRA, 2016).

O estudo D-02 teve como objetivo avaliar o impacto de um programa de ação de formação sobre práticas pedagógicas em inclusão relacionadas ao transtorno do espectro autista (TEA) para uma professora do Ensino Fundamental I.

Os resultados da pesquisa mostram que, de acordo com as observações realizadas anteriormente ao programa de formação, tanto a prática pedagógica da professora quanto a interação do aluno com os colegas não eram compatíveis com suas necessidades e não havia atividades adaptadas para ele. Durante o programa, a professora pôde repensar sua prática e conseguiu ressignificar suas aulas, elaborando propostas que incluíssem o aluno academicamente e socialmente. Conclui-se que o programa de formação ofertado à professora se mostrou viável (executável) e eficaz em relação à inclusão escolar do aluno com TEA (FRADE, 2018).

O trabalho D-03, visava avaliar a eficácia de uma proposta pedagógica de intervenção escolar, de cunho colaborativo, na escolarização de uma criança com TEA, regularmente matriculada no Ensino Infantil na cidade de Tenente Laurentino Cruz/RN concluindo,

que o sucesso ou fracasso da escolarização da criança com TEA estão condicionados ao planejamento/organização de estratégias de ensino, às adequações realizadas na escola, bem como à formação continuada de professores (SOUZA, 2019).

A pesquisa D-04, objetivava elaborar um Programa de Capacitação Pedagógica em Serviço para professor regente de Ciências no contexto inclusivo, em diferentes momentos resultando na defesa,

que a discussão e reflexão com o docente no ambiente de serviço, sobre a inclusão no ensino de ciências, coopera com a promoção da inclusão no âmbito escolar, proporcionando ao docente a possibilidade de (re)construção de práticas pedagógica (SILVA, 2018).

Na pesquisa D-05 contava como objetivo analisar as possibilidades, assim como, as dificuldades que os docentes encontram no trabalho de inclusão de estudantes autistas no ensino regular e observou que:

A partir da pesquisa foi possível constatar alguns entraves principalmente relacionados à formação docente, as professoras envolvidas na pesquisa relacionaram algumas das dificuldades no trabalho com alunos autistas às lacunas deixadas por sua formação, seja a inicial como a continuada (BIANCHI, 2017).

O trabalho D-06, objetivava analisar o atendimento educacional de crianças de 0 a 10 anos com TEA amparado pelos questionamentos: quais as vivências de escolarização e serviços de apoio favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças de 0 a 10 anos com TEA? E pelos objetivos específicos que visavam descrever como as crianças com TEA são identificadas e encaminhadas para o atendimento educacional, identificar os serviços de apoio que as crianças com TEA participam e descrever as práticas educativas vivenciadas por elas nos espaços educativos e nesses serviços de apoio que favoreçam a sua aprendizagem e desenvolvimento. Assim,

as considerações apontam que as práticas educativas vivenciadas pelas crianças nesses espaços de serviço de apoio são, para além de atendimentos clínicos e terapêuticos, espaços de aprendizagem pedagógica, que têm contribuído para o desenvolvimento dessas crianças. Além disso, as atividades educativas na escola não pareceram favorecer as interações sociais, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças com TEA. Percebeu-se que as professoras, em suas práticas educativas, não se preocupavam com atividades que atendessem às demandas específicas dessas crianças e se queixam de falta de conhecimento e formação para isso (NEVES, 2018).

O estudo D-07, teve como objetivo a descrição do processo educacional de crianças de quatro anos de idade com TEA nos contextos de desenvolvimento e aprendizagem na Educação Infantil e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola comum, bem como na família, buscando entender como se estabelecem as inter-relações entre os diferentes contextos, pontuando que:

os principais resultados mostraram que a SME vem atualizando suas propostas para a Educação Infantil e Inclusiva do Município em prol do desenvolvimento e aprendizagem de todas as crianças matriculadas. Ainda, que o conhecimento e as concepções da equipe escolar e dos pais sobre as características de crianças com TEA apoiam-se no entendimento do senso comum. Por fim, sobre o processo de escolarização e de inclusão das crianças com TEA, no contexto da escola comum, tem-se que as professoras o desenvolvem de forma a inseri-las na sociedade, entendendo que a inclusão deve ser iniciada na primeira etapa da educação básica. Em contrapartida, os pais consideram que, para a inclusão ocorrer de fato, a escola precisa estar preparada e dispor de recursos materiais, humanos e arquitetônicos para atender a demanda dos alunos público-alvo da Educação Especial. Dessa forma, considera-se que a permanência e o prosseguimento dos estudos destes alunos dependem da reorganização do sistema educacional e de uma revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais (RINALDO, 2016).

