



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y LA COMUNICACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES
COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA**

Maria do Carmo Ferreira Gomes

Tutor: Prof. Dr. Daniel González González

ASUNCIÓN, PARAGUAY

2024

Maria do Carmo Ferreira Gomes

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA**

Tese apresentada e defendida na
Universidad Autónoma de Asunción, como
requisito para obtenção do título de Mestre em
Educação.

ASUNCIÓN, PARAGUAY

2024

Ferreira Gomes, Maria do Carmo, 2024

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA**

140, páginas da tese.

Tutor: Dr. Daniel González González

Maestría en Ciencias de la Educación

Universidad Autónoma de Asunción

Maria do Carmo Ferreira Gomes

**AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE INCLUSÃO DOS ESTUDANTES
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA**

Esta tese foi avaliada e aprovada para obtenção do título de Mestre em Educação,
pela Universidade Autónoma de Asunción- UAA

Calificación: _____

Mesa Examinadora (Maestría)

ASUNCIÓN, PARAGUAY

2024

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta tese se concretizasse. Primeiramente agradeço a Deus por me dar todas as condições para que este sonho antigo se realizasse, apesar das adversidades.” Tudo posso Naquele que me fortalece!”

Agradeço ao Professor Doutor Daniel González González por orientar-me e incentivar-me sempre com paciência, solicitude, sabedoria e bom-humor.

Agradeço a Soraya Pereira, Diretora do CAP/AP que divulgou o mestrado no Paraguai e incentivou-nos a contatar o Instituto Pulsar, bem como pelos incentivos e orientações contundentes.

Agradeço ao Instituto Pulsar, especialmente Giselda Costa e Maria das Graças Silva, que mediu minha inscrição junto a UAA e todas as demais logísticas necessárias para os estudos, hospedagem e lazer, sempre com profissionalismo e carinho.

Agradeço à Direção da UAA, a todos os professores e funcionários, que possibilitaram ampliar meus conhecimentos acadêmicos e bem-estar.

Agradeço aos meus pais Benoni Peres Ferreira Gomes (in memorian) e Osmarina Ferreira Gomes (in memorian), por terem sempre incentivado e valorizado a formação acadêmica e diziam que “Tudo acontece por vontade de Deus”, mas que tínhamos que agir e nunca se acomodar.

Agradeço a minha filha Lorryne Ferreira Gomes Bastos, por me incentivar a realizar essa antiga aspiração. Agradeço a minha maior incentivadora, minha irmã Dayse Ferreira Gomes Cantuária por aceitar trilhar comigo essa jornada, pela coragem e desafio de cursar o mestrado em Ciências da Educação, sendo sua área de atuação a Saúde.

Agradeço aos professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Eunice Picanço, especialmente aos que atuam com alunos com TEA e que colaboraram e possibilitaram finalizar a coleta de dados, bem como a Secretária Escolar que foi extremamente solícita.

“[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

(Brasil, 2016, p. 123)

SUMÁRIO

Lista de figuras.....	ix
Lista de tabelas.....	x
Resumo.....	xi
Resumem.....	xii
INTRODUÇÃO.....	1
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	8
1. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA.....	8
1.1. Visão Geral sobre o Autismo.....	8
1.2. Compreendendo à Pessoa com Autismo e suas Características.....	11
2. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	16
2.1. Contexto Histórico.....	16
2.2. Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.....	19
2.3. Educação Especial e seu Caminhar para uma Perspectiva Inclusiva.....	22
2.4. Atendimento Educacional Especializado – AEE.....	27
3. PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DO ESTUDANTE COM TEA.....	32
3.1. Inclusão Escolar.....	32
3.2. Práticas Pedagógicas Inclusivas.....	36
3.2.1. Estratégias de Ensino.....	38
3.2.2. Adaptações Curriculares e Pedagógicas.....	40
3.2.3. O Uso de Tecnologia Assistiva.....	42
3.2.4. Formação de Professores.....	44
3.3. O Professor do Professor com a Inclusão.....	46
3.4. A Relação da Família com a Inclusão.....	49
FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA.....	52
4. METODOLOGIA DA PESQUISA.....	52
4.1. Problema da Pesquisa.....	53
4.2. Justificativa da Pesquisa.....	55
4.3. Objetivos da Pesquisa.....	56
4.3.1. Objetivo Geral.....	57
4.3.2. Objetivos Específicos.....	57
4.4. Desenho da Pesquisa.....	58
4.5. Plano de Pesquisa.....	62
4.6. Contexto da Pesquisa.....	62
4.7. Participantes da Pesquisa.....	64
4.8. Técnicas e Instrumentos da Coleta de Dados.....	65

4.9. Validação do Instrumento de Pesquisa.....	66
4.10. Aspectos Éticos.....	67
4.11. Procedimentos para Coleta de Dados.....	67
4.12. Técnicas de Análise e Interpretação de Dados.....	69
5. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS.....	66
5.1. Conhecimento sobre o Autismo.....	73
5.1.1. Concepções Docentes acerca do TEA.....	74
5.1.2. Concepções Docentes sobre as Características do Estudante com TEA.....	76
5.1.3. Concepções Docentes sobre a Inclusão.....	78
5.2. Prática Pedagógica para a Inclusão de Estudantes com TEA.....	80
5.2.1. Estratégias de Inclusão.....	82
5.2.2. Execução das Estratégias Inclusivas.....	86
5.2.3. Obstáculos na Execução das Estratégias Inclusivas.....	90
5.2.4. Planejamento Docente.....	93
5.3. Dificuldades no Trabalho Pedagógico Docente.....	97
5.3.1. Dificuldades.....	98
5.3.2. Formação Continuada na Educação Inclusiva.....	101
Conclusão.....	105
Propostas.....	110
Referências Bibliográficas.....	114
Anexo 1. Formulário de Validação.....	123
Anexo 2. Carta de apresentação.....	125
Anexo 3. Termo de consentimento livre.....	126
Anexo 4. Questionário.....	127

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Desenho Geral do Processo de Pesquisa.....	61
Figura 2. Frente da Escola Municipal de Ensino Fundamental Eunice Picanço.....	63
Figura 3. Técnica Relacionada aos Objetivos da Pesquisa.....	66
Figura 4. Etapas da Análise do Conteúdo.....	70

TABELAS

Tabela 1. Níveis do Autismo.....	13
Tabela 2. Perguntas e Objetivos da Pesquisa.....	58
Tabela 3. Plano de Pesquisa.....	62
Tabela 4. Participantes da Pesquisa.....	65
Tabela 5. Perfil dos Professores Participantes da Pesquisa.....	72

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes do ensino regular, no processo de inclusão dos estudantes com o Transtorno do Espectro Autista – TEA, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Eunice Picanço, situada em Macapá/AP. A metodologia se baseia em um enfoque qualitativo, onde participam sete professores da sala comum. Para a coleta de dados utilizou-se questionários abertos, cujos os dados foram analisados a partir da técnica de análise dos conteúdos. Os principais resultados evidenciam que os professores tem um certo entendimento sobre o autismo, no qual destacam que o autismo é um transtorno que apresenta as alterações comportamentais e de comunicação, o desenvolvimento intelectual, social dos estudantes. Nas concepções dos professores, percebeu-se que os estudantes autistas apresentam como características a dificuldade de interação social, o comprometimento intelectual, desatenção com relação as atividades, se irritam facilmente e são sensíveis. Com relação a percepção sobre a inclusão do estudante com TEA, os professores apresentam uma concepção próxima de inclusão, defendendo que precisam envolver tanto o aluno autista como os demais alunos para participarem do mesmo espaço, com as mesmas tarefas. Concluiu-se que os professores utilizam estratégias de aprendizagem para ensinar os alunos autistas. Executam atividades a partir do uso de recursos visuais, audiovisuais, jogos diversificados, atividades diferenciadas com materiais concretos e lúdicas. Com relação ao planejamento concluiu-se que os professores constroem um único planejamento e fazem adaptações neste planejamento, de acordo com as especificidades e necessidades dos alunos autistas, quando necessário. As principais dificuldades relatadas pelos professores foram: a falta de um professor auxiliar, a dificuldade em preparar atividades diferenciadas, sugestão adequada para trabalhar com esses educandos, estrutura física da sala de aula inadequada, a participação da família, a falta de recursos didáticos acessíveis, dificuldade na implementação das estratégias de aprendizagem quando se tem um sistema educacional tradicional, e o professor do ensino regular e do AEE necessitam de formação continuada. Destaca-se a importância de continuar a pesquisa sobre a percepção dos docentes e sua prática pedagógica em relação à inclusão escolar, além de otimizar as estratégias de formação continuada para beneficiar os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Estudos longitudinais são necessários para acompanhar o impacto da educação inclusiva, permitindo a criação de políticas mais inclusivas e eficazes.

Palavras chave: Professores. Práticas Pedagógicas. Transtorno do Espectro Autista.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo analizar las prácticas pedagógicas desarrolladas por profesores de escuelas regulares, en el proceso de inclusión de alumnos con Trastorno del Espectro Autista – TEA, en la Escuela Básica Municipal Eunice Picanço, ubicada en Macapá/AP. La metodología se basa en un enfoque cualitativo, en el que participan siete docentes de la sala común. Para la recolección de datos se utilizaron cuestionarios abiertos, los cuales fueron analizados mediante la técnica de análisis de contenido. Los principales resultados muestran que los docentes tienen cierta comprensión del autismo, en los que destacan que el autismo es un trastorno que presenta alteraciones conductuales y de comunicación, desarrollo intelectual y social de los estudiantes. En las concepciones de los docentes, se resaltó que los estudiantes autistas tienen como características la dificultad de interacción social, deficiencia intelectual, falta de atención a las actividades, se irritan fácilmente y se vuelven sensibles. En cuanto a la percepción de la inclusión de los estudiantes con TEA, los docentes presentan una concepción cercana de la inclusión, argumentando que necesitan involucrar tanto al estudiante autista como a los demás estudiantes para participar en el mismo espacio, con las mismas tareas. Se concluyó que los docentes utilizan estrategias de aprendizaje para enseñar a estudiantes autistas. Realizan actividades basadas en el uso de recursos visuales y audiovisuales, juegos diversificados, actividades diferenciadas con materiales concretos y lúdicos. En cuanto a la planificación, se concluyó que los docentes construyen un plan único y realizan adaptaciones a esta planificación, de acuerdo con las especificidades y necesidades de los estudiantes autistas, cuando sea necesario. Las principales dificultades reportadas por los docentes fueron: la falta de un profesor asistente, la dificultad en la elaboración de actividades diferenciadas, sugerencias adecuadas para trabajar con estos estudiantes, la inadecuada estructura física del aula, la participación de la familia, la falta de recursos didácticos accesibles, la dificultad en la implementación de estrategias de aprendizaje cuando existe un sistema educativo tradicional, y el docente de educación regular necesitan capacitación continua. Se destaca la importancia de continuar investigando sobre la percepción de los docentes y su práctica pedagógica en relación a la inclusión escolar, además de optimizar las estrategias de educación continua para beneficiar a los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Se necesitan estudios longitudinales para hacer un seguimiento del impacto de la educación inclusiva, lo que permite la creación de políticas más inclusivas y eficaces.

Palabras clave: Docentes. Prácticas Pedagógicas. Trastorno del espectro autista.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar norteadas a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), compreende a escola como sendo um espaço fundamentado na concepção de direitos humanos, propiciando o desenvolvimento social e educacional de todos os envolvidos. O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, cujo foco é o de possibilitar o direito de todos os alunos conviverem aprendendo os conteúdos historicamente construídos e participando de maneira igualitária do espaço escolar. A inclusão é um direito que toda pessoa com deficiência tem, principalmente quando está relacionado ao contexto educacional, exigindo a promoção de estratégias diversificadas de acolhimento dos alunos pelo professor e a transformação da escola num ambiente inclusivo, cooperativo e solidário.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora que atende a todos, respeitando o aluno em suas diferenças e potencializando suas habilidades, de modo que a escola deva formar gerações mais preparadas para viver a vida em sua plenitude, com liberdade, sem preconceitos e sem barreiras.

De acordo com Barbosa, Fialho & Machado (2018, p. 6):

O movimento mundial pela inclusão escolar conduziu o debate sobre a Educação Especial ao questionamento dos modelos de normalização de ensino e de aprendizagem, geradores de exclusão nos espaços escolares regulares sob o símbolo da integração instrucional, que instituiu “classes especiais” na rede regular de ensino, notadamente no sistema público.

É válido enfatizar que segundo a LDB, em seu capítulo V, Artigo 58 “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2013, p. 33).

Embora a LDB venha reafirmando os direitos de igualdade, se faz necessário a criação de mais medidas para que o processo de inclusão dos alunos seja mais efetivo, e mediante esta necessidade instituiu-se em 2015 a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, Brasil (2016, p. 10) realçar no Art.1º que a Lei é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”.

Para Brasil (2016, p. 15) a referida lei, traz em seu texto, no Art.2 que a pessoa com deficiência é:

Aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Sendo assim a permanência escolar é um ponto que também deve ser analisado, visando desenvolver estratégias que possibilitem o desenvolvimento dos alunos com deficiência, como menciona Franco & Gomes (2020, p. 195) essa permanência deve ser trabalhada de modo que favoreça o desenvolvimento de todos os alunos, além disso, a escola deve proporcionar “a compreensão das ações educacionais inclusivas para os alunos à margem do processo de ensino e aprendizagem e que não são contemplados como público-alvo da inclusão”.

Incorporada à educação inclusiva segundo as políticas educacionais atuais, encontra-se o público-alvo da educação especial (PAEE), considerando-se as pessoas com deficiência intelectual, física, visual, auditiva e múltipla, alunos com transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação.

Neste cenário, destaca-se o aluno com Transtorno de Espectro Autista –TEA, que se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e comunicação, assim como pelo repertório marcado por restrições em atividades e interesses. Para Associação Psiquiátrica Americana – APA (2014) o autismo é compreendido como um espectro que abrange uma variedade de manifestações referentes às limitações

sociais, comunicacionais e comportamentais, com diferentes níveis de gravidade. Tais características podem levar a um isolamento contínuo da criança e sua família. Entretanto, para Camargo; Bosa (2009) a inclusão escolar de alunos com TEA oportuniza a interação com as demais crianças criando um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento.

Castro & Alves (2018) deixam claro que os alunos com necessidades especiais passaram a frequentar o mesmo ambiente educacional, e as escolas passaram a atendê-los como a todos os alunos, isso de acordo com as suas especificidades e/ou necessidades.

Com a integração de crianças com deficiência nas classes comuns, houve a necessidade de mudanças de atitudes do professor do ensino comum, segundo Barros, Silva & Costa (2015) essas mudanças de comportamento de forma que contemplem as especificidades dos alunos com deficiência. Assim, os docentes passam a ter acréscimo de responsabilidades que advêm da necessidade de dar respostas, em termos educativos, a alunos ditos diferentes, como menciona Schroeider (2019, p. 578) além de responsabilidade o professor precisa ter o compromisso com o aluno, “dando apoio, não somente no conteúdo de natureza cognitiva, mas também, para que este se torne um cidadão participativo na sociedade como um todo”.

Segundo Walker & Borges (2022, p. 13):

As características do autismo podem dificultar seriamente o cotidiano das pessoas nessas condições e impedir realizações educacionais e sociais, considerando ser esta uma condição que afeta vários aspectos da comunicação, além de influenciar também no comportamento do indivíduo.

Portanto, é preciso repensar o papel das escolas, a atuação do professor, pois na inclusão de alunos com autismo, o professor servirá como referência durante o percurso escolar, inicialmente será necessário estabelecer um vínculo significativo com o aluno.

De acordo com Costa (2017, p. 25):

O papel do educador é intervir nas atividades que o aluno ainda não tem autonomia para desenvolver sozinho, ajudando o estudante a se sentir capaz de realizá-las. É com essa dinâmica que o professor seleciona procedimentos de ensino e de apoio

para compartilhar, confrontar e resolver conflitos cognitivos. Porém, a formação e a aquisição de conhecimentos sobre a educação inclusiva são imprescindíveis para fundamentar a prática pedagógica dos professores.

O professor regente do ensino comum deve atuar como facilitador no processo de inclusão, e para tanto, precisa conhecer os elementos necessários para atuação com seu aluno que tem deficiência, a fim de identificar as suas especificidades e seu potencial de desenvolvimento, para, então, poder desenvolver atividades mais eficazes, contribuindo para que esse aluno atinja um nível mais elevado de desenvolvimento e se beneficie do processo de inclusão.

Segundo Sasaki, (2002, p. 22):

O professor inclusivo prepara suas aulas e desenvolve suas atividades em sala de aula, respeitando a diversidade humana e as diferenças individuais de seus alunos. Acrescentando a isto o cuidado de propiciar condições para o atingimento dos objetivos individuais, o professor leva em consideração também a participação ativa dos alunos em todos os aspectos da vida escolar.

Após vigorar a lei de inclusão, verificou-se um crescimento nas taxas de alunos incluídos em escolas de ensino regular. Estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018) revelam que o número de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) que estão matriculados em classes comuns no Brasil aumentou 37,27% em um ano. Em 2017, 77.102 crianças e adolescentes com autismo estudavam na mesma sala que pessoas sem deficiência. Esse índice subiu para 105.842 alunos em 2018. Percebe-se que as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), estão matriculadas em escolas comuns, são cada vez com mais frequência, sendo que estudos vêm reconhecendo essa prática como sendo realizável e possível (Lemos, et al., 2016).

A razão inicial para a realização desta investigação emana de vivências didático pedagógicas e inquietudes ao longo do percurso da minha docência na educação especial. Em todo este período, tenho percebido a angústia dos professores do ensino regular em

relação a sua prática pedagógica no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com o transtorno de espectro autista. De acordo com Papim & Sanches (2013) para que a educação das crianças com autismo tenha resultados significantes, torna-se necessário que a metodologia de ensino seja adequada para atender a diversidade que há nas salas de aula. Portanto, é indispensável que o professor do ensino comum conheça todas as características e dificuldades que abrangem o TEA, só assim ele será capaz de planejar suas ações de modo que no vivenciar das experiências, a criança não seja vítima de atos discriminatórios e desenvolva a aprendizagem significativa.

Nesta perspectiva, evidencia-se que os docentes devem estar pautados em teorias e metodologias que venham favorecer a aprendizagem dos estudantes com TEA, sobretudo, ter conhecimento sobre o autismo, evidenciando assim formas diversificadas para que o discente tenha êxito no processo de ensino e aprendizagem.

Para Santos & Martins (2015, p. 2) “na escola atual, as práticas devem atender à diversidade da turma, independentemente da existência de alunos com deficiência ou não. Daí os procedimentos pedagógicos precisam ter um caráter flexível, diversificado, que envolvam todos os alunos da sala de aula, sem exceção”.

Assim, com base no exposto ao longo do texto e por considerar a prática pedagógica dos professores como um fator de fundamental importância para o êxito ou fracasso do processo inclusivo surge a questão norteadora desta pesquisa: De que maneira os docentes do ensino regular, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Eunice Picanço, situada em Macapá/AP, desenvolvem sua prática pedagógica no processo de inclusão dos estudantes com o Transtorno de Espectro Autista – TEA?

No processo de inclusão escolar do estudante com TEA é de suma importância a participação de todos, seja de forma direta ou indireta, na busca de atender às necessidades desses alunos. Logo, para Bartoszeck; Grossi (2018, p. 50):

Os professores precisam estar preparados para lidar com alunos com TEA, proporcionando através de estratégias pedagógicas específicas a Educação Inclusiva

para a promoção do desenvolvimento dos alunos autistas, que embora apresentem determinados distúrbios, são capazes de desenvolver muitas habilidades.

De acordo com Godoi e Cirino (2021, p.17):

A inclusão da criança com TEA deve ir além da presença na sala de aula no ensino regular, ela precisa acontecer no momento da aprendizagem, no qual o professor deve buscar por alternativas de metodologia para apresentar o conteúdo a todos os alunos, de forma que todos compreendam, buscando também pelo desenvolvimento das habilidades do aluno com TEA, para que assim ele possa superar suas dificuldades.

Sendo assim, justifica-se este estudo que evidencia a prática desenvolvida pelos professores da sala comum no processo de inclusão dos alunos autistas, contribuindo para a reflexão sobre a práxis desenvolvida pelos professores e para o avanço do conhecimento sobre o tema em foco. Também servirá para os futuros acadêmicos que pensam em seguir nesta perspectiva, assim como para a sociedade, com informações e reflexões. Além disso, poderá servir de auxílio para as escolas que possuem estudantes com TEA, valorizando a abordagem pedagógica no atendimento dos mesmos.

Em termos estruturais, a dissertação assume a seguinte ordem:

No primeiro, se aborda sobre a fundamentação teórica evidenciando uma visão geral do Transtorno do Espectro Autista, assim como, a compreensão da pessoa com autismo e suas características. No segundo capítulo se discorre sobre o contexto histórica das políticas de educação inclusiva, bem como os direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, enfatizando a educação especial para o caminhar na perspectiva inclusiva e o atendimento educacional especializado - AEE. No terceiro capítulo se faz uma abordagem sobre o processo de inclusão escolar do estudante com TEA, sobre as práticas pedagógicas inclusivas, evidenciando as estratégias de ensino, as adaptações curriculares e pedagógicas, o uso da tecnologia assistiva, o papel do professor para com a inclusão dos estudantes com TEA e a relação da família com a inclusão. O quarto capítulo, corresponde a metodologia da investigação, no qual se relata o passo a passo da pesquisa como os objetivos da pesquisa qualitativa, especificando o método fenomenológico, apresentando o cronograma, seus

participantes, os instrumentos, as técnicas aplicadas e os processos de elaboração, validação; os procedimentos para a coleta dos dados e as técnicas de análise e interpretação empregadas. No quinto capítulo se discorre sobre a análise e interpretação dos dados da pesquisa, expondo de maneira clara e objetiva toda a análise deste estudo, realizada por meio do questionário com perguntas abertas; e por fim, apresenta-se a conclusão, assim como a apresentação de algumas propostas consideradas importantes para a continuidade desta pesquisa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1: TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA

Para compreensão do contexto sobre o Transtorno do Espectro Autista, este capítulo se inicia com uma análise sobre a visão geral do autismo, a compreensão da pessoa com autismo e suas características.

1.1. Visão geral sobre o autismo

A origem etimológica da palavra "autismo" vem do grego "Autos", que significa "em si mesmo", e o sufixo "ismo", que indica "voltado para", resultando em "voltado para si mesmo". Segundo Dias (2017) esse termo foi utilizado pela primeira vez em 1906 por Plouller e difundido por Bleuler em 1911, inicialmente como um sintoma de esquizofrenia, que é um dos traços da psicose. Conforme Dias (2017) Bleuler propõe uma ausência da realidade com o mundo exterior, e conseqüentemente, impedimento e impossibilidade de comunicar-se com o mundo externo, demonstrando atos de um proceder muito reservado. Esse sintoma referia-se à perda de contato com a realidade e a conseqüente dificuldade ou impossibilidade de se comunicar com os outros. Essa visão inicial do autismo como um sintoma da esquizofrenia evoluiu ao longo do tempo à medida que pesquisas mais específicas foram realizadas nessa área.

De acordo com Orrú (2016), o trabalho de Leo Kanner em 1943 foi fundamental para a compreensão inicial do autismo. Ele observou e documentou as características de 11 crianças que apresentavam características semelhantes ao que estava investigando, com prevalência de comportamentos estereotipados, possessividade e ecolalia, além de incapacidade de estabelecer relações com outras pessoas. No entanto, mais tarde, ele passou a considerá-lo como um "quadro de psicose" devido à falta de dados consistentes sobre sua etiologia.

Ao longo das décadas seguintes ao início dos estudos sobre o autismo, houve um reconhecimento gradual e evolutivo da condição como algo distinto de outros transtornos, como a esquizofrenia infantil ou o retardo mental. Esse reconhecimento foi impulsionado por estudos epidemiológicos e pesquisas que mostraram que o autismo não é uma condição única e isolada, mas está relacionado a uma variedade de transtornos do desenvolvimento. Com o avanço das pesquisas, o autismo foi reclassificado como um distúrbio do desenvolvimento, não mais associado à psicose. Essa compreensão mais ampla contribuiu para uma abordagem mais holística e específica no diagnóstico e tratamento do autismo.

De acordo com Delabona (2016), em 1980, na revisão dos critérios de diagnósticos presentes no Manual Diagnóstico e Estatísticos de Transtornos Mentais (DSM III), escrito pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), o autismo foi, pela primeira vez, reconhecido e inserido em uma nova classe de transtornos: os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TIDs). Em 1987, na revisão do referido documento, o DSM III definiu e incluiu o Autismo no quadro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e se manteve no DSM IV. Em 2013, a APA realizou sua quinta revisão do documento, a qual ficou conhecida como DSM V. Nessa revisão, extingiram-se os TGD's e estabeleceu-se uma única categoria, a do Transtorno do Espectro Autista. De acordo com Johnson e Myers (2007), a terminologia espectro foi usada devido o autismo apresentar diferentes manifestações. Em 2012, foi criada a Lei Berenice Piana (12.764/12), um marco criado para revolucionar a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. No ano de 2015 a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência (13.145/15) inclui o TEA na defesa e luta pela igualdade, combate à discriminação e direito de acessibilidade. Já em 2020 uma nova lei foi criada com fins de ampliar as visibilidades das pessoas com TEA: a Lei Romeo Mion (13.977). Essa lei cria a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, emitida de forma gratuita com responsabilidade dos Estados e municípios.

De acordo com a lei 12.764/2012 o TEA – Transtorno do Espectro Autista, é definido como um transtorno do desenvolvimento neurológico, caracterizado por dificuldades de comunicação e interação social, e pela presença de comportamentos e/ou interesses repetitivos e restritos, sintomas que configuram o núcleo da disfunção, mas a gravidade de sua apresentação é variável (Brasil, 2012).

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais -DSM V (APA,2014), o autismo é classificado como um dos Transtorno do Espectro Autista -TEA, onde há comprometimento em diversas áreas do desenvolvimento. O autismo possui características muito abrangentes, afetando os indivíduos nas áreas de interação social, comunicação e comportamento (Lemos, et al., 2016).

O Transtorno do Espectro Autista, também conhecido como Autismo, é um transtorno que acomete crianças e pode ser percebido nos primeiros meses de vida, chegando a ser diagnosticado logo no início da infância. De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5 (2014), o conceito de diagnóstico referente ao autismo se classifica como “uma síndrome de déficits persistentes na comunicação social combinada com comportamentos repetitivos e estereotipados”.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado como um transtorno de neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, interação social e comportamento das pessoas. Essas características podem variar significativamente de uma pessoa para outra e podem ser mais ou menos pronunciadas, dependendo do nível de acometimento do autismo, que pode ser leve, moderado ou severo. Essa variação no espectro autista é parte do motivo pelo qual agora é compreendido como um espectro, reconhecendo a diversidade de experiências e necessidades dentro desse diagnóstico.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p.40) definiu que: “[...] uma vez que o autismo é definido por um conjunto comum de comportamentos, ele é mais bem representado por uma categoria diagnóstica única, adaptada à apresentação clínica do indivíduo por meio de especificadores (transtornos genéticos conhecidos, epilepsia, deficiência intelectual).

A história do autismo é desafiadora em muitos aspectos. A maneira como as pessoas com autismo percebe e interage com o mundo pode ser muito diferente, o que nos leva a questionar e explorar mais sobre a natureza humana. O processo de entender o autismo é como montar um quebra-cabeça, onde cada novo olhar, perspectiva e estudo nos ajuda a desvendar mais sobre esse complexo espectro.

1.2. Compreendendo à pessoa com autismo e suas características

O autismo é considerado um espectro porque abrange uma ampla gama de sintomas, habilidades e características. Isso significa que as pessoas com autismo podem apresentar diferentes níveis de funcionamento e enfrentar desafios variados em áreas como comunicação, interação social e comportamento. Essa diversidade dentro do espectro autista ressalta a importância de uma abordagem individualizada e inclusiva para apoiar as necessidades únicas de cada pessoa.

Segundo Paiva (2023, p. 8):

O termo “espectro”, revela os possíveis níveis de comprometimento que podem estar presentes no desenvolvimento, pelos vários níveis de suporte que cada subtipo necessita — há desde pessoas com condições associadas (com ocorrências), como deficiência intelectual e epilepsia, até pessoas independentes, que levam uma vida comum.

