

## PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO E CONHECIMENTO DE DOCENTES SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

**Resumo:** Identificar os dados sociodemográficos de professores de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), bem como analisar o conhecimento desses profissionais acerca do TEA. Pesquisa avaliativa, descritivo-exploratória, com abordagem quantitativa. Participaram da pesquisa 11 professores de alunos no Espectro do autismo. Os dados foram coletados por meio da aplicação de um questionário com perguntas fechadas. Verificou-se que todas as participantes são do sexo feminino. A respeito da formação complementar, a maior parcela das participantes possui especialização. Ademais, os achados deste estudo evidenciam que as professoras possuem conhecimento sobre o TEA, todavia, ainda há necessidade de uma maior capacitação acerca do assunto. Infere-se que trabalhar com estudantes com TEA requer a aquisição de vasto entendimento das particularidades apresentadas por cada aluno.

Descritores: Transtorno do Espectro do Autismo, Professor, Conhecimento.

Sociodemographic profile and knowledge of teachers about autism spectrum disorder

**Abstract:** To identify the sociodemographic data of teachers of students with Autism Spectrum Disorder (ASD), as well as to analyze the knowledge of these professionals about ASD. Evaluative, descriptive-exploratory research, with a quantitative approach. Eleven teachers of students on the Autism Spectrum participated in the research. The data were collected through the application of a questionnaire with closed questions. It was found that all participants are female. Regarding complementary training, most participants have specialization. In addition, the findings of this study show that teachers have knowledge about ASD, however, there is still a need for further training on the subject. It is inferred that working with students with ASD requires the acquisition of a vast understanding of the particularities presented by each student.

Descriptors: Autism Spectrum Disorder, Teacher, Knowledge.

Perfil sociodemográfico y conocimiento de los docentes sobre el trastorno del espectro autista

**Resumen:** Identificar los datos sociodemográficos de docentes de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), así como analizar el conocimiento de estos profesionales sobre TEA. Investigación evaluativa, descriptiva-exploratoria, con enfoque cuantitativo. Once profesores de estudiantes del espectro autista participaron en la investigación. Los datos fueron recolectados mediante la aplicación de un cuestionario con preguntas cerradas. Se encontró que todos los participantes son mujeres. En cuanto a la formación complementaria, la mayoría de los participantes tienen especialización. Además, los hallazgos de este estudio muestran que los docentes tienen conocimientos sobre TEA, sin embargo, aún existe la necesidad de una mayor capacitación en el tema. Se infiere que trabajar con estudiantes con TEA requiere la adquisición de un amplio conocimiento de las particularidades que presenta cada estudiante.

Descritores: Trastorno del Espectro Autista, Profesor, Conocimiento.

### Francidalma Soares Sousa Carvalho

#### Filha

Enfermeira. Doutora em Saúde Pública. Doutoranda em Enfermagem. Docente da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Caxias, Maranhão, Brasil.

E-mail: [francidalmafilha@gmail.com](mailto:francidalmafilha@gmail.com)

### Maria Vitória Melo de Oliveira

Pós-Graduanda em Ginecologia e Obstetrícia pelo Instituto Brasil de Ensino (IBRA). Balsas, Maranhão, Brasil.

E-mail: [mvivi009@gmail.com](mailto:mvivi009@gmail.com)

### Eutima Klayre Pereira Nunes

Enfermeira. Pós-Graduanda em Enfermagem Obstétrica. Balsas, Maranhão, Brasil.

E-mail: [eutimaklayre@hotmail.com](mailto:eutimaklayre@hotmail.com)

### Marcus Vinicius da Rocha Santos da Silva

Enfermeiro. Especialista em Docência do Ensino Superior, em Gestão em Saúde e em Auditoria em Saúde. Pós-Graduando em Enfermagem do Trabalho. Enfermeiro Fiscal do Conselho Regional de Enfermagem do Paraná (COREN-PR). Curitiba, Paraná, Brasil.