O objetivo da pesquisa D-08 foi investigar se a atuação do educador social voluntário, em sala de aula, no processo de inclusão do estudante com TEA, contribui para o êxito de seu desempenho escolar ou corrobora para uma exclusão velada, concluindo,

ser necessário um trabalho contínuo de formação em relação ao ESV. A maneira como a legislação distrital está suprindo o acompanhante especializado, a que o estudante com TEA tem direito, não tem sido suficiente para garantir os direitos de aprendizagem da perspectiva da formação integral (SILVA, 2018).

O trabalho T-01 teve como objetivos propor e investigar uma formação de professores com recursos tecnológicos em Comunicação Alternativa, para auxiliar o professor em sua práxis docente nas salas de recursos multifuncionais – SRM de estudantes com TEA na rede municipal de ensino de São Luís – Maranhão, e no seu resultado,

constatou-se modificações favoráveis ao desenvolvimento discente e na postura docente durante o planejamento de atividades pedagógicas, e na ação pedagógica, bem como no interesse de estudos afins, e na história sociocultural do contexto em que o professor de AEE está inserido, o que se elenca como principais contribuições da pesquisa (MONTEIRO, 2016).

E a pesquisa final, T-02 contou com o objetivo de identificar os aspectos da acessibilidade pedagógica e atitudinal nas ações de ensino destinadas à formação de professores para atuar junto aos EPAEE nos cursos de licenciaturas sob duas perspectivas: da organização curricular a partir do estudo dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas (PPCs), bem como pela análise dos conhecimentos, experiências por meio de reflexões sobre a prática dos docentes que atuam com as disciplinas pedagógicas nos cursos e,

os resultados apresentados mostram que a realidade dos cursos de licenciaturas estudados, nos aspectos do currículo, revelam ausência de disciplinas, conteúdos, práticas pedagógicas e atividades de estágios que contribuam para a formação de professores para o atendimento do EPAEE e as reflexões dos docentes sobre as práticas junto aos mesmos se mostraram necessárias, pois foi possível identificar problemas conceituais e metodológicos que dificultam o desenvolvimento de ações que remetem à acessibilidade pedagógica e

atitudinal e que foram ao longo das sessões sendo trabalhadas revelando no grupo novas possibilidades de ser um professor aberto às mudanças necessárias à inclusão (RODRIGUES, 2018).

RESULTADOS REVELADOS

Todas as categorias revelaram-se ao longo dos objetivos e resultados elencados ao longo da análise do total de dissertações e teses pesquisadas nas universidades/programas desta amostra.

A categoria Prática docente teve maior incidência nos resultados, ficando 03 dissertações/teses.

As categorias Formação integral e Paradigmas educacionais contaram com 01 dissertação/tese cada.

Já, as categorias Inclusão, Planejamento de atividade e Desenvolvimento e Aprendizagem ficaram 02 incidências cada.

Análise de conteúdo

Diante dos dados apresentados acima, observa-se que a preocupação com prática docente no cotidiano de sala de aula com estudante autista é um tema que denota maior preocupação para os pesquisadores. Isto se deve ao fato que a prática é a concretude da ação docente.

Tardif (2014, p.53), faz a seguinte constatação,

nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relações com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

As categorias Inclusão, Planejamento de atividade e Desenvolvimento e Aprendizagem ficaram no centro do processo denotando que o planejamento das atividades que promovem a inclusão são alicerces para o desenvolvimento da aprendizagem. “A mente não está realmente liberta, ainda que não se criem as condições que fazem necessário que a criança participe ativamente da análise pessoal de seus próprios problemas e dos métodos para resolve-los – ao preço de ensaios e erros” (DEWEY 1909, p. 237, *apud* WESTBOOK 2010, p. 25).

Nas categorias com apenas uma ocorrência nas dissertações/teses, sendo, Formação integral e Paradigmas educacionais evidenciam uma lacuna na formação docente. A formação integral do estudante autista é de suma relevância para o seu desempenho acadêmico e social ao longo de sua trajetória educacional tendo por base o modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner, 1996 (Pessoa, Processo, Contexto e Tempo – PPCT). Diante de fato, entende-se que para pensar e compreender os Paradigmas Educacionais se faz essencial para a compreensão do contexto atual e social em que os processos educativos acontecem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pesquisas educacionais do tipo estado do conhecimento configuram-se como ponto de partida para a compreensão do contexto educacional que pretende-se abordar futuramente na sua pesquisa por meio de uma apuração crítica de análise de conteúdos das teses e dissertações do recorte temporal a ser estudado.