Conforme Silva (2017) os primeiros sinais do TEA geralmente se manifestam na infância, e a intensidade desses sinais pode variar significativamente de uma criança para outra. Alguns dos sinais comuns incluem a falta de interesse em interações sociais, dificuldade em desenvolver habilidades de linguagem e comunicação, comportamentos repetitivos ou restritos e padrões de sono irregulares, entre outros. Um dos sinais mais marcantes pode ser a ausência de fala ou atraso significativo na linguagem, mesmo em idades em que se espera que a criança comece a falar. Além disso, algumas crianças com autismo podem mostrar uma regressão no desenvolvimento, perdendo habilidades que já tinham adquirido, como linguagem ou habilidades sociais. É importante que os pais e

cuidadores estejam atentos a esses sinais precoces para que a criança possa receber o apoio e a intervenção necessários o mais cedo possível. O diagnóstico precoce e a intervenção adequada podem fazer uma grande diferença no desenvolvimento e na qualidade de vida das crianças com autismo.

Segundo Ziraldo (2013), o autismo é uma característica que já nasce com o sujeito, caracterizado como um transtorno neurobiológico, o que afeta o desenvolvimento cognitivo e faz com que tenha dificuldades no relacionamento social e na interação com o ambiente. Necessitando, assim, de ajuda para se desenvolver e superar suas limitações.

Santos & Guidugli (2020, p. 8) relatam em seus estudos que:

Embora a maioria das crianças com TEA estabeleça relacionamentos dinâmicos, amorosos e vínculos seguros com os pais, com os irmãos e com adultos compreensivos, a maioria dos indivíduos com TEA, senão todos, experimentam dificuldades para se relacionar com os outros pares de sua idade. Algumas crianças sofrem provocações, outras são ignoradas pelos demais e outras ainda parecem passar muito bem não tendo amigos.

A APA – American Psychiatric Association (2014), destaca que o autismo apresenta três níveis de gravidade, conforme seu comprometimento, podendo ser considerado como leve, moderado ou severo. O nível 1 (leve), necessita de pouco suporte, pode ter déficit para se comunicar, o que não implica nas interações sociais, apesar de demonstrar dificuldade em iniciá-las. Apresenta, também, dificuldade de organização e planejamento. O nível 2 (moderado), apresenta acentuados transtornos de comunicação social, verbal e não verbal, deficiência de linguagem, além de restrições na interação, comportamento, organização e planejamento. No nível 3 (severo), é verificado déficit grave nas habilidades de comunicações verbais e não verbais, além de comprometimento severo nas interações sociais e cognitivas com tendências ao isolamento, apresentando também comportamento inflexível, restrito/repetitivo e dificuldades em lidar com mudanças da rotina. Como pode se observar na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1.*Níveis do autismo.*

Nível de Gravidade	Comunicação Social	Comportamentos Restritos e Repetitivos
Nível 1: Exigindo apoio.	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente mal sucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.
Nível 2: Exigindo apoio substancial.	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos, repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 3: Exigindo apoio muito substancial.	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com as mudanças ou outros comportamentos restritos e repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento e dificuldades para mudar o foco ou as ações.

Fonte: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 52).

Segundo Maia, Bataglioni e Mazo (2020, p.16):

As crianças com TEA podem apresentar características que envolvem dificuldades para estabelecer interações sociais, o contato visual, para se engajar em atividades compartilhadas, preferindo as individuais, além de possuir o interesse restrito por determinadas atividades, objetos, pessoas ou contextos.

As características podem se manifestar de diferentes formas, incluindo a expressão corporal, a postura e a linguagem. Ansiedade, irritabilidade, oscilação de humor, desatenção, hiperatividade e problemas de sono são alguns distúrbios comportamentais e emocionais que podem acompanhar o TEA podendo levar a comprometimento funcional, emocional e econômica significativa para os cuidadores. O autista apresenta alterações nas interações sociais recíprocas e seus interesses na maioria das vezes são restritos, estereotipados e repetitivos, apresentando dificuldades de aprendizagem, podendo estar ou não associadas a limitações biopsicossociais.

Para Martins, Silva, Azevedo, Vieira, Palhares, Serrano, & Pereira (2019) dentre os aspectos comportamentais dos indivíduos com TEA vale destacar seus interesses restritos, possuem hábitos e rotinas repetitivas que caso não serão cumpridos podem-lhes causar estresse. Possuem hiper foco em objetos/interesses específicos, como por exemplo, música, números, animais aquáticos; e ainda muitas vezes organizam seus brinquedos por ordem de tamanho, em uma posição específica.

Para Giaconi e Rodrigues (2014) as características intelectuais e comportamentais que acompanham o modo de agir da criança com TEA, evidencia um perfil cognitivo próprio. Sendo, estes traços de pensamento que envolvem marcadores primários, que podem ser individualizados segundo alguns indicadores como o pensamento realístico, o pensamento caótico, e o pensamento visual.

Conforme Guedes (2023, p.7):

Outras características que a pessoa com autismo pode apresentar são: baixa visão, ansiedade, hiperatividade, sensibilidade a barulhos e ruídos, ignoram as emoções das pessoas e a falta de empatia. Os comportamentos também são fatores significantes

para caracterização do autismo em todos os níveis, como por exemplo: choros, gritos, agressividades, automutilação, impulsividade, falta de contato visual, movimentos repetitivos, ausência de noção dos riscos, entre outros.

Os alunos com TEA possuem características peculiares, seja na comunicação, nas relações sociais ou no engajamento em atividades. Uma vez que tais diferenças são construídas e expressas de formas distintas em cada contexto social e cultural.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2013), as características do autismo podem dificultar seriamente o cotidiano das pessoas nessas condições e impedir realizações educacionais e sociais, considerando ser esta uma condição que afeta vários aspectos da comunicação, além de influenciar também no comportamento do indivíduo.

CAPÍTULO 2: POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O presente capítulo é um combinado de obras bibliográficas que fazem ênfase ao contexto histórico das políticas de educação inclusiva, acerca dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA, sobre a educação especial e seu caminhar para uma perspectiva inclusiva, e por fim acerca do atendimento educacional especializado - AEE.

2.1. Contexto histórico

A luta pela inclusão das pessoas com deficiência é um tema cada vez mais relevante e discutido. Ao longo dos séculos, essas pessoas enfrentaram rejeição, exclusão, segregação e discriminação, o que as impediu de participar plenamente da sociedade e de ter voz ativa em diversos ambientes sociais. Essa realidade exigiu uma luta constante pela sua identidade e por um espaço legítimo na sociedade, levando à desconstrução e reconstrução de aspectos fundamentais para sua dignidade e direitos como seres humanos.

No passado, as pessoas com deficiência eram muitas vezes vistas como defeituosas e eram submetidas a tratamentos cruéis, como o abandono pelas famílias ou até mesmo o sacrifício. Essa realidade refletia uma percepção de que essas pessoas não contribuíam para a sociedade de maneira significativa, o que levava à sua exclusão e, em alguns casos extremos, à eliminação, como apontado por Kranz (2015, p. 65) “na Antiguidade as pessoas com deficiência eram eliminadas, devido a sua incapacidade para participação em atividades necessárias à sobrevivência do coletivo”. Essas práticas desumanas ilustram a necessidade urgente de uma mudança de paradigma em relação à valorização e inclusão das pessoas com deficiência.

A história da pessoa com deficiência no Brasil foi determinada, pelo menos até o final do século XIX, pelos costumes e informações vindas da Europa. O abandono de crianças com deficiências nas ruas, portas de conventos e igrejas, que acabavam sendo devoradas por cães, ou morrendo de frio, fome e sede era comum no século XVII. A criação da “roda de expostos” em Salvador e Rio de Janeiro, no início do século XVIII e, em São Paulo, no início

do século XIX, deu início a institucionalização dessas crianças que eram cuidadas por religiosos e disponibilizadas para adoção. (Rodrigues & Maranhês, 2010).

No século XIX, foi constituída no Brasil a educação especial, a partir da criação do Imperial Instituto dos meninos Cegos em 12 de setembro de 1854, no período imperial por D. Pedro II, através do decreto imperial nº 1.428. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos passou a denominar-se Instituto Nacional dos Cegos por meio do Decreto nº 193/1890; em 1891 houve nova mudança em seu nome, sendo a partir desta data denominado de Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem ao ministro do recém-criado Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos, Benjamim Constant, por meio do Decreto 1.320, nome mantido até os dias atuais.

Nesse mesmo período também foi criado o Imperial Instituto de Surdos-Mudos, em 26 de setembro de 1857, por meio da Lei nº 839. No período da República começou a denominasse de Instituto Nacional de Surdos-Mudos e a partir de 1957 transformou-se no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), sendo referência nacional nos atendimentos da pessoa surda.

Segundo Sassaki (2002, p. 14 - 16), o contexto de lutas foi estruturado em quatro etapas:

[...] Na primeira etapa da história das pessoas com deficiência, chamada exclusão (da Antiguidade até o século 19), predominou o modelo de rejeição social, deixando as pessoas abandonadas à própria sorte, longe da sociedade que se considerava valorosa, normal e útil [...] Na segunda etapa, a da segregação (a partir de 1910), a sociedade e o governo – por caridade ou conveniência - confinavam as pessoas com deficiência em instituições terminais, prestando-lhes alguma atenção básica: abrigo, alimentação, vestuário, recreação [...] Na terceira etapa, conhecida como integração, quando surgiram serviços públicos e particulares de reabilitação física e profissional (início dos anos 40) e sob a inspiração da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Finalmente, na quarta etapa, a inclusão (a partir da década de 90 do século

20) teve suas sementes plantadas pelos movimentos de luta das próprias pessoas com deficiência, esta etapa foi fortalecida pelo lema 'Participação Plena e Igualdade' Nesta ótica, Spini (2016) deixa claro que a partir da década de 90 com a adoção do lema Participação Plena e Igualdade ficou:

Assegurando o fortalecimento da pessoa com deficiência que teve como grande impacto a bandeira da reabilitação e, a partir da integração, trouxe o conceito de equiparação de oportunidades na defesa da adaptação e adequação, eliminando barreiras do ambiente propiciando a participação em todos os aspectos da sociedade (p. 29).

De acordo com Mazzotta (2011), no Brasil a preocupação com a educação das pessoas com deficiência iniciou-se no século XIX, devido influência das experiências concretizadas na Europa e Estados Unidos. No entanto, apenas no final da década de cinquenta do século XX houve a inclusão da educação das pessoas com deficiência na política educacional brasileira, pois antes eles eram segregados em casa ou em hospitais.

Conforme Kassir (2011, p. 42):

Um dos primeiros passos da educação especial no Brasil se deu no início da República. Nesse período, o estado de São Paulo, por meio de um decreto, regulamentou a Educação Especial para alunos que eram considerados, à época, como débeis físicos e mentais, doentes contagiosos, cegos, surdos e os que eram considerados delinquentes.

Esse avanço no movimento de integração as pessoas com deficiência, ganhou obrigatoriedade, e oportuniza a educação às pessoas com deficiência. Tal conquistada se deu devido ao engajamento de familiares, profissionais e ativistas preocupados com a inclusão e o desenvolvimento desses indivíduos. Ressaltando a importância da conscientização e da ação coletiva na promoção de direitos fundamentais, como o acesso à educação, para todos os membros da sociedade.

2.2. Direitos da pessoa com transtorno do espectro autista

A colaboração entre diferentes grupos da sociedade para garantir a educação inclusiva e o desenvolvimento das pessoas com deficiência é um exemplo claro de como a mobilização social pode influenciar positivamente políticas públicas e promover direitos fundamentais para todos os cidadãos.

Nessa perspectiva de acordo com Brasil (2015) é obrigação do Estado promover a pluralidade e a diversidade e papel de toda sociedade lutar para que a formulação e a implementação das políticas públicas no campo da comunicação obedçam ao interesse público e não aos interesses comerciais ou do capital. Entretanto, mesmo com a mobilização ocorrida em torno dos direitos das pessoas com deficiência foi necessário à promoção de grandes debates para a efetivação das políticas de inclusão, social e de direitos dessas pessoas, tanto no âmbito de suas organizações próprias, quanto no âmbito dos governos locais e dos organismos internacionais.

Tais mobilizações e debates resultaram na elaboração de vários documentos de caráter signatários, no âmbito das ONU e suas Agências Especializadas, entre os quais estão: A Declaração Mundial dos Direitos das Pessoas Deficientes; O Programa de Ação Mundial para a Política de Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência; As recomendações e Normas para Igualdade de Oportunidade das Pessoas Portadoras de deficiência; A Declaração de Salamanca, Princípios, Política e prática de Educação Especial; Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

É interessante notar como a Constituição Federal de 1988 foi um marco importante no Brasil, especialmente em relação aos direitos educacionais e à igualdade de acesso. Desde então, várias leis e regulamentos foram estabelecidos para garantir esses princípios fundamentais, é uma política nacional que acentua o direito à educação, igualdade de condições de acesso e permanência a todos os alunos, contemplando a promoção do “bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 2016, p. 11).

A Lei 12.764/12, conhecida como Lei Berenice Piana, é fruto de uma história de luta e mobilização de mães e pais de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Berenice Piana, ao lutar pela inclusão de seu filho autista, abriu caminho para a aprovação da lei nº 12.764, em 2012, que reconheceu o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como uma deficiência e estendeu a essas pessoas todos os direitos garantidos às pessoas com deficiência no Brasil. Essa conquista é um exemplo inspirador de como ação individual pode ter impacto em nível coletivo.

Essa legislação institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA e estabelece que, conforme o artigo 1º, § 2º, a pessoa com TEA passa a ser considerada como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Essa medida foi um marco importante, pois reconheceu oficialmente as pessoas com TEA como parte do grupo das pessoas com deficiência, garantindo-lhes acesso a direitos e benefícios previstos em políticas e programas voltados para esse público. Além disso, a Lei Berenice Piana também trouxe maior visibilidade e conscientização sobre o TEA, contribuindo para uma maior inclusão.

De acordo com Gaiato (2019), a subdivisão 6A02.1 do CID-11 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde - 11ª Revisão), para que um indivíduo seja classificado como tendo Transtorno do Espectro Autista (TEA), é necessário que ele se enquadre nos critérios definidos para o diagnóstico de TEA, independentemente de apresentar ou não comprometimento da linguagem funcional.

Esses critérios para o diagnóstico de TEA incluem aspectos como dificuldades na interação social, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, além de alterações na comunicação. O diagnóstico é feito com base na observação dos comportamentos e no histórico clínico do indivíduo, considerando a presença e a intensidade dos sintomas característicos do TEA.

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012), regulamentada pelo Decreto nº 8.368, de 02 de dezembro de 2014, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista e estabelece diretrizes para a sua consecução, decretando responsabilidades ao Poder Público sobre os direitos da pessoa

com TEA, no que diz respeito: à saúde, à educação e ao trabalho. Esta lei inclui a obrigatoriedade de inclusão das pessoas com TEA no sistema de ensino regular do país, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior; exige, também, o compromisso social do Ensino Superior com a formação cultural e científica de todos os profissionais envolvidos nas relações com as pessoas com TEA.

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Lei nº 12.764, criada em 2012 pelo Brasil, foi uma resposta à necessidade de promover a inclusão social e educacional das pessoas com TEA. Essa política visa garantir os direitos dessas pessoas em diversos aspectos, como acesso à saúde, educação, trabalho e participação na sociedade de forma geral.

Ao estabelecer diretrizes e medidas específicas para atender às necessidades das pessoas com TEA, a política busca garantir que elas tenham acesso a serviços e recursos adequados para seu desenvolvimento e qualidade de vida. Além disso, essa legislação contribui para conscientizar a sociedade sobre o TEA e promover uma cultura mais inclusiva e acolhedora para essas pessoas. Dessa forma, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA representa um avanço significativo na busca pela inclusão e garantia de direitos das pessoas com esse transtorno, buscando consubstanciar-se como uma política social efetiva e abrangente. (Brasil, 2012).

Reforçando assim a ideia de que toda criança tem direito a educação e acesso à escola regular, e devem ter oportunidades de avanço, mostrando caminhos de para que a organização da educação especial seja realizada. Algumas leis mais atuais como a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (2013) conforme o Art.º 24:

[...] as pessoas com deficiência não devem ser excluídas, tendo acesso ao ensino gratuito inclusivo de qualidade, com condições de igualdade como as outras pessoas, onde algumas adaptações devem ser feitas quando necessárias, fazendo assim que o desenvolvimento seja de modo acadêmico e também social.

Portanto, deve-se garantir ao a pessoa com autismo a sua inclusão no ambiente escolar, possibilitando que esta possa vivenciar experiências únicas na vida, além da

formação da sua identidade, desenvolvimento sua autonomia, aquisição de conhecimentos e cultura, e outros.

2.3. Educação especial e seu caminhar para uma perspectiva inclusiva

Ao longo da história, as pessoas com deficiência enfrentaram diversas formas de discriminação, rejeição e exclusão em várias sociedades ao redor do mundo. No entanto, a conscientização e a luta por direitos iguais têm levado a avanços significativos no paradigma da inclusão. A proposta da Educação Inclusiva, por exemplo, tem suas bases em movimentos internacionais que buscaram promover a igualdade de tratamento e oportunidades educacionais para pessoas com deficiência.

Tratados e acordos como o Tratado de Jomtien em 1990, a Declaração de Salamanca em 1994 e o Acordo da Guatemala em 1999, representam marcos importantes nesse processo, pois foram firmados por vários países em cúpulas internacionais, demonstrando um compromisso coletivo em prol da inclusão e dos direitos de todos os indivíduos na sociedade. Esses tratados ajudaram a impulsionar políticas e práticas inclusivas em diferentes setores, como político, econômico, cultural e social, abrangendo todos os aspectos da proposta inclusiva.

A declaração de Salamanca (1994), realizada na Espanha, promovida pela UNESCO foi muito importante para a Educação Especial, esta declaração acreditava que:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de

combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (Brasil, 1994, p.01).

O movimento mundial pela inclusão escolar é uma iniciativa abrangente que envolve aspectos políticos, culturais, sociais e pedagógicos, com o objetivo de garantir o direito de todos os alunos de conviverem e aprenderem juntos, tendo acesso aos conteúdos historicamente construídos e participando de maneira igualitária do espaço escolar. Esse movimento busca superar barreiras e preconceitos, promovendo uma educação mais inclusiva e diversificada, que valorize a singularidade de cada indivíduo e proporcione oportunidades de aprendizado para todos.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, implementada pelo Brasil em 2008, tem como base a concepção de direitos humanos e visa promover a inclusão escolar de todos os alunos, independentemente de suas condições, proporcionando um ambiente educacional que favoreça o desenvolvimento social e educacional de todos os envolvidos. Inclusive no âmbito da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), conforme o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, é dever do Estado garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, preferencialmente na rede regular.

Conforme o Art. 2, do Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011:

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2011, p.01).

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, no capítulo V, estabelece que a educação especial deve ser preferencialmente oferecida na rede regular de ensino. Isso significa que o sistema educacional deve buscar integrar alunos com

necessidades especiais em salas de aula comuns sempre que possível, garantindo assim a inclusão e a igualdade de oportunidades educacionais para todos.

Mendes & Macedo (2020, p.64) afirma que:

[...] a inclusão estabelece que as diferenças humanas são normais, mas ao mesmo tempo reconhece que a escola atual tem provocado ou acentuado desigualdades associadas à existência de diferenças de origem pessoal, social, cultural e política, e é nesse sentido que ela prega uma educação de qualidade para todas as crianças.

A inclusão no campo educacional vai além da simples presença física dos estudantes. Envolve uma transformação profunda na estrutura da instituição escolar para garantir que todos tenham acesso equitativo às oportunidades educacionais e um ambiente que promova interação e respeito à diversidade sociocultural. Além disso, é fundamental que a escola estimule a emancipação dos educandos, reconhecendo e valorizando suas habilidades e características individuais para que possam se desenvolver plenamente como cidadãos autônomos e participativos na sociedade.

O conceito de escola inclusiva estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), instituída pela Resolução CEB/CNE Nº 2/2001 implicou uma política institucional que exigiu das escolas a reformulação de seu projeto político pedagógico, a reconstrução de seu currículo, seus métodos de ensino, seu processo de avaliação e suas práticas pedagógicas. Tal resolução explicita que todos esses princípios devem responder ao objetivo de atender à diversidade humana no espaço escolar, por isso, esse documento foi considerado um marco quanto à atenção e à diversidade na educação brasileira.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI), implementada pelo Ministério da Educação em 2008, foi um marco importante para a inclusão de pessoas com deficiência (PcD) no sistema educacional brasileiro. Essa política busca garantir a igualdade de oportunidades e o acesso à educação de qualidade para todos, incluindo aqueles com necessidades especiais, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Segundo Bendinelli (2018) o AEE é um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e tecnológicos, adaptados às necessidades individuais de cada aluno, com o objetivo de promover sua plena aprendizagem e participação na vida escolar. Isso inclui a oferta de recursos como materiais didáticos adaptados, salas de recursos multifuncionais, acompanhamento de profissionais especializados, entre outros.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-EI, segundo Brasil (2008) tem como objetivos:

O acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo: Transversalidade da Educação Especial; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para a educação inclusiva; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade física nas comunicações e informações; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (p. 14).

o Parecer nº 13/2009, homologado em 2009, foi um documento importante que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial (EE). Esse parecer foi embasado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI) e teve como base o Decreto nº 6.571/08, posteriormente substituído pelo Decreto nº 7.611/11.

Essas diretrizes foram fundamentais para orientar as escolas e os profissionais da educação no oferecimento do AEE de forma adequada e inclusiva. Elas destacam a importância da identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos, da oferta de recursos e estratégias pedagógicas específicas, do acompanhamento e avaliação do processo de aprendizagem, entre outros aspectos essenciais para garantir uma educação de qualidade e inclusiva para todos.

De acordo com Costa (2014, p. 27):

As mudanças propostas pela Escola Inclusiva implicam um atendimento a uma população cada vez mais diversificada e heterogênea, em que todos devem obter uma resposta qualificada para as suas necessidades educativas, por meio das ressignificações curriculares ao Currículo formal apresentado no âmbito escolar.

No ano de 2020, foi promulgado o Decreto nº 10.502 trata da Política Nacional de Educação Especial de forma equitativa, em que o indivíduo desenvolve a sua aprendizagem ao longo da vida. Conforme art. 2º III, a política equitativa refere-se a um conjunto de ações que devem ser planejadas e implantadas pela Política Nacional de Educação Especial (PNEE) como objeto de orientação das práticas importantes e necessárias para que todos os alunos possam gozar de igualdade e alcancem melhores condições nos resultados obtidos, reduzindo também, possíveis barreiras que possam interferir na inclusão e aprendizagem (Brasil, 2020).

Essa regulamentação reitera o compromisso do Brasil com a promoção da inclusão e da igualdade de oportunidades no ambiente educacional, alinhado com as diretrizes internacionais e os princípios da educação inclusiva.

De acordo com Fernandes & Arguelho (2024, 91):

Para que a inclusão do aluno com autismo aconteça, é fundamental participar e aprender a forma como o mesmo age e percebe os acontecimentos a sua volta, estabelecendo o contato, diálogo para que essa pessoa se sinta acolhida, confiante, para ocorra a abertura de possibilidades para que a interação possa acontecer.

A inclusão no campo educacional envolve um processo de reforma e reestruturação da instituição escolar como um todo, para que todos possam ter acesso às oportunidades oferecidas pela escola, bem como a um ambiente que favoreça o fortalecimento da interação e o enriquecimento da identidade sociocultural. Todavia, é válido frisar também que a escola deve proporcionar a emancipação do educando, visando sempre valorizar as potencialidades e peculiaridade individuais.

2.4. Atendimento Educacional Especializado – AEE

A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, vindo desde a educação infantil até os demais níveis e modalidades, realizando o AEE para identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade (Brasil 2008). Nesse sentido, uma forma de auxiliar a inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola é o AEE – Atendimento Educacional Especializado que de acordo com o Decreto nº 6571, de 2008, é definido como “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (Brasil, 2008, Art. 1, Parágrafo 1).

Os principais objetivos do AEE são:

I - Prover condições de acesso e participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º; II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e IV – assegurar condições para a continuidade de estudo nos demais níveis de ensino (Brasil, 2008, Art. 2).

A PNEE-EI afirma que a Educação Especial deve oferecer o AEE às necessidades educacionais especiais dos alunos em atendendo suas peculiaridades. Tais diretrizes foram instituídas com base na CF/88; na PNEE-EI de janeiro de 2008; no Decreto Legislativo nº 186 de julho de 2008; no Decreto nº 6.571 de 18 de setembro de 2008 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que dispõe que o público-alvo principal constitui-se de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades, não citando os alunos que possuem dificuldade sem causas orgânicas ou específicas; e ratifica de acordo com a LDB a educação especial como modalidade de ensino deve perpassar todos os níveis e etapas da escolarização.

Quando não for possível matricular o aluno com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) ou outras necessidades especiais na classe comum, o atendimento educacional

especializado deve ser realizado por meio do Serviço de Apoio Especializado, que oferece recursos e estratégias pedagógicas específicas para promover a aprendizagem e a participação do aluno na vida escolar. 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.

De acordo com as Diretrizes Nacionais da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser preferencialmente realizado em uma Sala de Recursos Multifuncionais. Essa sala é um espaço especialmente equipado e preparado para oferecer suporte e recursos pedagógicos adequados às necessidades dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) ou outras necessidades especiais.

O atendimento do AEE deve acontecer:

Prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (Brasil, 2009, p. 5).

Segundo Casimiro (2019) o AEE é uma modalidade de ensino que:

Veio para ajudar no desenvolvimento escolar e social dos alunos deficientes que estão no processo de ensino aprendizagem nas escolas públicas Municipais e Estaduais assegurados em todas as etapas e modalidades da educação básica, o mesmo é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e o atendimento deve ser realizado no turno inverso ao da classe regular, na própria escola ou em outra que tenha estrutura e a oferta, assim como em centro especializado que realize esse serviço educacional (p. 14).

Logo, na perspectiva da educação inclusiva o serviço de apoio é reconhecido como conquistas fundamentais para a garantia de educação para todos, tal política assegura a matrícula das pessoas com deficiência na escola comum e estabelece diretrizes para a criação de políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas à inclusão escolar.

Para Redig; Cruz (2011, p.8):

Além de prestar atendimento ao aluno com deficiência, é importante que o professor especializado em Educação Especial compartilhe seu conhecimento, colaborando com o professor da turma regular para que este desenvolva, através do trabalho diversificado, atividades que se caracterizam como recursos de acessibilidade ao currículo, favorecendo o desenvolvimento das funções cognitivas do aluno da educação especial.

O Decreto nº 7.611/11 determina que os professores do ensino regular e os professores do AEE devem se unir com o intuito de garantir a acessibilidade ao currículo e um ensino que proporcione aprendizagem e participação de todos. Nesse sentido, o professor deve pensar novas estratégias de ensino e aprendizagem para o educando com Transtorno do Espectro Autista, sempre visando a interação entre os alunos, e avaliar se essas estratégias contribuíram para o desenvolvimento de inclusão e de aprendizagem desses estudantes.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ser organizado institucionalmente nas escolas públicas da educação básica, e a Sala de Recursos Multifuncionais é o espaço destinado para a efetivação desse atendimento. É fundamental destacar que o AEE não deve ser confundido com reforço escolar, atendimento clínico ou substituição dos serviços educacionais comuns.

De acordo com o MEC (2006):

Sala de Recursos: serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional realizado em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de

equipamento e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais semelhantes, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum (MEC, 2006, p.50).

As disciplinas que devem ser abrangidas pelo Atendimento Educacional Especializado são: a Língua Brasileira de Sinais (Libras); interpretação de Libras; Língua Portuguesa para surdos; o Sistema Braille; orientação e mobilidade; utilização do soroban; as ajudas técnicas, incluindo informática adaptada; mobilidade e comunicação alternativa e aumentativa; tecnologias assistivas; informática educativa; educação física adaptada; enriquecimento e aprofundamento do repertório de conhecimentos; atividades da vida autônoma e social, são algumas das disciplinas que devem ser abrangidas pelo AEE (Brasil, 2004).

A estrutura física da Sala de Recursos Multifuncionais deve conter “equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (Brasil, 2011).

Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na educação especial, inicial ou continuada. O atendimento é personalizado e realizado por profissionais habilitados na área da Educação Especial. Os profissionais que podem atuar no AEE são: Professor de AEE – é o profissional que possui formação específica em Educação Especial ou áreas afins. Ele é responsável por elaborar e executar o plano de atendimento de cada aluno, com base em suas necessidades e potencialidades. Tradutor e Intérprete de Libras - Para alunos surdos ou com deficiência auditiva, é necessário o acompanhamento de um profissional que domine a Língua Brasileira de Sinais (Libras) para garantir a comunicação adequada com o estudante. Cuidador ou Profissional de Apoio para alunos que necessitam de suporte para atividades de cuidado pessoal e acessibilidade também podem contar com a presença de um cuidador ou

profissional de apoio, especialmente quando a autonomia do aluno é limitada. Psicólogo Escolar que poderá atuar em conjunto com a equipe de AEE para auxiliar na identificação e compreensão das necessidades emocionais e comportamentais dos alunos (Brasil, 2009).

Segundo Silva, Silvério & Vieira (2021, p. 2) o professor do AEE deve ter “as práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar, pois demandam de sistematização, profissionais qualificados, recursos adaptados e uma organização curricular que atenda às necessidades específicas dos alunos”. Logo, enfatiza-se que a prática colaborativa entre os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os professores do ensino regular é fundamental para garantir um desenvolvimento efetivo e produtivo dos alunos, bem como para promover um ambiente inclusivo e de aprendizagem de qualidade.

Para Barreto, Bispo, Martins (2021, p.31):

O trabalho do professor do ensino regular e da professora de AEE articulado com os e as professores/as das salas regulares visa proporcionar o acesso ao conhecimento, derrubando barreiras físicas, pedagógicas e socioemocionais. Importa possibilitar à pessoa com deficiência o desenvolvimento de suas potencialidades, combatendo o capacitismo que evidencia a negação das capacidades das pessoas com deficiência exercerem sua cidadania.

Sendo assim, é importante que os professores do ensino regular e do AEE trabalhem em conjunto, compartilhando conhecimentos, experiências e recursos, para garantir uma abordagem holística e inclusiva na educação dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) ou outras necessidades especiais.

De acordo com Mazzotta (1982, p. 10), “a educação especial está baseada na necessidade de proporcionar a igualdade de oportunidade, mediante a diversificação de serviços educacionais, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos, por mais acentuadas que sejam”.

Neste caso, o AEE surge da concepção de que todos os alunos devem ter sua escolarização permeada, nas classes do ensino regular, por um atendimento paralelo que supra suas necessidades cognitivas e motoras específicas.

CAPÍTULO 3: PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DO ESTUDANTE COM TEA

O presente capítulo é um conjugado de obras bibliográficas que fazem abordagem acerca da inclusão escolar, das práticas pedagógicas inclusivas como: estratégias de ensino, adaptações curriculares e pedagógicas, o uso de tecnologia assistiva, formação de professores, assim como o papel do professor com a inclusão do estudante com TEA, e a relação da família com a inclusão.

3.1. Inclusão escolar

A palavra inclusão vem do latim, do verbo *includere* e significa “colocar algo ou alguém dentro de outro espaço”, “entrar num lugar até então fechado”. Ao se usar esta palavra pode-se referir tanto especificamente às pessoas com deficiência quanto a atitudes de inclusão que se referem a outras situações observadas em nossa sociedade.

De acordo com Teles, Resegue & Puccini (2013), a inclusão é o movimento da sociedade que visa a produzir a igualdade e auxilia o sujeito a construir sua identidade pessoal e social. Levando para o âmbito escolar, inclusão é o direito à educação à todas as crianças em escolas regulares.

Segundo o autor Maranhão, et al. (2019) a inclusão escolar pode proporcionar oportunidades valiosas de aprendizado para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essas experiências promovem benefícios sociais e emocionais, além de ajudar no desenvolvimento de habilidades importantes, como comunicação, linguagem e interação social. O suporte de profissionais especializados em educação inclusiva desempenha um papel fundamental nesse processo de escolarização, e garantindo um ambiente de aprendizado inclusivo e acolhedor.

O processo de escolarização refere-se ao ato de frequentar a escola regular e ter acesso aos conhecimentos científicos, sistematizados e acumulados pela sociedade ao longo do tempo. Isso inclui não apenas o acesso aos conteúdos curriculares, mas também o

desenvolvimento de habilidades socioemocionais, a participação em atividades extracurriculares e a integração na vida escolar como um todo.

Saviani (2013, p. 54) explicita que esse processo se relaciona com a obtenção do saber escolar, com “a organização sequencial e gradativa do saber objetivo disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão e assimilação ao longo do processo de escolarização”. Na sociedade atual a escolarização se dá por meio da escola regular. Logo, a escolarização é um processo fundamental para o desenvolvimento integral dos indivíduos, pois proporciona oportunidades de aprendizado, interação social, construção de conhecimento e preparação para a vida adulta. É por meio da escolarização que os alunos adquirem competências, habilidades e valores que são essenciais para sua formação e inserção na sociedade.

A escola desempenha um papel na promoção do acesso aos diversos conhecimentos acadêmicos, culturais e sociais, sendo um ambiente único onde ocorre a interação com uma variedade de saberes e experiências. Nenhuma outra instituição oferece a mesma amplitude de oportunidades para o desenvolvimento intelectual, social e cultural dos indivíduos. No ambiente escolar, levando em consideração o estudante com TEA, percebe-se que ainda há dificuldade por parte dos professores para desenvolver o processo de inclusão e de escolarização para com esse público.

Segundo Barbosa (2018) é através da escolarização que os indivíduos, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), têm a chance de se apropriar da cultura escrita, adquirindo habilidades de leitura, escrita e interpretação que são essenciais para a participação plena na sociedade contemporânea. Além disso, o ambiente escolar proporciona experiências de convivência, socialização e construção de identidade, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e para a compreensão do mundo ao redor.

No Brasil, a educação formal é regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Essa educação básica é organizada em três etapas: 1. Pré-escola: destinada às crianças de 4 a 5 anos de idade, com o objetivo de promover o

desenvolvimento integral e a preparação para o ensino fundamental. 2. Ensino Fundamental: obrigatório e composto por nove anos de duração, destinado a crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de idade. Durante o ensino fundamental, são trabalhados os conteúdos curriculares essenciais e fundamentais para a formação básica dos estudantes. 3. Ensino Médio: última etapa da educação básica, voltada para adolescentes de 15 a 17 anos de idade. O ensino médio tem como objetivo a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, além da preparação para o ingresso no ensino superior ou no mercado de trabalho. (Brasil, 1996; 2018).

Vale destacar que a oferta de Educação Especial está prevista em todas as fases da escolarização, conforme estabelecido pela legislação brasileira. Isso significa que os alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) ou outras necessidades educacionais especiais têm o direito de receber o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e serem incluídos de forma adequada no ambiente escolar, garantindo o acesso à educação de qualidade e inclusiva.

O acesso à escola no Brasil tem aumentado ao longo dos anos e tem sido expandido para grande parte do território nacional. No entanto, como apontam Meletti e Ribeiro (2014), ainda existem desafios significativos em termos de acesso à escolarização para alguns grupos, incluindo os estudantes público alvo da educação especial. Isso pode ser resultado de diversos fatores, como questões socioeconômicas, geográficas, falta de estrutura nas escolas, falta de políticas inclusivas efetivas, entre outros.

Para Barbosa (2018, p. 164), a escolarização:

Se materializa por meio da matrícula, permanência e apropriação dos conteúdos escolares por meio das diversas aulas, com carga horária mínima obrigatória, tendo acesso as disciplinas obrigatórias e no caso dos estudantes PAEE existe a possibilidade de frequentar o AEE no contraturno e quando necessário ter acesso ao serviço do profissional de apoio escolar.

No caso dos estudantes público alvo da educação especial, que incluem pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e outras necessidades educacionais

especiais, é fundamental garantir não apenas o acesso à escola, mas também a inclusão efetiva, com o oferecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a adaptação dos recursos e estratégias pedagógicas para atender às suas necessidades específicas.

Conforme Soares & Cassel (2023, p.5):

A inclusão dos alunos com TEA no ensino regular é um direito garantido por lei, em que deve centrar-se na integração emocional do aluno (vida em sociedade). Na escola o estudante com TEA aprende a viver e a conviver em grupo, a desenvolver funções em equipe, a criar amizades e vínculos, a socializar e mostrar as qualidades e aptidões, caminhar sozinha, seguir regras e desenvolver tarefas.

A entrada na escola pode gerar expectativas e desafios significativos para todas as crianças, mas para uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), esses desafios podem ser ainda mais complexos. Isso se deve às características específicas do TEA, que podem afetar a interação social, a comunicação e o comportamento da criança em um contexto totalmente novo como a escola.

Para Munaretti (2023, p.28):

A inclusão escolar de alunos com autismo ainda é um grande desafio devido à concepção segregadora ou integracionista da educação. Para mudar essa realidade, é fundamental uma mudança na concepção dos currículos escolares, a formação continuada de professores e a compreensão do perfil de cada criança.

De acordo com Carvalho, et al. (2020) a inclusão escolar é um pilar fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e acolhedora. Ao promover a diversidade e a igualdade de oportunidades, as escolas desempenham um papel vital na formação de cidadãos preparados para conviver em um mundo cada vez mais diversificado e interconectado. Ao valorizar as diferenças, as escolas não apenas preparam os alunos para a diversidade que encontrarão ao longo de suas vidas, mas também promovem uma cultura de respeito e valorização das habilidades e potenciais únicos de cada indivíduo.

Logo, compreende-se que ensinar uma criança requer muito trabalho e dedicação, e é um desafio no processo de adaptação de um estudante com autismo, pois a mudança de

rotina pode ser um problema nesse processo, exigindo o compromisso não apenas do professor enquanto mediador mais envolvendo a escola e a família.

De acordo com Silva, Silva & Asfora. (2015, p. 81): uma forma de incluir crianças com TEA na sala é:

Convidá-las para ajudar em pequenas tarefas (como distribuir folhas de papel para outras crianças), pois essa pequena tarefa pode levar a uma grande interação com outras pessoas. Da mesma forma, as crianças em sala de aula sempre irão precisar ser fortalecidas para respeitar e ajudar a criança com TEA para que ela se sinta acolhida no ambiente escolar.

Diante desses desafios, é necessário que a escola e os profissionais envolvidos adotem estratégias e práticas inclusivas, que considerem as necessidades individuais da criança com TEA e promovam sua participação e aprendizagem de forma adequada. Isso pode incluir o apoio de profissionais especializados, a adaptação de materiais e recursos, a criação de ambientes acolhedores e estruturados, a implementação de rotinas previsíveis e o estabelecimento de estratégias de comunicação eficazes. Além disso, o envolvimento da família é fundamental nesse processo, pois a parceria entre escola e família pode contribuir significativamente para o bem-estar e o desenvolvimento da criança com TEA durante sua trajetória escolar.

3.2. Práticas pedagógicas inclusivas

A educação é um caminho relevante para a construção social, intelectual e afetiva, sendo a escola encarregada de promover a inclusão das pessoas com deficiência, utilizando por base as práticas pedagógicas e o respeito à diversidade. A escola deve ser inclusiva e democrática para atender às necessidades de todos os alunos, no entanto, a política de inclusão escolar enfrenta desafios devido ao currículo padronizado e métodos de avaliação limitantes para os alunos com deficiência.

A inclusão de estudantes com autismo exige uma abordagem sensível e inclusiva por parte dos docentes. Sendo assim, é de suma importância reconhecer as competências

individuais dos alunos autistas e criar estratégias pedagógicas que atendam às suas necessidades específicas. Isso pode envolver materiais adaptados, abordagens diferenciadas de ensino e uma mentalidade aberta para valorizar a diversidade humana em sala de aula. Desse modo, o professor passa a aliar-se à aprendizagem dos estudantes, facilitando assim o engajamento do aluno com TEA na rotina da turma e no seu desenvolvimento integral.

Moretto, et al. (2020) destaca que a inclusão educacional deve assegurar que todos os estudantes tenham acesso a oportunidades de aprendizagem significativas em ambientes educacionais comuns. Para isso, é essencial adotar estratégias e práticas inclusivas que promovam a participação ativa e o engajamento de todos os alunos. Isso pode incluir a criação de atividades e projetos que permitam a colaboração entre alunos com e sem deficiência, bem como a promoção de um ambiente escolar acolhedor e livre de discriminação.

Segundo Mantoan (2011, p.143):

A escola deve acolher todos os seus alunos, independente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, linguísticas, entre outros. Ela deve ter como princípio básico desenvolver uma pedagogia capaz de educar e incluir todos aqueles com necessidades educacionais especiais e também os que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes, pois a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência.

Portanto, entende-se que a prática docente deve ser orientada pela ideia de que a aprendizagem ocorre de maneira mais significativa quando as crianças têm a oportunidade de vivenciar experiências concretas relacionadas aos campos de experiência de acordo com a BNCC (2017). Isso permite que elas conectem seus conhecimentos prévios e cotidianos aos novos conteúdos, tornando o processo de aprendizagem mais rico e eficaz.

De acordo com Pereira, et al (2021) as estratégias e práticas inclusivas, adaptações curriculares e pedagógicas, o uso de tecnologia assistiva e a formação de professores e equipes escolares são alicerces fundamentais para promover a inclusão educacional de

estudantes com necessidades especiais. Esses elementos desempenham um papel primordial na criação de ambientes educacionais que atendam às necessidades e especificidades individuais de todos os alunos, independentemente de suas habilidades e limitações.

Ao reconhecer as diferenças e singularidades de cada estudante, as escolas podem implementar abordagens pedagógicas diversificadas, adaptando-se aos estilos de aprendizagem, interesses e ritmos de desenvolvimento de cada aluno. Isso pode incluir o uso de tecnologias educacionais, estratégias de ensino diferenciadas, atividades práticas e colaborativas, entre outras práticas pedagógicas que promovam uma aprendizagem significativa e inclusiva.

3.2.1. Estratégias de ensino

Ao inserir estudantes com TEA em uma escola é fundamental para proporcionar a eles oportunidades de participação ativa, construção pessoal e social. Isso não apenas promove a inclusão, mas também ajuda a desenvolver suas habilidades sociais, emocionais e cognitivas em um ambiente educacional adequado e acolhedor. A diversidade na sala de aula enriquece a experiência de aprendizagem de todos os alunos e contribui para uma sociedade mais inclusiva e empática.

Para Guedes (2023) a aprendizagem é de fato o objetivo central das escolas, e para alcançá-la de forma eficaz, é preciso adotar metodologias que levem em consideração a individualidade e as necessidades específicas de cada aluno. Isso inclui não apenas o conteúdo a ser ensinado, mas também a forma como esse conteúdo é apresentado e os métodos utilizados para facilitar a compreensão e a retenção do conhecimento.

Sobretudo, recriar o modelo educativo parte da premissa de que a inclusão deve romper com a velha matriz do conceito escolar. Ou seja, as escolas precisam superar o sistema tradicional de ensino e as visões conservadoras, a fim de pautar ações que qualifiquem o ensino e promovam a valorização das diferenças.

De acordo com Mantoan (2003, p.31) “a inclusão deriva de sistemas educativos que não são recortados nas modalidades regular e especial, pois ambas se destinam a receber alunos aos quais impomos uma identidade, uma capacidade de aprender, de acordo com suas características pessoais”.

Nesse contexto, surgem as práticas pedagógicas com o propósito de tornar os alunos com Tea parte primordial da escola, já que o objetivo principal é ter uma dinâmica de ensino que busque trazer visões diferentes das práticas existentes. Além de permitir que sejam desenvolvidos o hábito de pensar, incentivar a autonomia e a capacidade de despertar os interesses dos alunos.

Conforme Ambrós e Oliveira (2017, p.215) “é fundamental o professor incluir formas alternativas de ensinar esses alunos, trazendo adaptações pedagógicas que consiga fazê-los socializar e interagir a partir de trocas de experiências com seus pares.”

De acordo Adams (2020) o professor deve adotar a perspectiva do aluno, deve acolher seus pensamentos, sentimentos e ações, sempre que manifestados, e apoiar o seu desenvolvimento motivacional e capacidade para autorregular-se. Uma abordagem pedagógica eficaz deve ser direcionada a cada estudante individualmente, reconhecendo suas capacidades, desafios e interesses específicos. Isso envolve criar um ambiente educativo que seja inclusivo, acolhedor e estimulante para todos os alunos, promovendo condições que permitam o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Segundo Mantoan (2003, p.36):

A inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um.

É importante que os educadores estejam atentos às necessidades de cada estudante, adaptando suas práticas pedagógicas, materiais didáticos e estratégias de ensino de acordo com essas necessidades. Isso não apenas facilita o processo de aprendizagem, mas também promove a autoconfiança, a autonomia e o engajamento de todos alunos nas atividades

educativas. Sendo assim, a educação não pode ficar restrita aos educandos com maiores problemas de aprendizagem, mas deve atender a todos os estudantes da turma. Ao adotar uma abordagem coletiva, a escola se torna um espaço onde cada estudante se sente valorizado e capaz de alcançar seu máximo potencial, contribuindo para um ambiente educacional mais inclusivo, equitativo e enriquecedor para todos.

3.2.2. Adaptações curriculares e pedagógicas

As adaptações curriculares e pedagógicas são essenciais para garantir que o conteúdo e as metodologias de ensino sejam acessíveis a todos os alunos. Segundo Posar &Visconti (2021), isso pode envolver a modificação de materiais didáticos, a utilização de estratégias diferenciadas de ensino, a diversificação de avaliações e a criação de ambientes de aprendizado flexíveis que atendam às necessidades individuais de cada aluno.

Falvo (2018, p.12) aponta um caminho a ser trilhado ao fazer um levantamento bibliográfico sobre a importância das adaptações do currículo para atender a demanda por uma educação inclusiva. A autora aponta que algumas estratégias metodológicas que podem ser utilizadas são:

Metodologias de aprendizagem cooperativas; Atividades com diferentes graus de dificuldade e com várias possibilidades de execução; Aulas lúdicas e mais visuais; Aulas com um número maior de repetições; Possibilitar que os (as) alunos (as) possam escolher entre várias atividades e decidam como as realizarão; Liberdade de escolher e utilizar materiais variados; Utilizar diferentes instrumentos de avaliação, para os(as) alunos(as) expressarem o seu aprendizado de formas diferentes; Organizar o espaço da sala de aula.

O professor ao atuar como facilitador da aprendizagem e proporcionar oportunidades para que alunos autistas interajam e participem de atividades junto com alunos típicos, está promovendo não apenas a inclusão, mas também a integração real e significativa desses alunos no ambiente educacional. Essas práticas não só favorecem a comunicação e a socialização dos alunos autistas, mas também contribuem para a quebra de estereótipos,

preconceitos e discriminações, promovendo uma cultura de respeito à diversidade e à valorização das individualidades de cada aluno.

Ao criar um ambiente inclusivo e acolhedor, o professor demonstra que todos os alunos são capazes de aprender e contribuir para o aprendizado uns dos outros, independentemente de suas diferenças. Isso não apenas enriquece a experiência educacional de todos os envolvidos, mas também prepara os alunos para viverem em uma sociedade mais inclusiva e respeitosa.

Considerando o contexto de inclusão, segundo Silva, et al. (2019, p.3) os professores devem procurar “constantemente novos instrumentos e métodos que facilitem a aprendizagem e desenvolvam nos alunos certas habilidades e capacidades.

Diante disso, Aranha (2000, p.23) indica:

As adaptações curriculares que devem ser utilizadas pelos professores, tais como: cantinhos, oficinas, ateliês, biblioteca; imagens, jogos, murais, brinquedos; softwares educativos; desenhos, mímicas, danças. Essas adaptações curriculares precisam ser construídas tendo como base o lúdico.

O papel do professor é fundamental no processo de inclusão e na promoção do aprendizado de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para isso, é necessário um planejamento cuidadoso que inclua adaptações curriculares e o uso de atividades lúdicas como ferramentas pedagógicas.

Conforme Souza (2022) o uso do lúdico também proporciona um ambiente de aprendizagem mais motivador, engajador e significativo para esses alunos. Jogos, brincadeiras, atividades sensoriais e artísticas são exemplos de recursos lúdicos que podem ser incorporados às aulas para estimular o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e motor dos alunos com TEA.

Ao combinar adaptações curriculares eficazes com o uso do lúdico, o professor cria um ambiente educacional mais inclusivo, estimulante e adequado às necessidades individuais de cada aluno com TEA, contribuindo significativamente para o seu desenvolvimento e sucesso acadêmico.

Para Silva, et al. (2019) as adaptações curriculares podem envolver desde a modificação de materiais didáticos até a criação de estratégias de ensino que atendam às necessidades específicas dos alunos com TEA, como a simplificação de instruções, o uso de recursos visuais, o estabelecimento de rotinas claras e previsíveis, entre outros.

Segundo Uchôa (2015, p.20):

A inclusão deve ser praticada no currículo escolar, não somente por alunos com deficiência, ou com algum transtorno, mas é dever da escola buscar, criar um currículo adequado para qualquer aluno que apresente dificuldades particulares, pois todos tem direito a inclusão.

Reconhecer a importância da inclusão de todos os alunos no currículo comum e nas atividades do ensino regular significa adotar práticas pedagógicas que ofereçam diferentes formas de envolvimento, representação e expressão para atender às necessidades e estilos de aprendizagem variados dos estudantes. Isso implica em utilizar estratégias como a diferenciação curricular, que adapta o conteúdo, os métodos de ensino e as avaliações de acordo com as características individuais dos alunos com TEA.

3.2.3. O uso de tecnologia assistiva

A Lei nº 12.764, de 2012, foi um marco importante para a garantia dos direitos e a inclusão das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil. Essa legislação consolidou a política nacional de proteção dos direitos das pessoas com TEA, estabelecendo diretrizes e medidas para promover a inclusão, o acesso à educação, à saúde e aos demais direitos fundamentais desses indivíduos.

Dentro desse contexto, a Tecnologia Assistiva (TA) desempenha um papel significativo como uma ferramenta para diminuir as diferenças e potencializar a mediação no processo de aprendizagem das pessoas com deficiências, incluindo aquelas com TEA. A TA engloba uma ampla gama de recursos, dispositivos e estratégias que visam promover a autonomia, a comunicação, a acessibilidade e a participação ativa dos alunos em atividades educacionais e sociais. Alguns exemplos de Tecnologia Assistiva que podem beneficiar

peças com TEA incluem softwares de comunicação alternativa e aumentativa (CAA), aplicativos de apoio à organização e ao planejamento, dispositivos de mobilidade, recursos de acessibilidade digital, entre outros.

De acordo com Nascimento (2021) a tecnologia assistiva desempenha um papel significativo na promoção da inclusão educacional, fornecendo ferramentas e recursos que ajudam os alunos com necessidades especiais a participar ativamente das atividades escolares. Isso pode incluir o uso de softwares de leitura para alunos com deficiência visual, dispositivos de comunicação alternativa para alunos com dificuldades de fala e outras tecnologias que apoiam o acesso ao currículo e a participação plena na vida escolar.

Para Tenório (2015) a TA é utilizada como instrumento de acessibilidade e inclusão, e visa integrar tecnologia e inclusão em uma ferramenta capaz de atender e auxiliar alunos com necessidades educacionais especiais.

Segundo Galvão Filho (2008, 11):

Tecnologia assistiva é uma área do conhecimento de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

Entende-se com a citação do autor acima que o uso da tecnologia traz ferramentas assistivas que podem ser eficazes em prol do desenvolvimento de crianças com Autismo inseridas em classe regular, sendo essa uma forma de facilitar o processo de ensino e aprendizagem desses alunos, mostrando benefícios e resultados significativos.

Ao integrar a Tecnologia Assistiva de forma adequada no ambiente educacional, os educadores podem criar condições mais inclusivas e acessíveis para os alunos com TEA, permitindo que eles desenvolvam suas habilidades, participem ativamente das atividades escolares e alcancem seu máximo potencial de aprendizagem.

3.2.4. Formação de professores

A prática docente orientada pela ideia de proporcionar experiências concretas relacionadas aos campos de experiência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contribui significativamente para a aprendizagem das crianças de maneira mais rica e eficaz. Ao vivenciarem situações reais e concretas que estejam alinhadas com seus interesses e vivências cotidianas, os alunos conseguem estabelecer conexões mais profundas entre seus conhecimentos prévios e os novos conteúdos apresentados em sala de aula.

Essa abordagem favorece a construção de aprendizagens mais significativas, pois permite que os alunos explorem, experimentem, questionem e construam seu próprio conhecimento de forma ativa e participativa. Além disso, ao relacionar os conteúdos curriculares com a realidade e os interesses dos alunos, os professores tornam o processo de aprendizagem mais motivador, envolvente e contextualizado.

Dessa forma, a prática docente que valoriza a vivência de experiências concretas alinhadas à BNCC não apenas enriquece o aprendizado das crianças, mas também estimula o desenvolvimento de habilidades como o pensamento crítico, a criatividade, a colaboração e a resolução de problemas, preparando os alunos de forma mais abrangente para os desafios futuros.

Neste sentido, o professor precisa conhecer as possibilidades e especificidades dos estudantes com TEA, fazendo de sua atuação um campo de mediação do conhecimento, oferecendo aos seus alunos equidade de condições para a plena participação e aprendizagem de todos.

Cândido e Leite (2020) afirmam que a formação de professores e equipes escolares é fundamental para garantir que todos os profissionais da educação estejam preparados para atender às necessidades diversificadas dos alunos em sala de aula. Isso inclui o desenvolvimento de competências em educação inclusiva, o entendimento das necessidades específicas de cada aluno, a capacidade de implementar adaptações curriculares e pedagógicas e o conhecimento sobre o uso adequado de tecnologia assistiva.

A demanda por formação específica e acompanhamento pedagógico é totalmente compreensível, especialmente em um contexto de sala de aula cada vez mais diversos. A formação continuada permite que os professores adquiram conhecimentos atualizados sobre estratégias de ensino inclusivo, metodologias adaptativas, uso de Tecnologia Assistiva, entre outros aspectos relevantes para atender às necessidades dos alunos com TEA e de outros públicos com características diferentes.

Para Figueiredo, et al. (2018) o empenho e investimento dos profissionais da educação em conhecer sobre o TEA e outras necessidades educacionais especiais são fundamentais para promover uma prática pedagógica inclusiva e eficaz. Isso envolve realizar pesquisas, leituras e participar de formações continuadas que abordem essas temáticas de maneira aprofundada e atualizada.

Compreender o papel na aprendizagem de alunos com TEA é fundamental para os professores. É necessário reconhecer as particularidades desse público e estar preparado para interagir e atender a cada aluno de maneira individualizada, promovendo seu desenvolvimento e aprendizagem de forma eficaz.

Além disso, o acompanhamento pedagógico oferece suporte e orientação individualizada aos educadores, auxiliando-os na implementação de práticas inclusivas, na adaptação de materiais e na criação de um ambiente educacional acolhedor e estimulante para todos os alunos.

Segundo Silva & de Lima Ferreira (2019, p.10):

A formação dos professores é muito importante em todo e qualquer sentido, mas quando se trata de ensinar crianças com TEA, há aspectos que são específicos. O profissional deve receber formação teórica e prática para lidar com a demanda de alunos com TEA nas situações do dia-a-dia, uma vez que um autista precisa ser visto como alguém capaz de desenvolver habilidades por intervenção de estratégias apropriadas como por exemplo, adaptar as atividades escolares para que essa criança possa realizá-las com mais autonomia e independência.

Ao adquirir conhecimento e habilidades específicas sobre o TEA, os educadores podem desenvolver um planejamento educacional que inclua estratégias e práticas pedagógicas adaptadas às necessidades dos alunos com TEA. Isso contribui significativamente para o processo de ensino/aprendizagem, pois permite a criação de ambientes educacionais mais acolhedores, acessíveis e inclusivos.

Além disso, o investimento em formação continuada não apenas beneficia os alunos com TEA, mas também todos os demais alunos, pois promove uma abordagem educacional mais diversificada, criativa e eficiente, atendendo às necessidades individuais de cada estudante e estimulando seu desenvolvimento integral.

Cunha (2020), em sua análise, argumenta que é preciso que o docente avalie e reflita a sua expertise e a aplicação do conhecimento, buscando nisto reconhecer os pontos fortes e fracos e analisar de modo crítico as estratégias adotadas em aula. Além disso, é relevante ainda que a formação esteja centrada na ideia de processo, entendendo que o aprendizado é contínuo e a formação deve ser pensada de forma flexível e dinâmica, considerando as necessidades e demandas de cada momento.

Portanto, investir em formação específica e acompanhamento pedagógico é essencial para que os professores possam potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com TEA, bem como de toda a diversidade presente nas salas de aula, promovendo uma educação mais inclusiva e de qualidade para todos.