E-mail: [marcusvinicius.darocha@yahoo.com.br](mailto:marcusvinicius.darocha@yahoo.com.br)

### Janderson Castro dos Santos

Cirurgião Dentista. Doutor em Saúde Pública. Docente da Faculdade do Vale do Itapecuru (FAI). Caxias, Maranhão, Brasil.

E-mail: [jandersoncastro252@gmail.com](mailto:jandersoncastro252@gmail.com)

Submissão: 26/05/2021

Aprovação: 17/10/2021

Publicação: 17/12/2021

#### Como citar este artigo:

Carvalho Filha FSS, Oliveira MVM, Nunes EKP, Silva MVRS, Santos JC. Perfil sociodemográfico e conhecimento de docentes sobre o transtorno do espectro do autismo. São Paulo: Rev Recien. 2021; 11(36):402-411.

DOI: <https://doi.org/10.24276/rrecien2021.11.36.402-411>

## Introdução

No Brasil, a educação especial é tema relevante desde o período imperial, onde se constituíram dois institutos, segregados e assistencialistas, próprios para atender as deficiências. Assim, a educação especial passou por diversas modificações, tanto de ordem conceitual quanto na práxis, até alcançar o entendimento atual, sendo que conquistas foram alcançadas mediante as intervenções legislativas, com a finalidade de diminuir a segregação. Foram produzidos diversos documentos oficiais a respeito da educação especial no Brasil. Desta forma, ela é entendida como modalidade de ensino que ultrapassa todos os níveis e etapas de ensino e considera o Atendimento Educacional Especializado como parte integrante do processo educacional. O público-alvo da educação especial são os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação<sup>1</sup>.

Ressalta-se que a inclusão educacional é o processo que tem por objetivo instigar a participação de alunos com necessidades educativas especiais na vida e no currículo escolar regular, devendo ser vista como um direito e não um privilégio, como um exercício de cidadania da comunidade educativa, pois todos os alunos devem aprender juntos independentemente das suas diferenças e dificuldades<sup>2-3</sup>.

A inclusão escolar é uma política que busca perceber e atender às necessidades educativas especiais de todos os alunos, em salas de aula comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Na proposta de educação inclusiva todos os alunos devem ter a possibilidade de integrar-

se ao ensino regular, mesmo aqueles com deficiências ou transtornos de comportamento, de preferência sem defasagem idade-série. Por isso, são requeridas mudanças significativas na estrutura e no funcionamento das escolas, na formação dos professores e nas relações família-escola<sup>4</sup>.

De modo geral, os professores encontram limitações em relação ao ensino de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), devido às alterações comportamentais, comunicativas e de sociabilização, que comumente são apresentadas pelos discentes. A falta do profissional especializado nos espaços de aprendizagem gera desconforto e adversidade aos outros profissionais devido à falta de capacitação, informação, e suporte previamente oferecido e disponibilizado durante o processo educacional de novos alunos especiais. Esse despreparo para lidar com esta e outras condições aparenta ser causado pela formação insuficiente na área de ensino especial e a desinformação em relação ao Espectro Autista e as suas manifestações<sup>5-7</sup>.

Desta forma, quando se trata da inclusão de estudantes com TEA, o processo tende a ser bastante delicado, haja vista a presença de características muito restritivas comuns do espectro, que frequentemente acarretam prejuízos no sucesso do aluno na sala de aula regular, caso não exista um direcionamento eficaz; exigindo a presença de professores qualificados e outros profissionais ligados à educação, saúde e outras áreas<sup>8</sup>.

Para mais, quando essa inclusão ocorre de modo coerente e integral, a escola se torna um dos espaços que favorecem o desenvolvimento infantil, tanto pelo convívio com outras crianças quanto pelo importante papel do professor, cujas mediações favorecem a

aquisição de diferentes habilidades nas crianças. O contexto escolar proporciona contatos sociais, favorecendo o desenvolvimento da criança autista, assim como o das demais crianças, na medida em que se relacionam e aprendem com as diferenças. Assim, os demais alunos irão se enriquecer por terem a oportunidade de conviver com o diferente e a escola regular configura-se como um contexto no qual a criança com dificuldades encontrará modelos mais avançados de comportamentos para seguir<sup>9</sup>.

