UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL:
PSICOLOGIA, DESENVOLVIMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

NEIDE MARIA SANTOS

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COLABORATIVAS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

SANTOS
2021

NEIDE MARIA SANTOS

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COLABORATIVAS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Católica de Santos, para obtenção do título de Mestre em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas.

Orientadora: Profª. Drª. Luana Carramillo Going

SANTOS

2021

Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Maria Rita de C. Rebello Nastasi - CRB-8/2240

S237e Santos, Neide Maria
Educação inclusiva : práticas pedagógicas colaborativas
para estudantes com transtorno do espectro do autismo
/ Neide Maria Santos ; orientadora Luana Carramillo Going.
-- 2021.
201 f.; 30 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica deSantos,
Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Psicologia,
Desenvolvimento e Políticas Públicas, 2021.
Inclui bibliografias

1. Educação inclusiva. 2. Transtorno do espectro do autismo.
3. Práticas pedagógicas colaborativas. I.Going,
Luana Carramillo. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 159.9(043.3)

NEIDE MARIA SANTOS

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COLABORATIVAS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO

BANCA EXAMINADORA

_____

Profa. Dra. Luana Carramillo Going

_____

Prof. Dr. Nildo Alves Batista

_____

Prof. Dr. Alexandre Saul Pinto

Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas.
Área de Concentração: Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas
Linha de Pesquisa: Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Socioeducacionais

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ser meu refúgio de fortaleza e ter sempre me amparado e iluminado os meus caminhos.

Agradeço ao Liceu Santista, na pessoa da profª. Me. Cláudia Cristina Taboada Mathias Santiago, diretora, amiga e companheira pela confiança e investimento profissional que sempre depositou em mim e nos demais profissionais da escola.

Compartilho também meu agradecimento especial à amiga e psicóloga Flávia, pela sensibilidade, respeito e acolhimento aos estudantes em situação de inclusão.

Aos mestres e colegas do curso, agradeço as experiências compartilhadas, pois muito contribuiram, com entusiamo e dedicação, a socialização de saberes, colaborando para a minha formação, enquanto pesquisadora.

Agradeço aos professores e aos profissionais da escola onde a pesquisa foi realizada e pela disponibilidade em dividir comigo seus saberes.

Aos meus filhos e netos pelos momentos abdicados da nossa convivência familiar, porém sempre obtive o apoio e incetivo de vocês.

Às professoras Ana Cecília da Costa, que revisou o trabalho com muita competência e sabedoria, e Beatriz Prado, pela organização e estruturação do trabalho. Ambas não mediram esforços para o cumprimento dos prazos.

À Universidade Católica de Santos pelas minhas graduações e pela oportunidade na realização do curso de Mestrado Profissional, que por meio da concessão da Bolsa de Estudos, viabilizou financeiramente a concretização de um sonho.

Aos membros da Banca de Examinadora: Prof. Dr. Nildo Alves Batista, Prof. Dr. Alexandre Saul Pinto, Prof. Dr. Hélio Alves e Profª. Drª. Elisabeth dos Santos Tavares pelas contribuições significativas e pertinentes, possibilitando que esse momento se tornasse um grande aprendizado e aprimoramento profissional.

À minha orientadora, Profª. Dra. Luana Carramillo Going, o meu agradecimento especial pela atenção, respeito, parceria, disponiblidade e incentivo na realização do curso e, principalmente, por me fazer pensar e acreditar que um sonho pode se tornar realidade. Foram muitos momentos com diálogos, reflexões, elogios e broncas, mas que foram de grande valia para o estreitamento dos laços de amizade.

SANTOS, Neide Maria. **Educação inclusiva: práticas pedagógicas colaborativas para estudantes com transtorno do espectro do autismo**. 2021. Dissertação do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas, Universidade Católica de Santos, Santos, 2021.

RESUMO

O contexto escolar, a educação inclusiva e o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), foram o foco deste estudo. O objetivo foi analisar quais os fatores que favorecem o trabalho desenvolvido pela equipe interprofissional, composta por gestores e docentes da escola pesquisada, a fim de verificar a relevância do planejamento e organização de espaços e tempos de educação inclusiva no ambiente escolar para os estudantes com TEA. A metodologia contemplou a abordagem qualitativa com o delineamento de acordo com a Análise de Conteúdo. A pesquisa foi realizada em uma unidade de ensino particular, no município de Santos/SP. O procedimento adotado foi a aplicação de um questionário; participaram desta pesquisa 21 profissionais da educação. A coleta de dados buscou a visão dos gestores e docentes sobre a estrutura física da escola em relação à educação inclusiva, as percepções e observações dos professores sobre o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com TEA. Após análise dos resultados preliminares, chegou-se à definição de quatro categorias: 1ª Estratégias de intervenção e de apoio da gestão escolar e da equipe interprofissional com relação à educação inclusiva e as políticas públicas educacionais; 2ª Concepções sobre a formação docente, o desenvolvimento profissional, o trabalho pedagógico e as relações interpessoais; 3ª Organização, Planejamento e Processos de adaptação do currículo; 4ª Concepções da estrutura organizacional, características arquitetônicas e pedagógicas para o atendimento da educação inclusiva. Como resultados: na categoria 1, verificou-se a importância e a prioridade do apoio da equipe gestora com relação à inclusão do estudante com TEA no ambiente escolar e o investimento na formação continuada e capacitação dos docentes. Na categoria 2, observou-se a fragilidade e carência na formação inicial dos docentes em nível superior para atuar junto a estudantes com TEA, resultando na busca de cursos de especialização para subsidiar as ações interventivas com o estudante. Na categoria 3, constatou-se que a elaboração do plano de ensino individualizado (PEI) de acordo com as dificuldades e as necessidades de cada estudante e adaptação de materiais pedagógicos. Quanto à categoria 4, identificou-se a necessidade de espaços externos no ambiente escolar para um atendimento pedagógico especializado e individualizado. Foram propostos dois produtos técnicos*:* o primeiro denominado como *Curso de Formação Profissional* que propõe um curso para a formação dos profissionais da educação, com objetivo de orientar e fundamentar cientificamente a prática profissional da equipe gestora e dos docentes sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e o segundo designado *Material Didático - Sala de Recursos Multifuncionais (SRM): Apoio ao Trabalho Pedagógico para Estudantes com TEA,* cujo objetivo *é* a organização dos brinquedos, jogos, música entre outros recursos didáticos e lúdicos que irão compor a SRM para subsidiar o trabalho pedagógico do docente em sala de aula, com os estudantes com TEA, no período regular das aulas, considerando as suas necessidades específicas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Transtorno do Espectro do Autismo; Práticas pedagógicas colaborativas.

SANTOS, Maria Neide. **Inclusive education: pedagogical and collaborative practices for students with autism spectrum disorder**. 2021. Dissertation of the Graduate Program - Professional Master in Psychology, Development and Public Policies, Catholic University of Santos, Santos, 2021.

ABSTRACT

The school context, inclusive education and Autism Spectrum Disorder (ASD) were the focus of this study. The objective was to analyze which factors favor the work developed by the interprofessional team, composed of managers and teachers of the researched school, in order to verify the relevance of planning and organizing spaces and times of inclusive education in the school environment for students with ASD. The methodology included the qualitative approach with the outline according to the Content Analysis. The research was carried out in a private teaching unit, in the city of Santos / SP. The procedure adopted was the application of a questionnaire; 21 education professionals participated in this research. Data collection sought the view of managers and teachers about the physical structure of the school in relation to inclusive education, the perceptions, and observations of teachers about the teaching-learning process of students with ASD. After analyzing the preliminary results, four categories were defined: 1st Intervention and support strategies for school management and the interprofessional team in relation to inclusive education and educational public policies; 2nd Conceptions about teacher training, professional development, pedagogical work and interpersonal relationships; 3rd Organization, Planning and Processes for adapting the curriculum; 4th Conceptions of the organizational structure, architectural and pedagogical characteristics for the care of inclusive education. As a result: in category 1, the importance and priority of support from the management team in relation to the inclusion of students with ASD in the school environment and the investment in continuing education and training of teachers was verified. In category 2, there was a fragility and lack of initial training of teachers at a higher level to work with students with ASD, resulting in the search for specialization courses to subsidize interventional actions with the student. In category 3, it was found that the development of the individualized teaching plan (PEI) according to the difficulties and needs of each student and adaptation of teaching materials. As for category 4, the need for external spaces in the school environment for specialized and individualized pedagogical assistance was identified. Two technical products were proposed: a) Professional Training Course - Teacher Training on Autism Spectrum Disorder (TEA), with the objective of providing scientific guidance and support to the management team and teachers regarding the theory and practice of inclusive education on the subject. Autism Spectrum Disorder (ASD); b) Didactic Material - Multifunctional Resource Room (SRM): Support for Pedagogical Work for Students with ASD, a specialized space for the organization of didactic and pedagogical material for teachers who work with inclusive education in the care of students with ASD, in the regular period classes, considering their specific needs. The environment is also intended to subsidize practical classes and teacher training.

Keywords: Inclusive Education; Autism Spectrum Disorder; Collaborative pedagogical practices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Prevalência de autismo nos EUA 2020 46
Figura 2 - Sala de Recursos Multifuncionais – Atual 157
Figura 3 - Sala de Recursos Multifuncionais – Atual 157
Figura 4 - Sala de Recursos Multifuncionais – Atual 158
Figura 5 - Sala de Recursos Multifuncionais – Atual 158
Figura 6 - Sala de Recursos Multifuncionais – Ideal.....159
Figura 7 - Sala de Recursos Multifuncionais – Ideal.....159
Figura 8 - Sala de Recursos Multifuncionais – Ideal.....160
Figura 9 - Sala de Recursos Multifuncionais – Ideal.....160

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Momentos legislativos no Brasil dos séculos XIX a XXI 21
Quadro 2 - Níveis do Transtorno do Espectro Autismo 48
Quadro 3 - Revisão Bibliográfica I 52
Quadro 4 - Revisão Bibliográfica II 53
Quadro 5 - Revisão Bibliográfica III 54
Quadro 6 - Revisão Bibliográfica IV 55
Quadro 7 - Revisão Bibliográfica V 55
Quadro 8 - Revisão Bibliográfica VI 56
Quadro 9 - Revisão Bibliográfica VII 57
Quadro 10 - Questionário da Pesquisa 65
Quadro 11 - Resultados da Questão 1 68
Quadro 12 - Resultados da Questão 2 70
Quadro 13 - Resultados da Questão 17 71
Quadro 14 - Resultados da Questão 9 83
Quadro 15 - Resultados da Questão 10 84
Quadro 16 - Resultados da Questão 13 86
Quadro 17 - Resultados da Questão 14 87
Quadro 18 - Resultados da Questão 15 89
Quadro 19 - Resultados da Questão 16 90
Quadro 20 - Resultados da Questão 3 101
Quadro 21 - Resultados da Questão 4 102
Quadro 22 - Resultados da Questão 5 103
Quadro 23 - Resultados da Questão 6 104
Quadro 24 - Resultados da Questão 7 105
Quadro 25 - Resultados da Questão 8 106
Quadro 26 - Resultados da Questão 11 111
Quadro 27 - Resultados da Questão 12 112
Quadro 28 - Níveis do Transtorno do Espectro Autismo 131
Quadro 29 - Momentos legislativos no Brasil dos séculos XIX a XXI 138
Quadro 30 - Intervenção Comportamental 162
Quadro 31 - Recursos Tecnológicos para Educação Inclusiva 163

LISTA DE SIGLAS

AI – Autismo Infantil

ASD – Autism Spectrum Disorder

CID – Classificação Estatística Internacional de Doenças

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CEB – Câmara de Educação Básica

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CNE – Conselho Nacional da Educação

CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração das Pessoas Portadoras de Deficiências

DI – Deficiência Intelectual

DSM – Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

ECA – Estatuto da Criança *e do* Adolescente

EPD – Estatuto da Pessoa com Deficiência

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IES – Instituição de Educação Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONU – Organização das Nações Unidas

OPAS – Organização Pan-Americana da Saúde

PEI – Plano Educacional Individualizado

PPP – Projeto Político Pedagógico

TCLE – Termo de Livre Consentimento Esclarecido

TEA – Transtorno do Espectro do Autismo

TDAH – Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade

TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento

TOD – Transtorno Desafiador de Oposição

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 13
INTRODUÇÃO 16
1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DO ALUNO DEFICIENTE À PESSOA COM DEFICIÊNCIA FRENTE ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA 19
1.1. A inclusão na escola e os desafios da equipe gestora 31
1.1.1 A inclusão na escola e os desafios da equipe gestora no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com TEA 37
2. TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA): DEFINIÇÃO E SUAS CARACTERÍSTICAS 41
2.1 Epidemiologia do TEA 44
2.2 O Transtorno do Espectro Autista e os Critérios de Diagnósticos na Legislação Vigente 46
3. A ESCOLA E TEA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O ENSINO COLABORATIVO.. 50
4. OBJETIVOS 58
4.1 Objetivo Geral 58
4.1.1Objetivos Específicos 58
4.2 Problema 58
4.3 Hipótese 58
5. METODOLOGIA 60
5.1 Procedimentos 61
5.2 Contexto da Pesquisa 62
5.3 Participantes 64
5.4 Instrumento 64
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO 67

6.1. Categoria 1 – Estratégias de Intervenção e de Apoio da Gestão Escolar e da Equipe Interprofissional em Relação à Educação Inclusiva e às Políticas Públicas Educacionais.....68

6.2 Categoria 2 – Concepções sobre a Formação Docente, o Desenvolvimento Profissional, Trabalho Pedagógico e as Relações Interpessoais.....83