3.3. O Papel do professor com a inclusão

O professor de classe comum deve atuar como facilitador no processo de inclusão, e para tanto, precisa conhecer os elementos necessários para atuação com seu aluno que tem deficiência, a fim de identificar as suas especificidades e seu potencial de desenvolvimento, para, então, poder desenvolver atividades mais eficazes, contribuindo para que esse aluno atinja um nível mais elevado de desenvolvimento e se beneficie do processo de inclusão.

De acordo com Costa (2017):

O papel do educador é intervir nas atividades que o aluno ainda não tem autonomia para desenvolver sozinho, ajudando o estudante a se sentir capaz de realizá-las. É com essa dinâmica que o professor seleciona procedimentos de ensino e de apoio para compartilhar, confrontar e resolver conflitos cognitivos. Porém, a formação e a aquisição de conhecimentos sobre a educação inclusiva são imprescindíveis para fundamentar a prática pedagógica dos professores (p. 25).

Como visto acima, na fala dos autores mencionados, o educador deve organizar as metodologias de ensino, evidenciando a construção coletiva, com base nas necessidades dos alunos, levando em consideração os diferentes estilos, promovendo assim, a inclusão de todos os alunos.

Vieira (2010) ressalta a importância da confiança e atitude positiva do professor no contexto da integração e inclusão dos alunos com deficiência, incluindo aqueles com TEA. A confiança do professor em sua própria capacidade de lidar com as necessidades diversificadas dos alunos favorece a criação de um ambiente educacional mais acolhedor, inclusivo e estimulante. Isso impacta diretamente o processo educacional dos alunos com deficiência, pois uma postura confiante e positiva por parte do professor pode influenciar significativamente as atitudes e expectativas em relação à aprendizagem desses alunos.

Logo, se faz necessário que os professores avaliem de forma positiva a necessidade de uma educação mais diversificada e adaptada, buscando os apoios, meios e instrumentos de formação necessários para desenvolverem uma prática profissional satisfatória e eficaz. Isso inclui participar de formações específicas sobre inclusão, Tecnologia Assistiva, estratégias de ensino diferenciadas, entre outros aspectos relevantes para atender às necessidades dos alunos com deficiência de forma adequada.

A atitude do professor perante o aluno com deficiência pode ser um fator facilitador ou inibidor da integração desses alunos. Uma postura acolhedora, empática e comprometida com o sucesso de todos os alunos contribui para a construção de um ambiente inclusivo e

estimulante, enquanto atitudes negativas ou desmotivadas podem criar barreiras para a integração e o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Portanto, é essencial que os professores reconheçam o impacto de sua atitude e confiança no processo educacional dos alunos com deficiência, buscando sempre uma postura positiva, colaborativa e engajada na promoção da inclusão e do sucesso de todos os estudantes.

Conforme Alaminos (2018):

O educador deverá considerar no planejamento tempo e estratégias para conhecer seus alunos, em especial aqueles que poderão requerer apoios específicos. Para fornecer boa compreensão sobre os alunos e suas condições de aprendizagem, a observação precisa utilizar diferentes estratégias e ser feita em diversos momentos da aula. Os critérios de observação devem ser selecionados com base no currículo e nas habilidades que o professor considerou no planejamento (p. 52).

Contudo, para que a inclusão seja efetiva é necessário proporcionar meios para a participação do aluno com deficiência, oferecendo elementos para que ele possa interagir plenamente nas atividades escolares, bem como condições para a construção de conhecimentos.

Segundo Barbosa, et al. (2020, p.64):

O papel do professor como o mediador, ele o define como aquele que no processo de aprendizagem favorece a interpretação do estímulo ambiental, chamando a atenção para seus aspectos cruciais, atribuindo significado à informação concebida, possibilitando que a mesma aprendizagem de regras e princípios sejam aplicados às novas aprendizagens, tornando o estímulo ambiental relevante e significativo, favorecendo desenvolvimento. Com relação a sua participação na inclusão da criança com autismo em escolas de ensino regular, o professor tem um papel determinante, pois é ele quem recebe e estabelece o primeiro contato com a criança, seja positivo ou negativo, dessa forma ele é um grande responsável por efetivar ou não o processo de inclusão, considerando que é seu dever criar possibilidades de

desenvolvimento para todos, adequando sua metodologia as necessidades diversificadas de cada aluno.

Essas condições apontam para uma maneira flexível de intervenção pedagógica com o objetivo de conduzir para as diferentes formas de aprender, ensinar e enriquecer o processo educacional no contexto da diversidade. A inclusão requisita de um espaço escolar que se preocupe com a diversidade dos estilos e ritmos de aprendizagem dos seus alunos, e que tenha atenção aos motivos específicos ou externos que impedem determinados alunos de aprender.

Tornar a sala de aula inclusiva é assim um desafio importante para conseguir uma educação acessível para todos. Portanto o professor da sala regular, juntamente com o professor do AEE devem se dispor a propor estratégias que explore as diferentes formas de aprender tanto dos alunos com deficiência, quanto dos outros alunos que têm dificuldades de aprendizagem.

3.4. A relação da família com a inclusão

A família desempenha um papel fundamental na construção da estrutura social de um indivíduo. Os primeiros relacionamentos que uma criança estabelece dentro do ambiente familiar têm um impacto significativo em como ela se relacionará com outras pessoas ao longo da vida. A participação ativa da família na vida da criança não apenas fornece modelos de relacionamento saudáveis, mas também contribui para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo da criança, preparando-a para interagir de forma positiva com a sociedade.

Conforme Almeida (2012):

A família é reconhecida como o principal promotor do desenvolvimento humano e base da sua estrutura social. Assim, a família tem um papel fundamental na formação da personalidade da criança. É no seio da família que a criança faz as primeiras aquisições e a aprendizagem dos diversos papéis. A família deve ser compreendida como entidade sócio afetiva na qual tem o dever de afeto e cooperação entre seus membros, assim como, a solidariedade e a criação de condições de desenvolvimento

saudável. Assim sendo, percebe-se que a função da família também está pautada na criação de um ambiente colaborativo entre seus conviventes, a fim de se proporcionar um lugar digno de convivência e socialização (p. 43).

O ambiente familiar desempenha um papel vital na formação não apenas intelectual, mas também emocional e comportamental das crianças. É dentro desse ambiente que valores, atitudes e comportamentos são transmitidos e internalizados, moldando a personalidade e a maneira como a criança interage com o mundo ao seu redor. O suporte emocional, a segurança e o amor fornecidos pela família são essenciais para o desenvolvimento saudável e equilibrado das crianças, preparando-as para enfrentar os desafios da vida com confiança e resiliência.

Com relação a família, a Convenção sobre os Direitos das pessoas com deficiência afirma que:

A família é o núcleo fundamental da sociedade e tem o direito de receber a proteção da sociedade e do Estado, [...] as pessoas com deficiência e seus familiares devem receber a proteção e a assistência necessária para que as famílias possam contribuir para o pleno e igual desfrute das pessoas com deficiência (Brasil, 2014, p. 20-21).

Logo, entende-se que o papel que a família desempenha na educação de crianças com deficiência não difere, de forma muito significativa, da educação dada às outras crianças. Contudo, a participação e a colaboração dos pais no processo educacional dos alunos com deficiência é um fator imprescindível para o seu desenvolvimento, principalmente quando ela começa a frequentar a escola.

A autora Silva (2015) aponta que:

A família e a escola constituem os dois principais ambientes de desenvolvimento humano. Assim é fundamental que sejam implementadas políticas que assegurem a aproximação entre os dois contextos, de maneira a reconhecer suas peculiaridades não só em relação ao aluno, mas também a todas as pessoas envolvidas (p. 21).

A parceria entre família e escola é essencial para promover o desenvolvimento e aprendizagem integral dos alunos, especialmente daqueles com necessidades especiais, como os alunos com TEA. Nem todos os pais estão preparados inicialmente para lidar com um filho autista, assim como nem todas as escolas possuem a expertise necessária para atender adequadamente a esses alunos. Nesse sentido, é importante que haja uma colaboração estreita entre a família e a escola, trocando informações, experiências e estratégias para melhor apoiar o aluno especial em seu processo de adaptação, aprendizagem e desenvolvimento.

Essa troca de informações e colaboração não apenas ajuda o aluno a se adaptar e se sentir acolhido, mas também fortalece os laços entre a família e a escola, criando uma rede de apoio que contribui diretamente para o sucesso educacional do aluno. A família pode compartilhar suas vivências, expectativas e necessidades do aluno, enquanto a escola pode oferecer recursos, orientações e suporte pedagógico.

Dessa forma, a parceria entre família e escola não só melhora o ambiente educacional para o aluno com TEA, mas também enriquece o processo de ensino/aprendizagem como um todo, promovendo uma educação mais inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os alunos.

FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

CAPÍTULO 4: METODOLOGIA DA PESQUISA

Este capítulo apresenta, detalhadamente, a metodologia da pesquisa, o método, o enfoque da pesquisa, assim como as técnicas e os procedimentos apropriados para a realização deste estudo. Sendo assim, esta etapa é de suma importância para delinear todo o processo desta investigação.

De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 14) metodologia “é a aplicação de procedimentos e técnicas que devem ser observados para construção do conhecimento, com o propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos campos da sociedade”. Vale ressaltar nessa definição as etapas percorridas na investigação, objetivando produção de conhecimento com o uso do método e técnica.

O método é o caminho traçado para realização da investigação e a metodologia é a parte de aplicação do método e das técnicas utilizadas para obtenção dos resultados, todavia, é necessário citar a definição de método científico pôr Prodanov e Freitas (2013, p. 24) “é o conjunto de processos ou operações mentais que devemos empregar na investigação. É a linha de raciocínio adotada no processo de pesquisa”.

Segundo Campoy (2019, p. 39):

Cuando se habla de investigación para dar respuesta a unas preguntas, a un problema, se está refiriendo a que ésta se encuadra dentro de un enfoque filosófico; que utiliza procedimientos, métodos y técnicas que han pasado por el control de validez y fiabilidad, y que está diseñada desde un planteamiento lo más objetiva posible.

Logo, entende-se que a importância não somente de se estudar, mas ter conhecimentos, e saber qual ou quais métodos ou técnicas são pertinentes, satisfatórios e que justifiquem a obtenção da coleta de dados da pesquisa.

4.1. Problema da pesquisa

A inclusão escolar norteada a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), compreende a escola como sendo um espaço fundamentado na concepção de direitos humanos, propiciando o desenvolvimento social e educacional de todos os envolvidos. O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, cujo foco é o de possibilitar o direito de todos os alunos conviverem aprendendo os conteúdos historicamente construídos e participando de maneira igualitária do espaço escolar. A inclusão é um direito que toda pessoa com deficiência tem, principalmente quando está relacionado ao contexto educacional, exigindo a promoção de estratégias diversificadas de acolhimento dos alunos pelo professor e a transformação da escola num ambiente inclusivo, cooperativo e solidário.

Segundo Figueira (2017) a inclusão escolar é muito mais do que transferir conteúdo para os alunos com deficiência, é também promover naturalmente a interação social entre eles e o desenvolvimento global, como um sistema de cooperação e convivência entre todos.

Conforme Soares e Cassel (2023, p.5) “a inclusão dos alunos com TEA no ensino regular é um direito garantido por lei, em que deve centrar-se na integração emocional do aluno (vida em sociedade)”.

Após vigorar a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, verificou-se um crescimento nas taxas de alunos incluídos em escolas de ensino regular. Estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018) revelam que o número de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) que estão matriculados em classes comuns no Brasil aumentou 37,27% em um ano. Em 2017, 77.102 crianças e adolescentes com autismo estudavam na mesma sala que pessoas sem deficiência. Esse índice subiu para 105.842 alunos em 2018. Percebe-se que as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), estão matriculadas em escolas comuns, são cada vez com mais frequência, sendo que estudos vêm reconhecendo essa prática como sendo realizável e possível. (Lemos et al., 2016).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição complexa que afeta o desenvolvimento da pessoa de várias maneiras. Além das dificuldades de comunicação e interação social, o TEA também pode incluir hipersensibilidade sensorial, interesses restritos e padrões de comportamento repetitivos. Segundo dados de estudos científicos e publicados pela Organização Mundial da Saúde (OMS), a prevalência global do TEA é de aproximadamente 1 em 100 crianças (Brasil, 2023). No entanto, essa estimativa pode variar significativamente de um país para outro.

De acordo com Manuretti (2023) a incidência do TEA é significativa, com dados indicando cerca de 1 em cada 68 pessoas afetadas por essa condição. É importante destacar que o TEA se manifesta de forma muito variada, o que significa que as experiências e necessidades das pessoas com TEA podem ser bastante diferentes umas das outras. Nesta perspectiva, evidencia-se que os docentes devem estar pautados em teorias e metodologias que venham favorecer a inclusão e a aprendizagem dos estudantes com TEA, sobretudo, ter conhecimento sobre o autismo, evidenciando assim formas diversificadas para que o discente tenha êxito no processo de ensino e aprendizagem. Ampliar a discussão sobre estratégias inclusivas e sua importância para a formação dos docentes é fundamental, pois reflete a necessidade de adaptação e renovação constante das metodologias de ensino diante da diversidade dos alunos.

Para Santos & Martins (2015, p. 2) “na escola atual, as práticas devem atender à diversidade da turma, independentemente da existência de alunos com deficiência ou não. Daí os procedimentos pedagógicos precisam ter um caráter flexível, diversificado, que envolvam todos os alunos da sala de aula, sem exceção”.

Conforme Walker & Borges (2022, p.23):

Os professores precisam adotar estratégias de ensino diferenciadas e inclusivas, que considerem as diferentes habilidades e necessidades dos alunos. Isso pode envolver o uso de materiais adaptados, metodologias variadas e apoio individualizado. O currículo escolar deve ser flexível o suficiente para acomodar as diferenças individuais dos alunos e garantir que todos tenham acesso ao conteúdo de forma significativa.

Assim, com base no exposto ao longo do texto e por considerar a prática pedagógica dos professores como um fator de fundamental importância para o êxito ou fracasso do processo inclusivo surge a questão norteadora desta pesquisa: De que maneira os docentes do ensino regular, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Eunice Picanço, situada em Macapá/AP, desenvolvem sua prática pedagógica no processo de inclusão dos estudantes com o Transtorno de Espectro Autista – TEA?

4.2. Justificativa da pesquisa

A razão inicial para a realização desta investigação emana de vivências didático pedagógicas e inquietudes ao longo do percurso da minha docência na educação especial. Em todo este período, tenho percebido a angústia dos professores do ensino regular em relação a sua prática pedagógica no processo de inclusão e do ensino e aprendizagem de estudantes com o transtorno de espectro autista - TEA.

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas apresenta uma série de desafios, tanto para os próprios alunos quanto para educadores, famílias e a comunidade escolar em geral. De acordo com Papim e Sanches (2013) para que a educação das crianças com autismo tenha resultados significantes, torna-se necessário que a metodologia de ensino seja adequada para atender a diversidade que há nas salas de aula.

Uchôa (2015, p.45) afirma que:

Apesar das dificuldades o professor necessita incluir seus alunos, de forma que proporcione oportunidades da mesma maneira que os demais para que as crianças com autismo sejam aceitas pela a turma e por toda a sociedade. Entretanto, não é apenas a inserção nas escolas regulares, mas a busca da valorização desses alunos mesmo com suas limitações e respeitando suas diferenças.

Portanto, é indispensável que o professor do ensino comum conheça todas as características e dificuldades que abrangem o TEA, só assim ele será capaz de planejar suas

ações de modo que no vivenciar das experiências, o estudante não seja vítima de atos discriminatórios e desenvolva a aprendizagem significativa.

Sendo assim, justifica-se este estudo que irá evidenciar a prática desenvolvida pelos professores da sala comum no processo de inclusão desses alunos, contribuindo para a reflexão sobre a práxis desenvolvida pelos professores e para o avanço do conhecimento sobre a realidade do ensino a estudantes autistas na cidade de Macapá, no Amapá.

A pesquisa também servirá para os futuros acadêmicos que pensam em seguir nesta perspectiva, assim como para a sociedade, com informações e reflexões. Além disso, poderá servir de auxílio para as escolas que possuem estudantes com TEA, valorizando a abordagem pedagógica no atendimento dos mesmos.

Entende-se que o foco no ensino inclusivo é fundamental, não apenas para atender às demandas de grupos diversos, mas também para garantir uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas características individuais. A busca por uma prática pedagógica inclusiva é fundamental para garantir que todas as crianças tenham acesso à educação de qualidade, independentemente de suas origens ou dificuldades. A inclusão não apenas promove a diversidade, mas também reconhece o direito de cada criança aprender e se desenvolver plenamente. É um passo importante para uma sociedade mais justa e igualitária.

4.3. Objetivos da pesquisa

Definir objetivos claros na pesquisa é fundamental para garantir que o trabalho seja direcionado e eficiente. Eles não apenas orientam o pesquisador sobre o que deve ser alcançado, mas também auxiliam na definição do escopo da pesquisa e na estruturação das etapas do processo de investigação, desde a revisão teórica até a obtenção e análise dos resultados. Ter objetivos bem definidos contribui significativamente para a qualidade e relevância do estudo realizado.

Conforme Campoy (2019, p. 69):

Un objetivo significa un propósito o meta, una finalidad hacia la cual deben dirigirse los recursos y esfuerzos para dar cumplimiento a un plan. Los objetivos de investigación son puntos de referencia que guían el desarrollo de un estudio. Se trata de un enunciado que expresa lo que se desea indagar y conocer para responder a un problema planteado.

Para Alvarenga (2019, p.20) “os objetivos orientam o processo da investigação, são guias do estudo, devem formula-se com clareza e de maneira realista, quer dizer, suscetível de serem alcançados”.

Portanto, os objetivos têm uma função orientadora, uma vez que direcionam toda a trajetória da pesquisa, com etapas que se constituem nas metas a serem alcançadas no desenvolvimento da pesquisa, aprofundando significativamente o conhecimento.

4.3.1. Objetivo geral

Analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes do ensino regular, no processo de inclusão dos estudantes com o Transtorno de Espectro Autista – TEA.

4.3.2. Objetivos específicos

1. Descrever as concepções e os conhecimentos dos professores do ensino comum sobre o autismo, suas principais características e sobre a educação destinada às pessoas com autismo.

2. Identificar as estratégias, o modelo de ensino, as normas e o planejamento que os docentes executam para envolver, aproximar e incluir os estudantes com Transtorno do Espectro Autista no processo aprendizagem.

3. Analisar as dificuldades encontradas pelo docente com relação a sua prática pedagógica para com o estudante autista.

A seguir, expõem-se o quadro das perguntas de acordo com os objetivos da pesquisa.

Tabela 2.*Perguntas e objetivos da pesquisa.*

OBJETIVO GERAL	
Analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes do ensino regular, no processo de inclusão dos estudantes com o Transtorno de Espectro Autista – TEA.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PERGUNTAS
Descrever as concepções e os conhecimentos dos professores do ensino comum sobre o autismo, suas principais características e sobre a educação destinada às pessoas com autismo.	1. Qual sua concepção sobre autismo?
	2. Quais as características que você consegue observar em um estudante com TEA?
	3. O que você faz para favorecer a inclusão do estudante autista?
Identificar as estratégias, o modelo de ensino, as normas e o planejamento que os docentes executam para envolver, aproximar e incluir os estudantes com Transtorno do Espectro Autista no processo de aprendizagem.	1. Quais estratégias você utiliza para possibilitar o aprendizado do aluno com autismo?
	2. De que maneira ocorreu a implementação das estratégias para possibilitar o aprendizado do aluno com autismo?
	3. Houve dificuldades durante a implementação das estratégias para possibilitar o aprendizado do aluno com autismo? Em caso afirmativo, explique sobre as dificuldades com as quais se deparou.
	4. Como você planeja as aulas na turma que tem aluno com TEA?
Analisar as dificuldades encontradas pelo docente com relação a sua prática pedagógica para com o estudante autista.	1. Quais as principais dificuldades que você já enfrentou ou enfrenta com relação a sua prática pedagógica para com o estudante autista?
	2. Você recebe capacitação ou algum conhecimento prático ou teórico sobre o trabalho com alunos com TEA em sala de aula? Quais?

Fonte: A autora (2023).

4.4. Desenho da pesquisa

Quanto aos procedimentos metodológicos, esse estudo emprega a abordagem qualitativa, que permitiu a percepção, a compreensão e a descrição do fenômeno em estudo, proporcionando um entendimento profundo das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes do ensino regular, no processo de inclusão dos estudantes com o Transtorno de Espectro Autista – TEA.

Optou-se pela pesquisa qualitativa porque ela se concentra nas percepções e interpretações dos participantes sobre a realidade, em vez de apenas nos fatos objetivos. Ela reconhece que o comportamento humano é complexo e influenciado por contextos diversos, e por isso busca compreender os fenômenos a partir da perspectiva das pessoas envolvidas.

Segundo Campoy (2019, p.264) o “objetivo de la investigación cualitativa se enfoca en la comprensión del fenómeno social desde la perspectiva de los participantes, donde la participación del investigador y su relación con el fenómeno es fundamental”.

De acordo com Alvarenga (2019, p. 51):

A investigação qualitativa geralmente se dá em um ambiente natural, onde se encontram os indivíduos envolvidos no estudo, a fim de obter um conhecimento profundo do fenômeno estudado. Realizam-se descrições detalhadas das manifestações de conduta das pessoas, das interações entre elas, das situações, do ambiente, é dizer, do contexto que rodeia aos sujeitos estudados, levando em conta o padrão cultural.

A pesquisa qualitativa é usada principalmente na área da educação, é valorizada por ter contato direto com o sujeito que está sendo pesquisado. Como complementa Godoy (1995, p.61):

De maneira diversa, a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação

estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos.

A pesquisa qualitativa é usada principalmente na área da educação, é valorizada por ter contato direto com o sujeito que está sendo pesquisado. Sendo assim, a pesquisa qualitativa representa o percurso ideal para compreender o significado e a intencionalidade das falas, vivências, valores, percepções, desejos, necessidades e atitudes dos participantes deste estudo.

Sendo assim, a pesquisa caracteriza-se principalmente como uma pesquisa de método fenomenológico que se preocupa em descrever e explicar o fenômeno em questão, em seu ambiente natural, no momento da sua ocorrência, buscando compreender as suas características.

De acordo com Campoy (2019, p.267):

La fenomenología como método se define como ciencia descriptiva, rigurosa, concreta, que muestra y explica el ser en sí mismo, que se preocupa por la esencia de lo vivido. La fenomenología parte del supuesto de que hay en las cosas una esencia a la que se puede acceder a través de las observaciones empíricas, relacionadas entre sí, permiten la representación de dicho fenómeno en la conciencia, sin recurrir a las teorías, deducciones y suposiciones procedentes de otras disciplinas.

Entende-se que o método fenomenológico é uma abordagem na pesquisa qualitativa que se concentra na compreensão da experiência subjetiva das pessoas. Ele busca entender como os indivíduos percebem e dão significado aos eventos, objetos e situações em suas vidas. Isso envolve explorar elementos conscientes, como pensamentos, sentimentos, memórias e crenças, para capturar a essência do fenômeno estudado.

Conforme Alvarenga (2019, p.51):

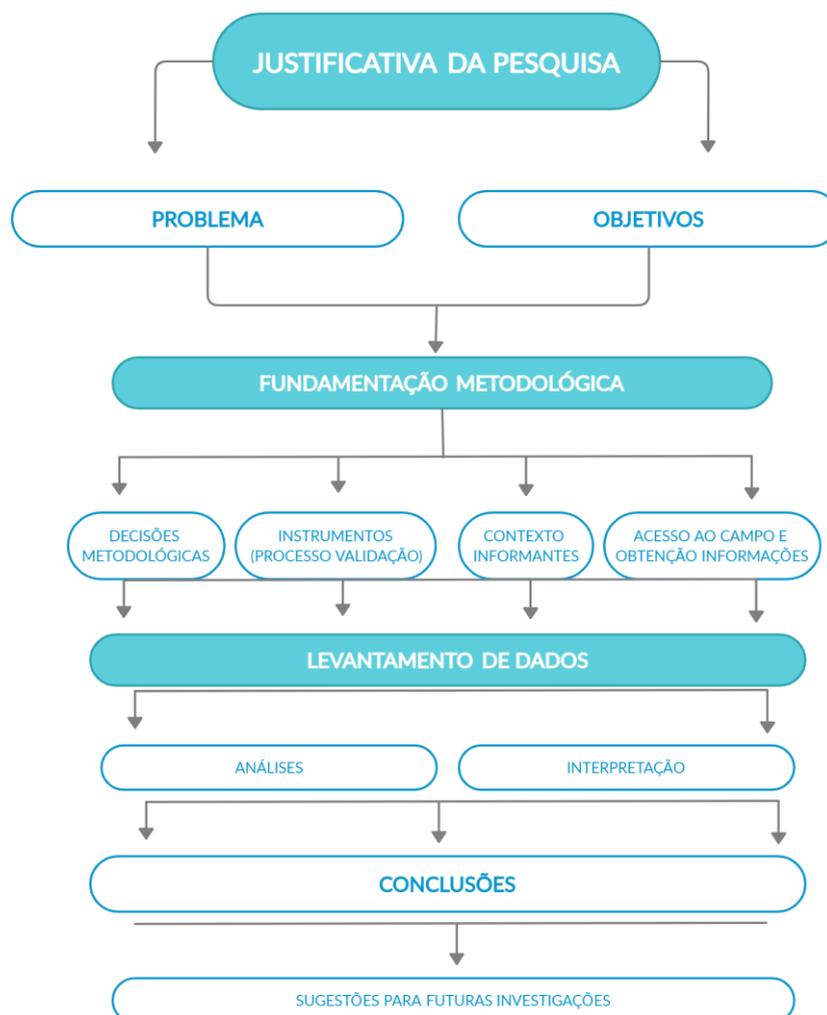
O método fenomenológico estuda a maneira como as pessoas experimentam seu mundo, sua vivência, que significado tem para elas e como compreendê-los, de onde o investigador extrai a essência do fenômeno para descrevê-la. Tais vivências são

captadas de formas conscientes como: costumes, ideias, pensamentos, lembranças, crenças, afetos, sentimentos etc.

Logo, a fenomenologia visa descrever e apreender os fatos de forma consciente e rigorosa, sem interferir na opinião dos participantes sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes do ensino regular no processo de inclusão escolar e aprendizagem dos estudantes com TEA. Na figura a seguir, observa-se o desenho geral do processo da pesquisa.

Figura 1.

Desenho geral do processo de pesquisa.



Fonte: Acervo da autora (2023)

4.5. Plano de pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em etapas. Na figura, a seguir, se apresenta o plano de pesquisa, descrevendo os momentos e o tempo aproximado para o desenvolvimento de cada etapa.

Tabela 3.

Plano de pesquisa.

FASES	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS	TEMPO
1ª Fase: Planejamento da pesquisa.	Revisão de literatura	4 meses
	Delimitação dos objetivos	
	Elaboração do roteiro da entrevista	
2ª Fase: Aplicação e coleta de dados.	Aplicação do questionário	1 mês
3ª Fase: Análise dos dados.	Análise dos dados do questionário	3 meses
4ª Fase: Finalização da tese.	Elaboração dos resultados	4 meses
	Elaboração das conclusões e propostas	

Fonte: A autora (2023).

4.6. Contexto da pesquisa

Esta pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Fundamental Eunice Picanço, de CNPJ: 01.882.626/0001-31, INEP: 16003020, situada na Rua Claudomiro de Moraes, 3015, bairro Novo Buritizal, CEP: 68.904-326, na cidade de Macapá do estado do Amapá, Brasil, sob o Decreto de Criação N°720/1989 PMM, regularizada junto ao Conselho Municipal mediante o Parecer N°01/2004-CEE/AP.

Como Instituição Educacional Pública busca ofertar à sociedade na qual está inserida uma proposta de ensino e aprendizagem embasada nas políticas educacionais vigentes que norteiam a educação inclusiva em âmbito nacional. A Escola funciona nos dois turnos ofertando o Ensino Fundamental I, do 1o ao 5o ano em consonância ao Regimento Escolar da Secretaria de Educação do Município de Macapá. O quantitativo total de alunos no ano

letivo de 2023 foi de 566 estudantes, distribuídos em 10 turmas de manhã e 10 turmas de tarde. A faixa etária é dos 6 aos 16 anos e são moradores do bairro e a maioria é oriunda de famílias de baixa renda e recebem auxílio do Bolsa Família.