Diante do exposto, menciona-se que esta pesquisa tem por objetivo identificar os dados sociodemográficos de professores de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), bem como analisar o conhecimento desses profissionais acerca do TEA.

## Material e Método

Trata-se de um estudo avaliativo, descritivo-exploratório com abordagem quantitativa. Nas pesquisas avaliativas, a investigação pode ser importante tanto para esclarecer a ligação causal em complexas intervenções da vida real quanto para relatar a intervenção e o âmbito onde ocorreu, bem como para demonstrar certos tópicos de uma avaliação, ou, ainda, evidenciar as situações nas quais uma intervenção, quando feita, não ficou clara ou, enfim, fazer avaliação de outra avaliação<sup>10</sup>.

Na pesquisa descritiva, o pesquisador irá apenas descrever os fatos sem intervir neles. Pretende-se com esse tipo de pesquisa descrever as características de determinada população, fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Engloba o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados. A investigação exploratória, por sua vez, ocorre em fase antecedente ao início da pesquisa e tem como

propósito disponibilizar informações relevantes para a elaboração da mesma, bem como possibilitar sua definição e seu delineamento, ou seja, facilitar a delimitação do tema da pesquisa, orientar a fixação dos objetivos e a formulação das hipóteses ou descobrir um novo tipo de enfoque para o assunto<sup>11</sup>.

A pesquisa quantitativa tem seu foco voltado na objetividade, acredita que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, coletados com o apoio de instrumentos padronizados e neutros. Tem suas bases na linguagem matemática, com o intuito de descrever as causas de um fenômeno, relações entre variáveis, entre outros<sup>12</sup>.

O cenário desta investigação foi o município de Balsas - MA, especificamente oito escolas de ensino regular. As participantes da pesquisa foram 11 professoras de alunos no espectro do autismo. À vista disso, de posse da lista nominal das professoras, cientes dos dias e horários de aulas, as docentes foram procuradas e convidadas a participar da pesquisa. Na ocasião da abordagem, foram esclarecidos os objetivos e outras informações relevantes do estudo para as participantes, bem como solicitou-se a participação voluntária, sendo que uma professora não aceitou participar da investigação alegando não possuir conhecimento suficiente sobre o assunto.

Os critérios de inclusão foram: serem professoras de estudantes no Espectro do Autismo matriculados em instituições públicas e privadas da rede regular de ensino em Balsas - MA e aceitar de livre e espontânea vontade participar da pesquisa. Quanto aos critérios de exclusão: não concordarem em participar do estudo e não assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

A coleta de dados ocorreu no período de setembro de 2018 a março de 2019, por meio da aplicação de um questionário com perguntas fechadas às professoras. Os questionários constituem-se em documentos que apresentam uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador<sup>12</sup>.

Após a aplicação dos questionários, os dados coletados foram tabulados e transformados em tabelas, para uma posterior análise e interpretação dos mesmos. As tabelas foram utilizadas por se tratarem de um método sistemático, de apresentar os dados em colunas ou fileiras horizontais, que obedecem a classificação dos objetos ou matérias da pesquisa<sup>12</sup>.

Desta maneira, com base nas informações (referentes às características sociodemográficas, dados relativos ao conhecimento das professoras acerca do TEA e sobre o ensino para estudantes com TEA), compôs-se um banco de dados, sendo digitados no software *Statistical Package for the Social Sciences*—SPSS (versão 24.0 for Windows), e, em seguida, foram consolidados por meio das técnicas de estatísticas descritivas (frequências absoluta e relativa). Ademais, procedeu-se a análise e discussão dos achados com base na literatura produzida sobre o tema.

Esta pesquisa foi submetida à Plataforma Brasil, e, em seguida, direcionada ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do CESC-UEMA, com o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de nº 89324718.5.0000.5554 e sendo aprovada por meio do parecer nº 2.677.496.