6.3 Categoria 3 – Organização, Planejamento e Processos de Adaptação do Currículo 100

6.4 Categoria 4 – Concepções da Estrutura Organizacional, Características Arquitetônicas e Pedagógicas para o Atendimento da Educação Inclusiva.....110

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....117

PRODUTOS TÉCNICOS: A – CURSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL – FORMAÇÃO DOCENTE SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA) E B – MATERIAL DIDÁTICO - SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM): APOIO AO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA ESTUDANTES COM TEA..... 120

SUMÁRIO PRODUTO TÉCNICO 123

INTRODUÇÃO.....124

1.1 Formação Docente e Sala de Recursos Multifuncionais: avanços de uma realidade para a inclusão do estudante com TEA no contexto escolar.....130

1.2 Conceituando o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) 131

2. OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TEA NO CONTEXTO ESCOLAR.....133

3. OBJETIVOS.....136

3.1 Objetivo Geral.....136

3.2 Objetivos Específicos.....136

A – CURSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL - FORMAÇÃO DOCENTE SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) 137

4. PLANO DE AÇÃO 137

4.1 Políticas Públicas Educacionais: os marcos legais para a inclusão do deficiente à pessoa com deficiência na escola.....137

4.2 Realização do Curso de Formação Profissional 141

4.3 Divisão dos Módulos 142
4.4 Planos de Ensino 143
4.5. Matriz Curricular 151
4.6. Calendário do Curso 152
B- MATERIAL DIDÁTICO - SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM): APOIO AO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA ESTUDANTES COM TEA 153
5. MATERIAL DIDÁTICO - SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM) E APOIO AO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA ESTUDANTES COM TEA 153
5.1 Sala de Recursos Multifuncionais – Atual 157
5.2 Sala de Recursos Multifuncionais – Ideal 159
6.CONSIDERAÇÕES FINAIS 165
REFERÊNCIAS DOS PRODUTOS 167
REFERÊNCIAS 170
APÊNDICES 179
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) 179
APÊNDICE B – Questionários 182
ANEXO 199
ANEXO A – APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA (Parecer n.º 3.926.984/2020, CAAE 28065519.1.0000.5536 199

APRESENTAÇÃO

Pensando em minha trajetória profissional e atuação na área da educação, um tema que atualmente tem sido bem presente nas escolas é sobre a educação inclusiva e mais especificamente a questão dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

Iniciei minhas atividades administrativas em 1979, no Liceu Santista, nessa mesma escola em que atuo atualmente na gestão escolar. Minha primeira função administrativa foi como auxiliar de biblioteca e a partir desse encontro com o mundo literário, tive acesso ao conhecimento, à cultura, à leitura e vislumbrei o mundo acadêmico. A partir dessa descoberta, decidi cursar Serviço Social e ingressei no curso em 1981.

Em 1982 fui transferida para a secretaria da escola, na função de auxiliar de secretaria, e durante esse período, até o ano de 1986, pude aprender e realizar todas as rotinas administrativas dentro da secretaria, como escrituração de documentos e atendimento ao público.

Formada em 1984, no curso de Serviço Social, pela Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), pude observar no contexto escolar a importância do reconhecimento do sujeito enquanto cidadão e com garantia dos direitos para o enfrentamento das mazelas sociais.

Em setembro de 1995 fui convidada pela direção da escola para assumir o cargo de secretária escolar. A justificativa apresentada pela gestão escolar para a escolha foi feita com base na responsabilidade e pelo meu desempenho profissional na execução das atividades na secretaria.

Diante do desafio apresentado, decidi, em 1996, ingressar no curso de Pedagogia para aprimorar os meus conhecimentos, pois assim teria a possibilidade de alinhar a prática à teoria. Neste mesmo ano tivemos a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, apresentando mudanças significativas para a educação e consequentemente na organização administrativa e pedagógica da escola.

Em 1999, concluí o curso de Pedagogia na UNISANTOS e tive a minha primeira experiência como professora no curso de Magistério e no Ensinos Fundamental e Médio, no Liceu Santista, no qual exercia concomitantemente a

função de docente e secretária escolar. O desempenho dessas funções ocorreu no período de 1999 até 2007.

Em 2007, fui convidada pela direção para assumir a vice-direção da escola, cargo que exerço até o presente momento.

Em 2008, no início do ano letivo, durante a jornada de formação continuada para os docentes na escola, tivemos a presença da professora Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan que proferiu uma palestra sobre a inclusão no ambiente escolar.

Diante desse cenário de inclusão no contexto educacional, a equipe gestora e docentes da escola, apreensivos quanto ao atendimento pedagógico e específico para os estudantes com TEA, foram em busca de cursos e fundamentação teórica no que tange à organização e articulação para a construção de práticas pedagógicas colaborativas junto aos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo.

Em 2016, participei juntamente com a equipe de professores e coordenadores de um curso de formação sobre inclusão para o atendimento de estudantes atípicos, promovido por uma psicóloga e pedagoga com especialização em análise do comportamento. Em continuidade a esse estudo, as profissionais deram consultoria com monitoramento do trabalho em sala de aula e orientação à equipe de coordenação e professores.

Por integrar a equipe da gestão escolar e atuando na função de vice-diretora em uma escola particular em Santos, foi possível observar, nos últimos três anos, a procura considerável por parte dos pais, para o atendimento de estudantes com TEA em nossa escola.

Participei, em 2018, de um Congresso Internacional sobre o Autismo e Políticas de Inclusão, realizado em Curitiba, juntamente com a orientadora educacional e a psicóloga escolar. A minha participação neste evento com duas profissionais que fazem parte da equipe profissional da escola foi relevante, pois possibilitou o início para um processo de discussão e reflexão sobre o trabalho da gestão escolar, articulado com a formação continuada dos docentes para a contribuição de um processo de ensino-aprendizagem junto aos estudantes com TEA e as práticas educativas e pedagógicas baseadas em evidências, diante dessa demanda apresentada no colégio.

A psicóloga escolar teve uma contribuição importante e significativa para a construção de um espaço no ambiente escolar e que atendesse as necessidades educativas desses estudantes.

Nessa acepção, idealizamos um espaço de atendimento educacional especializado para estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo, mas com o devido cuidado de não ser uma sala de exclusão. Idealizamos um local para estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo destinado como complemento do trabalho pedagógico, realizado em sala de aula, durante a sua frequência no período letivo. Outro ponto a ser ressaltado é que essa sala não seria destinada exclusivamente para estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo, mas como um local reservado para todos que necessitem momentaneamente de uma organização de espaço, tempo e causalidade de situações vivenciadas, um acolhimento ou aprendizagem especializada.

Nessa caminhada ao longo do contexto educacional, está sendo possível enxergar que a conquista pela inclusão no espaço escolar tem proporcionado alguns desafios, fazendo com que sejam revistas algumas práticas inclusivas no ambiente educativo, pois nós, educadores, ainda não construímos uma relação aceitável entre os princípios da educação inclusiva e as práticas educativas na sala de aula. Então, essa constatação fez com que eu verificasse a necessidade de buscar e aprofundar sobre pesquisas cientificas e práticas educativas e pedagógicas baseadas em evidências, a fim de garantir a inclusão, a convivência e a permanência dos estudantes com deficiência no ambiente escolar.

INTRODUÇÃO

A análise do trabalho sobre a gestão escolar tem sido bastante discutida no que tange à organização e articulação para a construção de práticas pedagógicas colaborativas junto aos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo.

Na busca para compreender a educação inclusiva no contexto escolar, faz-se necessário um estudo sobre o Transtorno do Espectro do Autismo, a educação inclusiva e a inserção dos estudantes com TEA no contexto escolar.

No que tange ao presente estudo, a problematização da presente pesquisa delineou a seguinte questão-problema: de que maneira a equipe gestora e docentes organizam e promovem a construção de tempos e espaços educacionais que favorecem o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com Transtorno do espectro do Autismo, na perspectiva da inclusão?

O objetivo consiste em analisar quais os fatores que favorecem o trabalho desenvolvido pela equipe interprofissional, composta por gestores e docentes da escola pesquisada, quanto à organização da estrutura física, contemplando os espaços e o tempo que são direcionados para a inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo.

As especificidades do processo de inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo no contexto escolar e o desenvolvimento da aprendizagem consideram as diferentes teorias psicológicas e pedagógicas e como elas podem apresentar um esclarecimento mais elucidado dos processos individuais de aprendizagem e a indicação de melhorias no processo de inclusão escolar, assim como as estratégias de intervenção educativa justificam a relevância científica.

Este estudo, como relevância social, visa contribuir com os espaços e tempos no ambiente escolar para que os educadores e demais profissionais da equipe interdisciplinar possam refletir suas concepções pedagógicas com relação ao Transtorno do Espectro do Autismo. Também é uma forma de discutir o papel do professor e da escola na relação do processo de ensino-aprendizagem e a inserção social e escolar desse estudante com Transtorno do Espectro do Autismo.

A escolha da metodologia para essa pesquisa foi a qualitativa, com estudo de caso e delineamento segundo a Análise de Conteúdo de Bardin (1977), em função da definição do objeto e/ou do campo de atuação dos docentes que atuam com os

estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo e as estratégias interprofissionais que são desenvolvidas durante o ano letivo.

Por meio da investigação qualitativa foi possível trabalhar com o cotidiano do grupo estudado, principalmente para conhecer a rotina escolar e como se dá o processo pedagógico dos estudantes com TEA em relação ao tempo e ao espaço educativo.

No Capítulo I, apresenta-se um estudo acerca da política nacional de educação especial, realizando-se um breve esboço sobre os planos educacionais e os documentos oficiais que analisam a efetividade das políticas inclusivas no Brasil, por meio dos dados oficiais do poder público sobre o acesso e permanência desta população na Educação Básica. Uma análise do ambiente escolar também é abordada, enquanto espaço múltiplo, que envolve a construção do conhecimento, o estímulo das relações sociais no que abrange o trabalho da gestão escolar em prol da educação inclusiva frente às políticas educacionais.

Como aporte teórico, foram utilizadas as constituições brasileiras e as demais legislações educacionais sobre os momentos legislativos no Brasil, dos séculos XIX a XXI, a Constituição Federal de 1988, a LDB 9394/96, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e a Lei Federal 13.146, de 6/07/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

No Capítulo II, demonstra-se um estudo histórico e clínico sobre o Transtorno do Espectro do Autismo, com o levantamento de pesquisas científicas realizadas nos últimos 10 anos, sobre os fatores e as causas que determinam o TEA, possibilitando a capacitação de profissionais para a elaboração de diagnósticos com critérios mais qualificados e baseados em evidências e a aplicação de instrumentos específicos e científicos, a fim de que se busque estratégias eficazes e sistemas de apoio adequados para o tratamento.

Aliada às pesquisas científicas, a educação é um aspecto positivo para as crianças com TEA, desde que sejam levadas em consideração as potencialidades e as limitações de cada um.

No Capítulo III, discorre-se uma análise sobre a escola e TEA, o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem e a inserção escolar e social desse estudante com Transtorno do Espectro do Autismo, com a construção de currículos diferenciados e de recursos pedagógicos, a fim de promover práticas educativas e

pedagógicas baseadas em evidências e que estejam atentas às individualidades de cada estudante. Apresenta-se o levantamento bibliográfico em teses, dissertações, artigos nacionais e internacionais sobre os espaços educacionais inclusivos construídos nos últimos dez anos.

1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DO ALUNO DEFICIENTE À PESSOA COM DEFICIÊNCIA FRENTE ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Analisar o ambiente escolar enquanto espaço múltiplo, que envolve a construção do conhecimento, torna-se relevante ser estudado, pois o estímulo das relações sociais abrange também o trabalho da gestão escolar em prol, dentre outras atribuições, da educação inclusiva frente às políticas educacionais.

Essa análise ressalta o contexto educativo como um ambiente que apresenta uma organização escolar, administrativa e social, cujo objetivo é proporcionar uma convivência harmoniosa e um trabalho interativo entre os estudantes e as demais pessoas envolvidas na comunidade educativa. Nessa conjuntura, a escola pode ser vista como um espaço social, dotada de cultura própria, cujas relações sociais refletem as ações dessas pessoas envolvidas neste cenário educacional, estimulando o desenvolvimento do ser humano e a socialização dos indivíduos. Assim, esse incentivo contribuirá para a construção do conhecimento, considerando que este se desenvolve pela ação da pessoa sobre o mundo.

Dentro dessa organização escolar, o gestor escolar torna-se responsável por liderar, coordenar, organizar e gerenciar as atividades administrativas e pedagógicas, juntamente com outros profissionais técnico-administrativos na observância às legislações educacionais vigentes e aos órgãos do sistema educacional, garantindo o atendimento educacional à comunidade escolar.

Nesse sentido, apresenta-se o estudo sobre a concepção de educação inclusiva que são contempladas na política nacional de educação especial, os atuais marcos normativos e legais, um breve esboço sobre os planos educacionais e os documentos oficiais que analisam a efetividade da implementação das políticas inclusivas no Brasil, por meio dos dados oficiais do poder público sobre o acesso e permanência desta população na Educação Básica.

Ao longo da História da Educação, as pessoas que apresentavam alguma deficiência e por “serem diferentes” eram excluídas, vivendo longe do convívio social e eram tratadas de forma “marginalizada” e com discriminação. Sob essa análise, Mazzotta (2011, p. 16) afirma que “[...] o atendimento educacional aos portadores de

deficiência, até o século XVIII, estava basicamente ligado ao misticismo e ocultismo, sem base científica para o tratamento desses indivíduos".

No final do século XIX e no decorrer do século XX, a educação especial apresenta uma significativa mudança. Nesse período, começam a aparecer reflexões a respeito do aluno com deficiência, criando-se instituições especializadas para cada caso.

