



Formação Continuada de Professores visando à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma análise diagnóstica antes da intervenção

Amanda Séllos Rodrigues¹
Luciana Hoffert Castro Cruz²

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

Resumo

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento, que apresenta um grupo de desordens na comunicação e interação social, na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Este trabalho objetivou analisar a opinião e conhecimento dos professores participantes da APAE de Itabirito antes da realização de uma intervenção. Através dos resultados obtidos neste estudo, observa-se que os profissionais da APAE de Itabirito possuem um grande conhecimento acerca do tema e acredita-se que a palestra e oficina ministradas posteriormente foram uma intervenção enriquecedora, permitindo a ligação entre teoria e prática de forma relevante para a capacitação destes professores.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores; Transtorno do Espectro Autista; Inclusão.

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V, 2013), é um transtorno do neurodesenvolvimento, que apresenta um grupo de desordens na comunicação e interação social, na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além disso, o transtorno apresenta padrões repetitivos e restritos de comportamentos, atividades e interesses (APA, 2013).

A legislação brasileira apresenta a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que se refere à Lei 12.764 de 27 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012). Esta lei exige a inclusão de crianças com TEA no ensino regular e incentiva a capacitação de profissionais quanto ao ensino adequado

¹Mestranda em Ensino de Ciências (pela UFOP), especialista em Ensino de Ciências e Biologia (pela PUC-MG, 2018) e licenciada em Ciências Biológicas (pela PUC-MG, 2016).

²Doutora em Neurociências (pela UFMG, 2012), mestre em Biologia Celular (pela UFMG, 2007), especialista em Docência no Ensino Superior (pela PUC-MG, 2006) e fisioterapeuta (pela PUC-MG, 2004).



a alunos com TEA. Porém, a existência da lei não é garantia de realização na escola e de promoção da inclusão.

Embora um corpo substancial de pesquisas descreva os benefícios derivados da inclusão dessas pessoas, o tema ainda permanece controverso, principalmente quanto à possibilidade das escolas oferecerem respostas adequadas às necessidades de crianças com TEA (NUNES et al, 2013).

A inclusão escolar do aluno com TEA requer mudanças de pensamentos e hábitos, envolvendo coordenadores, funcionários da escola, professores, alunos e família (MINATEL E MATSUKURA, 2015). Assim, é relevante realizar modificações que vão além das adaptações curriculares e de horários, já que as famílias buscam uma instituição que atenda às suas expectativas e que respeite seu filho, realizando a inclusão (MARTINS E LIMA, 2018).

A educação, incluindo o Ensino de Ciências, ainda apresenta diversas características de um ensino tradicional, em que o professor é visto como detentor do saber, enquanto os alunos são considerados sujeitos passivos no processo de ensino e aprendizagem (NICOLA E PANIZ, 2016).

Existem diversos recursos que podem ser utilizados pelos professores para tornar a aula mais dinâmica e atrativa, contribuindo para a aprendizagem e motivação dos alunos. Dentre esses recursos é possível ressaltar a utilização de materiais que auxiliem o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, facilitando a relação entre o professor, o aluno e o conhecimento. Segundo Nicola e Paniz (2016),

Ciências e Biologia são disciplinas que muitas vezes não despertam interesse dos alunos, devido à utilização de nomenclatura complexa para as mesmas. Isso exige do professor que faça a transposição didática de forma adequada e também faça uso de diversas estratégias e recursos. Assim, a utilização de jogos, filmes, oficinas orientadas, aulas em laboratório, saídas de campo são alguns recursos que podem ser utilizados sendo que, podem possibilitar a compreensão dos alunos no sentido da construção de conhecimentos relacionados à área.

A utilização de recursos visuais são um diferencial no ensino de ciências. Assim, filmes, vídeos, documentários e também apresentações no PowerPoint são recursos valiosos, pois conseguem mostrar muitas técnicas que se tornariam difíceis de apresentar aos alunos de outra forma. Os modelos/maquetes outros recursos importantes, pois permitem o aluno visualizar os objetos em tamanho maior e deixar de

¹Mestranda em Ensino de Ciências (pela UFOP), especialista em Ensino de Ciências e Biologia (pela PUC-MG, 2018) e licenciada em Ciências Biológicas (pela PUC-MG, 2016).

²Doutora em Neurociências (pela UFMG, 2012), mestre em Biologia Celular (pela UFMG, 2007), especialista em Docência no Ensino Superior (pela PUC-MG, 2006) e fisioterapeuta (pela PUC-MG, 2004).



lado um pouco as observações de desenhos do livro ou data show (NICOLA E PANIZ, 2016).

Quanto às estratégias educativas adaptadas direcionadas para o desenvolvimento da aprendizagem de crianças com TEA, estas requerem uma transformação que proporcione o avanço das inúmeras habilidades dos alunos com TEA. O docente deverá pesquisar métodos e estar sempre se atualizando com o intuito de obter o êxito de seus alunos nas etapas da aprendizagem (MELO, 2010).