## Resultados e Discussão

Relativo aos resultados, as informações serão apresentadas em 03 tabelas, as quais contém

informações sobre: as características sociodemográficas das participantes, o conhecimento das professoras acerca do TEA, o local de realização do diagnóstico e da ajuda da rede ou serviço de apoio referente ao processo ensino-aprendizagem de estudantes com TEA.

A tabela 1 mostra os dados pertinentes ao perfil sociodemográfico dos participantes desta pesquisa, como se evidencia:

**Tabela 1.** Dados referentes ao perfil sociodemográfico e à formação profissional dos professores de crianças com TEA. Balsas - MA, 2019.

VARIÁVEIS	N	%
<b>Sexo</b>		
Feminino	11	100
<b>Faixa etária</b>		
24 – 29	2	18,2
36 – 41	5	45,4
42 – 47	2	18,2
48 – 53	1	9,1
≥ 54	1	9,1
<b>Formação</b>		
Nível Superior Incompleto	2	18,2
Nível Superior Completo	9	81,8
<b>Formação complementar</b>		
Pós-Graduação lato sensu	7	63,6
Mestrado	2	18,2
Nenhuma	2	18,2
<b>Tempo de graduação</b>		
1 – 3 anos	5	45,5
4 – 7 anos	6	54,5
<b>Carga-Horária Semanal de trabalho</b>		
20 horas	5	45,4
30 horas	3	27,3
40 horas	3	27,3
<b>Quantidade de vínculos</b>		
1 vínculo	10	90,9
2 vínculos	1	9,1
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa direta, 2019.

A primeira variável referente ao sexo evidencia que 100% das participantes são mulheres. Esse dado é compreensível, pois se sabe que, historicamente, as mulheres assumem o magistério muito mais que os

homens. O ingresso das mulheres no mercado de trabalho e as conquistas femininas no âmbito legal foram fruto de lutas que contribuíram para que novos espaços fossem ocupados, como o escolar. As mulheres passaram, então, a assumir a hegemonia na carreira do magistério.

A feminização do magistério é, sem dúvida, bastante complexa e existem diferentes olhares para essa realidade. A entrada das mulheres nessa carreira não ocorreu por concessão masculina, mas representou o fruto de batalhas para conquistar espaço social e profissional. Não se pode ignorar que o pensamento patriarcal valorizava a mulher apenas como mãe e esposa, o que a tornava a principal responsável pela primeira educação dos filhos, base da família e da pátria. Essa concepção teve influência na maciça feminização do magistério<sup>13</sup>.

Soma-se a esta discussão, o fato de as mulheres também estarem mais ligadas ao cuidado, quer de seus familiares, parentes ou amigos, o que certamente repercute inclusive em suas escolhas profissionais, haja vista a docência, sobretudo na educação infantil, exigir habilidades de comunicação e interpessoais para lidar com crianças e suas necessidades individuais.

No tocante à faixa etária, constatou-se que a maior parte (5 – 45,4%) das professoras entrevistadas está na faixa etária de 36 a 41 anos de idade, o que pode sugerir maior experiência e maturidade no exercício da docência. E a respeito da formação, averiguou-se que a maioria (9 – 81,8%) possui nível superior completo, podendo representar um dado relevante, haja vista que tais professoras têm buscado o seu aperfeiçoamento profissional.

Quanto à formação complementar, 7 (63,6%) participantes possuem Pós-graduação lato sensu e 2

(18,1%) fizeram mestrado. A partir deste resultado, verifica-se que a busca pela qualificação está cada vez mais presente na carreira das professoras. A prática pedagógica nas escolas da atualidade exige um(a) professor(a) bem capacitado(a) e preparado(a) para trabalhar com os alunos e também com as novas problemáticas que estão presentes no cotidiano da sociedade<sup>14</sup>. Os momentos de formação continuada levam os professores a uma ação reflexiva, uma vez que, após o desenvolvimento da sua prática, os professores poderão reformular as atividades para um próximo momento, repensando os pontos positivos e negativos ocorridos durante o desenrolar da aula; buscando, assim, melhorias nas atividades e exercícios que não se mostraram eficientes e eficazes no decorrer do período de aula.