Os horários das aulas matutinas iniciam às 7h30min e findam às 11h30min; o turno vespertino é das 13h30min às 17h30min. A Escola conta com 40 servidores, dos quais 29 são professores e dentre estes 18 atuaram na Sala Regular, 02 professores do AEE, 01 na Biblioteca, 08 nos projetos de Leitura e Reforço Escolar e 11 servidores administrativos. Os profissionais que atuam na limpeza, manutenção e merenda escolar são de empresa prestadora de serviços.

Figura 2.

Frente da Escola Municipal de Ensino Fundamental Eunice Picanço.



Fonte: Acervo da autora (2023).

A escola possui 10 salas de aulas, 01 do AEE, 01 do Projeto de Leitura/Reforço Escolar, 01 da Direção Escolar, 01 da Secretaria Escolar, 01 da Secretaria Administrativa, 01 da Coordenação Pedagógica, 01 Copa/cozinha, 01 depósito, 04 banheiros para os

estudantes e 01 para os servidores e uma área ampla que serve como refeitório, reunião com os pais e direção escolar e também socialização das culminâncias de projetos. No ano letivo de 2023 a Escola atendeu 16 alunos com necessidades educacionais especializadas, dentre os quais 11 são TEA e 05 são DI. Todos inclusos em sala regular e atendidos no AEE. A seguir, observa-se a figura da frente da E. M. E. F. Eunice Picanço.

4.7. Participantes da pesquisa

A seleção dos participantes é uma etapa relevante de uma investigação, onde se encontrará as respostas para os objetivos propostos no estudo. Esta pesquisa delimita como participantes sete professores regentes do ensino comum, que têm alunos com TEA em sala de aula.

O critério de seleção da amostra foi por conveniência, que conforme Campoy (2019, p. 84) "la selección de la muestra se hace de forma arbitraria, en función de los elementos que estén a su alcance (que sea más accesible)".

- Professores do ensino regular que possuem alunos com TEA em suas salas de aula - estes profissionais foram selecionados por serem responsáveis em planejar e executar os conteúdos e as atividades do ensino regular.

Portanto, a seleção dos participantes é fundamental para garantir que a pesquisa alcance seus objetivos de forma eficaz. Escolher os participantes certos pode ajudar a obter insights valiosos e representativos para o estudo.

Segundo Gil (2017) a amostragem não probabilística não apresenta fundamentação estatística ou matemática, são unicamente dependentes de critérios do pesquisador, levando em consideração seu objeto de estudo.

Sendo assim, ao serem escolhidos para essa pesquisa percebe-se que os professores podem transmitir confiabilidade e validade aos dados que serão analisados.

A seguir, observa-se a figura dos participantes desta pesquisa.

Tabela 3.*Participantes da pesquisa.*

PARTICIPANTES	QUANTIDADE
Professores regentes do ensino comum	7

Fonte: A autora (2023).

4.8. Técnicas e instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados é de extrema importância para atingir os objetivos propostos de uma pesquisa. Sendo assim, segundo Guerra (2014, p. 15) é necessário “investir na coleta de dados a serem examinados em sua pesquisa”. Ou seja, deve-se escolher e utilizar com precisão as técnicas de coleta de dados para poder realizar estudos aprofundados, adquirir conhecimentos e compreender o estudo em questão, pois, os dados coletados oportunizam reflexões e análises referentes as teorias e as realidades apresentadas; assim, vale ressaltar a necessidade da seleção de técnica adequada para obtenção dos dados que se deseja investigar.

A técnica aplicada em correspondência ao método da pesquisa foi o questionário aberto, permitindo indagar um grupo representativo da população em estudo, que neste caso foram os professores do ensino regular que possuem em suas turmas estudantes com TEA.

O questionário aberto é um instrumento comumente utilizado em pesquisas qualitativas. Sua função principal é permitir que os participantes expressem suas opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e experiências de forma aberta e livre.

Segundo Campoy (2019, p.366) o questionário aberto:

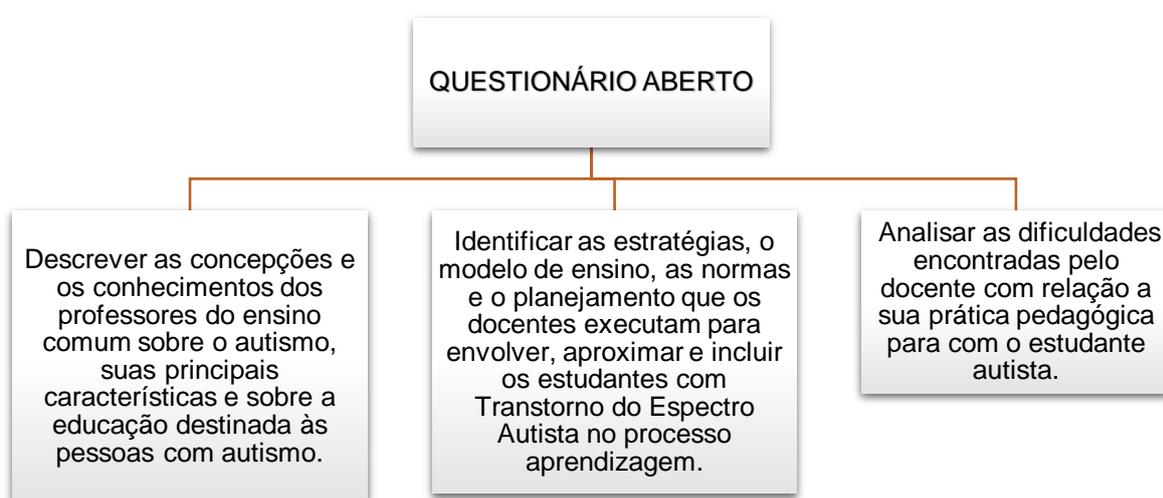
Es aquel que solicita una respuesta libre y provoca respuestas de mayor profundidad sin delimitar de antemano las alternativas de respuestas que son redactadas por el propio sujeto. Estas respuestas nos permiten conocer actitudes, sentimientos, motivaciones, opiniones y conductas.

Entende-se que o uso do questionário aberto permite uma análise mais rica e contextualizada das respostas dos participantes, contribuindo para a compreensão aprofundada do fenômeno estudado.

A seguir, observa-se na figura a técnica executada, de acordo com os objetivos da pesquisa.

Figura 3.

Técnica relacionada aos objetivos da pesquisa.



Fonte: A autora (2023).

4.9. Validação do instrumento de pesquisa

O instrumento de pesquisa foi garantido e validado por 3 (três) professores mestres e doutores da área disciplinar em que se situa a investigação. Eles apreciaram e verificaram se havia pertinência, coerência e coesão nas perguntas, e se as mesmas estão de acordo com a problemática e os objetivos do estudo.

Na concepção de Campoy (2019, p. 96), a “respecto a la validez de las técnicas, se entiende que la validación es un proceso contínuo que incluye procedimientos diferentes para comprobar si un cuestionario mide lo que realmente dice medir”. Sendo assim, o

procedimento seguido para a validação de especialistas tem sido o método de agregados individuais, conforme estabelecido no Anexo 1.

A validação de cada pergunta propõe os critérios com a clareza da escrita, mede o que diz medir, indução à resposta, coerência interna e uma seção dedicada às observações inseridas pelos validadores.

Vale ressaltar que todas as sugestões dos doutores que validaram esta investigação, mostraram-se pertinentes para o andamento deste estudo, sendo acatadas e corrigidas no texto do questionário durante a aplicação do instrumento.

4.10. Aspectos éticos

É muito importante garantir que os direitos dos participantes sejam respeitados em qualquer estudo que envolva seres humanos. A referência à Resolução nº 510/16 indica o cuidado ético e científico necessário ao lidar com dados e informações de participantes em pesquisas.

A Carta de Autorização da Pesquisa (anexo 2), e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE (anexo 3) são documentos essenciais para assegurar a transparência, o respeito à privacidade e a confidencialidade dos participantes. A pesquisadora se compromete em proteger a identidade dos investigados, garantindo que seus dados sejam utilizados apenas para os fins da pesquisa em questão e não sejam divulgados ou compartilhados sem autorização prévia.

Essas medidas são fundamentais não apenas para cumprir com as normas éticas e legais, mas também para estabelecer uma relação de confiança com os participantes, incentivando sua participação e colaboração no estudo.

4.11. Procedimentos para coleta de dados

Os procedimentos para a coleta de dados foram as etapas que o pesquisador desenvolveu para obter as informações desejadas. Gil (2017, p.52), ressalta que é a maneira

pela qual se obtém os dados necessários, ou seja, o passo a passo que foi estabelecido no início da pesquisa.

Primeiramente, foi realizado contato com a diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Eunice Picanço (EMEFEP), localizada na Rua Claudomiro de Moraes, 3015, bairro Novo Buritizal, no município de Macapá-AP/BR, a partir de uma conversa formal e a carta de apresentação (anexo 2). Em seguida a pesquisadora foi encaminhada a Coordenadora Pedagógica para que desse suporte necessário quanto à disponibilidade e contato com o grupo de professores da escola que foram o público-alvo da pesquisa.

A mestranda apresentou para o grupo supracitado os propósitos e os objetivos da pesquisa, enfatizando a importância do questionário, para analisar as práticas pedagógicas realizadas pelos docentes para com seus alunos que possuem Transtorno de Espectro Autista (TEA).

Após a confirmação positiva do estudo, por meio da assinatura do Termo de Consentimento (anexo 3), iniciou-se a coleta de dados, realizando concomitantemente: o questionário (anexo 4) com o grupo de professores, dos turnos matutino e vespertino, mantendo sempre o foco nas informações que foram levantadas e que contribuirão para a melhor análise e interpretação dos dados.

Os questionários foram entregues de forma presencial, para serem devolvidos posteriormente, entretanto, nos dias combinados das devolutivas, os professores alegaram não terem tido tempo para respondê-lo e alguns perderam o documento, que foi entregue em mãos.

Fez-se necessário a aplicação de forma presencial, sendo em vários dias e nos 2 (dois) turnos, devido os entrevistados solicitarem a presença da mestranda durante o preenchimento para esclarecer possíveis dúvidas que o participante viesse a ter. Após a coleta dos dados, organizou-se o material e fez-se a análise a partir da técnica de análise de conteúdo, buscando responder o problema de pesquisa proposto.

4.12. Técnicas de análise e interpretação de dados

Após a coleta dos dados, o pesquisador realiza uma análise cuidadosa do material, buscando identificar padrões, tendências, relações e significados relevantes para responder às questões de pesquisa ou objetivos estabelecidos.

A análise e interpretação de dados são etapas essenciais em qualquer pesquisa, pois é por meio delas que os resultados são compreendidos, interpretados e comunicados de forma clara e objetiva. Isso permite que os pesquisadores façam contribuições significativas para o conhecimento em suas áreas de estudo.

A técnica executada foi a técnica de análise de conteúdo, que segundo Bardin (2016, p.37) é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Durante o processo de investigação, o pesquisador pode encontrar falhas ou dúvidas nos dados, o que pode exigir revisão ou complementação da coleta de informações. Após essa fase de revisão e limpeza dos dados, o próximo passo é a interpretação dos resultados encontrados. Nesse estágio, o pesquisador busca entender o significado dos dados, relacionando-os com teorias existentes, contextualizando-os e chegando a conclusões fundamentadas.

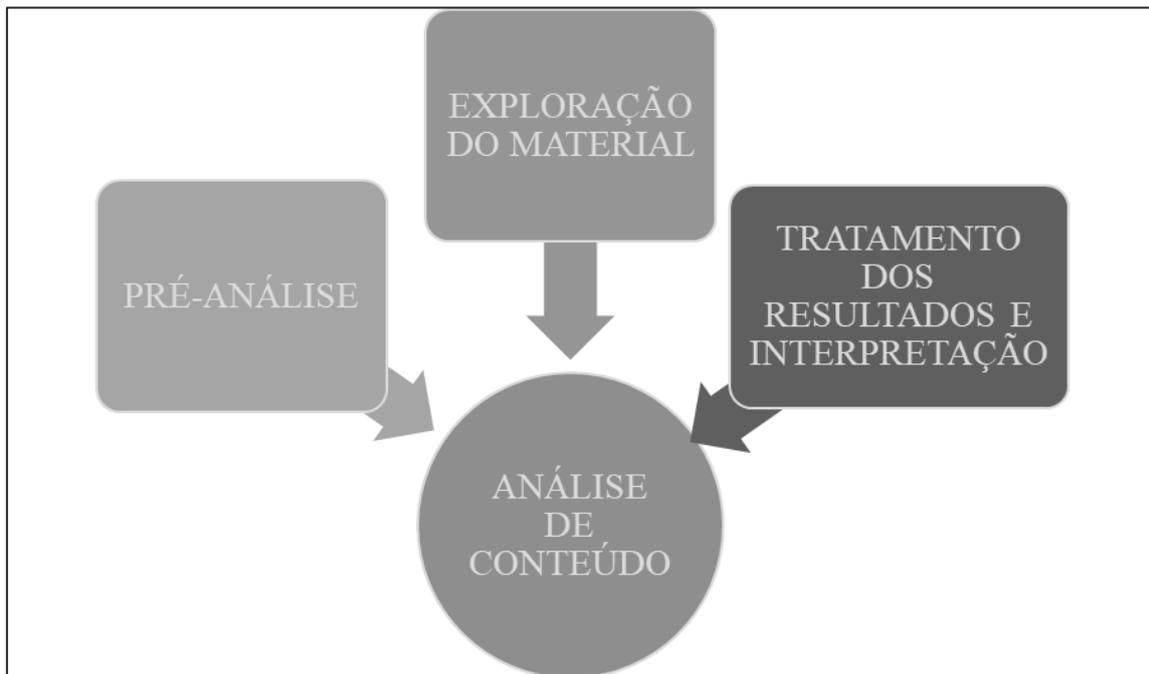
Segundo Alvarenga (2019, p. 102) “confrontar o encontrado na revisão da literatura, suas experiências os achados com os resultados da investigação, e como consequência deles, tomar posição a respeito dos mesmos”.

Portanto, deve-se dialogar com os dados com a fundamentação teórica verificando os objetivos propostos, assegurando a confiabilidade e a validade dos resultados e comprovando a alteridade dos resultados.

De acordo com Bardin (2016) a utilização da análise de conteúdo prevê três etapas fundamentais como a pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e a inferência da interpretação, conforme o esquema apresentado na Figura 4.

Figura 4.

Etapas da análise de conteúdo.



Fonte: Adaptado de Bardin (2016)

De acordo com Bardin (2016, p.125) a pré-análise “é a fase de organização propriamente dita”, ou seja, o pesquisador faz a leitura e a organização do material, avaliando o que é importante avaliar e o que ainda necessita ser coletado.

A segunda etapa, é chamada de exploração do material. Para Bardin (2016, p. 131), esta fase “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração em função de regras previamente formuladas”. Portanto, nesta fase se elabora a codificação e a categorização do material coletado. Na codificação, o pesquisador faz o delineamento das unidades de registros.

As categorias de análise são: conhecimento sobre o autismo; a prática pedagógica para a inclusão de estudantes com TEA; e as dificuldades no trabalho pedagógico dos docentes.

Na terceira etapa, produz-se o tratamento dos resultados coletados e a interpretação deles. Segundo Bardin (2016, p. 131) “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos”.

Utilizou-se, durante a análise dos dados, pseudônimos para os participantes, visando preservar as suas identidades.

CAPÍTULO 5: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentados os resultados e as análises acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes do ensino regular, no processo de inclusão dos estudantes com o Transtorno de Espectro Autista – TEA.

Os resultados foram organizados e condensados a partir da análise de conteúdo, que conforme Bardin (2016, p. 147) “são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos”.

Participaram da presente pesquisa sete professores regentes do ensino comum que têm alunos com Transtorno de Espectro Autista em suas classes. Os professores foram chamados de professor 1, professor 2, professor 3, professor 4, professor 5, professor 6, professor 7. Na tabela a seguir observa-se o perfil dos professores participantes deste estudo.

Tabela 4.

Perfil dos professores participantes da pesquisa

Participantes	Idade	Formação Acadêmica	Turma de 2023	Tempo de atuação
Professor 1	46 anos	Física	3º ano	15 anos
Professor 2	43 anos	Geografia e pós em Educação Ambiental	5º ano	16 anos
Professor 3	44 anos	Pedagogia	2º ano	24 anos
Professor 4	45 anos	Pedagogia Educação Especial	3º ano	15 anos
Professor 5	40 anos	Pedagogia e pós em Educação Especial	4º ano	17 anos
Professor 6	33 anos	Pedagogia e pós em Coordenação Pedagógica	4º ano	14 anos
Professor 7	34 anos	Pedagogia	1º ano	13 anos

Fonte: Questionário (2023)

Como observado na tabela 4, os sete professores têm formação acadêmica, cinco professores em Pedagogia, um professor tem formação em Física e um professor tem

formação em Geografia. E apenas dois professores tem pós graduação em educação Especial. A idade dos participantes variou de 34 a 46 anos. Em relação à prática na educação, variou de 13 a 24 anos de atuação, demonstrando que o corpo docente tem experiência na prática pedagógica.

Sendo assim, com o intuito de alcançar um entendimento profundo para este estudo, conforme os objetivos propostos, a seguir, apresenta-se, as categorias desta pesquisa, que são: conhecimento sobre o autismo; a prática pedagógica para a inclusão de estudantes com TEA; e as dificuldades no trabalho pedagógico dos docentes.

5.1. Conhecimento sobre o autismo

Sabe-se que a educação inclusiva deve ser ofertada com o propósito de incluir a pessoa com deficiência e para isso acontecer à escola deve ser adaptada ao aluno, de acordo com suas necessidades, sendo este um desafio. Nesta perspectiva a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (2008) e a Lei Berenice Piana 12.764/12, que instituíram a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012) declararam em garantir a inclusão escolar de estudantes público-alvo da educação especial, bem como informar como esse serviço deve ser ofertado e quais profissionais estão envolvidos no processo educacional.

Ao mencionar o TEA (Transtorno do Espectro do Autismo), faz-se uma referência a uma pessoa que, apresenta déficits na comunicação social e na interação social, além de padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. Essas características podem se manifestar desde a infância e podem limitar ou prejudicar o desenvolvimento e funcionamento diário do sujeito. A gravidade do transtorno pode variar de leve a intenso, dependendo das características individuais e do ambiente em que a pessoa vive, incluindo o suporte pedagógico, a atenção e os estímulos recebidos.

A percepção dos docentes no processo de inclusão do estudante autista pode variar bastante. Alguns docentes podem demonstrar compreensão e empatia em relação às necessidades específicas desses alunos, buscando estratégias diferenciadas de ensino e

apoio individualizado. Outros podem enfrentar desafios em lidar com as demandas específicas do autismo, como dificuldades de comunicação, interação social e comportamentos repetitivos.

A presente categoria apresentará os resultados e discussões referentes às informações que descrevem as concepções e os conhecimentos dos professores do ensino comum sobre o autismo, suas principais características e sobre a educação destinada às pessoas com autismo. Desse modo, organizou-se esta categoria em quatro subcategorias, denominadas como: concepções docentes acerca do TEA; concepções docentes sobre as características do estudante com TEA; e concepções docentes sobre a inclusão.

5.1.1. Concepções docentes acerca do TEA

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) é um instrumento essencial para promover a inclusão das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e de outras deficiências. Ela foi desenvolvida em um contexto de lutas e busca por garantias de direitos, sendo uma ação abrangente que engloba aspectos políticos, culturais, sociais e pedagógicos. Seu objetivo principal é confrontar práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, permitindo que todas as crianças tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite suas diferenças e promova sua plena participação na sociedade.

O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) é essencialmente clínico, como destacado por Delabona (2016). Isso significa que não há um exame laboratorial ou aparelho médico específico que possa diagnosticá-lo. Em vez disso, o diagnóstico é feito com base nas características comportamentais, sociais e culturais do indivíduo, exigindo um entendimento completo de como ele interage em diversas situações sociais e familiares.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2013), as características do autismo podem dificultar seriamente o cotidiano das pessoas nessas condições e impedir realizações educacionais e sociais, considerando ser esta uma condição que afeta vários aspectos da comunicação, além de influenciar também no comportamento do indivíduo.

De acordo com Chiote (2015) o aspecto central do TEA é a dificuldade de interagir socialmente e de se comunicar com os outros. Sendo assim, as características do autismo podem dificultar seriamente o cotidiano das pessoas nessas condições e impedir realizações educacionais e sociais, considerando ser esta uma condição que afeta vários aspectos da comunicação, além de influenciar também no comportamento do indivíduo. Diante deste contexto, nesta subcategoria será apresentado as respostas dos professores quando foram questionados com a seguinte pergunta: Qual sua concepção sobre autismo?

Professor 1: *“É um transtorno que recebendo tratamento adequado garante qualidade de vida melhora do desenvolvimento da pessoa com TEA”.*

Professor 2: *“Condição caracterizada por diversos tipos de comportamentos”.*

Professor 3: *“É um transtorno que em certas situações limita o aluno, como na aprendizagem por exemplo”.*

Professor 4 *“É a dificuldade de socializar com os colegas e a condição de aprendizagem que também é mais devagar”.*

Professor 5: *“Para mim, autismo é um transtorno que provoca atraso no desenvolvimento intelectual e social do indivíduo”.*

Professor 6: *“É um transtorno do Neurodesenvolvimento com alterações comportamentais e de comunicação e na interação social”.*

Professor 7: *“É um transtorno que afeta o desenvolvimento da pessoa e compromete a sua interação com outras pessoas, e sua comunicação, o comportamento”.*

Pode-se analisar que os professores tem um certo entendimento sobre o autismo, destacando que o autismo é um transtorno que apresenta as alterações comportamentais e de comunicação, o desenvolvimento intelectual, social dos estudantes.

Entende-se que as concepções dos professores estão em concordância com os aportes dados pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e por autores que afirmam que o autismo infere em:

Inadaptação para estabelecer relações normais com o outro, um atraso na aquisição da linguagem e, quando ela se desenvolve, uma incapacitação de lhe dar um valor de

comunicação. Essas crianças apresentam igualmente estereótipos gestuais, uma necessidade de manter imutável seu ambiente material, ainda que deem provas de uma memória frequentemente notável. (Marinho e Merkle, 2009, p.6086).

Castro & Alves (2018) deixam claro que os alunos com necessidades especiais passaram a frequentar o mesmo ambiente educacional, e as escolas passaram a atendê-los como a todos os alunos. Logo, a inclusão de alunos com necessidades especiais no ambiente educacional regular é uma prática cada vez mais comum e importante. As escolas têm a responsabilidade de atender a todos os alunos, considerando suas especificidades e necessidades individuais, para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

5.1.2. Concepções docentes sobre as características do estudante com TEA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por dificuldades nas habilidades sociocomunicativas, que envolvem tanto a comunicação quanto a interação social. Além disso, o TEA também se manifesta por meio de padrões restritivos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme descrito nos critérios diagnósticos estabelecidos pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) da Associação Americana de Psiquiatria (APA) em 2014. Essas características podem variar significativamente de uma pessoa para outra e impactam o funcionamento e a qualidade de vida das pessoas com TEA. Diante deste contexto, fez-se o seguinte questionamento para os participantes desta pesquisa: Quais as características que você consegue observar em um estudante com TEA?

Professor 1: *“A sensibilidade auditiva, pouco contato visual, dificuldade na fala e estereotipias”.*

Professor 2: *“Agitação, distração”.*

Professor 3: *“Pouca ou nenhuma interação social”.*

Professor 4: *“Dificuldade de interação, comportamento, desatenção com as atividades e comunicação”.*

Professor 5: *“Quanto a aluna que recebi em minha sala de aula, ela tinha alto comprometimento intelectual e social e na comunicação, visto que não verbalizava”*.

Professor 6: *“Pouca interação social, ações repetitivas, problemas de comunicação”*.

Professor 7: *“Não gosta de barulho, faz movimento repetitivos, não interage com os alunos, se irrita facilmente”*.

Percebe-se nas concepções dos professores, que os estudantes autistas apresentam como características a dificuldade de interação social, o comprometimento intelectual, desatenção com relação as atividades, se irritam facilmente e são sensíveis. É importante entender que essas concepções são baseadas nessas experiências específicas e podem não refletir a ampla diversidade de experiências e características dentro do espectro autista. Tais dificuldades são elencadas pela falta de socialização e interação, dificuldades acentuadas de aprendizagem e não aceitação dos demais estudantes, tornando-se um desafio para a docência e a aprendizagem.

Segundo Walker & Borges (2022, p. 13):

As características do autismo podem dificultar seriamente o cotidiano das pessoas nessas condições e impedir realizações educacionais e sociais, considerando ser esta uma condição que afeta vários aspectos da comunicação, além de influenciar também no comportamento do indivíduo.

Em relação às dificuldades de relacionamento citadas pelos professores, mesmo não sendo consideradas como regras, devido à diversidade de comportamentos apresentados pelos autistas, Marinho & Merkle (2009, p.7) enfatizam que “não se relacionar com contato visual, expressões faciais, relação com os pares, primar pela rotina, sendo que a criança autista pode tanto isolar-se como também interagir de forma estranha aos padrões habituais” é uma característica comum em boa parte dos autistas.

É importante ressaltar que cada indivíduo dentro do espectro autista é único e apresenta uma combinação única de características e necessidades. Embora existam algumas características comuns que possam aproximar as pessoas dentro do espectro, como

dificuldades na comunicação e interação social, logo, é fundamental reconhecer a diversidade dentro do autismo.

Conforme Falcão (2011) para que a inclusão seja benéfica para todos, é preciso compreender as diferenças como algo positivo, tendo em vista que cada um possui singularidades que se manifestam por meio de atitudes, situações simples, como se vestir, ou até diferenças mais acentuadas, como é o caso das deficiências.

5.1.3. Concepções docentes sobre a inclusão

O tema sobre inclusão, ainda é bastante amplo. De acordo com Teles, Resegue & Puccini (2013), a inclusão é o movimento da sociedade que visa a produzir a igualdade e auxilia o sujeito a construir sua identidade pessoal e social. Levando para o âmbito escolar, inclusão é o direito à educação à todas as crianças em escolas regulares.

Segundo Barberini (2016):

A inclusão ainda é uma realidade nova para os professores. A presença de alunos com necessidades educacionais especiais tem provocado nos educadores sentimento de impotência, frustração e angústia frente as limitações dos alunos e das próprias limitações, por não conseguirem oferecer atendimento individualizado a esses alunos.

Teles, Resegue & Puccini (2013) enfatizam que a inclusão é um movimento social que busca promover a igualdade e ajudar os indivíduos a construírem sua identidade pessoal e social. Embora a inclusão de pessoas com deficiência seja um direito garantido por lei, muitas vezes esse processo acontece de forma lenta devido ao preconceito ainda presente na sociedade. Infelizmente, o preconceito pode contribuir para a exclusão em vez da inclusão, o que vai contra os princípios e direitos assegurados legalmente. É fundamental trabalhar continuamente na conscientização, educação e promoção de ambientes inclusivos para garantir que todas as pessoas tenham oportunidades iguais de participar ativamente na sociedade, independentemente de suas características individuais.

Para Cunha (2014, p. 101) “não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão”.

Sendo assim, é importante que os docentes estejam aptos para atuar com estudantes autistas no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a pergunta norteadora desta subcategoria é: O que você faz para favorecer a inclusão do estudante autista?

Professor 1: *“Sensibilização da turma explicando o que é o TEA e as dificuldades do aluno e incluo em todas as atividades da turma”.*

Professor 2: *“Ela assistia as aulas normalmente, sempre passava atividades em que o aluno pudesse participar com os demais”.*

Professor 3: *“Crio estratégias que beneficie todos os alunos”.*

Professor 4: *“Passo atividades que estejam o mais próximo possível com a capacidade do aluno de resolvê-las”.*

Professor 5: *“Tentava inclui-la nas atividades coletivas, apesar de sua resistência”.*

Professor 6: *“Trago atividades que ele gosta recursos de multimídia, atividades de atenção”.*

Professor 7: *“Todas as vezes que que é possível incluo o aluno nas dinâmicas de grupo, das atividades que requerem a interação com os outros alunos”.*

De acordo com as respostas dos professores, eles apresentam uma concepção próxima de inclusão que se defende, ou seja, envolver o aluno autista para participar do mesmo espaço, com as mesmas tarefas, que os demais, mesmo ainda que alguns deles necessitem de determinados apoios.

A inclusão na educação envolve criar um ambiente onde todos os alunos, independentemente de suas diferenças, possam participar plenamente das atividades educacionais. Isso requer não apenas remover barreiras físicas, mas também abordar preconceitos, estigmas e oferecer suporte individualizado para garantir que cada aluno tenha a oportunidade de aprender e se desenvolver da melhor maneira possível.