Segundo Gomes, Balbino e Silva (2014), para realizar o processo de aprendizagem com as crianças com TEA é necessária a realização de um trabalho sistematizado e baseado em rotinas, além de ser necessário propiciar um ambiente de aprendizagem estimulante.

A escolha correta das estratégias educativas adaptadas é de suma importância para o sucesso na aprendizagem porque quando nos referimos a crianças com TEA, podemos compreender que as mesmas possuem peculiaridades e respostas diferenciadas frente às atividades em sala de aula (SILVA E BALBINO, 2015).

Destaca-se que o professor pode fazer uso de métodos visuais devido ao fato de algumas crianças com TEA terem uma maior dificuldade com relação à abstração. Além disso, o docente precisa estar atento à questão da estimulação auditiva, já que Fruchi (2015) salienta que não se pode esquecer a importância das dicas auditivas que ajudam a envolver a criança no processo, fazendo-a acompanhar o que está sendo realizado. É importante frisar que os alunos com TEA têm um maior interesse em práticas pedagógicas relacionadas ao lúdico e que permita a eles tocarem os materiais (SILVA E BALBINO, 2015).

Um dos ambientes que buscam promover a inclusão de alunos com TEA e permitir o ensino a estes alunos é a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que surgiu no Rio de Janeiro em 1954 por meio de famílias empenhadas em buscar soluções alternativas para que seus filhos com deficiência alcançassem condições de desenvolvimento saudável e fossem incluídos na sociedade, com garantias de direitos como qualquer outro cidadão. Essa mobilização contou com apoio de vários profissionais que acreditavam na luta dessas famílias para incluir seus filhos na sociedade e na educação (APAE apud CASTRO, 2015).

¹Mestranda em Ensino de Ciências (pela UFOP), especialista em Ensino de Ciências e Biologia (pela PUC-MG, 2018) e licenciada em Ciências Biológicas (pela PUC-MG, 2016).

²Doutora em Neurociências (pela UFMG, 2012), mestre em Biologia Celular (pela UFMG, 2007), especialista em Docência no Ensino Superior (pela PUC-MG, 2006) e fisioterapeuta (pela PUC-MG, 2004).



Dessa forma, no Brasil, as organizações formadas por famílias e profissionais passaram a prestar serviços principalmente nas áreas de educação, saúde e assistência social para as pessoas com deficiência, construindo uma rede de promoção e defesa dos direitos das pessoas com deficiência intelectual e múltipla (CASTRO, 2015).

As famílias organizadas por meio de associações, como as APAES, assumiram durante muito tempo e de maneira pioneira a educação da pessoa com deficiência em classes ou escolas especiais, que consistem em espaços específicos para escolarização dessas pessoas. Porém, em 2008 entrou em vigor a portaria nº 948/2007 que instituiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), mudando o conceito de atendimento educacional especializado. Assim, este conceito deixou de ser uma modalidade de ensino substitutiva e passou a ser um apoio complementar a escolarização em classes comuns do ensino regular, realizada no contra turno escolar (CASTRO, 2015).

Hoje, no Brasil, a Associação atende cerca de 250.000 pessoas com deficiência intelectual e múltipla diariamente, abrangendo 24 federações estaduais. Essa mobilização social presta serviços de educação, saúde e assistência social a quem deles necessita, constituindo uma rede de promoção e defesa de direitos das pessoas com deficiência intelectual e múltipla. No âmbito da educação, a APAE promove um apoio intensivo e atendimento educacional especializado ao estudante com deficiência intelectual e múltipla incluído na escola comum nas séries iniciais de ensino fundamental (APAE, 2018)..

Assim, este trabalho objetivou analisar a opinião e conhecimento dos professores participantes da APAE de Itabirito antes da intervenção realizada, que consistiu em uma palestra com oficina de atividades diferenciadas para alunos com TEA.

Metodologia

Os profissionais da APAE de Itabirito foram escolhidos para participar deste trabalho pela garantia em se ter na palestra professores que possuem alunos com TEA em sala de aula de diferentes faixas etárias. Para a realização desta pesquisa, foi utilizado um questionário adaptado de Ferreira (2017), que realizou um minicurso

¹Mestranda em Ensino de Ciências (pela UFOP), especialista em Ensino de Ciências e Biologia (pela PUC-MG, 2018) e licenciada em Ciências Biológicas (pela PUC-MG, 2016).

²Doutora em Neurociências (pela UFMG, 2012), mestre em Biologia Celular (pela UFMG, 2007), especialista em Docência no Ensino Superior (pela PUC-MG, 2006) e fisioterapeuta (pela PUC-MG, 2004).