Outrossim, pode-se afirmar que a experiência profissional das professoras e a busca por formação são essenciais quando se trabalha com crianças com transtornos de aprendizagem, deficiências e desordens comportamentais. Por conseguinte, à medida que o docente se qualifica, amplia seus horizontes e também as possibilidades de uma atuação mais individualizada e voltada para a construção das habilidades necessárias a todo e qualquer estudante, bem como promove a verdade inclusão educacional desses alunos.

Os resultados obtidos com a variável sobre o tempo de graduação mostram que 5 (45,5%) professoras afirmaram de 1 - 3 anos e 6 (54,5%) de 4 – 7 anos; revelando que existe uma divisão semelhante em relação a este dado. Salienta-se que quanto maior o tempo de formação, maior será o nível de experiências vivenciadas e, conseqüentemente,

poderão administrar melhor os seus afazeres docentes e planejar mais eficazmente suas tarefas.

Neste sentido, é possível referir que o período de trabalho pode ser um fator facilitador à atuação docente, uma vez que, quanto mais tempo o professor tem, maiores as possibilidades de contato com alunos com as mais diversas condições e características, acarretando em ganhos em termos de aprendizagens.

Acerca da carga-horária semanal de trabalho, percebe-se que 5 (45,4%) participantes trabalham 20 horas semanais, representando um resultado positivo, pois o excesso de trabalho pode prejudicar o desempenho profissional. Em discordância com estes resultados, o estudo realizado por Koetz, Rempel e Périco<sup>15</sup> evidenciou cargas horárias de professores de até 64 horas semanais. Os autores afirmam que à medida que a carga horária aumenta, menor é a qualidade de vida.

Relativo à quantidade de vínculos que as professoras possuem, notou-se que 10 (90,9%) possuía 1 vínculo e 1 (9,1%) 2 vínculos. Tal fato pode

ser considerado um resultado positivo, pois se entende que a professora pode se dedicar exclusivamente ao trabalho na escola, diminuindo as chances de sobrecarga, sobretudo por se tratar de docentes que atuam em salas de aulas que possuem crianças com deficiência. Estes resultados diferem dos dados apresentados no estudo de Ribeiro, Barbosa e Soares<sup>16</sup>, no qual os professores possuíam mais de um vínculo empregatício.

Quanto a isto, é importante destacar que a atuação docente em salas de aulas regulares as quais possuem estudantes com algum tipo de deficiência, exige, além de uma formação específica, dedicação no desenvolvimento de atividades com o intuito de estimular a aquisição e manutenção de habilidades teórico-práticas dos estudantes, baseando-se na avaliação dos alunos e elaboração do Planejamento Educacional Individualizado, buscando a aquisição de habilidades essenciais à vida acadêmica e social.

A Tabela 2 demonstra os dados relativos ao conhecimento dos professores acerca do TEA, como se verifica:

**Tabela 2.** Dados referentes ao conhecimento das professoras acerca do TEA. Balsas-MA, 2019.

VARIÁVEIS	N	%
<b>Sinais mais evidentes na criança/estudante com TEA</b>		
Estereotipias motoras; adesão inflexível às rotinas; pobreza de expressões faciais; ausência de contato visual; e estereotipias vocais.	9	81,8
Estereotipias motoras; adesão inflexível à rotinas; crise convulsiva; pobreza de expressões faciais e; ausência de contato visual.	2	18,2
<b>Idade mais apropriada para observar os sinais de TEA</b>		
< 1 ano	3	27,3
2 anos	4	36,3
3 anos	3	27,3
4 anos	1	9,1
<b>Realização de Diagnóstico de TEA sem exames complementares</b>		
Sim, sempre	9	81,8
Sim, em casos isolados	1	9,1
Sim, mas depende da idade	1	9,1
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa direta, 2019.

A primeira variável desta tabela relaciona-se ao conhecimento acerca dos sinais que em geral estão presentes na criança/pessoa com TEA, verificando-se que 9 (81,8%) participantes apontaram como sendo: estereotípias motoras; adesão inflexível às rotinas; pobreza de expressões faciais; ausência de contato visual; e estereotípias vocais. O que, de fato, coincide com as características apresentada na literatura especializada.