Algumas medidas foram tomadas por alguns líderes que, de alguma forma ou de outra, tiveram importância decisiva na evolução da educação especial, sendo que:

> Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais. Tais medidas educacionais foram se expandindo, tendo sido primeiramente levadas para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil (MAZZOTTA, 2011, p. 17).

Desse modo, até o final do século XIX, o autor sustenta que [...] "o atendimento educacional aos portadores de deficiência utilizava diversas expressões na área da Pedagogia, como: Anormais, Teratológica, Curativa, Assistência Social. Ainda hoje algumas dessas expressões são utilizadas".

De acordo com Andrade (2010), na história do Brasil, o reconhecimento da condição de criança e dos direitos da infância é fato recente em nosso país, assim como em outros países do mundo.

No Brasil, a partir do início do século XX, algumas instituições começaram a se engajar nas causas em favor das pessoas com deficiência e iniciaram a organização de serviços para o atendimento a cegos, surdos e deficientes mentais e físicos, criando institutos e centros de reabilitação.

Assim, como afirma Mazzotta (2011), na história da Educação no Brasil:

> A inclusão da 'educação de deficientes', da 'educação dos excepcionais' ou da 'educação especial' na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos 1950 e início de 1960 do século XX (MAZZOTTA, 2011, p. 27).

Logo, é somente a partir da década de 50, que, no Brasil, o atendimento escolar especial aos portadores de deficiências começa a ser organizado, pois até esse período não se falava em Educação Especial.

Nesse período, surge a necessidade da criação de escolas que acolhessem essa demanda de estudantes com deficiência. Assim, a formulação de dispositivos legais e legislações educacionais possibilitaram a inclusão desses estudantes que apresentaram algum tipo de deficiência no convívio social e a frequência escolar.

Nesse sentido, torna-se relevante para a compreensão sobre a abordagem da educação especial, no Brasil, no século XIX e no decorrer do século XX, a apresentação de um paralelo cronológico entre os pontos principais das constituições e das legislações brasileiras voltadas à infância, à educação especial e aos aspectos legislativos.

Em cada época histórica, é importante proceder a uma análise da evolução histórica e aos acontecimentos mais importantes que ocorreram na estruturação da educação especial à educação inclusiva. Assim sendo, são evidenciados os dispositivos legais que estabelecem os momentos legislativos no Brasil dos séculos XIX a XXI, quanto ao atendimento dos estudantes portadores de deficiência.

Quadro 1 *- Momentos legislativos no Brasil dos séculos XIX a XXI*

ANO	Pontos Principais
1824 1ª Constituição (Brasil Império)	Não há menção sobre a infância
1854	Foi fundado no Rio de Janeiro o Instituto Benjamin Constant IBC), com o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Foi a primeira instituição de educação especial no Brasil. Encontra-se em funcionamento.
1857	Fundou-se também no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Em 1957, passou-se a denominar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Ainda em funcionamento.
1874	O Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, hoje denominado Hospital Juliano Moreira, iniciou a assistência aos deficientes mentais.
1891 2ª Constituição (Brasil República)	Não há menção sobre a infância
1934 3ª Constituição (2ª República)	Foi a primeira Constituição a tratar expressamente a proteção à infância e à juventude.
1937 4ª - Constituição de 1937 (Estado Novo)	O Estado deveria providenciar “cuidados especiais e amparo” à infância em vez de “dever e direito”.
1946 5ª Constituição	Obrigatória assistência à infância e à adolescência.
1961 LDB 4.024	A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional colocou o atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto

1961 **LDB 4.024**	de “excepcionais”. Segue trecho: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade.”
1967 **6ª Constituição (Regime Militar)**	Introduz uma lei própria regulamentado a assistência à infância.
1971 **LDB 5.692**	A segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fundamenta em seu texto que os alunos com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”. Essas normas deveriam estar de acordo com as regras fixadas pelos Conselhos de Educação. Ou seja, a lei não promovia a inclusão na rede regular, determinando a escola especial como destino certo para essas crianças.
1988 **7ª Constituição Federal (Constituição Cidadã)**	A Constituição Federal, no Inciso III, do Artigo 208, estabelece o direito das pessoas com necessidades especiais de receberem educação, preferencialmente na rede regular de ensino. Nos artigos 205 e 206, a educação está colocada como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho e a igualdade de condições de acesso e permanência na escola.
1988 **PCN**	Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Adaptações Curriculares) do MEC – forneceram as estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais.
1989 **Lei N.º 7.853**	Criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social. Institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos das pessoas com deficiência, disciplina a ação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências.
1990 **Lei Nº 8.069**	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). No Art. 53 é assegurado a todos o direito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.
1994	Declaração de Salamanca – consiste em afirmar que as escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, linguísticas ou outras.
1996 **LDB 9.394/96**	Assegura aos alunos com necessidade especiais currículos, métodos, recursos educacionais e organização específicos para atender às suas necessidades específicas.
1998 **PCN**	Os Parâmetros Curriculares Nacionais (adaptações curriculares) do MEC fornecem as estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais.
1999	O Decreto N.º 3.298 regulamenta a Lei n.º 7.853/89 que trata da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e estabelece a matrícula compulsória em cursos regulares em escolas públicas e particulares de pessoas com deficiência.
2000	A Lei N.º 10.098 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida através da eliminação de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.
2000	A Lei N.º 10.048 estabelece a prioridade de atendimento às pessoas com deficiência e determina que os veículos de transporte coletivo a serem produzidos devam ser planejados de forma a facilitar o acesso ao seu interior das pessoas com deficiência.
2001	O Plano Nacional de Educação explicita a responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e Municípios na implementação de sistemas educacionais que assegurem o acesso e a aprendizagem significativa a todos os alunos.
2001	As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica endossam a necessidade de que todos os alunos possam aprender juntos em uma escola de qualidade.

2001	O Decreto n.º 3.956, da Presidência da República do Brasil, reconhece o texto da Convenção Interamericana para a “eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa portadora de deficiência” (convenção da Guatemala), reafirmando o direito de todas as pessoas com deficiência à educação inclusiva.
2001	O parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Câmara de Educação Básica (CEB) nº 17 aponta os caminhos da mudança para os sistemas de ensino nas creches e nas escolas de Educação Infantil, Fundamental, Médio e Profissional.
2004	O Decreto nº 5296 de 02 de dezembro regulamenta as Leis n°ˢ 10.048, de 8 de novembro de 2000 e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelecem normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade em vários âmbitos.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - deve proporcionar o atendimento especializado às necessidades educacionais especiais, bem como dos transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação.
2009	A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, de 02 de outubro de 2009 – Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
2011	*Decreto* nº 7611, de *17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado.
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; e altera o § 3º do art. 98 da **Lei** nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.
2015	**LEI** Nº **13.146**, DE 6 DE JULHO DE 2015 - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
2020	**DECRETO Nº 10.502,** DE 30 DE SETEMBRO DE 2020- Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Garante às famílias e ao público da educação especial o direito de escolher em que instituição de ensino estudar, em escolas comuns inclusivas, escolas especiais ou escolas bilíngues de surdos.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das referências pesquisadas sobre as legislações públicas

A partir da visão dos momentos legislativos no Brasil dos séculos XIX a XXI, quanto à estruturação no atendimento aos estudantes portadores de deficiência, pode-se observar também na história dos direitos da infância em nosso país a construção de práticas reguladoras considerando o desenvolvimento e o atendimento dessa criança.

Nesse sentido, Andrade (2010 apud Cury, 1998, p. 10) apresenta uma breve perspectiva histórica sobre como a infância está configurada nas constituições brasileiras e nas demais legislações educacionais e a relação com os cuidados e a educação inclusiva.

As Constituições de 1824 e 1891 não fazem menção sobre a infância. Na Constituição de 1937 é mencionado que o Estado deveria providenciar os cuidados especiais à Infância e, na Constituição de 1946, são encontrados os termos amparo e assistência e foi feita a defesa da educação como direito de todos e a descentralização administrativa e pedagógica do sistema educacional brasileiro,

culminado na aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 4.024/61.

Deste modo, a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 4024/61 considerou que os estudantes com deficiências estivessem inseridos, na medida do possível, na educação regular e com a indicação de serviços especiais, caso não houvesse possibilidades da inserção desses estudantes em classes regulares. Assim, o conceito de deficiência teve que ser adequado às expectativas escolares ou sociais daquele período histórico.

Na Constituição de 1967, por meio de uma lei própria, é feita a regulamentação da assistência à infância e resulta na segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 5.692/71.

Neste período, com a promulgação da Lei nº 5.692/71, a educação especial começou a ser debatida, e tonou-se uma preocupação das instituições governamentais, pois com a lei aprovada que em seu artigo 9º previa “tratamento especial aos excepcionais”, Mazzotta (2011, p. 57) destaca que numerosas ações passaram a ser desenvolvidas com vistas à implantação das novas diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. A partir da implantação desta Lei nº 5.692/71, as ações implementadas possibilitaram a criação de órgãos normativos federais, instituições públicas e privadas e legislações destinadas à Educação Especial.

A LDB 5.692/71, em seu artigo 9º, mencionava que os estudantes os quais apresentavam deficiências físicas ou mentais, ou que se encontravam com atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, assim como os superdotados, deveriam receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Apesar da inclusão do estudante com necessidades especiais no ensino regular, era predominante a atuação do setor privado nos serviços educacionais de atendimento ao deficiente. Neste sentido, Mazzota (2011, p. 69) defende que, historicamente, “[...] os pais têm sido importante força para as mudanças no atendimento aos portadores de deficiência”. Por meio dessas organizações promovidas pelos pais, eles conseguiram pressionar os poderes públicos para a obtenção de serviços e recursos especiais para os deficientes, em especial, aos que apresentavam deficiência mental e deficiência auditiva.

No período de 1980 a 1990, foram produzidas mudanças significativas no país quanto à forma de entender e especificar as crianças e adolescentes. Nessa

direção, a década de 80 permitiu que a abertura democrática se tornasse realidade e, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 - considerada a Constituição Cidadã -, também representou um marco na trajetória da história dos direitos das crianças brasileiras.

A partir da elaboração de dispositivos legais e documentos internacionais, como: a Declaração de Genebra (1923), a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção dos Direitos da Criança (1989), foi atribuída à infância, por meio de um estatuto de direitos, o reconhecimento dos direitos humanos das crianças, visando ao cuidado e a proteção à infância.

A portaria da CENESP/MEC nº 69, publicada em 1986, definiu normas para a prestação de apoio técnico e e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. Em relação ao nível conceitual, esse documento teve um avanço quanto à caracterização das modalidades de atendimento e da clientela. Mazzotta (2011, p. 80) expressa que:

> A Educação especial é entendida como parte integrante da Educação visando ao desenvolvimento pleno das potencialidades do 'educando com necessidades especiais'. Aparece aí, pela primeira vez, a expressão 'educando com necessidades especiais' em substituição à expressão 'aluno excepcional', que, daí para frente, é praticamente abolida dos textos oficiais.

Em 1988, a Constituição Federal, de cunho liberal, prescreve em seu artigo 208, Inciso III, como dever do Estado, o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino".

A Carta Magna de 1988 representou grandes avanços e nessa acepção, Andrade (2010, p.89) coloca que "[...] as políticas de atenção à infância inauguraram um novo momento na história da legislação infantil, ao reconhecer a criança como cidadã".

No ano seguinte, após a promulgação da Constituição Federal em 1988, a Lei nº 7.853/89 cria a Coordenadoria Nacional para Integração das Pessoas Portadora de Deficiências (CORDE), que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos das pessoas com deficiência, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes e fornece outras providências.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado em 1990, reitera o inciso II do artigo 208 da Constituição Federal quanto ao dever do Estado em garantir o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

No ano de 1994, foi realizada em Salamanca (Espanha) a Conferência Mundial de Educação Especial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que obteve como resultado a Declaração de Salamanca, cujo intuito era incentivar propostas de políticas públicas na área das necessidades educacionais especiais, sendo a inclusão de pessoas com deficiência na educação básica a questão principal do documento. Em suas orientações para ações em níveis regionais e internacionais, apresenta um posicionamento favorável aos princípios da educação inclusiva em classes regulares, apontando seus benefícios sociais:

> Educação Inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças às escolas especiais ou às sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções. A ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender as necessidades educacionais ou sociais do aluno ou quando sejam requisitados em nome do seu bem-estar (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

A educação inclusiva prima pela compreensão da diversidade, atendendo às necessidades dos estudantes, independentemente de suas características individuais, em que o meio social torna-se propício para a construção do conhecimento e possa estabelecer os alicerces para uma educação exitosa e que colabore também com a erradicação da desigualdade e injustiça social, de acordo com os princípios e as políticas tratadas na Declaração de Salamanca (1994).

Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96 – revisada e atualizada) que assegura aos estudantes com necessidades especiais os currículos, métodos, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades específicas, cujo dispositivo sobre a Educação Especial está citado:

> CAPÍTULO V
> DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
> Art. 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 portadores de necessidades especiais.

Art. 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. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na

> educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)
> Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento.
> Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.
> Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.
> Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996)

O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (regulamenta a Lei 7.853/89) e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência, estabelecendo normas gerais que asseguram o exercício dos direitos individuais e sociais dessas pessoas, cabendo ao poder público assegurar o exercício dos direitos básicos, dentre estes o direito à educação. A Resolução CNE nº 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos com deficiência na Educação Básica.

A Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiências (Convenção de Guatemala de 1999) teve seu texto aprovado no Brasil por meio do Decreto 198 de 13/06/2001. O texto afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos das demais e define como discriminação qualquer forma de diferenciação, restrição ou exclusão da pessoa, com base em sua deficiência que possam exclui-la ou limitá-la ao exercício de seus direitos humanos ou liberdades fundamentais. A Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência, aprovada em 2006 pela ONU, e ratificada no Brasil pelos Decretos 186/2008 e 6.949/2009, assegura um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008) afirma que a educação especial deve proporcionar o atendimento especializado às necessidades educacionais especiais, bem como dos transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação. Na educação inclusiva, todos os estudantes devem ter acesso à escola, com alternativas que explorem suas potencialidades, com participação efetiva da família e de profissionais especializados, garantindo a igualdade de condições de acesso e permanência.

Por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, são instituídas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e de acordo com o artigo 1º, é ofertado o atendimento em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

O Decreto nº 7611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado, e em seu artigo 1º assegura ser dever do Estado oferecer educação às pessoas que necessitem de educação especial, garantindo um ensino inclusivo em todos os níveis, com medidas individualizadas e de apoio e um ambiente propício para o desenvolvimento acadêmico. Cabe ressaltar que esse decreto considerou como público-alvo as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e, também, com altas habilidades/superdotação.

A Lei Federal nº 12.764/2012, sancionada em 27 de dezembro de 2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Essa lei foi batizada como “Lei Berenice Piana” em homenagem a uma mãe que lutou pelos direitos das pessoas com autismo, desde que recebeu o diagnóstico de seu filho e trouxe um novo olhar para a inclusão do aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em escola regular.

No Censo demográfico de 2010 (Brasil, 2012) algumas deficiências não foram contempladas, tais como o TEA. Dentro dessa perspectiva, cabe destacar que foi sancionada a Lei 13.861/19 que obriga o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a incluir no Censo Demográfico de 2020 informações específicas sobre pessoas com autismo. Atualmente, não existem dados oficiais sobre as

pessoas com Transtorno do Espectro Autismo (TEA). O levantamento desses dados tem como objetivo embasar políticas públicas voltadas às pessoas com TEA.

O movimento realizado por pais de autistas e organizações contribuíram para que fosse sancionada a lei para inclusão de dados com informações específicas sobre autismo. Com isso, o debate sobre o direito à educação para todos levanta questões relativas sobre a questão em pauta e contribui para a ruptura de mitos e tabus que têm dificultado o processo do direito à inclusão.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Em seu artigo 1º, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD) é destinado a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2020, no Censo Escolar de 2019, o município de Santos apresenta 3.047 alunos na Educação Especial, sendo 1.962 em classes comuns, divididos em 368 na instituição Privada, 1.042 no Municipal, 551 no Estadual e 1 no Rural. Nas classes exclusivas de Educação Especial, têm-se o registro de 1.085 alunos, sendo 63 na rede pública municipal e 1.022 na instituição privada. Nas classes comuns de Educação Especial, em Santos, têm 1711 alunos com até 17 anos e nas classes exclusivas estão registrados 263 alunos. Quanto aos tipos de deficiência em classes comuns estão registrados 106 alunos com autismo e 7 alunos em classes exclusivas.

Não podemos exigir que todas as escolas estejam preparadas para o atendimento a todos os tipos de deficiência. Por isso, torna-se importante e necessário que dentro das próprias instituições haja um setor de educação inclusiva que dê a orientação e atenção a essa diversidade que se apresenta atualmente.

A inclusão ainda é motivo de atenção e discussão sobre as práticas profissionais desenvolvidas e que estejam baseadas em evidências, afinal, este processo vai muito além de uma lei e da articulação entre as pessoas envolvidas no contexto escolar para que a política de inclusão seja efetivada. O que contribui para o sucesso na inclusão é o respeito a todos; baseado nesse quesito, cada um sentindo-se parte de um todo, é possível a ocorrência desta inclusão, a fim de auxiliar no rompimento de qualquer enigma, ampliar a visão dos problemas dos

estudantes e atuar nas questões sociais veiculadas para a garantia dos direitos reservados.

Sob esta perspectiva, Cunha (2019), afirma que:

> Necessário é olhar o homem como um ser integral, na sua estrutura biológica, afetiva e social. Com efeito, não podemos educar sem atentarmos para o aluno na sua individualidade, no seu papel social na conquista da sua autonomia (CUNHA, 2019, p.102).

Em se tratando de inclusão escolar, ela se encontra intimamente ligada ao acolhimento de todos e participação dos meios existentes em seu ambiente escolar, onde a inclusão é um processo constante que precisa ser continuamente revisto. Portanto, o debate sobre o direito à educação para todos levanta questões relativas e contribui para a ruptura de mitos e tabus que têm dificultado o processo do direito à inclusão.

Assim, o estudo, a reflexão e o delineamento de critérios sobre as políticas públicas educacionais para uma educação inclusiva no Brasil permitirão avaliar se essas estão promovendo mudanças no sistema educacional para alcançar os resultados desejados, seja a médio ou longo prazo, quanto ao reconhecimento do direito da pessoa com deficiência, a fim de atenuar esta sequela da exclusão social.

1.1 A inclusão na escola e os desafios da equipe gestora

A escola, enquanto espaço educacional e social proposto para a construção e elaboração do conhecimento, requer uma análise desse contexto escolar como ambiente social, considerando as relações sociais e a dinâmica vivenciada entre os professores, estudantes e comunidade.

Dayrell (1996, p.1) salienta que “[...] falar da escola como espaço sociocultural implica resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição”. Desse modo, pensar a escola enquanto espaço social e a sua organização administrativa e pedagógica, faz-se necessário, tal como um estudo das relações sociais sobre os sujeitos que compõem esse cenário educacional: professores e estudantes e como se dá o processo do conhecimento que envolve o ensino-aprendizagem.

Para compreender as especificidades do processo educativo faz-se necessária uma análise sobre a escola enquanto organização social, bem como a

sua função enquanto lugar para a construção dos saberes e a aplicabilidade das legislações educacionais que regem esse sistema escolar.

O trabalho da gestão escolar pode ser pensado no que tange à organização de espaços no ambiente escolar, articulado com uma equipe interdisciplinar, que contribuirá para a formação continuada dos docentes e a elaboração de práticas pedagógicas colaborativas que atendam às necessidades dos estudantes típicos, com autismo e também dos estudantes que, em algum momento determinado da sua vida escolar, podem apresentar um atendimento educacional diferenciado. A criação e a organização desses espaços favorecem nos estudantes e nas pessoas envolvidas o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, trocas recíprocas, solidariedade e a liberdade responsável.

Levando-se em conta os profissionais que fazem parte dessa equipe e que são responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem desse estudante, como os professores, psicólogos, pedagogos e direção – os quais fazem a intervenção de acordo com as suas especificidades - é necessário frisar que as ações devem ser pensadas e efetivadas em conjunto pela equipe escolar. Assim, os gestores escolares têm um desempenho essencial nesse processo educacional.

Dessa forma, suas ações e reações serão consequência, então, de um trabalho realizado em conjunto, com um único objetivo de garantir a permanência e a formação do aluno na escola, com uma educação de qualidade, voltada para a sua promoção enquanto sujeito inserido na sociedade.

A sociedade apresenta-se diversa e heterogênea, logo, a escola, por fazer parte dessa conjuntura, também se manifesta de forma heterogênea. Portanto, não há sentido em buscarmos uma escola homogênea, na abordagem aos estudantes quanto aos materiais utilizados, os conteúdos, as avaliações ou os métodos pedagógicos desenvolvidos no contexto escolar, considerando que a diversidade nos faz diferentes e únicos.

Nesse sentido, essa diversidade cultural está presente na sociedade e consequentemente se manifesta nas escolas, na qual cada povo, cada grupo, revela suas particularidades, seus valores culturais, nas mais variadas formas. Descortina-se então, um desafio para o gestor escolar e o professor, quando a escola opta por incorporar os setores excluídos no contexto escolar, dentro de uma política de inclusão.

Assim, a análise das políticas públicas educacionais para compreender as especificidades do processo educativo requer também o estudo da implantação de uma cultura escolar inclusiva por meio da gestão escolar e dos demais profissionais que compõem a escola, das práticas docentes, da comunidade e dos estudantes.

Nesse sentido, torna-se necessário uma análise sobre os indicadores educacionais que analisam a efetividade da implementação das políticas inclusivas no Brasil, por meio dos dados oficiais do poder público sobre o acesso e permanência desta população que apresenta deficiência, em especial, as pessoas com transtorno do espectro do autismo, na Educação Básica.

Sob essa acepção, Souza (2002, p.19) expressa a importância da implementação e avaliação das políticas inclusivas no Brasil, na atualidade. Para essa autora, "[...] a implementação é uma fase que não tem recebido a devida atenção tanto por parte dos governantes, como dos estudos acadêmicos". Entretanto, essa é uma subárea importante, pois nessa fase é possível antecipar ou detectar problemas e fazer as reformulações devidas.

Quanto à avaliação, a autora coloca que essa fase nas políticas públicas é um indicativo no qual são atribuídos elementos de valor e julgamento, isto é, se estão promovendo mudanças e alcançando os resultados esperados.

Essa diversidade cultural, social e política que se manifesta no cotidiano escolar e o que está estabelecido nos documentos educacionais sobre a organização administrativa e pedagógica, leva-nos ao seguinte questionamento: como podemos fazer que todos os estudantes aprendam, desenvolvendo ao máximo as suas capacidades? Pensar sobre essa diversidade significa analisar as propostas curriculares educacionais que são estabelecidas dentro de uma política educacional e como a escola deve atender com intervenções educativas a pluralidade e a necessidade de todos os estudantes no contexto escolar.

De acordo com Freire (1980), a escola:

> [...] trata a todos da mesma maneira, todos devem ter o mesmo ritmo de trabalho, com o mesmo livro, o mesmo material, todos devem aprender as mesmas frases, saber as mesmas palavras. Todos devem adquirir os mesmos conhecimentos, devem fazer os mesmos exames, ao mesmo tempo (FREIRE, 1980, p. 54).

Paulo Freire (1980), na apresentação do livro *Cuidado, Escola!* destaca a escola como espaço social de educação formal. Por ser um subsistema dentro de um sistema maior, a escola está intimamente ligada à sociedade, na qual mantém

uma relação de poder. Desta forma, essas relações de poder se apresentam, em muitas situações no cotidiano escolar, sem considerar o respeito às diferenças individuais e sociais. Assim, pensar essas diferenças é propor uma reflexão e um diálogo com as pessoas participantes da comunidade educativa sobre os processos de exclusão no âmbito escolar e como este indivíduo está situado não só na escola, mas na sociedade.

Nesse contexto, a inclusão dos estudantes com TEA na escola é uma inserção educativa e social e a comunidade escolar deve dialogar sobre as estratégias pedagógicas para o acolhimento e a inclusão desses estudantes.

Assim sendo, aceitar a diversidade significa situá-la como base inicial para o planejamento de ensino e uma intervenção pedagógica, adequada de tal forma que permita a cada estudante, em particular, possa progredir de acordo com a sua capacidade, isto é, no seu tempo e no seu espaço.

A LDB 9394/96 estabelece em seu artigo 59, no Inciso I, que os currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos devem atender as necessidades dos estudantes com deficiência nos sistemas de ensino.

Para garantir o atendimento na prestação de serviços educacionais torna-se necessário a elaboração e a organização de um planejamento, a fim de organizar as ações e decisões e estruturar as atividades administrativas e pedagógicas na escola. Lück (2009, p. 32), destaca a importância do planejamento na gestão escolar, “[...] pois envolve, antes de tudo, uma visão global e abrangente sobre a natureza da Educação, da gestão escolar e suas possibilidades de ação”.

Cabe ressaltar que nesta perspectiva de organização e execução das atividades administrativas e pedagógicas pela equipe gestora, além do diretor da unidade de ensino, o vice-diretor, o coordenador pedagógico, o psicólogo e o orientador educacional compõem a equipe técnica da escola que tem uma função relevante, colaborando e auxiliando na viabilização de um ambiente educativo, assim como a efetivação no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Para a organização e orientação das ações nas esferas administrativa, pedagógica, política, financeira e jurídica no contexto escolar, o Currículo e o Projeto Político Pedagógico são documentos escolares que devem ser construídos de forma coletiva quanto à elaboração, o desenvolvimento e a avaliação do processo educacional e essa participação envolve toda a comunidade educativa. Dessa forma, esses documentos escolares são de extrema relevância educacional, pois

apresentarão a cultura, as experiências e as necessidades para o atendimento à educação onde a escola está inserida.

Saul e Saul (2018, p. 1148) colocam que “[...] toda concepção de currículo carrega, embora nem sempre explicitadas, concepções políticas, filosóficas, antropológicas, sociológicas, psicológicas e também teorias de ensino e aprendizagem”.

É necessária a compreensão sobre a “[...] formação que queremos para as nossas crianças e jovens, bem como os valores assumidos, conhecimentos selecionados e os procedimentos de ensino-aprendizagem, formação docente e avaliação” (Saul e Saul, 2018, p. 1149), considerando que o currículo é o primeiro caminho para o atendimento educacional na escola.

Uma escola inclusiva deve reconhecer e também respeitar as diferenças. Assim, a organização desse currículo requer um atendimento às diferentes etapas de ensino do sistema escolar e que esteja adequado às características dos estudantes, respeitando as especificidades de cada um em meio a diversidade. Na construção do currículo cabe à equipe gestora e aos docentes o trabalho de construir as intenções educativas e propor adaptações, quando necessário. Tais intenções são alcançadas por meio dos planos de ensino, dos projetos curriculares e das programações diferenciadas (extracurriculares), que ocorrem de acordo com o planejamento e a proposta pedagógica da escola.