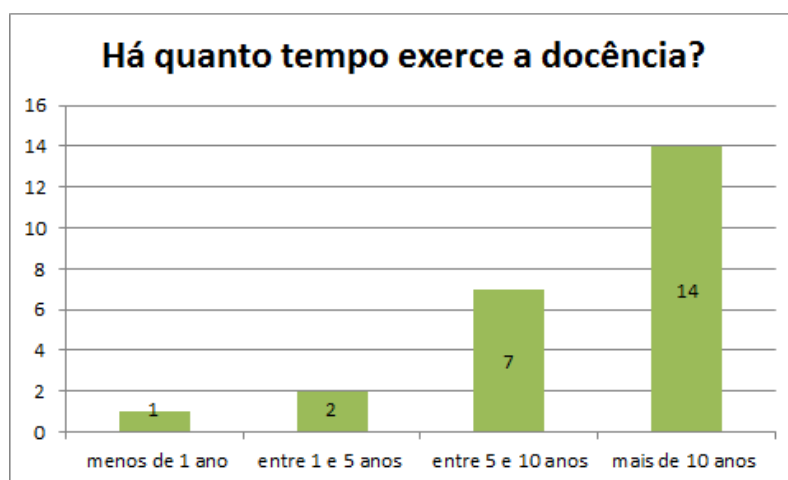
voltado a professores sobre alunos com TEA. Este questionário apresenta dez questões e foi entregue aos participantes antes da realização da palestra.

É importante ressaltar que este trabalho está aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Ouro Preto e os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido antes de responder ao questionário. Dos 28 professores que estavam presentes durante a realização do trabalho, apenas 24 professores foram considerados participantes da pesquisa, visto que os demais não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tiveram seus questionários descartados.

Resultados e Discussão

A primeira pergunta do formulário “Há quanto tempo exerce a docência?” apresentou, majoritariamente, professores com 10 ou mais anos exercendo a docência, como apresentado no gráfico abaixo (Figura 01). Com este resultado, observa-se que 58% dos participantes da pesquisa são professores experientes e que estão inseridos em sala de aula por um tempo significativo. Segundo um estudo de Mallar e Capitão (2004), realizado com professores que trabalham estritamente com ensino especial, a média da faixa etária destes professores foi de 36 anos e 5 meses, demonstrando um tempo de exercício de docência similar à este estudo.

FIGURA 01: Tempo de exercício da docência dos participantes.



Fonte: as autoras

¹Mestranda em Ensino de Ciências (pela UFOP), especialista em Ensino de Ciências e Biologia (pela PUC-MG, 2018) e licenciada em Ciências Biológicas (pela PUC-MG, 2016).

²Doutora em Neurociências (pela UFMG, 2012), mestre em Biologia Celular (pela UFMG, 2007), especialista em Docência no Ensino Superior (pela PUC-MG, 2006) e fisioterapeuta (pela PUC-MG, 2004).

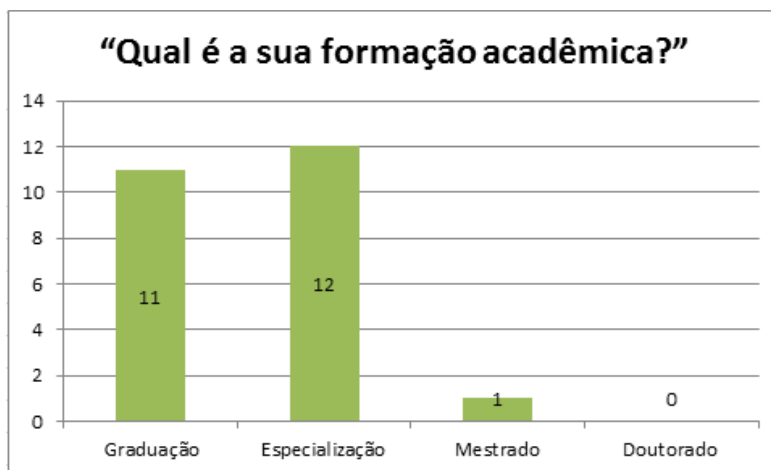


A segunda pergunta do formulário “Qual é a sua formação acadêmica?” apresentou 50% dos participantes com especialização e um participante com mestrado (Figura 02). Este resultado condiz com o estudo de Silva (2018), que apresenta uma significativa parcela de professores da APAE com pós-graduação devido à necessidade de buscar um conhecimento mais aprofundado sobre a inclusão. Como apresentado por Silva (2018),

fica evidente que a formação de tais participantes lhes permite compreender melhor o processo de aprendizagem humana, o que facilita, também, atuar para favorecer a aprendizagem de alunos com deficiência, na perspectiva da educação inclusiva.

Além disso, segundo Favoretto e Lamônica (2014), a maioria dos professores busca o conhecimento sobre o tema em programas de pós-graduação, justificando o grande número de professores com especialização.

FIGURA 02: Formação acadêmica dos participantes.