Na variável idade em que o profissional considera mais serem observados os sinais de TEA nas crianças, identificou-se que os resultados foram bem diversificados, pois 3 (27,3%) participantes supõem que são mais vistos em < 1 ano, 4 (36,3%) afirmaram que ocorre aos 2 anos, 3 (27,3%) aos 3 anos e 1 (9,1%) aos 4 anos. Os critérios clínicos para o estabelecimento do diagnóstico indicam que os primeiros sinais do transtorno podem ser identificados entre 6 e 12 meses, tornando-se mais perceptíveis e estáveis entre os 18 e 24 meses<sup>17</sup>.

Destaca-se que, se houver demora no diagnóstico e início nas terapêuticas necessárias, os sintomas ficarão mais consolidados prejudicando o desenvolvimento cognitivo e psicossocial. Sendo assim, fica evidente a importância de intervenções precoces para potencializar o crescimento típico infantil<sup>18,19</sup>.

No que tange à variável da possibilidade de fazer diagnóstico de TEA sem exames complementares, constatou-se que a maior parcela (9 – 81,8%) dos participantes acredita que sim, sempre. Estes dados mostram que as professoras reconhecem que o diagnóstico deste transtorno é clínico, ou seja, é realizado principalmente através da observação comportamental, bem como mediante a verificação de características específicas voltadas para as áreas da comunicação e interação social, além de apego excessivo a rotinas.

Reforça-se que o diagnóstico do autismo é essencialmente clínico, realizado por meio de observação direta do comportamento do paciente e de uma entrevista com os pais ou cuidadores. Normalmente os pais começam a se preocupar entre os 12 e os 18 meses, na medida em que a linguagem não se desenvolve. Ainda não há marcadores biológicos e exames específicos para autismo, mas alguns exames, como o cariótipo com pesquisa de X frágil, o eletroencefalograma (EEG), a ressonância magnética nuclear (RNM), os erros inatos do metabolismo, o teste do pezinho, as sorologias para sífilis, rubéola e toxoplasmose, bem como a audiometria e testes neuropsicológicos podem ser necessários para investigar as causas e doenças associadas<sup>20</sup>.

A Tabela 3 demonstra achados relacionados ao local de realização do diagnóstico e da ajuda da rede ou serviço de apoio referente ao processo ensino-aprendizagem de estudantes com TEA, como se observa:

**Tabela 3.** Dados referentes ao local de realização do diagnóstico e da ajuda da rede ou serviço de apoio referente ao processo ensino-aprendizagem de estudantes com TEA. Balsas - MA, 2019.

VARIÁVEIS	N	%
<b>Local de realização do diagnóstico do estudante de TEA</b>		
Não sabe	2	18,2
Na APAE	2	18,2
No CAPS	1	9,1
Clínicas privadas	6	54,5
<b>Ajuda da Rede ou Serviço de apoio referente ao processo ensino-aprendizagem de estudantes com TEA</b>		
Não	2	18,2
Sim, Serviços de Saúde	5	45,4
Sim, Serviços Educacionais	4	36,4
<b>Total</b>	<b>11</b>	<b>100</b>

Fonte: Pesquisa direta, 2019.

Relativo ao local onde foi realizado o diagnóstico do aluno, 2 (18,1%) professoras afirmaram não saber, 2 (18,1%) crianças receberam diagnóstico na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), 1 (9,1%) no Centro de Atenção Psicossocial e 6 (54,5%) em clínicas privadas. Estes resultados apontam que praticamente todos os alunos já possuem o diagnóstico fechado, o que representa um aspecto positivo, já que fica mais fácil lidar com o estudante quando se conhece, de fato, qual o seu transtorno; embora a ausência do diagnóstico médico não pode apresentar-se como um empecilho à oferta de ações educacionais à criança, uma vez que, professores, coordenadores, diretores e demais trabalhadores das escolas pode utilizar o que se chama diagnóstico pedagógico, baseado nas habilidades acadêmicas dos estudantes.