Os dispositivos legais que compõem a organização administrativa e docente do ambiente escolar são as Leis, Resoluções e Pareceres realizados pelo Conselho Nacional de Educação e pelas orientações da Secretaria de Educação do município. Tais diretrizes orientam as normativas para a construção do Regimento Escolar e do Projeto Político Pedagógico, e são o ponto de partida para que a escola possa estruturar e definir suas ações. Essa elaboração requer uma tomada de decisões, para que as intervenções educativas possam ser implementadas por meio de planos de trabalho, possibilitando o acompanhamento e avaliação deles. Deste modo, o envolvimento e a participação da gestão escolar e dos docentes tornam-se necessários, a fim de que o desenvolvimento e a cooperação mútua resultem em um trabalho interdisciplinar e possam atender as necessidades no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Na LDB 9394/96, no artigo 12, Inciso I, menciona que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de elaborar e executar a sua proposta pedagógica.

Contemplando a proposta do artigo 12, o artigo 14, Inciso I, cita a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola. É relevante destacar o quanto a participação dos profissionais da educação, estudantes, familiares e da comunidade escolar, colabora para a construção de uma proposta pedagógica que contemple as concepções e especificidades de cada escola.

A construção coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) possibilita que os profissionais da educação possam colocar em prática o exercício da participação e da construção coletiva do processo de trabalho, dentro de uma concepção de gestão democrática e participativa da escola.

Lück (2009, p. 38) defende que “[...] o PPP é o instrumento balizador para o fazer educacional e, por consequência, expressa a prática pedagógica das escolas, dando direção à gestão e às atividades educacionais [...]” e assume o compromisso de atender com eficiência e qualidade educacional as necessidades dos membros envolvidos na comunidade educativa. O autor destaca também que o PPP tem como foco o estudante e a organização do processo pedagógico para a estimulação da sua formação e aprendizagem.

Deste modo, o PPP deve contemplar também a concepção de educação inclusiva e a organização de ações planejadas para a valorização e o atendimento à diversidade cultural e social e as necessidades educativas dos estudantes que necessitam de um atendimento específico.

A construção de uma escola inclusiva deve ter como princípio de que esse processo é gradual e não de forma linear, isto é, com ação- reflexão e ação, apresenta grandes e pequenas conquistas, mas acima de tudo exige muito trabalho e perseverança.

Para que a promoção de uma prática inclusiva e transformadora por parte da equipe gestora e dos docentes seja possível no ambiente escolar, faz-se necessária a compreensão do trabalho coletivo quanto à formação continuada.

A consolidação de um programa de formação continuada em serviço no ambiente escolar envolve a parceria da gestão escolar e dos docentes na estruturação e no desenvolvimento de um trabalho coletivo para que esses programas de formação em educação inclusiva para os estudantes com TEA se concretizem.

Nessa perspectiva, Galvão Filho e Miranda (2012, p. 36) reconhecem a importância do processo formativo na escola e destacam:

> [...] a escola como um lugar privilegiado de formação, como um espaço para discussão de questões que têm profunda correlação com a prática ali vivenciada e de busca de caminhos no tocante à tomada de decisões relativas às condições de trabalho, à aprendizagem vivenciada pelos alunos sob sua responsabilidade".

Nesse sentido, é importante destacar que a equipe gestora necessita de um olhar sobre a diversidade cultural, social e política que se manifesta na escola, pois além da função educativa, de apreensão do conhecimento e de socialização, a escola desempenha um importante papel no processo de construção da identidade individual e social, e está inserida na trama de relações humanas que, por sua legitimação como prática social, representa o processo de novas relações e interações entre os sujeitos envolvidos.

Nessa perspectiva, para promover uma prática inclusiva e transformadora no ambiente escolar junto aos docentes que atuam com estudantes com autismo e outras deficiências, é relevante a atuação da gestão escolar na articulação do trabalho interprofissional no contexto escolar.

1.1.1 A inclusão na escola e os desafios da equipe gestora no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com TEA

A escola de hoje está inserida em uma sociedade que se apresenta mais dinâmica e exige mais resultados em suas ações interventivas e que possam corroborar para o trabalho pedagógico, tornado o processo de ensino-aprendizagem na educação mais atrativo e significativo para o estudante.

Nesse contexto de organização escolar, deve-se considerar a importância da equipe gestora e os demais profissionais na escola para o atendimento aos professores e estudantes no ambiente educacional e, em especial, aos estudantes com TEA que precisam de um atendimento educacional diferenciado.

Para o atendimento educacional especializado no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com TEA, a gestão escolar articulada com a legislação, deve estabelecer a organização administrativa e pedagógica, por meio de ações conjuntas, para o direcionamento e a mobilização da cultura inclusiva no ambiente escolar.

Pensar o processo de ensino-aprendizagem na escola requer um estudo sobre as diferentes teorias psicológicas e que essas possam apresentar um esclarecimento mais elucidado dos processos individuais para aprender a realidade, assim como dos modos e estratégias de interação sobre ela.

Gómez e Sacristán (2007, p. 28) afirmam que a didática, enquanto ciência, arte e práxis requer o respaldo de uma teoria psicológica da aprendizagem.

Conhecer as teorias psicológicas da aprendizagem é importante para saber como se dá o processo de aprendizagem, as relações, o desenvolvimento e o contexto físico, social e histórico em que o indivíduo vive. (GÓMEZ E SACRISTÁN, 2007, p. 50)

Assim, para que sejam identificados os fatores e as principais etapas do desenvolvimento psicológico e das práticas pedagógicas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), os estudos geralmente estão baseados em teorias comportamentais.

Com relação ao ensino do estudante com TEA, Cunha (2019, p. 71) coloca que “[...] a ênfase é dada à terapia comportamental, pois utiliza o estímulo, reforço, extinção expressões verbais”.

Dentre as teorias psicológicas da aprendizagem, os autores Gómez e Sacristán (2007, p. 30-31) colocam que a teoria do condicionamento de Skinner (1972) está baseada em que o homem é o produto das contingências reforçantes do meio. Deste modo, o objeto nessa perspectiva é conhecer tais contingências e controlar, na medida do possível, seus efeitos reforçantes para a conduta humana, considerando que o comportamento humano está determinado por circunstâncias sociais que rodeiam, orientam e especificam as influências dos reforçadores.

Assim, a aprendizagem é concebida como uma mudança visível nos comportamentos dos indivíduos. Com isso, o processo da aprendizagem envolve a preparação e a organização das contingências de reforço que facilitam a aquisição dos esquemas e tipos de conduta desejados.

Ainda sobre a teoria comportamental, Cunha (2019, p. 71) destaca que “[...] algumas técnicas podem representar um valioso auxílio na sala de aula e na família para a redução de atitudes que interferem negativamente no desenvolvimento do aprendente”.

Assim, o planejamento é o início para que a escola possa organizar as suas ações e essa organização requer a tomada de decisões para que as intervenções

educativas possam ser efetivadas por meio de planos de trabalho, possibilitando o acompanhamento e avaliação dos estudantes.

Nesse contexto, o trabalho interdisciplinar deve ser um raciocínio de abertura do conhecimento, cujo objetivo seja a comunicação entre os saberes. Assim, cada ciência dá a sua contribuição, preservando os seus conceitos e métodos.

De acordo com Fazenda (2008, p. 18), a interdisciplinaridade exige que cada especialista ultrapasse os seus próprios limites, abrindo-se às contribuições de outras disciplinas. Assim, a interdisciplinaridade é uma relação de correspondência mútua, que pressupõe um modo diferente a ser assumido diante da questão do conhecimento, isto é, substitui a visão fragmentária do ser humano pela concepção unitária.

Para Japiassu (1976) a interdisciplinaridade vai além da simples adição das diferentes especialidades do conhecimento, que ocorre ocasionalmente entre os profissionais. Compreende que tal movimento deve provocar um confronto dialético, reafirmando o posicionamento de Piaget “[...] a interdisciplinaridade deixa hoje de ser um simples produto de ocasião para tornar-se a própria condição do progresso das pesquisas nas ciências humanas” (JAPIASSU, 1976, p. 55).

A interdisciplinaridade requer um trabalho em comum, em que é considerada a interação das disciplinas científicas, de seus conceitos, as diretrizes, a metodologia e os procedimentos de cada conhecimento científico. O que se pretende não é anular o conhecimento científico de cada ciência específica, mas sim uma maneira de impedir que seja estabelecida a supremacia de uma determinada ciência em detrimento de outra.

Considerando o termo da interdisciplinaridade como uma relação de reciprocidade, de relação mútua e possibilitando o diálogo entre os diversos campos das ciências que levam a uma interação e a um trabalho interdisciplinar, faz-se necessário também a compreensão e a diferenciação sobre os termos multidisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Domingues (2005, p. 21) aponta que a abordagem multidisciplinar fica restrita à aproximação das disciplinas, sendo que cada uma mantém o seu arcabouço teórico após cooperação, porém sem a necessidade de promover a fusão dos campos de conhecimentos. Quanto à abordagem transdisciplinar, esse enfoque possibilita mais que a colaboração entre as disciplinas, permite um novo modo de pensar e organizar as disciplinas em um formato de rede, isto é, uma conexão de

conhecimentos, permitindo uma interconexão em com outros pontos do conhecimento, de forma mais aberta e plural. Essa abordagem transdisciplinar é a abertura de novos horizontes de pesquisa e uma integração entre arte, ciência e tecnologia. A transdisciplinaridade seria o nível mais alto das abordagens iniciadas na multi e interdisciplinaridade.

O trabalho interdisciplinar requer, por parte da gestão escolar e dos docentes, a organização administrativa e pedagógica, quanto à estruturação do trabalho escolar para o atendimento diferenciado aos estudantes com TEA, o desenvolvimento de ações relacionadas à inclusão desses estudantes, um planejamento sistematizado sobre o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes, assim como a realização das adaptações curriculares, a fim de possibilitar o intercâmbio e o apoio entre os profissionais externos e a comunidade escolar que estão vinculados a esse estudante.

A educação deve ser entendida como processo de formação tanto de quem educa quanto de quem é educado. O educador consciente e comprometido com uma educação inclusiva repensa as relações e as torna mais solidárias e cooperativas, a fim de proporcionar ambientes inclusivos mais saudáveis e propícios à aprendizagem e ao desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com TEA, mesmo diante das dificuldades e dos desafios que são apresentados na vida escolar desses estudantes.

2. TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA): DEFINIÇÃO E SUAS CARACTERÍSTICAS

Os Transtornos do Espectro do Autismo (TEA), nome técnico do autismo, são condições neurobiológicas, caracterizadas por dificuldade de comunicação e interação social e pela presença de comportamentos e/ou interesses repetitivos ou restritos.

Por ser um transtorno tão abrangente, envolvendo não só um tipo, mas muitos subtipos, usa-se o termo “espectro”, devido a uma variedade de condições relacionadas a outros comprometimentos e que muitas vezes estão associados a outras comorbidades. Os TEA, com frequência, ocorrem concomitantemente com outras condições neurobiológicas, assim, é importante destacar que “[...] a presença de uma dessas condições não exclui necessariamente o diagnóstico do TEA” (SCHWARTZMAN, 2011, p. 40).

Dentre as comorbidades que estão associadas ao TEA, temos o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), esquizofrenia, Transtorno Desafiador de Oposição (TOD), depressão, ansiedade, deficiência intelectual, déficit de linguagem, epilepsia, doenças genéticas, transtornos gastrointestinais, distúrbios de sono, comprometimento motor. Com o “aprimoramento das técnicas e avanço nas pesquisas, as técnicas de diagnóstico cada vez mais possibilitam identificar um número maior de casos ‘secundários” (SCHWARTZMAN, 2011, p.123).

De acordo com Cunha (2019, p. 20), “ [...] o termo autismo origina-se do Grego *autós,* cujo significado é ‘de si mesmo’”. Esse termo foi utilizado pela primeira vez em 1911, pelo psiquiatra suíço Eugene Bleuler (1857-1939), cuja descrição era “fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia”.

Leo Kanner, psiquiatra de nacionalidade austríaca, publica, em 1943, um artigo na revista *The Nervous Child* sobre a observação feita em 11 crianças, de 2 anos e 4 meses a 11 anos, sendo oito meninos e três meninas, cujas condições têm uma diferenciação detalhada em peculiaridades, com características de uma “síndrome” única. Inicia-se, nesse período, a história oficial do Autismo Infantil (SCHWARTZMAN, 2011, p. 23).

Na observação descrita por Kanner, o autismo foi descrito como um distúrbio autístico do contato afetivo, com as seguintes características: isolamento extremo, obsessividade, estereotipias e ecolalias. Com este conjunto de características e comportamentos, ele relacionou a uma doença específica e comparados a fenômenos da linha esquizofrênica (ASSUMPÇÃO JÚNIOR; KUCZYNSKI, 2015, p.3).

A partir dos estudos de Kanner, outros estudiosos deram continuidade à pesquisa, na tentativa de encontrar as causas e origens dessa síndrome, formulando conceitos sobre a origem do autismo, a partir das observações e experiências com essas pessoas.

Assumpção Junior e Kuczynski (2015, p. 3) afirmam que, “[...] em 1944, o médico austríaco Hans Asperger, publicou na sua tese de doutorado a descrição de crianças com características semelhantes às descritas por Kanner”, mencionando o termo autista. Cunha (2019, p. 23) apresenta também na sua pesquisa a exposição apresentada por Asperger em sua tese, o estudo sobre essas crianças que foram observadas e apresentaram como características a presença da intelectualidade e uma capacidade maior para a comunicação, diferentes das observadas por Kanner, a qual foi denominada de psicopatia autista infantil e que, mais tarde, levou o seu nome. Essas crianças foram descritas de forma peculiar e interessante, podendo compensar suas deficiências por um alto nível intelectual e sucesso na vida adulta.