Fonte: as autoras

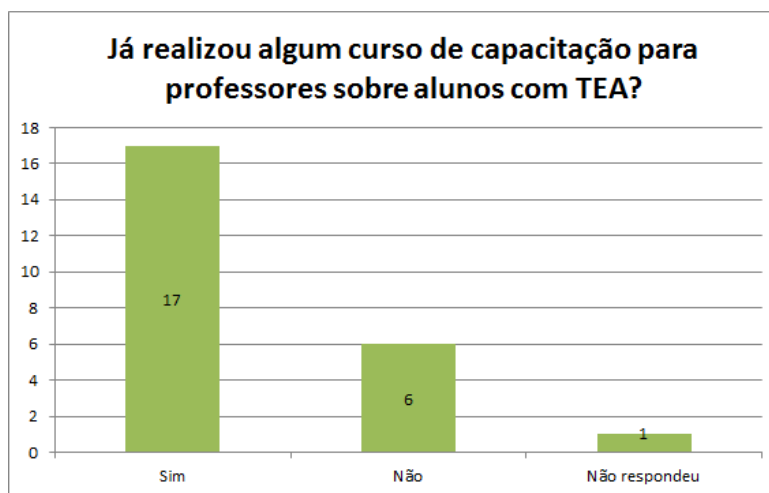
Já a terceira pergunta “Já realizou algum curso de capacitação para professores sobre alunos com TEA?” apresentou 17 professores que afirmaram terem participado de cursos voltados para TEA (Figura 03), cerca de 70%. Apesar de um estudo de Pereira e Oliveira (2016) alegar que os professores, em geral, “nem sempre estão devidamente

¹Mestranda em Ensino de Ciências (pela UFOP), especialista em Ensino de Ciências e Biologia (pela PUC-MG, 2018) e licenciada em Ciências Biológicas (pela PUC-MG, 2016).
²Doutora em Neurociências (pela UFMG, 2012), mestre em Biologia Celular (pela UFMG, 2007), especialista em Docência no Ensino Superior (pela PUC-MG, 2006) e fisioterapeuta (pela PUC-MG, 2004).



preocupados com a formação continuada e com a diversidade que bate a porta cada vez com mais frequência” e que, comumente, frequentam poucos cursos sobre inclusão fornecidos pelo poder público, esta pesquisa demonstra que um número significativo de profissionais realizaram cursos buscando uma melhor capacitação.

FIGURA 03: Curso de capacitação realizado pelos participantes.



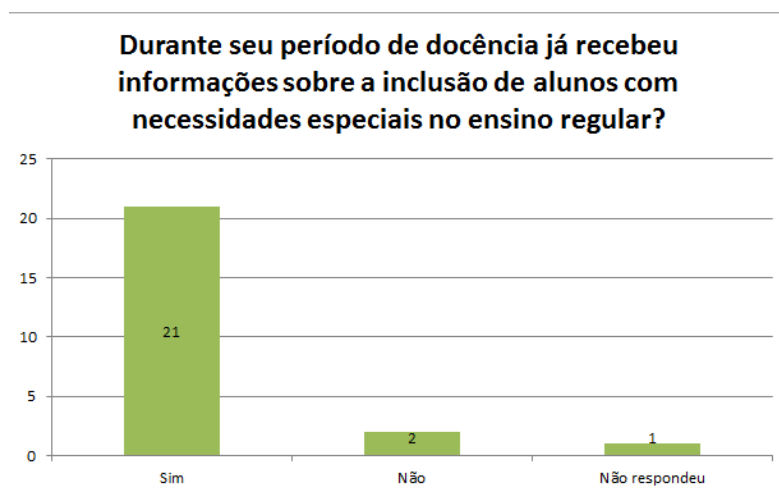
Fonte: as autoras

A quarta pergunta “Durante seu período de docência já recebeu informações sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular?” apresentou 21 participantes (Figura04) que afirmaram terem recebido informações sobre inclusão escolar. Segundo Brito (2004), dentre as dificuldades encontradas para implantar a inclusão, tem-se “a ausência de capacitação do profissional professor que coordena, ou coordenará, a inclusão do aluno portador de necessidades educacionais especiais”. Assim, especula-se que a grande quantidade de professores do estudo terem recebido informações sobre inclusão deve-se ao fato de atuarem em um ambiente com ensino especial exclusivo.

FIGURA 04: Informações sobre inclusão no ensino regular.

¹Mestranda em Ensino de Ciências (pela UFOP), especialista em Ensino de Ciências e Biologia (pela PUC-MG, 2018) e licenciada em Ciências Biológicas (pela PUC-MG, 2016).

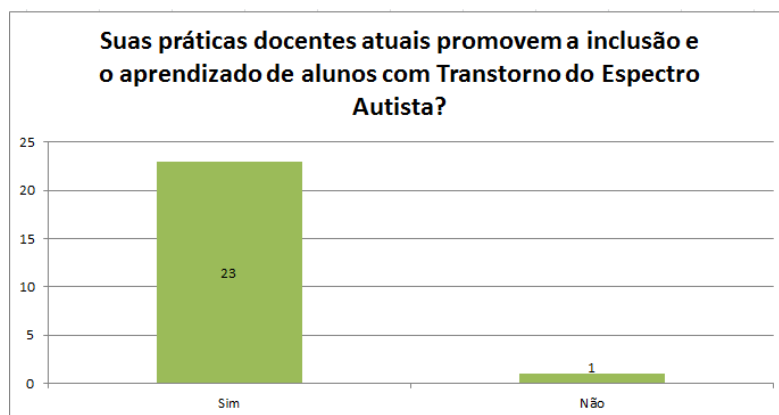
²Doutora em Neurociências (pela UFMG, 2012), mestre em Biologia Celular (pela UFMG, 2007), especialista em Docência no Ensino Superior (pela PUC-MG, 2006) e fisioterapeuta (pela PUC-MG, 2004).