No que se refere ao recebimento de ajuda de alguma rede ou serviço de apoio ao ensino-aprendizagem dos seus alunos com TEA, 2 (18,2%) professoras responderam que não, 5 (45,4%) responderam que sim, apontando serviços de saúde,

como o Instituto Balsense de Desenvolvimento Infantil (IBADi) e o Centro de Reabilitação em Terapia Ocupacional (CERETO), e 4 (36,4%) afirmaram sim, mencionando os serviços educacionais oferecidos na APAE e as salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A relação do professor com o aluno que tem desenvolvimento atípico, no contexto escolar, pode ser uma via de aprendizagem para ambos. Professor e aluno, se abertos ao processo de aprendizagem, podem criar espaços adequados que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem, o que tende a ampliar a autonomia daquele que tem um jeito diferente de se desenvolver. Os aspectos educacionais tornam-se favorecedores quando o professor, no seu papel de mediador, estabelece uma relação de entendimento das limitações apresentadas pelo aluno e executa ações de aprendizagem que o impulsionem<sup>21</sup>.

Enfatiza-se que o trabalho multidisciplinar no tratamento e processo de ensino-aprendizagem de pessoas com autismo envolve profissionais de diversas

áreas como fonoaudiologia, psicologia, enfermagem, fisioterapia, pedagogia, psiquiatria, terapia ocupacional e entre outros. Esse trabalho não é realizado às cegas, são determinados objetivos, e, uma vez selecionados os objetivos a serem trabalhados, o próximo passo é igualmente importante: definir, de modo descritivo, o que se espera do indivíduo dentro de cada área de desempenho. A oferta desses serviços no Brasil ainda é muito limitada, cabendo apenas as instituições privadas como as APAEs, Associação de Amigos dos Autistas (AMAs) e clínicas privadas<sup>22</sup>.

Para mais, uma forma de auxiliar a inclusão dos alunos com TEA na escola é o AEE, ou seja, o objetivo do AEE não é substituir ou tirar o aluno da sala de aula regular, mas de trabalhar em conjunto promovendo recursos que ajudarão o aluno a desenvolver suas habilidades. O atendimento do AEE deve ser realizado de preferência em uma sala de recursos multifuncionais expressa nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica<sup>23</sup>.

Finalmente, salienta-se que a sala de AEE não pode funcionar como um reforço escolar, apenas para realizar as tarefas oriundas da sala regular, mas precisa ser utilizada em sua máxima eficácia, a partir do uso de materiais, instrumentais e tecnologias assistivas, instigando no aluno a vontade de participar ativamente das atividades propostas e buscando desenvolver habilidades que dificilmente seriam desenvolvidas na sala de aula regular, já que o professor precisa dar atenção a todas as crianças ao mesmo tempo, com e sem atipias.

## Conclusão

Com base nos resultados, é possível concluir que todas as participantes são do sexo feminino, sendo identificado que as mesmas buscam aprimoramento

profissional, dado este configurado como relevante, pois é necessário dispor de capacitação para lidar com alunos com TEA. Os achados mostram ainda que as professoras possuem conhecimento sobre o espectro autista, todavia, ainda há necessidade de uma maior capacitação acerca desse assunto, visto que trabalhar com estudantes autistas requer a aquisição de vasto entendimento das particularidades que cada discente apresenta.

À vista disso, sugere-se que mais pesquisas como esta sejam realizadas para avaliar o grau de conhecimento dos profissionais da educação a respeito do TEA e, assim, instigar maior qualificação sobre a temática.