Segundo Schwartzman (2011, p. 40), o trabalho publicado por Baron-Cohen et al (1996) foi relevante para a identificação precoce do Autismo Infantil (AI). Esses autores desenvolveram, em 1992, um instrumento de triagem denominado CHAT (*chec-klist for Autism in Toddlers*), que consiste em questionário a ser respondido por pais ou cuidadores e com critérios a serem observados por um examinador. Foi utilizado em 16.000 crianças com 18 meses de idade, com sinais sugestivos de Autismo Infantil. Por volta dos 3 anos, essas crianças que haviam sido submetidas inicialmente à aplicação do CHAT foram reavaliadas novamente pelo mesmo instrumento e de 12 crianças identificadas com AI, em 10 foi confirmado o diagnóstico. A partir desse resultado, os autores concluíram que é possível a detecção do autismo aos 18 meses de idade e essa identificação precoce possibilita um apoio à família e o início precoce de tratamento.

Para a identificação do Transtorno do Espectro do Autismo, Schwartzman (2011) indica que outros autores destacam a possibilidade de fazer o levantamento

da suspeita do TEA em crianças pequenas. Assim como citam outros instrumentos que ajudam a identificar os aspectos em crianças de risco, por volta dos 3 anos de idade, sendo:

> ADI-R (*Autism Diagnostic Interview*) e a ADOS-G (*Autism Diagnostic Observation Schedule-Gener*ic). Além desses instrumentos, contamos atualmente com outros que se propõem a identificar crianças mais jovens, como o já citado *Checklist for Autism in Toddlers* (CHAT), o CHAT quantitativo, o *Modified CHAT* (M-CHAT), o *Screening Test for Autism in Toddlers* (STAT), o *Pervasive Developmental Disorders Screening Test* (PDDST-II e o *Early Screeninf for Autism Questionaire* (SCHWARTZMAN, 2011, p. 41).

Assim, os estudos apresentados por Schwartzman (2011, p. 40), a partir de pesquisas desenvolvidas por outros autores, evidenciam que o TEA, na maioria dos casos, aparece nos primeiros anos de vida da criança, e os sintomas são manifestados antes dos 3 anos de idade; as características apresentadas estão no comprometimento das habilidades da comunicação e interação. Para grande parte dos profissionais que trabalham com TEA, o diagnóstico deve ser firmado após os 3 anos e, em geral, aos 5 ou 6 anos, quando os sinais e sintomas são mais evidentes.

A partir do relato dos pais sobre o comportamento da criança e o seu desenvolvimento neuropsicomotor é possível fazer o diagnóstico precoce do TEA, por meio de alguns questionários e de escalas que contribuem para o rastreio do autismo. Cabe destacar a avaliação em conjunto com outras especialidades, como avaliação fonoaudiologia, neuropsicológica e da terapia ocupacional.

A Sociedade Brasileira de Pediatria (2019) apresenta no Manual de Orientação elaborado pelo Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento expõe em seus estudos a importância do diagnóstico e da intervenção precoce baseado em evidência que possam alterar e suavizar os sintomas. Assim, há um consenso na literatura médica que quanto mais cedo forem reconhecidas as alterações no desenvolvimento e comportamento das crianças no que diz respeito à sua história de vida afetiva, social e escolar, mais precoce poderá ser a intervenção e melhores serão os resultados.

Porém, quanto mais cedo forem identificadas crianças com sintomas do autismo, certamente, os procedimentos a serem implementados podem minimizar os danos, em especial, os casos mais severos, mesmo sabendo que o autismo não tem

cura. Dessa forma, se essas pessoas forem submetidas precocemente ao tratamento, podem ter seus prejuízos significativamente reduzidos.

2.1 Epidemiologia do TEA

De acordo com Assumpção Junior e Kuczynski (2015), o TEA, sendo uma condição permanente, pode se manifestar sob diversas formas ao longo dos anos, afetando diferentes etnias ou raças e em quaisquer grupos socioeconômicos.

A Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), conforme dados divulgados em 2017, estima que, no mundo, uma em cada 160 crianças tem TEA. Essa estimativa representa um valor médio e a prevalência relatada varia substancialmente entre os estudos.

O primeiro estudo de prevalência sobre o autismo foi realizado por Lotter em 1966 e ocorreu na Inglaterra no mesmo ano. A da taxa de prevalência indicava de 4 a 5 casos de autismo infantil por 10.000 nascimentos. Após a década de 1990, os estudos indicaram estimativas de prevalência do transtorno autista entre 10 e 16 por 10.000 habitantes.

Segundo os estudos epidemiológicos desenvolvidos nos últimos 50 anos, a prevalência de TEA vem apresentando um aumento significativo. Esse aumento não representa que os casos de crianças com TEA estejam aumentando, mas devemos considerar que está havendo uma maior conscientização sobre o tema, a capacitação de profissionais para a elaboração de diagnósticos com critérios mais qualificados e baseados em evidências e a aplicação de instrumentos específicos e científicos.

Durante os anos de 1960 e 1970, os estudos foram céticos quanto ao papel dos fatores genéticos na gênese do autismo. Neste período, com uma taxa estimada de 2% de casos de autismo entre irmãos portadores, indicou um possível vínculo genético e possibilitou o primeiro estudo em gêmeos de menor escala (Assumpção Junior, 2015).

Em 2016, Lyall et al. (2016) desenvolveram pesquisas com avanços significativos na última década sobre a epidemiologia do TEA e os resultados apresentados evidenciaram a prevalência atual seja de pelo menos 1,5% nos países desenvolvidos, com aumentos recentes principalmente entre aqueles sem deficiência intelectual comórbida.

Sandin et al. (2017), a partir dos estudos realizados, descobriram que o transtorno do espectro do autismo (TEA) se agrega às famílias e os estudos obtidos com gêmeos estimam a proporção da variação do fenótipo devido a fatores genéticos (herdabilidade) em cerca de 90%.

Embora tenhamos diversos estudos sobre o autismo, as causas desse transtorno continuam sendo estudadas e algumas pesquisas recentes têm demonstrado evidências de que a predisposição dos fatores genéticos corrobora na determinação dos motivos apresentados.

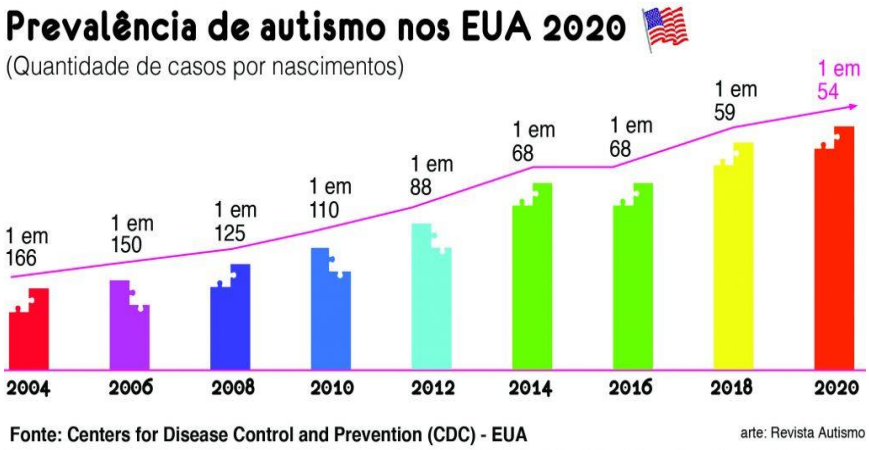
Entretanto, alguns fatores ambientais podem lesar o cérebro e, com a predisposição genética, surge o autismo. Segundo Schwartzman (2011, p.40), os TEA “[...] devem ser entendidos como condições multifatoriais que surgem quando um determinado indivíduo é exposto a três tipos de eventos: período crítico no desenvolvimento cerebral, vulnerabilidade subjacente e estressor externo”.

No Brasil, o estudo epidemiológico ainda é muito recente e não apresenta número oficial de pessoas com autismo. Em 2011, foi realizado um estudo-piloto no interior de São Paulo, na cidade de Atibaia, cujo resultado apresentado foi em 1 autista para cada 367 crianças (PAULA; RIBEIRO; FOMBONNE, 2011).

A possibilidade de um real aumento nas taxas, como por exemplo, por contaminação ambiental, ainda não pode ser totalmente descartada (SCHWARTZMAN, 2011, p.155).

Em 2016, a taxa de prevalência do TEA em crianças de 8 anos, em idade escolar, apresentada pelo Centers for Disease Control and Prevention foi de 18,5 para cada 1.000 crianças em idade escolar, ou seja, uma prevalência de 1 TEA para 54 crianças de 8 anos, em 11 estados, nos Estados Unidos. A prevalência no número de diagnóstico de meninos continua 4,3 vezes maior do que de meninas. Apesar de não ter sido observada diferença geral na prevalência de TEA entre crianças negras e brancas nessa faixa etária, a interpretação dos dados aponta disparidades entre crianças negras persistente na avaliação e diagnóstico precoces de TEA, embora não tenha sido observada diferença geral na prevalência de TEA. As crianças hispânicas também continuam a ser identificadas como tendo TEA com menos frequência do que as crianças brancas ou negras.

Figura 1 *- Prevalência de autismo nos EUA 2020*



De acordo com os dados representados no gráfico, o aumento evidencia um acréscimo de 10% no número anterior, de 2014, que era de 1 para 59. Esses dados pesquisados e divulgados correspondem ao ano de 2016.

Os dados são referentes a 2016, mas só divulgados em 2020 no Brasil. O aumento representa um acréscimo de 10% no número anterior, de 2014, que era de 1 para 59. O maior destaque do estudo, porém, foi o autismo estar presente em todos os grupos raciais, étnicos e socioeconômicos.

2.2 O Transtorno do Espectro Autista e os Critérios de Diagnósticos na Legislação Vigente

Atualmente, a Organização Mundial da Saúde (OMS) apresenta duas classificações de referência, as quais descrevem sobre os estados de saúde, a Classificação Estatística Internacional de Doenças (CID-10) e a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). A CIF apresenta uma mudança na perspectiva de pensar e organizar a deficiência, a fim de estruturar condições de bem-estar global para o indivíduo, dentro de uma política de inclusão social.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um grupo de distúrbios do desenvolvimento neurológico de início precoce, que pode ser leve, moderado ou grave, caracterizado por limitações na comunicação e/ou interação social e padrões de comportamento repetitivos e estereotipados, de acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-V (2014). Embora definido

por estes principais sintomas, o fenótipo dos pacientes com TEA pode variar muito, abrangendo desde indivíduos com deficiência intelectual (DI) grave e baixo desempenho em habilidades comportamentais adaptativas, até indivíduos com quociente de inteligência (QI) normal, que levam uma vida independente.

No DSM-V (2014) em sua quinta edição, o TEA engloba o Transtorno Autista, a Síndrome de Asperger, o Transtorno Desintegrativo da Infância e o Transtorno Global ou Invasivo do desenvolvimento Sem Outra Especificação. Os demais transtornos do desenvolvimento que compunham o TGD, como a Síndrome de Rett, o Transtorno Global do Desenvolvimento não especificado e o transtorno degenerativo da infância, não fazem parte da categoria que corresponde ao grupo autista.

Essa mudança possibilitou uma compreensão mais apropriada e adequada ao diagnóstico para as pessoas com TEA, definindo dois critérios diagnósticos. O primeiro indica pessoas que apresentam déficits persistentes na comunicação e na interação social em variados contextos, isto é, déficit na reciprocidade social e emocional, comportamentos comunicativos não verbais para manter o diálogo e comprometimento para desenvolver, manter e compreender. O segundo indica que há padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades (Tibyriça e D'Antino, 2018).

A inclusão da síndrome de Asperger e de todas as variantes do autismo em apenas uma classificação no DSM-V (2014) passa a ter graus de severidade e não divisões. Essas variações são os chamados Transtornos do Espectro do Autismo (ASD). Nessa abrangência foram adicionados diversos critérios a outros transtornos mentais, como bipolaridade, síndrome de déficit de atenção (TDHA), esquizofrenia, depressão e ansiedade. O Manual inclui ainda, na seção III, uma série de condições que precisam ser mais bem estudadas para se chegar à decisão de defini-las, ou não como um transtorno formal, como o transtorno de jogos na internet (Lobar SL. 2016).

O TEA, no DSM-V (2014) foi classificado como espectro e com isso foram atribuídos três níveis de gravidade. O primeiro nível, considerado como leve, indica que o paciente TEA requer apoio. O segundo, moderado, que solicita um apoio substancial e o último nível, o grave, requer um apoio muito substancial. (Manual DSM-V, 2014; Lee et al., 2015).

As manifestações do TEA variam intensamente, de acordo com o grau do desenvolvimento e da idade cronológica da pessoa. Embora algumas apresentem um comprometimento cognitivo, em alguns campos específicos, mostram-se capazes de desempenhos excepcionais.

Segundo o Manual DSM-V (2014), a classificação da gravidade se dá em três níveis e de acordo com os dois critérios, como o prejuízo persistente na comunicação social recíproca e interação social; e os padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, representados no quadro abaixo:

Quadro 2 *- Níveis do Transtorno do Espectro Autismo*

GRAVIDADE DO TEA NÍVEIS	**COMUNICAÇÃO SOCIAL**	**COMPORTAMENTOS REPETITIVOS E INTERESSES RESTRITOS**
LEVE **Necessita de suporte**	Necessidade de ajuda, quando há ausência de apoio ficam evidentes os prejuízos causados pelos problemas de comunicação; possuem dificuldade na iniciativa de interação social, com respostas atípicas ou não efetivas, além da possibilidade de apresentar interesse reduzido às aberturas sociais.	Inflexibilidade de comportamento, com dificuldade em trocar de atividade, além de obstáculos à autonomia, devido aos problemas para a organização e planejamento.
MODERADO **Necessita de suporte substancial**	Os déficits são graves nas aptidões de comunicação social verbal e não verbal; apresentam danos sociais visíveis, mesmo com ajuda, além da limitação na iniciativa e resposta reduzida ou anormal na interação social.	Aparecem frequentemente sendo óbvios ao observador casual e apresentam a inflexibilidade do comportamento, com sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
GRAVE **Necessita de um suporte intenso**	Exibem déficits graves nas habilidades de Comunicação Social verbal e não verbal que causam graves danos de funcionamento, além de grande limitação na iniciativa e mínima resposta à interação social.	Apresentam inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos e repetitivos que interferem acentuadamente nessa interação, o que causa grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as atitudes.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas referências do DSM-V (2014).