Fonte: as autoras

A quinta pergunta “Suas práticas docentes atuais promovem a inclusão e o aprendizado de alunos com Transtorno do Espectro Autista?” apresentou 23 participantes que afirmaram terem práticas inclusivas (Figura 05). Baseado nas informações fornecidas pela APAE (2018), de que no âmbito da educação, a Associação promove um apoio intensivo e atendimento educacional especializado ao estudante com deficiência intelectual e múltipla incluído na escola comum nas séries iniciais de ensino fundamental, é esperado que os professores desta associação realizem práticas inclusivas com os alunos.

FIGURA 05: Uso de práticas inclusivas



Fonte: as autoras

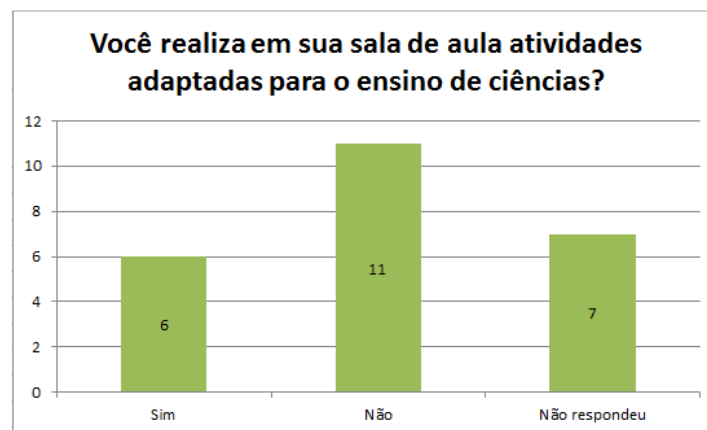
¹Mestranda em Ensino de Ciências (pela UFOP), especialista em Ensino de Ciências e Biologia (pela PUC-MG, 2018) e licenciada em Ciências Biológicas (pela PUC-MG, 2016).

²Doutora em Neurociências (pela UFMG, 2012), mestre em Biologia Celular (pela UFMG, 2007), especialista em Docência no Ensino Superior (pela PUC-MG, 2006) e fisioterapeuta (pela PUC-MG, 2004).



A sexta pergunta “Você realiza em sua sala de aula atividades adaptadas para o ensino de ciências? Em caso afirmativo, apresente quais.” apresentou 11 participantes que disseram não e 07 que mantiveram a questão em branco (Figura 06). Este resultado é esperado, visto que, inicialmente apenas participariam da pesquisa os professores de Ciências, porém a realização da pesquisa se expandiu para demais professores da APAE, justificando a significativo número de respostas com “não” ou “em branco”.

FIGURA 06: Atividades adaptadas para o Ensino de Ciências.



Fonte: as autoras

Das 06 respostas afirmativas, foram apresentadas algumas atividades que estes professores realizam com seus alunos, como: adaptação de currículo, experimentos, vídeos, cartazes com figuras, vivências, uso do ABA (Análise de comportamento aplicada), atividades com material concreto, pesquisa em campo. O uso destas atividades condiz com o estudo de Nicola e Paniz (2016), por apresentarem exemplos de diferentes recursos que podem ser utilizados pelos professores para tornar a aula mais dinâmica e atrativa, contribuindo para a aprendizagem e motivação dos alunos.

A sétima pergunta “Você sabe o que são estratégias educativas adaptadas?” apresentou 16 participantes que afirmaram conhecer o termo (Figura 07). Apesar de 66% dos participantes terem dito conhecer o que são estratégias educativas adaptadas, nenhum participante o explicou, apenas alegou conhecer o significado. Segundo um

¹Mestranda em Ensino de Ciências (pela UFOP), especialista em Ensino de Ciências e Biologia (pela PUC-MG, 2018) e licenciada em Ciências Biológicas (pela PUC-MG, 2016).

²Doutora em Neurociências (pela UFMG, 2012), mestre em Biologia Celular (pela UFMG, 2007), especialista em Docência no Ensino Superior (pela PUC-MG, 2006) e fisioterapeuta (pela PUC-MG, 2004).