O estado do conhecimento realizado de forma comprometida revela o referencial teórico com bases profundas diante do tema escolhido, os objetivos bem definidos e resultados robustos que evidenciam as lacunas nos processos estudados, revelam práticas exitosas, demonstram as falhas do sistema educacional entre outras.

Este trabalho oportunizou a compreensão que existem poucos trabalhos sobre a temática, formação de professores nos cursos de pedagogia e licenciaturas para a promoção da aprendizagem de estudantes autistas, uma questão relevante para o contexto educativo e social no qual o sujeito de direito, a criança TEA vem conseguindo seu espaço por meio de políticas de inclusão entre outras. Essa demanda educativa necessita de profissionais preparados desde a formação inicial, seja nos cursos de pedagogia ou de licenciaturas.

Diante deste cenário a primeira lacuna identificada nesta pesquisa é a falta de teoria e práticas que instrumentalize o futuro professor já na formação inicial, seja nos cursos de pedagogia ou de licenciaturas para a demanda do trabalho com o estudante autista, dos dez trabalhos analisados nenhum descreve a formação inicial, mostraram-se sempre voltados a formação continuada de professores. Assim, além desta lacuna evidenciaram também a falta de políticas públicas voltadas a uma formação inicial que propicie e alie a teoria e prática do trabalho pedagógico com a criança TEA.

Outra lacuna observada foi que nenhum dos trabalhos analisados deteve-se a elementos dos cursos de formação inicial de professores, pedagogos e licenciaturas quanto a formação teórico/prática visando a inclusão do estudante TEA ao longo da sua profissionalização, bem como a necessidade de subsídios teóricos e metodologias diferenciadas que abarque todas ou grande parte das necessidades educativas que apresentam-se no contexto social brasileiro em 2020, pois este é um país plural e singular e independente de ter-se um diagnóstico laudado de qualquer especificidade de deficiência física, motora, ou cognitiva, existem as diferenças culturais, raciais, sociais entre outras.

Conclui-se que a educação está em débito com seus agentes formadores e formandos nos âmbitos educacional, social, econômico, político, cultural, estrutural e humano no processo de ensino/aprendizagem e aprendizagem/ensino. Diante desta análise crítica, observa-se que há a necessidade de pesquisas e de investimentos do poder público e privado para alterar este cenário apresentado para efetivar-se a educação de qualidade e equitativa para todos.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BIANCHI, R. C. [. (2017). A educação de alunos com transtornos do espectro autista no ensino regular: Desafios e possibilidades.

BRZEZINSKI, I. **Formação de profissionais da educação (2003-2010)**. Brasília: INEP, 2014.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão internacional educação para o Século XXI**. In UNESCO. Brasília, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 07 jun 2018.

FRADE, P. N. (2018). Formação do professor para inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista e seus efeitos na prática docente.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Revista **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 04 nov 2019.

HEIDEGGER, M. **Ontologia (Hermenêutica da faticidade)**. Trad. Renato Kirchner. Petrópolis: Vozes, 2012.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico]: DSM-5 / [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... *et al.*] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

MARCELO, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARTINS, P. L. O. A relação teoria e prática na formação do professor universitário: princípios e metodologia. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.10, p.131-142, set./dez. 2003. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/321284930>. Acesso em: 04 nov 2019.

MONTEIRO, F. K. d. F. V. (2016). Formação de professores em sistema de comunicação alternativa para pessoas com transtorno do espectro autista - TEA: Uma inserção das tecnologias assistivas em contextos escolares maranhenses.

NEVES, P. F. A. C. (2018). Descortinando os propósitos da educação para as crianças com transtorno do espectro autista: Em cena os serviços de apoio.

PEREIRA, E. C. (2016). Os processos formativos do professor de alunos com transtorno do espectro autista: Contribuições da teoria histórico-cultural.

RINALDO, S. C. d. O. [. (2016). Processo educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: Interconexões entre contextos.

RODRIGUES, M. [. (2018). Formação docente para inclusão de estudantes público alvo da educação especial em cursos de licenciaturas da Universidade Federal de Rondônia.

SILVA, G. E. de O. (2018). O papel do educador social voluntário no processo de inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista.

SILVA, K. C. D. da (2018). Atendimento educacional especializado: Uma proposta pedagógica de apoio a professores de Ciências da Natureza.

SOUZA, M. d. G. (2019). Autismo e inclusão na Educação Infantil: Efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed., 6ª reimp. Petrópolis, Vozes, 2014

WESTBROOK, R. B. **John Dewey**. Recife: Massangana, 2010.