Para Alves (2016) as concepções dos docentes em relação à inclusão, bem como a construção de vínculos do professor, com a escola e com o estudante, também demonstram grande importância neste processo. Somente assim, as ideias iniciais em relação ao aluno podem modificar-se com o tempo e com a convivência dele com o professor e com a turma.

Portanto, a inclusão de um aluno com TEA implica na necessidade de o professor conhecer e construir primeiramente um vínculo com seus alunos, bem como entender a relação entre eles, para então possibilitar a elaboração de estratégias de ensino em benefício da aprendizagem da turma e do estudante com TEA.

5.2. Prática pedagógica para a inclusão de estudantes com TEA

A educação inclusiva de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação demanda uma abordagem ampla e estruturada para garantir uma escolarização de qualidade e o sucesso acadêmico dos alunos dentro do ensino regular. Isso implica em várias mudanças e adaptações no ambiente escolar e nas práticas pedagógicas.

Segundo Walker & Borges (2022, p. 23):

A escola precisa ter uma infraestrutura acessível e adaptada para atender às necessidades de todos os alunos, incluindo rampas, banheiros acessíveis, entre outros. Os professores precisam adotar estratégias de ensino diferenciadas e inclusivas, que considerem as diferentes habilidades e necessidades dos alunos. Isso pode envolver o uso de materiais adaptados, metodologias variadas e apoio individualizado. O currículo escolar deve ser flexível o suficiente para acomodar as diferenças individuais dos alunos e garantir que todos tenham acesso ao conteúdo de forma significativa. Além disso, os métodos de avaliação também precisam ser adaptados para avaliar o progresso dos alunos de forma justa e inclusiva. Os profissionais da educação precisam receber formação adequada em educação inclusiva, para que possam entender as necessidades dos alunos e desenvolver práticas pedagógicas eficazes. As políticas educacionais devem estar alinhadas com os princípios da inclusão, garantindo recursos e apoio necessários para a implementação de práticas inclusivas nas escolas.

A educação inclusiva não se trata apenas de matricular alunos com deficiência no ensino regular, mas sim de criar um ambiente escolar que seja verdadeiramente acolhedor,

adaptado e capacitado para promover o aprendizado e o desenvolvimento de todos os alunos, independentemente de suas diferenças.

Favoretto e Lamônica (2014) destacam que o entendimento da relação entre professor e alunos, bem como entre os próprios alunos, é primordial para criar estratégias de ensino eficazes em uma turma inclusiva. As estratégias devem focar na participação e interação mútua, levando em consideração as necessidades e características individuais de cada aluno. Isso promove um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficiente.

Em seus estudos, com relação à prática pedagógica, Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020, p. 6) foi verificado que:

O professor passa a aliar-se à aprendizagem dos alunos, facilitando assim o engajamento do aluno com TEA na rotina da turma e no seu desenvolvimento integral. Assim, no que se refere à inclusão escolar, constatou-se que, mesmo os alunos com TEA, foram acolhidos pelos seus professores e pelas suas turmas e que não foram demonstrados comportamentos indicativos de preconceito em relação a eles. Apesar de algumas dificuldades relatadas pelos docentes, o estudo evidenciou um contexto de inclusão realizável e possível.

Nesse sentido, o objetivo desta categoria é de identificar as estratégias, o modelo de ensino e aprendizagem, as normas e o planejamento que os docentes executam para envolver, aproximar e incluir os estudantes com TEA no processo de ensino e aprendizagem. Para análise desta categoria, foram estabelecidas quatro subcategorias, que serão apresentadas a seguir: estratégias de aprendizagem; execução das estratégias de aprendizagem; obstáculos na execução das estratégias de aprendizagem; e o planejamento docente.

5.2.1. Estratégias inclusivas

Ao se pensar na inclusão, os educadores devem levar em consideração que o estudante com autismo possui competências, ao mesmo tempo considerando os argumentos de Lanuti e Mantoan (2021, p. 63), de que “toda e qualquer estratégia pedagógica que visa a

supressão dos desafios impostos pela diferença humana parte de um princípio excludente de tentativa (fracassada) de definição dos semelhantes e dos “diferentes”. Logo, para que aconteça o processo de ensino e aprendizagem do aluno com TEA na classe comum o professor deve buscar estratégias pedagógicas e matérias adaptados.

Segundo Cunha (2020, p. 110):

A turma de alunos necessita compreender o ambiente de ensino em uma perspectiva inclusiva, em que todos são participantes do grupo. O aluno que tem autismo faz parte de grupo, pertence ao ambiente escolar. Todos os que estão ali têm coisas parecidas e diferentes; todos são importantes; ninguém é insubstituível, mas todos fazem falta. O professor pode propor atividades e formas de comunicação que todos compartilhem. Adaptar currículo, práticas pedagógicas e materiais de desenvolvimento poderá ser um bom caminho para tal fim.

Para Santos e Martins (2015, p. 2): “as práticas devem atender à diversidade da turma, independentemente da existência de alunos com deficiência ou não”. Sendo assim, os procedimentos pedagógicos precisam ter um caráter flexível, diversificado, que envolvam todos os alunos da sala de aula, sem exceção.

Nesta perspectiva, evidencia-se que os docentes devem estar pautados em teorias e metodologias que venham favorecer a aprendizagem dos estudantes com TEA, sobretudo, ter conhecimento sobre o autismo, evidenciando assim formas diversificadas para que o discente tenha êxito no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a pergunta norteadora para esta subcategoria foi: Quais estratégias você utiliza para possibilitar o aprendizado do aluno com autismo?

Um ponto importante relatado pelos Professor 1, Professor 3, e Professor4 em relação as estratégias para ensinar os alunos autistas foi o uso de recursos visuais, audiovisuais, jogos diversificados, atividades diferenciadas com materiais concretos e lúdicas.

Professor 1: *“As crianças estão sendo alfabetizadas então, usei bastante alfabeto móvel, figuras, silabário, recorte e colagem, à medida que foram avançando introduzi a escrita do quadro, cartilha e leitura”.*

Professor 3: *“Jogos Diversos”*.

Professor 4: *“Passar atividades diferenciadas que envolvam principalmente associação de imagens com palavras e materiais concretos, cartazes”*.

A estratégia de utilizar cartazes fixados nas paredes da sala de aula, conforme apresentada o estudo de Dias e Henrique (2018), é uma excelente forma de facilitar o acesso à informação para alunos com TEA. Esses cartazes podem fornecer informações sobre as atividades realizadas na rotina diária da escola, bem como nas aulas anteriores e as que serão propostas na aula seguinte. Isso ajuda a proporcionar uma maior previsibilidade e organização para o aluno, contribuindo para o seu engajamento e compreensão das atividades.

Professor 6: *“Material concreto, lúdico, de atenção e multimídia”*.

Professor 7: *“Utilizo muito material áudio visual, material concreto”*.

De acordo com (Banda & Grimmer, 2008) os suportes visuais desempenham um papel fundamental no ensino, especialmente para alunos com autismo. Eles ajudam a tornar o conteúdo mais acessível e compreensível, permitindo uma melhor sequência de informações e transições entre atividades.

Na maioria dos casos, dificilmente o aluno autista aprende através do ensino tradicional, como aponta Silva (2007) as crianças com Transtorno do Espectro autista (TEA), não aprendem pelos métodos de ensino tradicionais, é necessário que haja adaptações curriculares, incluindo o uso de recursos visuais e materiais concretos, são essenciais para promover um ambiente de aprendizado inclusivo e eficaz para todos os alunos, independentemente de suas necessidades específicas.

Chechetto e Gonçalves (2015), apontam em seus estudos que com o uso de materiais lúdicos e jogos, encontraram uma forma de aproximar o estudante da disciplina de Matemática, especificamente do conteúdo de multiplicação e divisão, tão temida por muitos.

O uso de jogos digitais no contexto educacional, especialmente para alunos com necessidades especiais como o autismo, tem sido reconhecido como uma estratégia eficaz. Amaral (2018) destaca que o uso desses jogos pode contribuir significativamente para

melhorar a compreensão de conceitos matemáticos, como os do campo aditivo e multiplicativo. Isso mostra como a tecnologia pode ser uma ferramenta poderosa para promover a aprendizagem inclusiva e engajadora.

A resposta do Professor 6 está de acordo com Gomes, da Silva, Reis & Sass (2023, p. 3) que enfatizam:

O lúdico permite a interação com os outros colegas, permite que a criança exercite o seu raciocínio, a sua coordenação motora, a fala e os gestos. Assim sendo, as práticas metodologias precisam acompanhar essa evolução para que as crianças sintam o desejo de aprender e principalmente aprender com significado, aprender com vontade, aprender para a vida.

Segundo Agnol (2023, p. 33) “para desenvolver a linguagem, as brincadeiras propostas são as que envolvam grupos e adivinhação. As questões sociais podem ser realizadas por brincadeiras que envolvam atividades de faz de conta e práticas de desporto”.

Na resposta do Professor 5, ele enfatiza que deve haver um ambiente acolhedor, laços afetivos, com atividades motivadoras para a aprendizagem do estudante com TEA.

Professor 5: *“Procuro proporcionar um ambiente harmonioso e acolhedor para criança, manter uma rotina e estimular com atividades atrativas para a criança”.*

Corroborando com a resposta do P5, Mello (2004, p.22) relata que:

Quando se pensa em termos de inclusão, é comum a idéia de simplesmente colocar uma criança autista em uma escola regular, esperando assim que ela comece a imitar as crianças normais, e não crianças iguais a ela ou crianças que apresentam quadros mais graves. Podemos dizer, inicialmente, que a criança autista, quando pequena, raramente imita outras crianças, passando a fazer isto apenas após começar a desenvolver a consciência dela mesma, isto é, quando começa a perceber relações de causa e efeito do ambiente em relação a suas próprias ações e vice-versa.

Nesse sentido, entende-se que criar estratégias que promovam a interação entre os alunos, estimulando laços afetivos saudáveis, é essencial para o desenvolvimento social e emocional das crianças autistas. O uso do lúdico não apenas torna o aprendizado mais

prazeroso, mas também facilita a compreensão e a internalização de conceitos, já que a criança está mais engajada e motivada durante o processo de aprendizagem.

Todavia, na resposta do Professor 2 percebeu-se que o mesmo não se preocupa com o processo de ensino do aluno autista.

Professor 2: *“A aluna não precisa de atividades diferenciadas”*.

O Professor ao citar que o estudante não precisa de atividades diferenciadas, não está agindo com metodologia inclusiva. Corroborando com essa resposta, Silva (2011) ao averiguar as práticas pedagógicas de inclusão oferecidas por um grupo de professoras, constatou que as aulas ofertadas não possuíam nenhum recurso voltado a despertar o interesse dos alunos com TEA para a matéria, as técnicas utilizadas eram majoritariamente expositivas, sem o uso, por exemplo, de recursos visuais, além da falta de apoio a estes alunos na participação de atividades escolares.

Segundo Monte (2004) para que aconteça a inclusão escolar dos estudantes com TEA se faz necessário mudar a rotina tradicional da sala de aula. O professor deve propor atividades diversificadas, criando possibilidades de aprendizagem para estes estudantes.

Para Santos, Floriano & Dias (2023, p. 2):

As atividades lúdicas são ferramentas que contribuem ativamente para a aquisição de competências em diversas disciplinas e são capazes de promover a criança a aprender de forma prazerosa, desenvolver a imaginação, o raciocínio lógico, a expressão, superar desafios, formular hipóteses, ações estratégicas que envolvam disciplina e constrangimentos.

Portanto, para que a inclusão seja efetiva é necessário proporcionar meios para a participação do aluno com deficiência, oferecendo elementos para que ele possa interagir plenamente nas atividades escolares, bem como condições para a construção de conhecimentos.

De acordo com Santos, Floriano & Dias (2023, p. 8-9):

Com objetivo de promover melhores condições para os estudantes com autismo em sala de aula, muitos educadores optam por incluir os recursos lúdicos nas atividades

desta forma o processo de aprendizagem acontece de uma forma mais dinâmica. [...]

A partir das práticas lúdicas o professor busca trabalhar as áreas mais afetadas pelo transtorno do espectro autista que corresponde primeiramente a área comunicativa, atualmente há muitos estudos para contribuir no desenvolvimento de pessoas com autismo.

Logo, manter o contato visual, estimular a comunicação, mediar brincadeiras e as atividades lúdicas entre os estudantes e utilizar uma linguagem simples e clara são estratégias importantes para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dessas crianças. Além disso, o uso de recursos como computadores, músicas e livros podem enriquecer o ambiente de aprendizagem e tornar as atividades mais atrativas e significativas, respeitando sempre o interesse e as necessidades individuais de cada criança.

5.2.2. Execução das estratégias inclusivas

A inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) em classes regulares tem aumentado, o que requer dos profissionais da educação uma abordagem mais atenciosa e dedicada para atender às necessidades desse público de forma eficaz. Isso inclui adaptar a didática, oferecer suporte individualizado e promover um ambiente inclusivo e acolhedor para todos os alunos.

Conforme Santos, Floriano & Dias (2023, p. 13) “criar, planejar instrumentos que despertem o interesse da criança é uma ação essencial para prepará-la para o ambiente escolar, este espaço com tantos desafios e ao mesmo tempo com inúmeras possibilidades”.

Sendo assim, é fundamental que os educadores estejam sempre pensando em novas abordagens educativas para atender às necessidades específicas dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Isso inclui planejar práticas pedagógicas que sejam inclusivas e acessíveis, além de selecionar recursos e materiais pedagógicos e ferramentas que possam facilitar o desenvolvimento de novos conhecimentos nas crianças com TEA.

A personalização do ensino, a adaptação do ambiente de aprendizagem e a utilização de estratégias diferenciadas são aspectos importantes a serem considerados nesse

processo. Diante deste contexto, perguntou-se para os professores: De que maneira ocorreu a implementação das estratégias para possibilitar o aprendizado do aluno com autismo?

Os Professor 1 e Professor 6 relatam que:

Professor 1: *“Os alunos são avaliados continuamente, então conforme avançam, vou trabalhando outras habilidades inerentes ao ano em que estão”.*

Professor 6: *“Gradativamente de acordo com os avanços no aluno”.*

Percebe-se nas respostas dos professores acima que antes de implementar as estratégias de aprendizagem, eles fazem uma avaliação gradativa para verificar se os estudantes autistas tiveram avanço na aprendizagem.

Conforme Martins (2007), em sua pesquisa enfatiza que é a partir da atenção devida de cada professor para com as crianças autistas, que se chega ao objetivo com efetividade no processo de aprendizagem e socialização da criança.

Para Almeida & Almeida (2008), avaliar continuamente é mais do que oferecer múltiplos instrumentos avaliativos, é ter uma postura avaliadora e um olhar atento às singularidades do fazer de cada aluno. Assim, a avaliação contínua verifica o aluno por inteiro e não apenas no final do bimestre ou do ano, é um processo de avaliação constante. Percebe-se assim que os docentes apresentam uma forma positiva de avaliar o aprendizado do aluno da inclusão.

Segundo Gomes & Oliveira (2021, p. 5):

Investir em estratégias pedagógicas diferenciadas é fundamental para promover um ensino inclusivo e eficaz. Isso ajuda não apenas a envolver todos os alunos no processo de aprendizagem, mas também a atender às necessidades específicas de cada um. Ao adaptar as abordagens de ensino, os professores podem criar um ambiente mais acolhedor e estimulante para todos os estudantes, garantindo que ninguém fique para trás.

Na resposta dos Professor 3 e Professor 7 percebe-se que eles aplicam os assuntos e as atividades de maneira diversificada para todos os alunos da turma.

Professor 3: *“Aplicando para a turma toda”.*

Professor 7: *“Para toda aula, o conteúdo trabalhado era produzido em material (cartaz, dinâmica, material concreto). Como suporte para que o aluno entenda o assunto e as atividades”.*

As respostas dos participantes P3 e P7 estão em sintonia com as afirmações de Camargo e Bossa (2009, p. 10) ao enfatizarem que “a inclusão escolar de crianças com TEA no ensino comum pode possibilitar contatos sociais assim como beneficiar, além do desenvolvimento do aluno atípico, as outras crianças com desenvolvimento neurotípicos que convivem e aprendem com as diferenças”.

A prática docente é desafiadora em diversos aspectos, especialmente ao lidar com a diversidade presente nas salas de aula regulares, no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). O reconhecimento e a valorização das diferenças são fundamentais para promover uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, favorecendo todas as crianças, proporcionando a oportunidade de aprenderem umas com as outras, desenvolvendo o cuidado umas das outras e conquistando atitudes, habilidades e os valores necessários para a formação de uma sociedade mais consciente e acolhedora com todos os cidadãos.

Os Professores 4 e 5 implantaram suas estratégias a partir do momento que planejaram juntamente com o corpo técnico da escola e os professores do AEE.

Professor 4: *“Procurando conversar com os professores especializados na área e o corpo técnico da escola”.*

Professor 5: *“Em conjunto com o professor do AEE, parceria muito importante nesse processo, muitas vezes não dá para conversar”.*

A fala do Professor 4 e do Professor 5 estão de acordo com os pressupostos de uma educação inclusiva, pois é importante ressaltar que esta não se limita apenas à entrada de alunos com autismo na escola, é necessário, pensar sobre a sua permanência.

Nesse sentido, conforme Silva (2006) cabe ao professor a responsabilidade de pensar, planejar e executar estratégias para que estes alunos consigam participar de forma efetiva da rotina escolar. É importante que haja uma comunicação entre os professores da

sala regular e sala do AEE trocando informações como relatórios sobre esse aluno para que possa haver a avaliação do aluno autista.

Conforme Cunha (2015, p. 54):

[...] no contexto do autismo, a qualidade do trabalho em sala de aula iniciar se á pela descoberta do aluno: o que ele faz, deseja e como ele aprende. Portanto, haverá momentos em que a melhor coisa que o professor poderá fazer será observar seu aluno, atentar para as suas ações.

Sendo assim, o uso de atividades diversificadas e recursos concretos pode enriquecer a experiência de aprendizagem, permitindo que os alunos interajam de forma mais significativa com o conteúdo.

A abordagem destacada por Garcia e Martins (2022) ressalta a importância de estratégias adaptadas para beneficiar a aprendizagem dos estudantes com TEA. Ao adotar pedagogias ativas, o professor valoriza a participação dos alunos, promovendo a interação entre eles e incentivando a construção de conceitos por meio da ação sobre o objeto de conhecimento. Essas práticas favorecem um ambiente de aprendizagem dinâmico e estimulante para todos os estudantes.

No ambiente escolar, levando em consideração o autismo, percebe-se que ainda há dificuldade por parte dos professores para trabalhar com esse público. Portanto, no que tange a inclusão do aluno com autismo, o professor desempenha um papel essencial ao pensar, planejar e executar estratégias que permitam a participação efetiva de todos os alunos na rotina escolar.

Uchôa (2015, p.38) enfatiza em sua pesquisa que: “é necessário criar maneiras para transmitir novas informações e melhorar a prática pedagógica, deixando-as adequadas em sala de aula”. Sendo assim, entende-se que isso envolve a criação de ambientes inclusivos, adaptação de materiais, uso de metodologias diferenciadas e trabalho colaborativo com outros profissionais da educação para garantir que cada aluno tenha acesso a uma educação de qualidade e que atenda às suas necessidades específicas.

5.2.3. Obstáculos na execução das estratégias inclusivas

As práticas pedagógicas estão sendo estruturas de forma aleatória pelos professores de ensino regular, na tentativa de escolarizar alunos diagnosticados com autismo em suas salas de aula, levando-se em conta a inclusão.

De acordo com Marques (2011) os professores se consideram despreparados para trabalhar em uma sala de aula inclusiva, pois não recebem treinamento específico para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais.

Segundo Barbosa, Zacarias, Medeiros e Nogueira (2020) um professor ao exercer sua função, não se vê livre de limitações e que o seu papel não é transmitir conhecimento, mas ele precisa ser um orientador e estimulador da aprendizagem, que são desenvolvidas com técnicas pessoais para lidar com os obstáculos na prática.

Para Cunha (2011) a escola desempenha um papel fundamental no apoio ao desenvolvimento de crianças e adolescentes com autismo. Ao oferecer atividades curriculares adequadas e estratégias de ensino inclusivas, a escola será um suporte para a aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia desses indivíduos. A abordagem educacional inclusiva e o suporte personalizado podem fazer uma grande diferença na qualidade de vida e no processo de aprendizagem desses estudantes.

Diante deste contexto perguntou-se para os participantes desta pesquisa: Houve dificuldades durante a implementação das estratégias para possibilitar o aprendizado do aluno com autismo? Em caso afirmativo, explique sobre as dificuldades com as quais se deparou.

Segundo os Professor 2, Professor 3 e Professor 7 não houve dificuldades durante a implementação das estratégias de aprendizagem.

Professor 2: *“Não houve necessidade”*.

Professor 3: *“Não”*.

Professor 7: *“Não”*.

Para os participantes P1, P4, P5 e P6 houve dificuldades na implementação das estratégias de aprendizagem para os estudantes autistas. Como se observa a seguir:

O Professor 1 aponta como dificuldade na implementação das estratégias de aprendizagem o sistema educacional tradicional, desrespeitando o tempo do estudante autista para realizar as atividades de sala de aula.

Professor 1: *“Sim, as imposições do sistema educacional como avaliações rígidas, exigência de rotinas e uso de material que não respeitam o tempo do aluno”*.

Percebe-se que o sistema educacional não favorece o aprendizado do aluno autista, visando somente a construção de significados com atividades funcionais e cotidianas.

A autora Lemos (2016) destaca em seus estudos que a dificuldade na educação de alunos autistas é semelhante à de muitos professores, que estão focados em resultados e não compreendem completamente os processos envolvidos na aprendizagem diária dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Para o Professor 4 a dificuldade com relação a implementação das estratégias é a falta de atenção do aluno autista.

Professor 4: *“Sim, houve dificuldade porque o aluno apresentava um déficit de atenção”*.

Tal concepção não comunga com o que se entende por educação inclusiva, na qual todos os alunos, independentemente de quaisquer características que possuam, podem aprender, a depender dos recursos e tarefas que se propõe, podendo ampliar ou não as barreiras à sua participação. Não se deve, entretanto, limitar, as suas possibilidades, mas deixar que essas apareçam no decorrer das atividades docentes.

Almeida (2023) destaca que muitos professores, embora reconheçam o processo de inclusão, não estão totalmente a favor de todas as expectativas associadas à inclusão de alunos autistas. Para alguns docentes, a visão é de que a inclusão contribui principalmente para a socialização na escola, em vez de promover o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades funcionais dos alunos autistas.

Na resposta do Professor 5, observa-se uma reflexão sobre a questão de dificuldades na educação de estudantes autistas e a falta de um professor auxiliar na sala de aula.

Professor 5: *“Sim, as vezes pela não aceitação da criança para com as atividades, pois são muitas as necessidades que o aluno autista apresenta, e outras vezes pela falta de um professor auxiliar na sala de aula”.*

Conforme Chiote (2015), o processo de inclusão de crianças autistas vai além da mera presença em uma escola regular. Se faz necessário harmonizar a realidade dessa criança com o processo de aprendizagem, de modo a reconhecer e estimular suas potencialidades, permitindo que ela participe efetivamente de um grupo e se desenvolva juntamente com ele.

Barbosa (2014) ressalta que, devido às características peculiares das crianças autistas, o processo de aprendizagem deve ser individualizado. Isso significa escolher a melhor maneira de promover e experimentar a superação tanto para o professor quanto para o aluno, garantindo assim a permanência de ambos na escola.

Na resposta do Professor 6, percebe-se que os professores não recebem orientações de especialistas da educação especial.

Professor 6: *“Falta de orientação de uma equipe especializada e a presença do professor do AEE na sala de aula”.*

Segundo Soares (2022) há professores que acreditam erroneamente que apenas o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é responsável por elaborar, adaptar e buscar meios para o desenvolvimento das potencialidades e habilidades dos alunos autistas. No entanto, esse papel é compartilhado com o professor da sala regular. O objetivo do AEE não é substituir a sala de aula regular, mas sim cooperar em um trabalho conjunto, criando estratégias e recursos para que o aluno possa desenvolver suas habilidades de forma eficaz.

Com relação ao TEA, ainda existe na fala de professores que dizem não saber lidar com a complexidade que abrange o espectro. A sala de aula tradicional ainda é predominante na maioria das escolas, e o professor tem dificuldades de romper com esse modelo habitual de salas homogeneizadoras, o que acaba muitas vezes, frustrando a sua prática docente, além de dificultar ainda mais o processo de ensino e aprendizagem. Todavia, estão surgindo iniciativas e abordagens para promover a inclusão e a diversidade no ambiente escolar. A adaptação e a evolução dos modelos de ensino são importantes para atender às

necessidades específicas de todos os alunos, incluindo aqueles com autismo e outras condições que requerem abordagens diferenciadas.

5.2.4. Planejamento docente

O contexto da sala de aula para estudantes com TEA demanda abordagens educativas diferenciadas e adaptativas. Isso inclui rever e ajustar as práticas educativas para construir um ambiente que ofereça possibilidades de ensino sem fragmentar o conhecimento. Os alunos com TEA possuem características peculiares, seja na comunicação, nas relações sociais ou no engajamento em atividades. Uma vez que tais diferenças são construídas e expressas de formas distintas em cada contexto social e cultural, se faz pertinente compreender. É fundamental levar em consideração os conhecimentos prévios e as habilidades dos estudantes com TEA, promovendo assim um aprendizado mais significativo e inclusivo.

De acordo com Costa (2017, p. 25):

O papel do educador é intervir nas atividades que o aluno ainda não tem autonomia para desenvolver sozinho, ajudando o estudante a se sentir capaz de realizá-las. É com essa dinâmica que o professor seleciona procedimentos de ensino e de apoio para compartilhar, confrontar e resolver conflitos cognitivos. Porém, a formação e a aquisição de conhecimentos sobre a educação inclusiva são imprescindíveis para fundamentar a prática pedagógica dos professores.

Considerar as necessidades individuais dos alunos autistas ao planejar atividades é fundamental para garantir que todos tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento. Além disso, adaptar as atividades de acordo com as habilidades e limitações de cada aluno pode ajudá-los a se engajar mais e a obter sucesso em suas tarefas. Existem diversas estratégias e recursos que podem ser utilizados para apoiar alunos com TEA, como a utilização de materiais visuais, o uso de linguagem clara e direta, a quebra de tarefas em passos menores e a criação de um ambiente acolhedor e inclusivo.

Conforme Alaminos (2018, p. 52):

O educador deverá considerar no planejamento tempo e estratégias para conhecer seus alunos, em especial aqueles que poderão requerer apoios específicos. Para fornecer boa compreensão sobre os alunos e suas condições de aprendizagem, a observação precisa utilizar diferentes estratégias e ser feita em diversos momentos da aula. Os critérios de observação devem ser selecionados com base no currículo e nas habilidades que o professor considerou no planejamento.

Diante deste, contexto questionou-se para os professores: Como você planeja as aulas na turma que tem aluno com TEA?

Percebe-se nas respostas do professor 2 e do professor 7 que eles constroem um único planejamento e fazem adaptações neste planejamento quando necessário.

Professor 2: *“Planejamento é um só, mas existe a adaptação das aulas”.*

Professor 7: *“O planejamento é um só, mas as vezes tenho que adaptar as atividades para tentar ensinar o aluno com TEA”.*

Para Glat & Nogueira (2016), trabalhar com criança autista já não é fácil imagina sem recursos para a prática de atividades, recursos esses que são de extrema importância para que o professor possa estar instigando seu aluno a desenvolver a cognição e sua interação social. Os professores podem se deparar com algumas dificuldades em relação à linguagem do aluno, humor, agressividade, e a compreensão da criança. Logo, Segundo Adams (2020) o professor é um dos responsáveis por criar condições, de permanência para o aluno público-alvo da educação especial no ensino regular.

Para os Professores 3, 4 e 5 o planejamento é feito normalmente, as vezes sofre adaptações e sempre que precisam pedem ajuda do professor do AEE.