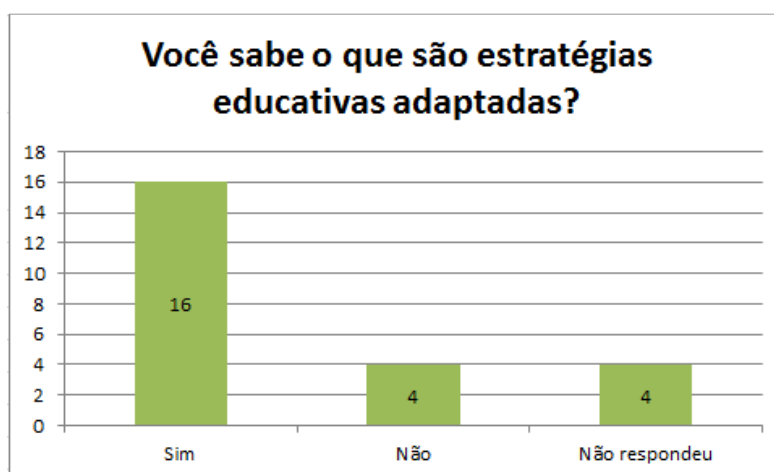


estudo de Reganham e Manzini (2009), sobre a percepção de professores frente a estratégias para o ensino de alunos com deficiência, observou-se que:

“É possível interpretar a dificuldade de os professores perceberem e descreverem as estratégias de ensino. [...]sem uma base teórica que diferencie o recurso de ensino da estratégia de ensino, o professor terá dificuldade em explicitar e explicar os seus procedimentos de ensino.”

Com este estudo, justificam-se as respostas afirmativas da presente questão sem o uso de exemplos e explicações sobre as atividades que os professores realizam.

FIGURA 07: O que são estratégias educativas adaptadas?



Fonte: as autoras

A oitava pergunta “Você sabe quais são as estratégias educativas adaptadas mais adequadas para alunos com TEA?” apresentou 16 participantes que afirmaram saber (Figura 08). Estes participantes citaram estratégias, como materiais concretos, estabelecimento de rotinas, adequação de estímulos, uso do ABA (Análise de Comportamento Aplicada) e jogos educativos. Segundo Nicola e Paniz (2016), estes exemplos estão corretos dentro da perspectiva de atividades adaptadas para alunos com TEA.

É interessante ressaltar que um participante informou ter dúvidas sobre quais atividades mais adequadas para cada aluno. Esta dificuldade é esperada,

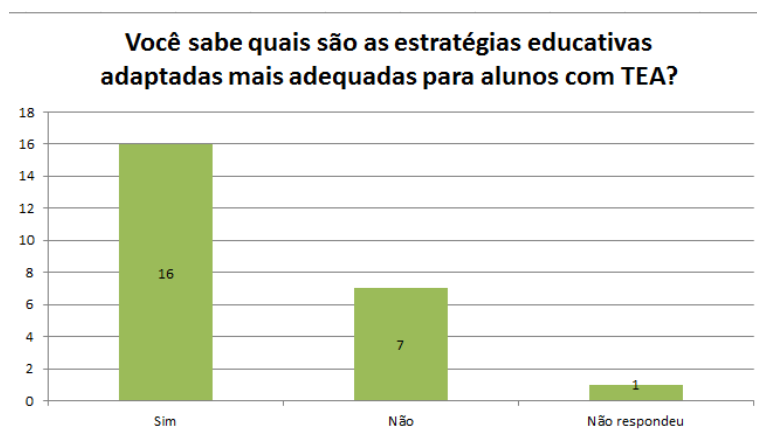
¹Mestranda em Ensino de Ciências (pela UFOP), especialista em Ensino de Ciências e Biologia (pela PUC-MG, 2018) e licenciada em Ciências Biológicas (pela PUC-MG, 2016). 620

²Doutora em Neurociências (pela UFMG, 2012), mestre em Biologia Celular (pela UFMG, 2007), especialista em Docência no Ensino Superior (pela PUC-MG, 2006) e fisioterapeuta (pela PUC-MG, 2004).



segundodiferentes estudos, como o de Beyer (2007, apud SOUSA, 2015). Segundo ele, “os professores se sentem despreparados [...]Faltam a estes uma melhor compreensão acerca da proposta de inclusão escolar, melhor formação conceitual e condições mais apropriadas de trabalho”.

FIGURA 08: Quais são as estratégias educativas adaptadas para TEA?



Fonte: as autoras

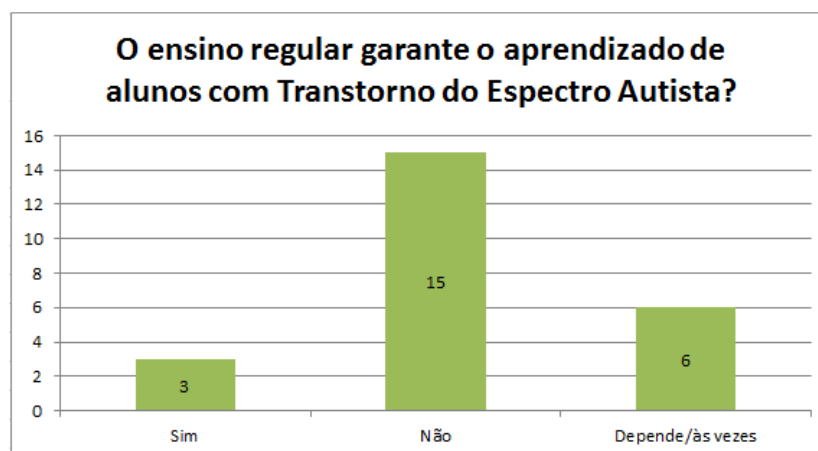
A nona pergunta “O ensino regular garante o aprendizado de alunos com Transtorno do Espectro Autista?” apresentou 16 respostas como não e 06 respostas como “às vezes/depende” (Figura 09).As respostas relacionadas como “às vezes/depende” apresentaram justificativas como: depende da escola, se as atividades são adaptadas, depende da abordagem adequada, grau do autismo, recursos da escola.