## Referências

1. Riegel AB, Marques LN, Wuo A. TEA, Transtorno do espectro autista e autismo: qual o conhecimento que os estudantes da educação básica têm acerca dos termos? Rev Gepes Vida. 2019; 5(13):61-71.
2. Martins CP. Face a face com o autismo: será a inclusão um mito ou uma realidade? 2012. 255 f. Dissertação. (Mestrado). Escola Superior de Educação João de Deus. 2012.
3. Morgado VLMP. Estratégias a utilizar para promover a inclusão escolar de um aluno com autismo. 2011. 167 f. Dissertação. (Mestrado). Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett. 2011.
4. Brasil. Defensoria Pública do Estado de São Paulo. Cartilha Direitos das Pessoas com Autismo.1. ed. São Paulo. 2011. Disponível em: <<http://www.revistaautismo.com.br/CartilhaDireitos.pdf>>. Acesso em 26 mar 2021.
5. Gomes IMM, Sá FE. Conhecimento de professoras e auxiliares de creche filantrópica sobre sinais do transtorno do espectro autista. (Graduação em Fisioterapia) - Faculdade de Medicina, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2018.
6. Brande CA, Zanfelicce CC. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de

- escuta, intervenção e aprendizagens. Rev Bras Educação Especial. 2012; 25(42):43-56.
7. Carvalho FA, Paula CS, Teixeira MCTV, Zaquie LCC, D'Antino MEF. Rastreamento de sinais precoces de transtorno do espectro do autismo em crianças de creches de um município de São Paulo. Rev Psicologia Teoria Prática. 2013; 15(2):144-154.
8. Gomes CG, Mendes EG. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Rev Bras Educação Especial. 2010; 16(3):375-396.
9. Lemos ELMD, Salomão NMR, Ramos CSA. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. Rev Bras Educação Especial. 2014; 20(1):117-130.
10. Chizzottí A. Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. In: Estudo de Caso. Petrópolis: Editora Vozes. 2014; 141.
11. Prodanov CC, Freitas EC. Metodologia do trabalho científico: método e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Pesquisa científica. Novo Hamburgo: Universidade Feevale. 2013; 41-118.
12. Lakatos EM, Marconi MA. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. 6. reimpr. São Paulo: Atlas. 2011; 103-138.
13. Penafiel KJQ, Silva CA, Zibetti MLT. Reflexões de professoras de educação infantil sobre a condição feminina na docência. Momento: diálogos em educação. 2019; 28(3):65-86.
14. Mileo TR, Kogut MC. A importância da formação continuada do professor de educação física e a influência na prática pedagógica. In: IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 9., 2009. Curitiba, Anais[...] Curitiba: Champagnat; 2009. p. 4943-4952. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3000\\_1750.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3000_1750.pdf)>. Acesso em 26 abr 2021.
15. Koetz L, Rempel C, Périco E. Qualidade de vida de professores de Instituições de Ensino Superior Comunitárias do Rio Grande do Sul. Ciência Saúde Coletiva. 2013; 18(4):1019-1028.
16. Ribeiro LCC, Barbosa LACR, Soares AS. Avaliação da prevalência de Burnout entre professores e a sua relação com as variáveis sociodemográficas. Rev Enferm Centro Oeste Mineiro. 2015; 5(3):1741-1751.
17. Ozonoff S, Iosif A, Baguio F, Cook IC, Hill MM, Hutman T, et al. A Prospective Study of the Emergence of Early Behavioral Signs of Autism. J Am Acad Child Adolesc Psychiatry. 2010; 49(3):256-266.
18. Zanon RB, Backes B, Bosa C. A. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. Psicologia: Teoria e Pesquisa. 2014; 30(1):25-33.
19. Bosa CA. Autismo: programação psicoeducacional. Rev Bras Psiquiatria. 2006; 28(1):47-53.
20. AMA. Associação de Amigos do Autista. Diagnóstico. [s.l.:s.n.], 2019. Disponível em: <<https://www.ama.org.br/site/autismo/diagnostico/>>. Acesso em: 04 abr 2021.
21. Sousa ACMH. A interação professor aluno autista em classe inclusiva: o rompimento de paradigma. 2015. 70f. Monografia. (Graduação em Especialização em desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar). Brasília: Universidade de Brasília. 2015.
22. Mello AMS, Andrade MA, Chen Ho H, Souza Dias I. Retratos do autismo no Brasil. 1. ed. São Paulo: AMA. 2013.
23. Teodoro GC, Godinho MCS, Hachimine AHF. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental. Research, Society and Development. 2016; 1(2):127-143.