No CID-10, o autismo está classificado dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento, sendo dividido em subgrupos específicos. De acordo com Assumpção Junior e Kuczynski (2015), fazem parte deste grupo outros distúrbios com quadros autísticos:

> Autismo infantil – transtorno do desenvolvimento caracterizado por: a) um desenvolvimento anormal ou alterado, manifestado antes da idade de 3 anos; b) apresenta uma perturbação característica do funcionamento em cada um dos três domínios seguintes: interações sociais, comunicação, comportamento focalizado e repetitivo. É acompanhado ainda de manifestações inespecíficas, como por exemplo, fobias, perturbações do sono ou alimentação, crises de birra ou agressividade (autoagressividade);
>
> Síndrome de Asperger – com maior ocorrência no sexo masculino, inteligência próxima da normalidade, déficit na sociabilidade, interesses específicos e circunscritos com histórico familiar de problemas similares e baixa associação a quadros convulsivos;
>
> Síndrome de Rett – ocorrência no sexo feminino, sendo reconhecida entre 5 e 30 meses. Apresenta marcado déficit no desenvolvimento com desaceleração do crescimento craniano, retardo intelectual importante e forte associação a quadros convulsivos;
>
> Transtornos desintegrativos – em geral, já diagnosticados a partir dos 24 meses, com predomínio no sexo masculino, padrões de sociabilidade e comunicação pobres, alta frequência de síndrome convulsiva e prognóstico pobre;
>
> Transtornos abrangentes não especificados – com idade de início variável, predomínio no sexo masculino, comprometimento discrepante na área da sociabilidade, bom padrão comunicacional e pequeno comprometimento cognitivo. (ASSUMPÇÃO JUNIOR; KUCZYNSKI, 2015, p.8)

Segundo Cunha (2019 p. 19), o “[...] TEA manifesta-se nos primeiros anos de vida, proveniente de causas ainda desconhecidas, mas com grande contribuição de fatores genéticos”.

Assim, espera-se que as pesquisas científicas avancem sobre os fatores e as causas que determinam o TEA e com isso os diagnósticos sejam mais precisos, a fim de que se busque estratégias eficazes e sistemas de apoio adequados para o tratamento.

Aliada às pesquisas científicas, a educação é um aspecto positivo para as crianças com TEA, desde que seja levada em consideração as potencialidades e as limitações de cada um.

3. A ESCOLA E TEA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E O ENSINO COLABORATIVO

Pensar a escola enquanto uma organização de trabalho nos remete a uma análise sobre a administração e a gestão escolar desse espaço, como lugar de trabalho e que requer uma disposição organizacional dos ambientes e dos profissionais que compõem esse contexto escolar, a fim de considerar as relações sociais e a dinâmica vivenciada principalmente entre professores e estudantes.

Estudar a escola como uma organização de trabalho é analisar esse contexto educativo como um espaço cujas relações sociais são construídas por professores, estudantes, pais e demais pessoas integrantes dessa comunidade escolar.

O ambiente escolar é um lugar de aprendizagem e construção do conhecimento por parte dos estudantes, professores e demais profissionais envolvidos no contexto educacional e essa estruturação administrativa e pedagógica requer a sistematização de processos formativos que garantam que cada pessoa envolvida nesse espaço possa desenvolver um percurso de formação continuada tanto no nível pessoal, como ampliação e na apropriação do trabalho coletivo, considerando que a estrutura administrativa e pedagógica envolve a interação social e a parceria das pessoas na realização do trabalho educativo.

Dentro dessa proposta de parceria entre as pessoas, a interação social possibilita ao mesmo tempo a formação dos pares para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, promove o compartilhamento de saberes e experiências, contribui para o processo do ensino-aprendizagem dos estudantes e enriquece a prática docente, proporcionando que o professor tenha clareza de que esta deve ser objeto de constante reflexão e sobre a forma como o ensino na sala de aula está condizente com a teoria referenciada.

Com isso, o ensino colaborativo possibilita o processo de integração no grupo, onde as pessoas passam a se sentir parte ativa neste contexto educativo, confirmando um espaço para a reflexão e a organização das ideias sobre o trabalho pedagógico que está sendo realizado em sala de aula, podendo ser um recurso importante para o aprimoramento da formação docente e no processo de ensino-aprendizagem, facilitando a interlocução entre os profissionais que atuam com os estudantes com TEA.

Nessa abordagem, Sousa, Silva e Fantacini (2016, p. 96) destacam a importância do ensino colaborativo para a inclusão e a parceria entre os docentes

das classes comuns e os docentes da Educação Especial e asseguram “[...] que esse instrumento estratégico possibilita o compartilhamento de saberes entre profissionais e contribui para os processos de aprendizagem das crianças público-alvo da educação especial”.

Escola inclusiva é aquela à qual permite que estruturas, sistemas e metodologias de ensino atendam às necessidades dos estudantes. Ela abrange a educação especial dentro da educação básica, com intuito de favorecer as diferenças e compreendê-las como diversidade, educando todos dentro de um mesmo contexto. Dessa forma, esse novo modelo visa ampliar e desenvolver oportunidades de convivência, bem como garantir a todos o direito à aprendizagem.

No processo de integração do indivíduo com deficiência na sociedade, a inclusão é efetiva e eficaz, desde que a política inclusiva requeira um aprimoramento permanente para evitar conflitos/isolamento e atenue a sequela da exclusão social. A sociedade precisa se preparar para receber a pessoa com deficiência e não o deficiente ter que se adaptar ao grupo social que não está apto a recebê-lo. É fundamental e merecido o respeito à dignidade da pessoa com deficiência, que ainda se depara com barreiras no acesso à educação e no atendimento especializado. Assim, a atenção não pode e não deve ser somente na deficiência do estudante, mas no contexto social em que ele está inserido e nos recursos e estratégias de aprendizagem que atendam as especificidades tanto dos estudantes com deficiência ou não.

De acordo com Mantoan (2005, p. s/n), “[...] Inclusão é a nossa capacidade de entender e receber o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós”.

Os movimentos de atendimento aos deficientes refletem as mudanças de atitudes dos grupos sociais, concretizando-se em medidas educacionais. Torna-se necessário identificar uma parceria entre professores e outros profissionais em busca de um mesmo objetivo, que é fazer da educação um processo de emancipação.

O comprometimento da escola com a inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no ambiente escolar não se restringe a cumprir a exigência legal em relação ao seu ingresso, mas requer a preparação dos docentes, baseada em evidências, para acolher esse estudante, assim como

ambientes e recursos pedagógicos propícios para um atendimento especializado e individualizado quando necessário.

Cunha (2019, p. 100) afirma que “[...] não podemos pensar em inclusão escolar, sem pensarmos em ambiente inclusivo. Inclusivo não somente em razão dos recursos pedagógicos, mas também pelas qualidades humanas”.

Com relação à inclusão dos estudantes com TEA no ambiente escolar, para o desenvolvimento dessa pesquisa, preliminarmente foram buscados artigos contendo pesquisas dos últimos dez anos, sendo alguns fora do Brasil sobre o Transtorno do Espectro do Autismo e a inclusão de estudantes com TEA no ambiente escolar e foram consultadas as bases de dados Scielo, Pub Med, e Periódicos Capes. Foram utilizados os descritores: “Transtorno do Espectro do Autismo”, Inclusão Escolar”, “Plano de Ensino Individualizado” e “Formação Docente”. Buscou-se artigos completos, em português, sobre a educação inclusiva de estudantes com TEA. Foi realizada a leitura desses artigos pesquisados e utilizados para dar o embasamento à fundamentação teórica da pesquisa.

Quadro 3 *- Revisão Bibliográfica I*

Autores/Título	Baron-Cohen, S., Cox, A., Baird, G., Swettenham, J., Nightingale, N., Morgan, K., Charman, T. (1996). Marcadores psicológicos na detecção de autismo na infância em uma grande população. British Journal of Psychiatry, 168 (2), 158-163.
Objeto/Tema de Pesquisa	Estudo em crianças com até 18 meses de idade com sinais sugestivos de TEA e por volta dos 3 anos são reavaliadas novamente
Palavras-chave	Transtorno autista, Diagnóstico precoce, estudo de validação
Objetivos e Relevância social	Investigação para verificar se existem indicadores-chave de risco psicológico para o autismo em um estudo populacional aleatório de crianças aos 18 meses de idade; e avaliar quão bem essas crianças discriminam que recebem um diagnóstico de autismo de outras formas de atraso no desenvolvimento.
Principais Resultados	Doze crianças da população total de 16.000 falharam consistentemente nos três itens principais. Desses, 10 (83,3%) receberam diagnóstico de autismo. Assim, a taxa

Principais Resultados	de falsos positivos foi de 16,6% (2 em 12 casos), e mesmo esses dois casos não eram normais. Quando as 10 crianças com autismo foram reavaliadas aos 3,5 anos de idade, seu diagnóstico permaneceu o mesmo. Assim, a taxa de falsos positivos entre os casos diagnosticados com autismo foi zero. Por outro lado, das 22 crianças que falharam consistentemente em apontar protodeclarativo e / ou fingir brincar, nenhuma recebeu diagnóstico de autismo, mas 15 (68,2%) receberam diagnóstico de atraso de linguagem.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações da leitura do artigo.

Quadro 4 *- Revisão Bibliográfica II*

Autores/Título	Fakhoury, M. Autistic spectrum disorders: A review of clinical features, theories and diagnosis. Int J Dev Neurosci [Internet]. International Society for Developmental Neuroscience. 2015; 1–8.
Objeto/Tema de Pesquisa Objeto/Tema de Pesquisa	O transtorno do espectro do autismo (TEA) é um conjunto de distúrbios do desenvolvimento neurológico que está entre os mais graves em termos de prevalência, morbidade e impacto para a sociedade. É caracterizada por fenótipo comportamental complexo e déficits nas funções sociais e cognitivas. Embora a causa exata do TEA ainda não seja conhecida, os principais achados enfatizam o papel de fatores genéticos e ambientais no desenvolvimento do comportamento autista. Também é provável que os fatores ambientais interajam com o perfil genético e causem alterações aberrantes no crescimento cerebral, desenvolvimento neuronal e conectividade funcional.
Palavras-chave	Autism spectrum disorder; Behavior; Brain development; Diagnosis; Genetics.
Objetivos e Relevância social	Nos últimos anos, houve um aumento na prevalência de TEA, como resultado de testes clínicos e ferramentas de diagnóstico aprimorados. Apesar das evidências crescentes do envolvimento de biomarcadores endógenos na fisiopatologia do TEA, a detecção precoce desse distúrbio continua sendo um grande desafio.
Principais Resultados	Este artigo descreve as principais características comportamentais e cognitivas do TEA, bem como os

Principais Resultados	sintomas que diferenciam o autismo de outros distúrbios do desenvolvimento. Será feita uma tentativa de integrar todas as evidências disponíveis que apontam para redução da conectividade cerebral, déficits de neurônios-espelho e desequilíbrio inibição-excitação em indivíduos com TEA. Finalmente, esta revisão discute os principais fatores envolvidos na fisiopatologia do TEA e ilustra alguns dos marcadores mais importantes usados para o diagnóstico desse distúrbio debilitante.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações da leitura do artigo.

Quadro 5 *- Revisão Bibliográfica III*

Autores/Título	Lyall, K et al. The Changing Epidemiology of Autism Spectrum Disorders. Annu Rev Public Health. [Internet] 2016; 38: 81-102
Objeto/Tema de Pesquisa	O transtorno do espectro autista (TEA) é uma condição complexa de desenvolvimento neurológico com impactos ao longo da vida. Fatores genéticos e ambientais contribuem para a etiologia do TEA, que permanece incompletamente compreendida. Pesquisas sobre epidemiologia de TEA fizeram avanços significativos na última década. Estima-se que a prevalência atual seja de pelo menos 1,5% nos países desenvolvidos, com aumentos recentes principalmente entre aqueles sem deficiência intelectual comórbida.
Palavras-chave	Poluição do ar; autismo; exposições ambientais; epidemiologia; interação gene-ambiente; genética.
Objetivos e Relevância social	Os estudos genéticos identificaram uma série de mutações raras de novo e ganharam posição nas áreas de risco poligênico, epigenética e interação gene-por-ambiente.
Principais Resultados	Investigações epidemiológicas focadas em fatores não genéticos estabeleceram a idade avançada dos pais e o nascimento prematuro como fatores de risco para TEA, indicando que a exposição pré-natal à poluição do ar e o curto intervalo entre interpretações são fatores de risco em potencial, e sugeriu a necessidade de uma maior exploração de certos nutrientes pré-natais, condições metabólicas e exposição a substâncias químicas desreguladoras do sistema endócrino. Discutimos futuros

Principais Resultados	desafios e metas para a epidemiologia de TEA, bem como implicações na saúde pública.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações da leitura do artigo.