Estas justificativas são coerentes, visto que apesar do estímulo legislativo através da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012), ainda existem dificuldades no âmbito do ensino regular. Pouco se modifica as práticas pedagógicas, o espaço escolar, rotinas entre outros que pudesse garantir seu desenvolvimento e aprendizagem (FERREIRA, 2017). Por esta razão, é esperado que a maioria dos professores participantes acreditem que a escola regular hoje não é inclusivo e, conseqüentemente, não garante o aprendizado de alunos com TEA.

FIGURA 09: O ensino regular garante o aprendizado de alunos com TEA?

¹Mestranda em Ensino de Ciências (pela UFOP), especialista em Ensino de Ciências e Biologia (pela PUC-MG, 2018) e licenciada em Ciências Biológicas (pela PUC-MG, 2016).

²Doutora em Neurociências (pela UFMG, 2012), mestre em Biologia Celular (pela UFMG, 2007), especialista em Docência no Ensino Superior (pela PUC-MG, 2006) e fisioterapeuta (pela PUC-MG, 2004).



Fonte: as autoras

Por fim, a décima pergunta “Você considera necessária e pertinente ao ensino regular a adequação curricular, objetivos e metodologias de ensino para atender aos alunos com TEA?” apresentou 23 participantes considerando necessária a adequação curricular (Figura 10). Segundo Sanches et al. (2016, apud Ferreira, 2017), é primordial um projeto que considere as necessidades de cada sujeito e que ofereça estratégias pedagógicas específicas, uma vez que o aluno com TEA necessita de diferentes metodologias para assegurar seu êxito na construção do conhecimento.

FIGURA 10: Necessidade de adequação curricular



Fonte: as autoras

¹Mestranda em Ensino de Ciências (pela UFOP), especialista em Ensino de Ciências e Biologia (pela PUC-MG, 2018) e licenciada em Ciências Biológicas (pela PUC-MG, 2016).

²Doutora em Neurociências (pela UFMG, 2012), mestre em Biologia Celular (pela UFMG, 2007), especialista em Docência no Ensino Superior (pela PUC-MG, 2006) e fisioterapeuta (pela PUC-MG, 2004).



Considerações Finais

Acredita-se que o presente estudo promoveu um levantamento sobre as opiniões e conhecimentos dos professores da APAE de Itabirito quanto ao uso de estratégias educativas diferenciadas para os alunos com Transtorno do Espectro Autista, permitindo uma melhor compreensão destes profissionais para com o tema.

Através dos resultados obtidos neste estudo, observa-se que os profissionais da APAE de Itabirito possuem um grande conhecimento acerca do tema e acredita-se que a palestra e oficina ministradas posteriormente foram uma intervenção enriquecedora, permitindo a ligação entre teoria e prática de forma relevante para a capacitação destes professores.

Porém, com este estudo, questiona-se se os professores das instituições que promovem o ensino regular estão tão preparados quanto os professores da APAE, promovendo a continuidade desta pesquisa dentro desta nova indagação.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais-5^a** Edição Revisada (DSM-V-TR). Porto Alegre: Artmed; 2013.

ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS (APAE). **Conheça a APAE**. Disponível em < <http://apae.com.br/> > Acesso em 11 set 2018

BRASIL. Decreto-Lei no 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Diário Oficial [da Presidência da República Casa Civil]. Brasília, 2012. Disponível em:<www.mec.gov.br> Acesso em: 22 maio 2018

BRITO, N. Educação inclusiva e o (des) preparo do professor: breves considerações. In: SILVA, M.F. (Orgs). **Educação Inclusiva: uma visão diferente**. 2.ed. Nata, Editora da UFRN. 2004.

CASTRO, F.M. **O papel da APAE frente à inclusão de estudantes com deficiência na rede pública de ensino em Carinhanha/BA**. Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano – PED/IP –

¹Mestranda em Ensino de Ciências (pela UFOP), especialista em Ensino de Ciências e Biologia (pela PUC-MG, 2018) e licenciada em Ciências Biológicas (pela PUC-MG, 2016).

²Doutora em Neurociências (pela UFMG, 2012), mestre em Biologia Celular (pela UFMG, 2007), especialista em Docência no Ensino Superior (pela PUC-MG, 2006) e fisioterapeuta (pela PUC-MG, 2004).