Professor 3: *“Com a ajuda de outro profissional que é do AEE, mas devem ser planejadas com um material que facilite a criação de uma rotina”.*

Professor 4: *“Planejo normalmente as aulas, as vezes preciso adaptar a atividade do aluno autista e para isso conto com a ajuda do professor do AEE”.*

Professor 5: *“Faço meu planejamento, conforme o conteúdo e as atividades que o vou desenvolver em sala de aula. Muitas vezes tem que adaptar e peço a ajuda do professor do atendimento educacional especializado”.*

Para Redig; Cruz (2011, p.8):

Além de prestar atendimento ao aluno com deficiência, é importante que o professor especializado em Educação Especial compartilhe seu conhecimento, colaborando com o professor da turma regular para que este desenvolva, através do trabalho diversificado, atividades que se caracterizam como recursos de acessibilidade ao currículo, favorecendo o desenvolvimento das funções cognitivas do aluno da educação especial.

O Decreto nº 7.611/11 determina que os professores do ensino regular e os professores do AEE devem se unir com o intuito de garantir a acessibilidade ao currículo e um ensino que proporcione aprendizagem e participação de todos. Nesse sentido, o professor deve pensar novas estratégias de ensino e aprendizagem para o educando com Transtorno do Espectro Autista, sempre visando a interação entre os alunos, e avaliar se essas estratégias contribuíram para o desenvolvimento de inclusão e de aprendizagem desses estudantes.

Os professores 1 e 6 fazem um planejamento diferenciado, de acordo com as especificidades e necessidades dos alunos autistas.

Professor 1: *“Planeja de forma diferenciada. A metodologia é diferenciada”.*

Professor 6: *“O planejamento é feito de acordo com a necessidade de cada aluno. Elas são adaptadas e flexibilizadas, ou seja, é um planejamento diferenciado”.*

Para Weizenmann; Pezzi e Zanon, (2023) o professor precisa compreender a importância da observação antes de realizar atividades com a criança, especialmente quando se trata de indivíduos com TEA (Transtorno do Espectro Autista). É essencial adaptar o ensino de forma flexível, respeitando o tempo de aprendizado de cada aluno e reconhecendo que todos têm potencial para alcançar o sucesso na aprendizagem.

Entende-se que se faz necessário um planejamento específico para professores que têm aluno com TEA em sua sala de aula, pois, de acordo com as necessidades e especificidades deste aluno, o professor deve criar estratégias, adaptações, buscar recursos, procurar forma para que o aluno desenvolva e, de fato, o aprendizado seja efetivado. Conforme a Lei Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) que traz em seu Art. 59. Inciso I “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;”.

Para Cunha & Negreiros (2019, p. 47):

Os currículos escolares estão organizados não atendem a necessidade de todos, porém, é preciso, além de repensar, criar novas estratégias curriculares, respeitando as particularidades e singularidades da turma, sob a perspectiva da educação inclusiva. Não repensar essas práticas curriculares podem causar prejuízos para o processo de escolarização do estudante.

Conforme Soares (2022) um planejamento educacional que integra estratégias diversificadas de forma positiva pode trazer inúmeros benefícios para a aprendizagem das crianças. Essas atividades não só tornam o processo de ensino mais dinâmico e atrativo, mas também estimulam a criatividade, a socialização, o raciocínio lógico e diversas habilidades essenciais para o desenvolvimento infantil. É importante que os conteúdos sejam apresentados de maneira significativa e contextualizada, de modo que façam sentido para os alunos e os envolvam de forma efetiva no processo de aprendizagem.

Segundo Gomes, da Silva, Reis & Sass (2023, p.3) “é importante tentar sempre incluir esse aluno para que ocorra interação e socialização com os colegas”. Assim, o educando verá as conquistas em uma atividade.

Desse modo, é importante realizar algumas adaptações curriculares dependendo da necessidade que cada aluno autista apresenta, incluindo atividades que facilitam a interação com os outros alunos da sala. Ou seja, o planejamento precisa ser organizado em conjunto com o corpo técnico, com o professor do ensino regular e o professor do AEE, levando em

consideração suas limitações e buscando o apoio da família, para que cada educando seja atendido.

5.3. Dificuldades no trabalho pedagógico docente

Reconhecer e valorizar a diversidade como parte intrínseca da condição humana é fundamental para promover uma educação inclusiva. Isso não apenas facilita o processo de inclusão, mas também enriquece o ambiente educacional, promovendo o respeito, a empatia e a compreensão entre os alunos. Logo, segundo Vieira, Souza, Alves & Oliveira (2018) a transformação dos contextos sociais são alicerces no desenvolvimento pessoal e social das crianças com TEA, garantindo a elas as possibilidades de exercício da cidadania.

De acordo com Lopes (2011, p. 10) "o diagnóstico de autismo tende a reduzir as expectativas dos professores sobre o aprendizado da criança ou do adolescente, [...] praticamente inviabiliza o reconhecimento daquilo que cada sujeito efetivamente pode alcançar em sua vivência escolar".

Para Soares (2022) o professor que atua com estudantes da educação especial em sala de aula precisa desenvolver suas ações na perspectiva inclusiva, tendo um olhar diferenciado para esses sujeitos, que possuem inúmeras possibilidades.

Segundo Bezerra, da Silva, de Amorim & Lopes (2023) as práticas metodologias precisam acompanhar essa evolução para que as crianças sintam o desejo de aprender e principalmente aprender com significado, aprender com vontade, aprender para a vida.

Tendo em vista a dificuldade e a preocupação dos profissionais da educação para atender alunos com TEA em suas salas de aula, no ensino regular, visto que, as escolas não têm recursos para tal e que os professores não possuem formação adequada para atender a esses alunos, o objetivo desta categoria é de analisar as dificuldades encontradas pelo docente com relação a sua prática pedagógica para com o estudante autista. Desse modo, organizou-se esta categoria em duas subcategorias, assim denominadas: dificuldades; e formação continuada.

5.3.1. Dificuldades

Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais -DSM-5, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido como um transtorno, tendo por suas características dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos e restritos, e sua manifestação varia de acordo com a gravidade de cada caso clínico (APA, 2014).

Segundo Gomes, da Silva, Reis & Sass (2023, p. 6):

É crescente o número de diagnósticos de TEA, exigindo das escolas cada vez mais preparo e compreensão da forma de desenvolvimento do transtorno e também formas de lidar em situações desafiadoras. O professor é extremamente importante nesse processo, pois a sua forma de condução será um diferencial no alcance de objetivos traçados para a criança, quanto a seu desenvolvimento.

Logo, os professores do ensino regular frequentemente enfrentam desafios ao lidar com estudantes autistas devido às diferenças no processamento sensorial, nas habilidades sociais e na comunicação. Diante desta perspectiva, a pergunta norteadora desta subcategoria foi: Quais as principais dificuldades que você já enfrentou ou enfrenta com relação a sua prática pedagógica para com o estudante autista?

As principais dificuldades relatadas pelos professores foram: a falta de um professor auxiliar, a dificuldade em preparar atividades diferenciadas, sugestão adequada para trabalhar com esses educandos, estrutura física da sala de aula inadequada, a participação da família, a falta de recursos didáticos acessíveis.

Professor 1: *“O professor do regular, precisa de mais suporte como professor auxiliar, estrutura física das salas de aula inadequadas, falta material pedagógico, enfim, apesar de tudo isso o aluno aprende porque o professor vai em busca estratégias para ensiná-los”.*

O Professor 1 enfatiza a presença de um professor auxiliar especializado na sala de aula para ajudá-lo. Esta fala corrobora com a lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, no seu Artigo 3º, estabelece, no parágrafo único, que “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular,

nos termos do inciso IV do art. 2o, terá direito a acompanhante especializado” (Brasil, 2012, p. 01).

Professor 2: *“As informações adequadas, propostas de materiais para uso em sala de aula e a participação da família”.*

A resposta do Professor 2 corrobora com Silveira, Enumo & Rosa (2012) que apontaram em seus estudos que ainda existe pouco preparo dos profissionais envolvidos no ensino do aluno autista, não apenas dos profissionais, mais também da participação da família com relação a inclusão.

Para Oliveira (2018, p. 14) a família e a escola devem estar em uma relação de sintonia, pois:

[...] A família e a escola possuem uma grande tarefa, pois nelas é que se formam os primeiros grupos sociais de uma criança. Entretanto, a escola deve sempre envolver a família dos educandos em atividades escolares, não só para falar dos problemas que envolvem a família atualmente, mas para ouvi-los e tentar engajá-los em algum movimento realizado pela escola como: projetos, festas, desfiles escolares, entre outros.

A partir do momento que a escola e a família trabalham juntas em colaboração, elas podem oferecer um suporte mais abrangente e eficaz para os estudantes com TEA. A família muitas vezes desempenha um papel fundamental na identificação de problemas e dificuldades que os alunos podem enfrentar, permitindo que a escola e os professores estejam mais bem informados e preparados para atender às necessidades específicas de cada aluno. Essa parceria entre escola e família fortalece o processo educacional e contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Professor 3: *“A escola precisa oferecer mais recursos para que possamos realizar um trabalho de mais qualidade”.*

Professor 4: *“As condições são bastante precárias, o professor tanto do regular como do ensino especial trabalham somente com materiais que são possíveis fazer para o aluno, o que é, uma consequência das políticas públicas para a educação especial, que*

praticamente está abandonado nas escolas. O aluno com TEA vai socializar dentro de uma sala de aula, mais falta condições reais para que essa socialização ocorra. O descaso com a educação especial é muito grande”.

Segundo Bezerra (2021, p. 16):

A escola é a única capaz de permitir que, em horário coletivo e conjunto de trabalho, docentes realizem grupos de discussão e estudos de caso de seus alunos, compreendendo as dificuldades e habilidades que eles apresentam, a fim de deflagrar a ação pedagógicas mais adequada, compondo uma prática autoral.

Christo & Mendes (2019), destacam em seus estudos que a escola deve proporcionar condições para que o docente venha realizar o seu trabalho: como tempo para o planejamento em conjunto, recursos didáticos, formações, mudanças nas políticas e práticas escolares.

Professor 5: *“Depende muito do nível de autismo da criança. Já tive aluno autista com desenvolvimento intelectual acima da média. No caso da minha aluna atualmente é o alto comprometimento intelectual. Não nos proporcionam melhores condições e preparação para os docentes, material didático, suporte pedagógico tanto do sistema como da própria escola”.*

Professor 6: *“Em adaptar das atividades”.*

Professor 7: *“A maior dificuldade é encontrar sugestões de material didático, de atividades diferenciadas”.*

Percebe-se que os professores entendem a importância da flexibilização do conteúdo para se adaptar às necessidades individuais dos estudantes com TEA. Isso significa reconhecer que cada criança tem suas próprias características e habilidades únicas, e é fundamental criar atividades dinâmicas que atendam a essas especificidades, promovendo um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz para todos os alunos.

O professor ao lidar com crianças autistas ou com qualquer necessidade especial precisa elaborar recursos didáticos baseado nas necessidades e habilidades do aluno autista para que ele possa participar de forma efetiva em sala de aula. Conforme as Diretrizes (2012, p.10), “reconhecer, preparar e organizar recursos pedagógicos e acessíveis que eliminem as

barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”.

Para Silva, Silvério & Vieira (2021) a escola deve promover para os professores condições necessárias para que haja as práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar sejam sistematizadas, com recursos adaptados e haja uma organização curricular que possa atender às necessidades específicas dos alunos autistas.

No entanto, entende-se que os professores participantes deste estudo, mesmo com tantas dificuldades em suas práticas pedagógicas para com os estudantes autista, mostram-se interessados em planejar atividades diversificadas que venham contribuir para a inclusão e aprendizado deste aluno.

5.3.2. Formação continuada na educação inclusiva

A educação é um tema repleto de desafios. Desempenhar a função de professor com qualidade e competência requer competências técnicas, como por exemplo a formação especializada) e pessoais (ex. desejo, flexibilidade). A escola e seus professores precisam estar sempre se atualizando para que possa desenvolver estratégias e metodologias de ensino, que contemplem a percepção dos estudantes com TEA a respeito da escola e sobre processo de inclusão.

No ambiente escolar, levando em consideração o autismo, percebe-se que ainda há dificuldade por parte dos professores para trabalhar com esse público. Um dos eixos do ensino que ainda se configura em desafio a ser vencido pelos docentes é a capacitação elaboração de práticas educativas que atraiam a atenção desses alunos e que contribua no processo de aprendizado dessas crianças. No entanto, desde a Declaração da Salamanca (1994) já se destacava que a formação dos professores seria essencial no processo inclusivo. Sem formação adequada, os professores não são capazes de trabalhar a inclusão nas suas diferentes áreas.

Para Oliveira (2018) a inclusão de estudantes com o TEA nas escolas de ensino regular requer a superação de vários desafios, dentre os quais a formação para os

professores, a integração de uma rede articulada de conhecimentos científicos ou disciplinares, pedagógico, didáticos e os relacionados à cultura profissional, a fim de atender os alunos em suas especificidades e singularidades, garantindo uma educação de qualidade. Porém, Zanellato e Poker (2012) afirmam que, para preparar os professores para que tenham condições de atender e garantir uma educação de qualidade aos alunos com deficiência e ter acesso ao currículo, exige rever antigas práticas e estar disposto a acolher novos saberes.

A formação continuada é fundamental para os professores, especialmente quando se trata de lidar com alunos com autismo. Existem estudos e recursos disponíveis que abordam diretamente ou indiretamente o desenvolvimento desses alunos no ambiente escolar. Manter-se atualizado com a literatura e as práticas recomendadas pode ajudar os professores a oferecer suporte mais eficaz e inclusivo aos seus alunos autistas. Diante deste contexto, os professores foram questionados com a seguinte pergunta: Você recebe capacitação ou algum conhecimento prático ou teórico sobre o trabalho com alunos com TEA em sala de aula? Quais?

Professor 1: *“Não, nenhum. Faço pesquisa e buscas na internet (Youtube, sites, blogs, redes sociais) e livros, troco experiências com outros professores do ensino regular e do atendimento especial”.*

Professor 2: *“Não”.*

Professor 3: *“Da escola não. Vou em busca de capacitação com financiamento próprio”.*

Professor 4: *“Não tenho capacitação e nem curso sobre TEA, pois não são oferecidos para professores em sala de aula”.*

Professor 5: *“Não, capacitação não, mas recebi orientações do professor do AEE que atendia a aluna e da coordenação pedagógica”.*

Professor 6: *“Não”.*

Professor 7: *“Não”.*

A formação continuada dos professores é um aspecto de suma importância no contexto da escola inclusiva. Percebe-se nas respostas dos professores que, neste contexto de capacitação, a escola está sendo insuficiente, pois todos os participantes afirmaram não ter recebido nenhuma capacitação oferecida pela escola ou pelo município para trabalhar com alunos autistas.

Segundo Magalhães, Cruz, de Moraes, & Sampaio (2017) a falta de formação adequada de professores para lidar com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), é uma questão significativa em muitas escolas no Brasil e em outros lugares também. A inclusão efetiva requer não apenas adaptações no ambiente escolar, mas também uma equipe de profissionais capacitados e sensibilizados para trabalhar com esses alunos. Sendo assim, é fundamental que os professores recebam formação específica em inclusão e em estratégias pedagógicas adequadas para atender às necessidades diversificadas dos alunos, incluindo aqueles com TEA. Além disso, é importante que haja recursos e suporte adequados no ambiente escolar para garantir que esses alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e inclusiva. Cabe destacar que formação continuada deve ser oferecida pelas instituições educacionais, mas também deve ser buscada pelo professor, que conhece suas fragilidades docentes e o quanto necessita superá-las.

É importante ressaltar que a formação e o suporte adequados aos docentes desempenham um papel fundamental na melhoria da inclusão de alunos autistas. Isso inclui capacitá-los em estratégias de ensino inclusivas, promover a conscientização sobre o espectro autista e oferecer recursos e apoio profissional para lidar com situações desafiadoras que possam surgir. Essa conscientização sobre a importância da capacitação dos profissionais e das adaptações necessárias no ambiente escolar é fundamental para promover uma inclusão efetiva e garantir que todos os alunos tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento.

CONCLUSÕES

A inclusão escolar é um tema fundamental na área da educação e está alinhada com a visão de direitos humanos, proporcionando oportunidades educacionais iguais para todos os estudantes. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, é um marco importante nesse sentido, orientando as práticas educacionais para garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos, independentemente de suas características individuais.

O movimento global pela inclusão escolar não se limita apenas ao aspecto educacional, mas também engloba aspectos políticos, culturais e sociais, buscando criar um ambiente escolar que valorize a diversidade e promova a participação equitativa de todos os alunos. Isso envolve não apenas o acesso à educação, mas também a adaptação dos currículos, a formação de professores para lidar com a diversidade, a eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais, entre outras medidas.

De acordo com Sousa (2015) o ambiente escolar deve se adaptar e proporcionar aos alunos a oportunidade de conviver socialmente, sendo assim necessário que a comunidade escolar, principalmente os professores tenham conhecimento sobre a especificidade dos alunos. Sendo assim, o presente estudo analisa as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes do ensino regular, no processo de inclusão dos estudantes com o Transtorno de Espectro Autista – TEA, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Eunice Picanço, situada em Macapá/AP. Portanto, com base nas análises dos resultados, se apresenta as conclusões em relação aos objetivos formulados.

Objetivo 1: Descrever as concepções e os conhecimentos dos professores do ensino comum sobre o autismo, suas principais características e sobre a inclusão destinada às pessoas com autismo.

De acordo com o objetivo 1, concluiu-se que os professores tem um certo entendimento sobre o autismo, no qual destacam que o autismo é um transtorno que

apresenta as alterações comportamentais e de comunicação, o desenvolvimento intelectual, social dos estudantes.

Conforme Soares (2022, p.28) o professor “deve conhecer e adotar a perspectiva do aluno, deve acolher seus pensamentos, sentimentos e ações, sempre que manifestados, e apoiar o seu desenvolvimento motivacional e capacidade para autorregular-se”.

Percebeu-se nas concepções dos professores, que os estudantes autistas apresentam como características a dificuldade de interação social, o comprometimento intelectual, desatenção com relação as atividades, se irritam facilmente e são sensíveis.

Segundo Sousa (2015, p. 25):

O autista sente dificuldade em se relacionar ou se comunicar com outras pessoas, uma vez que ele não usa a fala como meio de comunicação. Não se comunicando com outras pessoas acaba passando a impressão de que a pessoa autista vive sempre em um mundo próprio, criado por ele e que não interage fora dele.

Com relação a percepção sobre a inclusão do estudante com TEA, os professores apresentam uma concepção próxima de inclusão, defendendo que precisam envolver tanto o aluno autista como os demais alunos para participarem do mesmo espaço, com as mesmas tarefas, mesmo ainda que alguns deles necessitem de determinados apoios.

De acordo com Zanellato e Poker (2012) o professor deve garantir uma educação de qualidade a todos os estudantes, considerando as especificidades de cada um, ou seja, as limitações e as potencialidades. Nesse sentido, é importante que o professor busque informações para estar ciente das dificuldades que a criança com autismo apresenta, fazendo assim, a diferença na vida dessas crianças, não somente do estudante com autismo, mas em todos alunos.

Objetivo 2: Identificar as estratégias, o modelo de ensino, as normas e o planejamento que os docentes executam para envolver, aproximar e incluir os estudantes com Transtorno do Espectro Autista no processo aprendizagem.

De acordo com o objetivo 2, concluiu-se que os professores utilizam estratégias de aprendizagem para ensinar os alunos autistas. Executam atividades a partir do uso de

recursos visuais, audiovisuais, jogos diversificados, atividades diferenciadas com materiais concretos e lúdicas. Enfatizaram que deve haver um ambiente acolhedor, laços afetivos, com atividades motivadoras para a aprendizagem do estudante com TEA, proporcionando um ambiente harmonioso e acolhedor para criança, mantendo uma rotina e estimulando com atividades atrativas, para que haja a inclusão e o aprendizado.

Segundo Guedes (2023, p. 19):

O primeiro passo para uma pedagogia voltada para a inclusão de alunos autista é compreender e pôr em prática a construção de um currículo que torne o aprendizado mais fácil e direcionado. A intenção do currículo não é apenas propor atividades isoladas, mas de buscar ter um olhar melhor sobre os desafios e conseguir superá-los para atender as necessidades desses alunos que estão em sala de aula. Os professores são os grandes responsáveis para construir o conhecimento através de cada realidade.

Santos e Souza (2020, p.33), enfatizam que as estratégias “[...] de ações e de recursos mediadores entre o conhecimento e o próprio contexto de aprendizagem do aluno são fundamentais para a execução de práticas inclusivas”.

Para Munaretti (2023, p. 91):

Os recursos educacionais como os materiais selecionados ou criados com propósitos didáticos, destinados a promover a aprendizagem, atuando como intermediários na relação entre o professor e o aluno, de modo a facilitar o processo de aprendizado, despertar a motivação do aluno e atender aos seus interesses específicos. As adaptações são um direito dos alunos e sua criação deve ser a partir do professor às necessidades adaptativas dos alunos, permitindo que eles superem limitações e tornando-o processo de aprendizado mais equitativo.

Com relação ao planejamento concluiu-se que os professores constroem um único planejamento e fazem adaptações neste planejamento, de acordo com as especificidades e necessidades dos alunos autistas, quando necessário.

Segundo Hilário (2015), para que o docente tenha um bom planejamento de suas ações é necessário, primeiramente, considerar o aluno e seus saberes, sendo essencial que o professor conheça o aluno, sua família, suas características e seus interesses particulares, seu meio social e seu processo de aprendizagem (dificuldades e potencialidades); trabalhe coletivamente ao possibilitar entre si e os alunos sistemas de cooperação, podendo compreender melhor as dificuldades de aprendizagem de cada estudante; valorizar as diferenças por meio de planejamento de estratégias de ensino que considerem as diferentes formas e ritmos de aprendizagem e que possibilitem a construção coletiva do próprio conhecimento; e vise a aprendizagem significativa ao articular o interesse do educando com o saber que já possui.

Objetivo 3: Analisar as dificuldades encontradas pelo docente com relação a sua prática pedagógica para com o estudante autista.

De acordo com o objetivo 3, as principais dificuldades relatadas pelos professores foram: a falta de um professor auxiliar, a dificuldade em preparar atividades diferenciadas, sugestão adequada para trabalhar com esses educandos, estrutura física da sala de aula inadequada, a participação da família, a falta de recursos didáticos acessíveis, dificuldade na implementação das estratégias de aprendizagem quando se tem um sistema educacional tradicional, e o professor do ensino regular e do AEE necessitam de formação continuada.

A sala de aula tradicional ainda é predominante em muitas escolas, e os professores muitas vezes enfrentam dificuldades para romper com esse modelo homogeneizador. Essa resistência pode levar à frustração na prática docente e complicar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com TEA.

Para Silva (2022, p. 18):

A educação inclusiva é um desafio em que todos os componentes da escola são peças fundamentais para o sucesso, pelo que há a necessidade de modernizar e atualizar os sistemas tradicionais e excludentes. Vale ressaltar que a falta de práticas inclusivas no ambiente escolar afeta diretamente a formação dos alunos, pois é por meio delas que os alunos se conectam ao currículo e às estratégias de ensino.

No cenário da educação inclusiva, para Silva et al. (2018, p. 217) a inclusão não se limita apenas em ajudar os estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem na escola, pelo contrário:

[...] promove a inclusão de crianças com deficiências diversas, transtornos e demais bloqueios, incentiva e apoia os professores, funcionários e pais para que se obtenha sucesso na corrente educativa geral, por meio da luta pelos direitos a educação inclusiva de todos que dela precisam.

Inclusão é o ato de educar todos os alunos em salas de aula comuns. Isto significa que todos, sem exceção, recebem educação, frequentem as mesmas aulas e, conseqüentemente, significa que todos recebem oportunidades educacionais adequadas. A escola deve cumprir com a sua função social e transformadora, favorecendo inclusão educacional do estudante autista, tendo em vista o compromisso de inseri-lo numa sociedade mais justa e solidária, para sua efetivação de sua missão maior que é preciso formar alunos críticos e responsáveis.

PROPOSTAS

Após tecer as conclusões, sugere-se algumas propostas importantes para o avanço das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes do ensino regular no processo de inclusão dos estudantes com o Transtorno de Espectro Autista – TEA.

✓ Formação continuada

Este estudo destaca a importância da inclusão escolar dos estudantes com TEA e a relevância da necessidade da formação continuada não só para os professores do ensino regular, mas para todos os profissionais da escola que interagem com o estudante com TEA.

A conscientização sobre essas lacunas na formação dos professores é o primeiro passo para buscar soluções e melhorias no sistema educacional, visando proporcionar uma educação mais inclusiva e de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas características individuais.

De acordo com Martins & Dragone (2021) o professor compreender seu papel na aprendizagem do estudante com TEA, percebendo que necessita ter consciência de como ocorre a aprendizagem desses alunos é de extrema importância, pois o conhecimento dos professores sobre as especificidades dos alunos autistas é fundamental para garantir um desenvolvimento educacional de qualidade para essas pessoas. No entanto, muitas vezes, a realidade mostra uma falta de formação inicial adequada e uma formação continuada precária nesse aspecto.

A ausência de uma formação inicial sólida sobre inclusão e TEA, aliada à falta de oportunidades de formação continuada específica, pode dificultar significativamente a capacidade dos professores de atender às necessidades dos alunos autistas de forma eficaz e inclusiva. Isso ressalta a importância de investimentos em programas de formação e capacitação para professores, visando prepará-los melhor para lidar com a diversidade e as demandas específicas dos alunos com TEA e outras necessidades educacionais especiais.

Conforme Silva (2019) a especialização e a formação continuada são fundamentais para profissionais em qualquer área, incluindo a educação. Elas não apenas atualizam

conhecimentos, mas também permitem que os profissionais se conectem com teorias recentes e práticas inovadoras. Isso não só aumenta a autonomia, mas também a responsabilidade pelo desenvolvimento profissional, resultando em benefícios significativos para a prática pedagógica e, conseqüentemente, para os alunos.

Desse modo, sem a formação continuada adequada, que possa ser instrumento de ressignificação da prática docente, torna-se mais difícil o alcance a práticas pedagógicas de atendimento à diversidade diante do estudante com deficiência.

✓ Professores de apoio

A criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) requer um ambiente educacional adaptado para atender às suas necessidades específicas. Isso inclui não apenas adaptações físicas, como salas de aula sensorialmente amigáveis e recursos de comunicação visual, mas precisa também de um professor de apoio capacitado. O professor de apoio ao aluno com TEA é de suma importância para seu desenvolvimento em sala de aula, pois sem ele o estudante não consegue se concentrar e realizar as atividades propostas pelo professor.

Para Gomes e Mendes (2010, p.392):

Nesse caso, para que esses profissionais de apoio sejam capazes de mediar as relações da criança no meio escolar, auxiliar na interação social, autonomia e aprendizagem, é necessário que haja capacitação e supervisão constantes, senão corre-se o risco do auxiliar torna-se apenas um cuidador, perdendo as funções educacionais que ele deveria ter para que o aluno com autismo participe ativamente do processo escolar.

Segundo Nascimento & Sarrapio (2019, p. 3):

O professor de apoio é um mediador, no caso um auxiliar na sala de aula que contribui para facilitar a comunicação e a interação social da pessoa com TEA. A parceria entre os profissionais de apoio e a escola favorece o estabelecimento de metas realistas no que se refere ao desenvolvimento e também possibilita avaliar a criança de acordo com suas próprias conquistas.

Vale ressaltar que de acordo com a lei, a criança autista terá direito ao acompanhamento especializado ou de um professor de apoio, sem ônus para a família, mesmo em escolas particulares. “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída, nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2o, terá direito a acompanhante especializado (Brasil, 2012).

Para esta etapa, foi importante adotar a estratégia de observação do estudante em atividades na sala de aula comum e na sala de recursos, com vistas a conhecer suas respostas às estratégias de ensino utilizadas pelas professoras para seu atendimento, bem como pelo interesse de identificar os detalhes em sua aprendizagem e suas habilidades comunicativas.

- ✓ A implantação do planejamento coletivo inclusivo no PPP

A busca por uma prática pedagógica inclusiva é fundamental para garantir que todas as crianças tenham acesso à educação de qualidade, independentemente de suas origens ou dificuldades. A inclusão não apenas promove a diversidade, mas também reconhece o direito de cada criança aprender e se desenvolver plenamente.

Neste sentido, se faz necessário que as escolas, os professores do ensino regular e do atendimento educacional especializado, juntamente com a coordenação pedagógica, organizem um planejamento coletivo para os estudantes autistas, com estratégias que estimulem a comunicação, a adequação do seu comportamento no ambiente escolar, sua atenção e concentração, coordenação motora, maior independência e autonomia nas atividades de vida diária e possibilite seu acesso aos conteúdos escolares. A partir do momento que se constrói uma interação de fato com todos os sujeitos que integram ativamente a educação desse público, esta estratégia auxiliará os alunos com TEA a avançarem no seu processo de inclusão e de ensino e aprendizagem.