UnB/UAB (Monografia). Disponível em <
http://www.bdm.unb.br/bitstream/10483/15423/1/2015_FatimaMariaDeCastro_tcc.pdf
> Acesso em 20 set 2018

FAVORETTO, N.C.; LAMÔNICA, D.A.C. Conhecimentos e Necessidades dos Professores em Relação aos Transtornos do Espectro Autístico. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 1, 2014. Disponível em <
<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n1/a08v20n1.pdf>> Acesso em 21 ago 2018.

FERREIRA, R. S. C. **Contribuições das neurociências para formação continuada de professores visando a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista.** Dissertação. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências. UFOP. 2017.

FRUCHI, P. A. O. **Quais atividades pedagógicas uma criança autista pode realizar?** 2015. Disponível em: < <http://www.projetoamplitude.org/com-a-palavra-amplitude/quaisatividades-pedagogicas-uma-crianca-autista-pode-realizar/>>. Acesso em: 22 mai 2018

GOMES, M. A.; BALBINO, E.S.; SILVA, M. K. Inclusão escolar: um estudo sobre a aprendizagem da criança com autismo. In: **VII COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”**,4. 2014, São Cristovão. Anais eletrônicos. São Cristóvão: UFS, 2014. Disponível em: <
<http://educonse.com.br/viicolquio/>>. Acesso em: 22 maio 2018

MALLAR, S.C.; CAPITAO,C.G.. Burnout e hardiness: um estudo de evidência de validade. **Psico-USF (Impr.)**,Itatiba , v. 9, n. 1, 2004 . Disponível em:<
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-82712004000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em:08 Mar. 2019.

MARTINS, C. B.; LIMA, R. C. de. Transtorno do Espectro Autista. **Revista Brasileira de Ciências da Vida**, v. 6, n. 2, 2018.. Disponível em: <
<http://jornal.faculdadecienciasdavidacom.br/index.php/RBCV/article/view/605>>. Acesso em: 22 maio 2018

MELO, J. **Acessibilidade e autismo – materiais pedagógicos.** 2010. Disponível em: <
<http://www.autismoamazonas.com/2010/06/acesibilidade-e-autismo-materiais.html>>. Acesso em: 24 maio 2018

MINATEL M. M.; MATSUKURA T. S. Familiares de crianças e adolescentes com autismo: percepções do contexto escolar. **Revista Educação Especial.** Santa Maria. n. 52, 2015

NICOLA, J. A.; PANIZ, C. M. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia. Infor, Inov. Form., **Rev. NEaD-Unesp**, São Paulo, v. 2, n. 1, 2016.

¹Mestranda em Ensino de Ciências (pela UFOP), especialista em Ensino de Ciências e Biologia (pela PUC-MG, 2018) e licenciada em Ciências Biológicas (pela PUC-MG, 2016).

²Doutora em Neurociências (pela UFMG, 2012), mestre em Biologia Celular (pela UFMG, 2007), especialista em Docência no Ensino Superior (pela PUC-MG, 2006) e fisioterapeuta (pela PUC-MG, 2004).



NUNES,D.R.P.; AZEVEDO,M.Q.O.; SCHMIDT,C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, set./dez. 2013. Disponível em <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10178/pdf>> Acesso em: 22 ago 2018

PEREIRA, F.; OLIVEIRA, A.M. Uma reflexão sobre a educação inclusiva: como professores de matemática encaram esse desafio. **Revista Didática Sistemática**, v.18, n.1, 2016. Disponível em <<https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/5571>> Acesso em: 24 fev 2019

REGANHAN, W.G.; MANZINI, E.J. Percepção de professores do ensino regular sobre recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/266>>. Acesso em: 08 mar. 2019.

SILVA,S.E.C. **Construindo a educação inclusiva: experiência de formação continuada desenvolvida pela APAE/Caicó/RN para professores que atuam na rede regular**. Monografia (Especialização) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó,RN, 2018.

SILVA, M.K.; BALBINO, E.S. **A importância da formação do professor frente ao Transtorno do Espectro Autista – TEA: estratégias educativas adaptadas**. VI Encontro Alagoano de Educação Inclusiva/ I encontro nordestino de inclusão na educação superior. UFAL. v. 1, n. 1 2015

SOUSA, M.J.S. **Professor e o autismo: desafios de uma inclusão com qualidade**. Monografia. Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar. UnB/UAB. 2015. Disponível em <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/15847/1/2015_MariaJosianeSousaDeSousa_tcc.pdf> Acesso em 01 mai 2018

¹Mestranda em Ensino de Ciências (pela UFOP), especialista em Ensino de Ciências e Biologia (pela PUC-MG, 2018) e licenciada em Ciências Biológicas (pela PUC-MG, 2016).

²Doutora em Neurociências (pela UFMG, 2012), mestre em Biologia Celular (pela UFMG, 2007), especialista em Docência no Ensino Superior (pela PUC-MG, 2006) e fisioterapeuta (pela PUC-MG, 2004).