Zanatta relata em seus estudos (2016, p. 22) que:

As escolas que possuem ações pautadas por um raciocínio inclusivo, qualquer que seja a posição ou a função dos sujeitos dentro deste sistema, suas ações são consideradas como parte do processo que norteia o projeto pedagógico e político da

escola por que as ações realizadas por qualquer sujeito estão a favor de um compromisso coletivo onde as reciprocidades, a solidariedade e cooperação são exercidas no cotidiano pode ser compreendida como o que fazemos pelo outro pode nos beneficiar diretamente ou indiretamente.

Para Alves (2012, p. 35):

Não basta apenas o professor ter formação, faz-se necessário que a escola esteja disposta a vencer barreiras imposta por ela mesma, à educação inclusiva, haja vista que toda comunidade escolar deverá estar empenhada e aberta às mudanças que proporcionem o avanço no processo. A inclusão exige uma ruptura com o modelo tradicional de ensino.

Portanto, destaca-se a importância de continuar a pesquisa sobre a percepção dos docentes e sua prática pedagógica em relação à inclusão escolar, além de otimizar as estratégias de formação continuada para beneficiar os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Estudos longitudinais são necessários para acompanhar o impacto da educação inclusiva, permitindo a criação de políticas mais inclusivas e eficazes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, F. W. (2020). A percepção de professores de ciências frente aos desafios no processo de ensino e aprendizagem de alunos público alvo da educação especial. *ACTIO: docência em ciências*, 5(3), 1-23.
- Alaminos, C. (2018). *Fundamentos da educação especial: aspectos históricos, legais e filosóficos*. Indaial: UNIASSELVI.
- Alvarenga, E. M. de. (2019). *Metodologia da investigação: quantitativa e qualitativa. Normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos*. 2ª edição. 3ª reimpressão. Versão em português: Cesar Amarilhas.
- Alves, D. E. (2016). *O autismo e o processo de inclusão na perspectiva escolar: análise de caso na escola Professora Ondina Maria Dias, em Tijucas/Santa Catarina*. Curso de Especialização EaD Gênero e Diversidade na Escola. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Alves, I. K. (2012). *A formação Docente no Contexto da Educação Inclusiva*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação/PPGEDU.
- Amaral, M. A. R. (2018). *Contribuições de jogos digitais na aprendizagem matemática de um aluno autista*.
- Ambrós, D. M., & Oliveira, G. P. (2017). O aluno com transtorno do espectro autista na sala de aula: caracterização, legislação e inclusão. *1º Seminário Luso-Brasileiro de Educação Inclusiva: O Ensino e a Aprendizagem em Discussão*, 1, 209-220.
- Aranha, M. S. F. (2000). *Inclusão Social e Municipalização*, In: Novas Diretrizes da Educação Especial. São Paulo: Ministério da Educação. Secretaria Estadual de Educação, p. 12-17.
- Associação Psiquiátrica Americana – APA, (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 948 p. Título original: Diagnostic and statistical manual of mental disorders.
- Banda, D. R., & Grimmer, E. (2008). Enhancing social and transition behaviors of persons with autism through activity schedules: A review. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 43(3), 324-333.
- Barberini, K. Y. (2016). A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, 16(1).
- Barbosa, M. O. (2014). *Atividade docente em Sala de Recursos Multifuncionais para educandos com Transtorno do Espectro Autista*. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas.
- Barbosa, M. O. (2018). *Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada*.
- Barbosa, D.S., Fialho, L.M.F., & Machado, C.J.S. (2018). Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 18(8), pp. 1-20. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33213>

- Barbosa, A. M.; Zacarias, J. C.; Medeiros, K. N.; Nogueira, R. K. S. (2020). *Educação especial: autismo*. Educare.
- Barros, A. B., Silva, S. M. M., & Costa, M. P. R. (2015). Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas. *Bol. Acad. Paulista de Psicologia*, 35(88), pp. 145-163. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v35n88/v35n88a10.pdf>
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro – São Paulo. Edições 70.
- Bartoszeck, A. B., & Grossi, M. (2018). Alfabetização científica em Neurociências: a concepção que o aluno do ensino médio tem sobre o cérebro humano. *Paraná Journal of Sciences and Education, Curitiba*, 4, 33-48.
- Brasil. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Presidência da República, 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.
- Brasil. (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.
- Brasil. (2001). *Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP.
- Brasil. (2006). *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Sala de Recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado*. Brasília, DF.
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* MEC; SEEP. [http:// portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial. pdf>](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf).
- Brasil. (2009). *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Brasília.
- Brasil. (2011). *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, nov.
- Brasil. (2012). *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, Brasília: Imprensa Oficial.
- Brasil. (2013). *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. 8 ed. Brasília, Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 45p.
- Brasil. (2015). *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Brasília. DF, Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.
- Brasil. (2016). *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Comentada / Joyce*

Marquezin Setubal, Regiane Alves Costa Fayan (orgs.). Campinas: Fundação FEAC. Recuperado de <https://www.feac.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Leibrasileira-de-inclusao-comentada.pdf>.

Brasil. (2018). *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular*. Brasília.

Brasil. (2020). *Ministério da Educação. Decreto Nº 10.502, de 30 de setembro. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*. Diário Oficial da União. Edição: 189. Seção: 1. Página: 6. Brasília: MEC.

Bendinelli, R.C. (2018). *Atendimento educacional especializado (AEE): pressupostos e desafios*. Recuperado de <https://diversa.org.br/artigos/atendimento-educacional-especializado-pressupostos-desafios/>.

Bezerra, G.F. (2021). Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: por uma (auto)crítica propositiva. *Roteiro, Joaçaba*, 46, pp. 1-26.

Bezerra, D. da S., da Silva, L. G., de Amorim, M. E., & Lopes, C. B. (2023). O papel da escola no processo educacional da criança com Transtorno do Espectro Autista. *Contribuições a las Ciencias Sociales*, 16(11), 28978–28993. <https://doi.org/10.55905/revconv.16n.11-251>

Camargo, S. P. H. & Bosa, C. A. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*; 21 (1): 65-74.

Campoy, A. T. J. (2019). *Metodología de la Investigación Científica. Manual para elaboración de Tesis y Trabajo de Investigación*. Marben.

Candido, M. de O. S.; Leite, E. D. (2020). A Percepção Da Equipe Multiprofissional Em Saúde Na Assistência A Crianças Portadoras De Tea–Transtorno Do Espectro Autista. *Revista Científica UMC*, v. 5, n. 3, 2020

Carvalho, F. F. S. S. et al. (2020). Aplicação da teoria de Callista Roy a pais/cuidadores de crianças autistas: uma proposta intervencionista. *Revista Enfermagem Atual In Derme*, v. 94, p. 32.

Casimiro, E. G. P. (2019). *O processo inclusivo escolar de crianças com necessidades educativas especiais*.

Chequetto, J. J. & Gonçalves, A. F. S. (2015). Possibilidades no Ensino de Matemática para um aluno com autismo. *Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica*, v. 5, n. 02, 2015.

Chiote, F. A. B. (2015). *Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica*. Rio de Janeiro: Wak editora.

Christo, S.V., & Mendes, G.M.L. (2019). Ensino colaborativo/coensino/bidocência para a educação inclusiva: as apostas da produção científica. *Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação*, Juiz de Fora, 21(1), pp. 33-44. DOI: <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2019.v21.19079>

Costa, D. S. D. (2014). *Adaptação curricular para a inclusão do aluno com deficiência: contribuições da Psicopedagogia*.

- Costa, D.C. (2017). *Concepção dos docentes sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular* (Monografia de graduação). Universidade Federal da Paraíba.
- Castro, P.A., & Alves, C.O.S. (2018). Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas. *Revista multidisciplinar de ensino, pesquisa, extensão e cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues*, 7(16), pp. 3-25. DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.38786
- Cunha, E. (2011). *Autismo inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família*. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak.
- Cunha, E. (2014). *Autismo na Escola*. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak.
- Cunha, E. (2020). *Autismo na Escola: Um Jeito Diferente de Aprender, um Jeito Diferente de Ensinar - Ideias e Práticas Pedagógicas*. 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Cunha, L.J.L., & Negreiros, F. (2019). Inclusão de pessoas com deficiência intelectual na rede de ensino regular: uma revisão sistemática da literatura. *Educação & Linguagem*, 6(3), pp. 37-53.
- Delabona, S. C. (2016). *A mediação do professor e a aprendizagem de geometria plana por aluno com transtorno do espectro autista (síndrome de Asperger) em um laboratório de Matemática escolar*. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica). Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás.
- Dias, C. C. V. (2017). *Mães de crianças autistas: sobrecarga do cuidador e representações sociais sobre o autismo*.
- Falcão, M. de C. (2011). *Autismo e aprendizagem*. Rio de Janeiro. Monografia (Especialização Lato Sensu em Psicopedagogia) -Instituto A Vez do Mestre, Universidade Cândido Mendes.
- Falvo, S. R. (2018). *Avaliações Adaptadas: os passos a serem seguidos*.
- Favoretto, N. C.; Lamônica, D. A. C. (2014). Conhecimentos e Necessidades dos Professores em Relação aos Transtornos do Espectro Autista. *Revista Brasileira de Especial, Marília*, v. 20, n. 1, p. 103-116, mar. 2014.
- Fernandes, M. D. F. B., & Arguelho, D. (2024). Direito Versus Inclusão: a pessoa com TEA no espaço escolar*. *Revista FAROL*, 20(20), 82-100.
- Figueira, E. (2017). *O que é Educação Inclusiva*. São Paulo: Brasiliense.
- Figueiredo, J. P.; Costa, J. P. & Dias, S. L. (2018). *Autismo e inclusão escolar: um olhar para as práticas pedagógicas*. *Licenciatura plena em pedagogia*. Trabalho de conclusão de curso.
- Franco, R.M.S., & Gomes, C. (2020). Educação inclusiva para além da educação especial: Uma revisão parcial das produções nacionais. *Rev. Psicopedagogia*, Vol. 37, Núm. 113, p. 194-207. <http://dx.doi.org/10.5935/0103-8486.20200018>.
- Gaiato, M. (2019). *S.O.S autismo: guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista*. São Paulo: Versos.

- Galvão Filho, T.A. (2008). *Tecnologia Assistiva: Favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos*.
- Glat, R. & Nogueira, M. L. de L. (2016). A formação de professores para a Educação Inclusiva. *Revista Comunicações*, Piracicaba: UNIMEP, p. 134-141, 2016.
- Giaconi, C.; Rodrigues, M. B. (2014). Organização do espaço e do tempo na inclusão de sujeitos com autismo. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 687-705, set.
- Gil, A. C. (2017). *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6ª ed. Atlas.
- Godoi, L. I. F. G., Cirino, R. M. B. (2021). Inclusão do TEA (Transtorno do Espectro Autista) no Ensino Fundamental anos iniciais: limites e possibilidades. *Faculdade Sant' Ana em Revista*, v. 5.
- Godoy, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In: *Revista de Administração de Empresas - RAE*, v.35, n.2, p.57-63, mar./abr., 1995.
- Gomes, C. G. S. & Mendes, E. G. (2010). Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 16, n. 3, p. 375-396.
- Gomes, K., da Silva Reis, L., & Sass, R. F. (2023). O Lúdico no Processo de Ensino e Aprendizagem da Criança com Tea. I SELICEN-Seminário das Licenciaturas-PIBID. PRP. UFFS & II SILE-Seminário Internacional de Letras da Fronteira Sul.
- Guedes, V. (2023). *As metodologias como princípio ativo para o ensino e inclusão de estudantes autistas na sala de aula*. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) Universidade Federal de Pernambuco.
- Guerra, E. L. de A. (2014). *Manual pesquisa qualitativa*. Belo Horizonte, Brasil: Copyrigh.
- Hilário, M. R. (2015). *As interações das crianças com deficiência em sala de aula: dificuldades e desafios*. Faculdade Campos Elíseos. Núcleo de Pós-Graduação.
- INEP - Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2018). *Censo escolar*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br>>.
- Johnson, C.P.; Myers, S.M. (2007). Identification and Evaluation of Children with Autism Spectrum Disorders. *Pediatrics*, n. 120, p. 1183-1215.
- Kassar, M.C.M. (2011). Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. In: **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.41-58, maio-ago.
- Kranz, C. R. (2015). *O desenho universal pedagógico na educação matemática inclusiva*. Editora Livraria da Física.
- Lanuti, J. E. O. E.; Mantoan, M. T. E. (2021). Como os Estudantes Considerados com Deficiência Atrapalham "os demais"? *Revista Ensin@ Ufms, Três Lagoas*, v. 2, n. 6, p. 57-67, 6 dezembro.
- Lemos, E. L. D. M. D., Salomão, N. M. R., Aquino, F. D. S. B., & Agripino-Ramos, C. S. (2016). Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. *Fractal: Revista de Psicologia*, 28, 351-361.

- Lopes, J. C. (2011). *A Formação de Professores para a Inclusão Escolar de Estudantes Autistas: contribuições psicopedagógicas*. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia – Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento.
- Maia, J., Bataglion, G. A., & Mazo, J. Z. (2020). Alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: relatos de professores de educação física. *Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada*, 21(1).
- Magalhães, C. D. J. S., Cruz, J. G. M., de Moraes, C. S., & Sampaio, L. M. T. (2017). Práticas inclusivas de alunos com TEA: principais dificuldades na voz do professor e mediador. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 1031-1047.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão Escolar – O que é? Por quê? Como fazer?* 2 ed. Moderna.
- Mantoan, M. T. E. (2011). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes.
- Marinho, E. A. R.; Merkle, V. L. B. (2009). *Um olhar sobre o Autismo e Sua Especificação*. PUCPR, 29 de outubro.
- Martins, M. R. R. (2007). *Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Brasília.
- Martins, M. M.; Dragone, M. L. S. (2021). As interações entre professor e aluno com deficiência intelectual. *Ensino em Perspectivas, Fortaleza*, v. 2, n. 3, p. 1-5. <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas>.
- Martins, I., Silva, R. G., Azevedo, F., Vieira, M. H., Palhares, P., Serrano, A. M., & Pereira, B. (2019). *IV Jornadas em Estudos da Criança: construindo pontes entre o conhecimento científico e as políticas e práticas efetivas para a infância-Livro de Resumos*.
- Maranhão, S. et al. (2019). Educação e trabalho interprofissional na atenção ao transtorno do espectro do autismo: uma necessidade para a integralidade do cuidado no sus. *Revista Contexto & Saúde*, v. 19, n. 37, p. 59-68.
- Mazzotta, M. J. S. (1982). *Fundamentos de Educação Especial*. Pioneira.
- Mazzotta, M. (2011). *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 6. ed. Cortez.
- Meletti, S. M. F.; Ribeiro, K. (2014). Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil. *Cad. Cedes, Campinas*, v. 34, n. 93, p. 175-189, maio-ago.175- 189
- Mendes, R. H.; Macedo, L. de (2020). *Educação inclusiva na prática: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um* — Fundação Santillana.
- Moretto, G. et al. (2020). Interferência do meio comunicativo da criança com transtorno do espectro do autismo na qualidade de vida de suas mães. *In: CoDAS. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, p. e20190170.
- Munaretti, A. D. S. (2023). *Formação continuada para inclusão de alunos com transtorno do espectro autista: desafios e possibilidades*.

- Nascimento, T. D. F., & Sarrapio, L. P. (2019). A Importância do Professor de Apoio em Sala de Aula para o Desenvolvimento da Criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). *Revista de Iniciação Científica da Universidade Vale do Rio Verde*, 8(2).
- Oliveira, J. F. L. (2018). Processos inclusivos na educação: reflexões atuais sobre práticas pedagógicas e alunos com Transtorno do Espectro Autista-TEA. *Avances de investigación*, 10(1), 11-37.
- Oliveira, R. A. B. (2017). O papel do professor na educação inclusiva. *Ensaio Pedagógico*.
- OMS. Organização Mundial da Saúde. (2013). *Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID- 10: Descrições clínicas e Diretrizes Diagnósticas*. Artes Medicas.
- OMS. Organização Mundial da Saúde. (2023). *Autismo*. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/autismspectrum-disorders>.
- Orrú, S. E. (2016). *Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes*. Editora Vozes Limitada.
- Paiva, J. (2023). O que é autismo. *Revista Autismo* — impressa e digital, trimestral, gratuita - Canal Autismo.
- Papim, A. A. P. & Sanches, K. G. (2013). *Autismo e Inclusão: levantamento das dificuldades encontradas pelo professor do atendimento educacional especializado em sua prática com crianças com autismo*. Monografia (Especialização) – Centro Universitário Católico Salesiano.
- Pereira, J. R. S. et al. (2021). Autismo: Lidando com as Dificuldades e Perspectivas do Cuidado. *Caderno de Graduação-Ciências Biológicas e da Saúde-UNIT-SERGIPE*, v. 6, n. 3, p. 33-33, 2021.
- Posar, A. & Visconti, P. (2021). Atualização sobre crianças “minimamente verbais” com transtorno do espectro do autismo. *Revista Paulista de Pediatria [online]*.
- Prodanov, C. C. & Freitas, E.C. de (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2ª. ed. Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul - Brasil: Feevale.
- Redig, A. G.; Cruz, M. L. R. (2011). Atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. *Democratizar*, v, n. 2, ago/dez.
- Rodrigues, O. M. P. R. & Maranhães, E. A. (2010). *A História da Inclusão Social e Educacional da Pessoa Com Deficiência*. UNESCO/FC/UNESP.
- Santos, T. C. C. dos; Martins, L. de A. R. (2015). Práticas de professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 21, n. 3, p. 395-408.
- Santos, B, J., & Guidugli, S. N. (2020). *Psicologia da Saúde e Clínica: Conexões Necessárias*. Editora Appris.
- Santos, J. M. O., & Souza, P. G. (2020). A formação de professores e a educação inclusiva: discussão acerca do tema. *Revista Docent Discunt, Engenheiro Coelho*, 1(1), pp. 63-70. <https://doi.org/10.19141/docentdiscunt.v1.n1.p63-70>

- Sasaki, R. K. (2002). *Como chamar as pessoas que tem deficiência?* São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo=1855>.
- Saviani, D. (2013). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados.
- Schroeder, C. F. A. (2019). A importância da afetividade no processo de ensino e aprendizagem. *Educar FCE*, 18(1), pp. 570-581.
- Silva, K. F. W. da. (2007). *Inclusão escolar de alunos com deficiência mental: possíveis causas do insucesso*. (Dissertação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil). Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/17040>>.
- Silva, É. C. S. (2011). *A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo*. Dissertação (Mestrado) –Universidade Federal da Bahia.
- Silva, C. A.; Silva, R. A. & Asfora, R. (2015). *Práticas pedagógicas inclusivas com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil*. Graduação em pedagogia, Universidade Federal de Pernambuco.
- Silva, D. (2017). *Autismo na Educação Infantil*. UNISUL, Santa Catarina. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/10115>.
- Silva, B.E.D., Moreira, H.W.D., Oliveira, A.B., Silva, M.A.L., & Carvalho, M.G. (2018). Contribuições do Psicólogo Escolar no Processo de Inclusão de Crianças com Dificuldades de Aprendizagem na Escola. *Rev. Mult. Psic*, 12(40), pp. 214-227.
- Silva, M. D. G. P. (2019). *Formação continuada de professores no município de Lajeado do Tocantins (2010-2018)*.
- Silva, J. O. da (2022). *Os Desafios enfrentados por professores na inclusão de estudantes com deficiência, em uma escola no Município de Tefé – Amazonas*. Universidade do Estado do Amazonas. Curso de licenciatura em Letras.
- Silva, L. G. P., & de Lima Ferreira, M. C. P. (2019). *A Inclusão da Criança Autista: O Trabalho do Professor Regente e do Cuidador na sala de aula*.
- Silveira, K. A., Enumo, S. R. F., & Rosa, E. M. (2012). Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. *Revista brasileira de educação especial*, 18, 695-708.
- Soares, R. T. C. (2022). *A Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil: Formação de Professores, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas*. 130 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
- Soares, L. T.; Cassel, I. C. (2023). *Desafios Encontrados na Inclusão do Estudante com TEA*.
- Sousa, M. J. S. D. (2015). *Professor e o autismo: desafios de uma inclusão com qualidade*.
- Spini, M.R. (2016). *Direitos humanos da pessoa com deficiência: percepção de mães e pais cuidadores*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Goiás.

- Teles, F. M., Resegue, R., & Puccini, R. F. (2013). Habilidades funcionais de crianças com deficiências em inclusão escolar: barreiras para uma inclusão efetiva. *Ciência & Saúde Coletiva*, 18, 3023-3031.
- Tenorio, M.C.A. (2015). *Autismo: a tecnologia como ferramenta assistiva ao processo de ensino e aprendizagem de uma criança dentro do espectro*. CINTEDI-Práticas pedagógicas direitos humanos e interculturalidade.
- Uchôa, Y. F. (2015). *A criança autista na educação infantil: desafios e possibilidades na educação inclusiva*. Paraíba: UEP.
- Vieira, E.P., Souza, L.S., Alves, C.M.S.D., & Oliveira, R. (2018). As condições de trabalho das coordenadoras pedagógicas da Educação Infantil. *Pro posições*, 29(3), pp. 467-491. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0148>
- Walker, D. F. B. de A., & Borges, F. A. (2022). Possible Relationships Between Teaching Conceptions and Practices With Autistic Students in Mathematics Classes. In *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5234>
- Weizenmann, L. S., Pezzi, F. A. S., & Zanon, R. B. (2020). Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24.
- Zanatta, M. (2016). *Gestão democrática e desafios para a escola inclusiva* (Monografia de especialização). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Santa Cruz do Sul, RS, Brasil.
- Zanellato, D.; Poker, R. B. (2012). Formação continuada de professores na educação inclusiva: a motivação em questão. *Revista Ibero-Americana de estudos em educação*, São Paulo, v. 7, no 1, p. 147-158, 2012.
- Ziraldó, A. P. (2013). *Autismo: uma realidade*. São Paulo: Editora Megatério Estúdio.



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACUTAD DE CIENCIAS HUMANÍSTICAS Y DE LA COMUNICACION PROGRAMA DE
MAESTRIA EN CIÊNCIA DE LA EDUCACIÓN**

FORMULÁRIO DE VALIDAÇÃO

MESTRANDA: Maria do Carmo Ferreira Gomes

ORIENTADOR: Daniel González González

Prezado (a) Professor (a), Doutor (a) _____, este formulário destina-se à fase de validação do questionário aberto que será utilizado como instrumento na coleta de dados em minha pesquisa de campo de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Autónoma de Assunção – UAA, intitulada como: Perspectivas dos professores sobre o processo de ensino aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual em sala de aula. Cujo o objetivo geral é analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes do ensino regular e do AEE no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiência intelectual.

Venho por meio deste, solicitar a análise e validação deste instrumento, no sentido de verificar se há clareza na redação, se o instrumento mede o que se afirmar medir, se há ou não Indução as respostas dos participantes e se existe coerência interna. Caso julgue necessário, fique à vontade para sugerir melhorias.

DADOS DO AVALIADOR:

Nome completo: _____

Formação: _____

Instituição de Ensino: _____

VALIDAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Universidad Autónoma de Asunción
Facultad de Ciencias de la Educación Y La Comunicación
Mestrado en Ciencias de la Educación
Mestranda: Maria do Carmo Ferreira Gomes
Tutor: Daniel González González
Formulário de Validação dos Instrumentos de Pesquisa
Dr. Valdir Mendonça Alves – Doutor em Ciências da Educação pela UAA



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN
PROGRAMA DE MAESTRIA EN CIENCIA DE LA EDUCACIÓN**

MESTRANDA: Maria do Carmo Ferreira Gomes
ORIENTADOR: Daniel González González

Prezado (a) Professor (a), Doutor (a) **VALDIR MENDONÇA ALVES**, este formulário destina-se à fase de validação do questionário que será utilizado como instrumento na coleta de dados em minha pesquisa de campo de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Autónoma de Assunção – UAA, intitulada como: **As práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com o Transtorno de Espectro Autista – TEA**. Cujo o objetivo geral é analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes do ensino regular, no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com o Transtorno de Espectro Autista – TEA.

Solicito a análise e validação deste instrumento, no sentido de verificar se há clareza na redação, se o instrumento mede o que se afirma medir, se há ou não indução nas respostas dos participantes, se existe coerência interna. Caso julgue necessário, fique à vontade para sugerir melhorias.

DADOS DO AVALIADOR:

Nome completo: Valdir Mendonça Alves

Formação: Doutor em Ciências da Educação

Instituição de Ensino: *Universidad Autónoma de Asunción - UAA*

ANEXO 2 - CARTA DE APRESENTAÇÃO



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA DE
ASUNCIÓN

Asunción, 17 de agosto del 2023

A quien corresponda:

Por la presente, a pedido de la interesada, se comunica que **MARIA DO CARMO FERREIRA GOMES** es alumna de la Maestría en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Ciencias de la Educación y la Comunicación, de la **Universidad Autónoma de Asunción (UAA)**, quien, en el presente año, se encuentra en fase de elaboración de su tesis de Maestría con el tema de investigación: **"AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES COM O TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA (TEA)"**

A fin de recolectar datos como parte de la elaboración de la Tesis mencionada, solicitamos, por favor a las autoridades de la institución, se le concede a la alumna, la autorización para la aplicación de su instrumento de investigación, necesario para concluir el trabajo correspondiente.

Para lo que hubiere lugar,

.....
José Antonio Torres
Presidente del Comité Científico
Universidad Autónoma de Asunción

Recibi

05/09/2023

ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ASUNCIÓN FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN PROGRAMA DE MESTRADO EN CIÊNCIA DE LA EDUCACIÓN

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário(a) a participar para responder questionário da minha pesquisa de Mestrado em Educação, cujo objetivo geral é: Analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes do ensino regular no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista – TEA, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Eunice Picanço, situada na rua Claudomiro de Moraes, nº 3015, no bairro Buritizal, em Macapá – Amapá.

Nesse sentido, venho solicitar sua contribuição e autorização para o desenvolvimento dessa pesquisa. Asseguro que os aspectos de ordem ética – garantia de sigilo – serão rigorosamente respeitados em todas as atividades propostas.

Desde já agradeço, colocando-me a disposição para maiores esclarecimentos no telefone (96) 981092535 ou pelo e-mail: mcf.gomes24@gmail.com

Pesquisador Responsável: Maria do Carmo Ferreira Gomes – Mestranda no Programa de Mestrado em Ciências da Educação da Universidade Autônoma de Assunção - UAA.

Assinatura do(a) Participante

___/___/___

Assinatura da Pesquisadora

___/___/___

ANEXO 4 – QUESTIONÁRIO



Este questionário será utilizado como instrumento na coleta de dados em minha pesquisa de campo de Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Autónoma de Assunção – UAA, intitulada como: As práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com o Transtorno de Espectro Autista – TEA. Cujo o objetivo geral é analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes do ensino regular, no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com o Transtorno de Espectro Autista – TEA.

Idade: _____

Formação Acadêmica: _____

Tempo de atuação: _____

Ano para qual ministra aula: _____

Objetivo 1: Descrever as concepções e os conhecimentos dos professores do ensino comum sobre o autismo, suas principais características e sobre a inclusão destinada às pessoas com autismo.

1. Qual sua concepção sobre autismo?

2. Quais as características que você consegue observar em um estudante com TEA?

3. O que você faz para favorecer a inclusão do estudante autista?

Objetivo 2: Identificar as estratégias, o modelo de ensino, as normas e o planejamento que os docentes executam para envolver, aproximar e incluir os estudantes com Transtorno do Espectro Autista no processo aprendizagem.

1. Quais estratégias você utiliza para possibilitar o aprendizado do aluno com autismo?

2. De que maneira ocorreu a implementação dessas estratégias?

3. Houve dificuldades durante a implementação dessas estratégias? Em caso afirmativo, explique sobre as dificuldades com as quais se deparou.

4. Como você planeja as aulas na turma que tem aluno com TEA?

Objetivo 3: Analisar as dificuldades encontradas pelo docente com relação a sua prática pedagógica para com o estudante autista.

1. Quais as principais dificuldades que você já enfrentou ou enfrenta com relação a sua prática pedagógica para com o estudante autista?

2. Você recebe capacitação ou algum conhecimento prático ou teórico sobre o trabalho com alunos com TEA em sala de aula? Quais?