Quadro 6 *- Revisão Bibliográfica IV*

Autores/Título	Maenner MJ, Shaw KA, Baio J, et al. Prevalência de Transtorno do Espectro do Autismo em Crianças de 8 Anos - Rede de Monitoramento do Autismo e Deficiências do Desenvolvimento, 11 locais, Estados Unidos, 2016. MMWR Surveill Summ 2020; 69 (No. SS-4): 1–12.
Objeto/Tema de Pesquisa	A Rede de Monitoramento de Autismo e Deficiências do Desenvolvimento (ADDM) é um programa de vigilância ativo que fornece estimativas da prevalência de ASD entre crianças de 8 anos cujos pais ou responsáveis moram em 11 sites da Rede ADDM nos Estados Unidos (Arizona, Arkansas, Colorado, Geórgia, Maryland, Minnesota, Missouri, Nova Jersey, Carolina do Norte, Tennessee e Wisconsin).
Palavras-chave	-
Objetivos e Relevância social	A vigilância é realizada em duas fases. A primeira fase envolve a revisão e a abstração de avaliações abrangentes que foram concluídas por prestadores de serviços médicos e educacionais na comunidade. Na segunda fase, médicos experientes que revisam sistematicamente todas as informações abstraídas determinam o status do caso de TEA.
Principais Resultados	A definição de caso é baseada nos critérios ASD descritos no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, Quinta Edição.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações da leitura do artigo.

Quadro 7 *- Revisão Bibliográfica V*

Autores/Título	Lobar SL. (2016). DSM-V Changes for Autism Spectrum Disorder (ASD): Implications for Diagnosis, Management, and Care Coordination for Children With ASDs. J Pediatr Health Care, 30(4):359-65.
Objeto/Tema de Pesquisa	Destaca questões sobre diagnóstico e gerenciamento de transtornos do espectro do autismo (TEA) em todos os ambientes, juntamente com a coordenação de cuidados

Objeto/Tema de Pesquisa	para todas as crianças com TEA.
Palavras-chave	Síndrome de Asperger; Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM; Plano de Educação Individualizado; desordem do espectro do autismo; enfermeira.
Objetivos e Relevância social	O artigo descreve as diferenças entre o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais da American Psychiatric Association, 4ª edição, revisado (DSM-IV-TR) e a versão mais recente (DSM-V) para ASDs.
Principais Resultados	Os prestadores de cuidados primários identificaram falta de conhecimento sobre ASDs antes da publicação do DSM-V, descrevendo a dificuldade em fazer o diagnóstico de ASD, reconhecendo os primeiros sintomas de preocupação no desenvolvimento e gerenciando os cuidados.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações da leitura do artigo.

Quadro 8 *- Revisão Bibliográfica VI*

Autores/Título	BRENTANI, Helena et al. Distúrbios do espectro do autismo: uma visão geral sobre diagnóstico e tratamento. Rev. Bras. Psiquiatr., São Paulo, v. 35, supl. 1, p. S62-S72, 2013.
Objeto/Tema de Pesquisa	Os distúrbios invasivos do desenvolvimento são agora comumente referidos como distúrbios do espectro do autismo (TEA). Os TEA apresentam uma série de severidades e deficiências e geralmente são uma causa de incapacidade grave, representando um grande problema de saúde pública.
Palavras-chave	Transtorno autístico; distúrbios generalizados do desenvolvimento; diagnóstico, tratamento
Objetivos e Relevância social	Os critérios de diagnóstico requerem atrasos ou funcionamento anormal da interação social, linguagem e / ou brincadeira imaginativa nos primeiros 3 anos de vida, resultando em um desvio do padrão de desenvolvimento esperado para a idade.
Principais Resultados	Como o estabelecimento de um diagnóstico de TEA é possível desde os 18 aos 24 meses de idade, os médicos devem se esforçar para identificar e iniciar a intervenção em crianças com TEA assim que os sinais forem manifestos. Esforços crescentes estão em andamento para

Principais Resultados	tornar a triagem ASD universal nos cuidados de saúde pediátricos. Dada a importância crucial da identificação precoce e múltiplas modalidades de tratamento para TEA.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações da leitura do artigo.

Quadro 9 *- Revisão Bibliográfica VII*

Autores/Título	SILVA, Micheline; MULICK, James A. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. Psicol. cienc. prof. , Brasília, v. 29, n. 1, p. 116-131, 2009.
Objeto/Tema de Pesquisa	Oferecer uma revisão geral acerca do que vem a ser o transtorno autista e dos fatores críticos que devem ser considerados durante o processo diagnóstico.
Palavras-chave	Transtorno autista, Diagnóstico precoce, Prática diagnóstica, Equipe interdisciplinar.
Objetivos e Relevância social	São discutidos aspectos dos critérios diagnósticos e também das comorbidades, incidência, etiologia e diretrizes para a prática diagnóstica.
Principais Resultados	Tais diretrizes incluem formas de exploração de sintomas de risco durante exames de rotina realizados por profissionais que trabalham com a população infantil e elementos básicos necessários para a realização de uma avaliação minuciosa e criteriosa por uma equipe interdisciplinar. Isso inclui, por exemplo, o uso de instrumentos específicos auxiliares no diagnóstico, elementos importantes para a avaliação médica e psicológica e encaminhamentos para serviços adequados de intervenção e apoio.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas informações da leitura do artigo.

4. OBJETIVOS

4.1 Objetivo Geral

Analisar quais os fatores que favorecem o trabalho desenvolvido pela equipe interprofissional, composta por gestores e docentes da escola pesquisada, quanto à organização da estrutura física, contemplando os espaços e o tempo que são direcionados para a inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo.

4.1.1 Objetivos Específicos

- ✓ Analisar a estrutura física da escola em relação à educação inclusiva.
- ✓ Identificar os processos pedagógicos utilizados durante as aulas pelos docentes que tenham estudantes que apresentam diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo.
- ✓ Investigar as estratégias de intervenção da equipe interprofissional que, durante o ano letivo, estão interagindo com estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo.
- ✓ Identificar o trabalho desenvolvido pelos docentes e educadores quanto ao tempo e ao espaço, e como as relações interpessoais com o estudante com Transtorno do Espectro do Autismo podem contribuir para o seu desenvolvimento durante o período letivo.

4.2 Problema

De que maneira a equipe gestora e docentes organizam e promovem a construção de tempos e espaços educacionais que favorecem o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo, na perspectiva da inclusão?

4.3 Hipótese

O planejamento e a organização de práticas educativas e colaborativas dos tempos e espaços no ambiente escolar, sob a responsabilidade de equipe

interprofissional, contribuirão para a promoção de práticas pedagógicas colaborativas que possam atender às necessidades dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo e dos estudantes que podem necessitar de um atendimento educacional diferenciado.

5. METODOLOGIA

A escolha da metodologia para essa pesquisa contemplou a abordagem qualitativa em função da definição do objeto e/ou do campo de atuação dos docentes que atuam com estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo e as estratégias de intervenção da equipe interprofissional que estão durante o ano letivo interagindo com esses estudantes.

Conforme Minayo (2010, p. 21):

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

O delineamento, de acordo com Gil (2010, p. 49), "[...] refere-se ao planejamento da pesquisa em sua dimensão mais ampla, que envolve tanto a diagramação quanto a previsão de análise e interpretação dos dados".

Para tal, como desenho da pesquisa foi selecionado o estudo de caso sendo realizado como estratégia, dentro da análise da pesquisa, devido a ampla variedade de tópicos levantados e pela necessidade de investigar com mais profundidade o fenômeno em seu contexto. O estudo de caso, de acordo com (Yin, 2015, p. 17) "[...] é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo (o "caso") em profundidade e em seu contexto de mundo real [...]".

A partir dos dados coletados foram elaboradas categorias de análise. A análise de categorias deu-se de acordo com os princípios da Análise de Conteúdo de Bardin (1977, p. 38) para o tratamento e análise dos dados por se tratar de um delineamento, que é considerado como um conjunto de técnicas de análise de comunicação e utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

Para a coleta de dados, foram contemplados os objetivos específicos que foram desdobrados em quatro categorias de análise de conteúdo, para o estudo dos dados levantados:

- ✓ Categoria 1 - *Estratégias de intervenção e de apoio da gestão escolar e da equipe interprofissional com relação à educação inclusiva e as políticas públicas educacionais;*

- ✓ Categoria 2 - *Concepções sobre a formação docente, o desenvolvimento profissional, trabalho pedagógico e as relações interpessoais;*
- ✓ Categoria 3 - *Organização, Planejamento e Processos de adaptação do currículo***;**
- ✓ Categoria 4 - *Concepções da estrutura organizacional, características arquitetônicas e pedagógicas para o atendimento da educação inclusiva.*

5.1 Procedimentos

A coleta de dados foi realizada em maio de 2020, com a aprovação em 20 de março de 2020, pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Católica de Santos, com o número do Parecer nº 3.926.984 - CAAE 28065519.1.0000.5536 (Anexo I), em conformidade com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/2012. Todos os responsáveis participantes leram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice I).

A pesquisa foi aplicada por meio de um questionário, sendo utilizado o formulário no Google Forms. A proposta para a aplicação do questionário foi alterada em virtude do isolamento social, conforme as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), do Ministério da Saúde e das Autoridades Estaduais e Municipais de Saúde, frente ao cenário de pandemia da Covid-19, impossibilitando a realização de forma presencial. Posteriormente, caso seja necessário, poderá ser feita uma complementação dessa pesquisa, com uma entrevista, por videoconferência.

As respostas dos participantes foram computadas no formulário do Google Forms, que era composto em um primeiro momento, pelo Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TCLE) e, seguida de opções com alternativas que envolviam tanto questões sobre o trabalho pedagógico, o planejamento e organização de espaços e tempos de educação inclusiva no ambiente escolar, métodos pedagógicos, formação acadêmica, experiência profissional e questões especificas sobre sua prática docente com estudantes com TEA.

Com os fatos pesquisados e averiguados, foi possível identificar as intenções e os motivos das ações praticadas, quais são as relações estabelecidas e como passa a fazer sentido na vida das pessoas envolvidas nesse universo da pesquisa.

5.2 Contexto da Pesquisa

A pesquisa foi aplicada em uma unidade de ensino particular e que atende da Educação Infantil aos Ensinos Fundamental e Médio, no município de Santos/SP.

A escola em questão foi fundada no início do século XX e tinha como objetivo a oferta do ensino gratuito às crianças carentes e para moças no curso de formação de professoras.

Até 1930, os cursos foram gratuitos, mas as alunas que podiam pagavam pequenas taxas de matrícula. Uma associação formada por senhoras da sociedade santista mantinha a escola por meio de contribuições recebidas de associados e também do Governo Federal. Além disso, muitos professores lecionavam graciosamente.

A partir de 1977, a escola que já atendia estudantes de ambos os sexos, foi doada e passou a ter nova mantenedora; até hoje é administrada financeiramente por essa instituição.

A construção do prédio atende aos requisitos de uma edificação para escola. Está localizada em Santos e tem modernas instalações, que somam mais de 11 mil metros quadrados de área construída.

Em 2020, a escola possuía cerca de 1.200 estudantes, 75 professores (Educação Infantil e Ensinos Fundamental e Médio) e 55 funcionários administrativos, bem como um efetivo terceirizado para segurança, portaria e limpeza.

A equipe pedagógica é formada por 12 profissionais: diretora, vice-diretora, uma coordenadora da Educação Infantil, uma coordenadora da Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais - 1º ao 5º ano (período integral), duas coordenadoras do Ensino Fundamental – Anos Iniciais - 1º ao 5º ano (uma por período), uma coordenadora do Ensino Fundamental – Anos Finais – 6º ao 9º ano, um coordenador do Ensino Médio, uma coordenadora do Ensino Bilíngue, um coordenador de Pastoral e Ensino Religioso, uma orientadora educacional e uma psicóloga escolar.

Em 2020, tínhamos 20 estudantes em situação de inclusão e com diagnóstico de TEA, indicados por cada segmento a seguir:

- Educação Infantil – 08 – sendo que 02 ainda estão sendo avaliados
- Ensino Fundamental Anos Iniciais (1º ao 5º ano) - 08
- Ensino Fundamental Anos Finais (6º ao 9º ano) – 03
- Ensino Médio (1º ao 3º ano) – 01

A escola valoriza o conhecimento como construção individual dos estudantes, estabelecendo, para tanto, um ambiente escolar cooperativo entre todos os participantes do processo educativo.

Diante deste contexto de construção coletiva para a formação de um ambiente pedagógico colaborativo, a equipe gestora iniciou um investimento na formação dos seus docentes em relação ao trabalho pedagógico com os estudantes atípicos.

Assim, em 2008, no ano letivo, durante a jornada de formação dos professores, foram realizadas palestras com profissionais, a fim de promover momentos de reflexão e diálogo sobre os caminhos da educação. Na abordagem sobre o tema da educação inclusiva, a Profª. Drª. Maria Teresa Eglér Mantoan indicou ações pedagógicas que estão de acordo com o direito incondicional de todos à educação. Este dispositivo legal garante a inclusão da pessoa com deficiência na escola, sem discriminação e respeitando o seu processo de aprendizagem.

A escola também promoveu para a equipe gestora, docentes e mediadores, em 2016, um estudo de formação para atendimento aos estudantes com TEA, com duração de 32 horas e que foi desenvolvido por duas profissionais, sendo uma psicóloga e uma pedagoga com especialidade em análise do comportamento, por meio de aulas teóricas e práticas. Como continuidade a esse estudo, durante o ano letivo, as profissionais deram consultoria com monitoramento do trabalho desenvolvido pelos docentes na sala de aula em conjunto com a coordenação pedagógica.

A unidade escolar foi selecionada com base na atuação do pesquisador na gestão escolar, possibilitando que, por meio da pesquisa, a pretensão da organização e articulação da construção de práticas educativas junto aos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

5.3 Participantes

Os participantes investigados nesta pesquisa foram 18 professores do 6º e 9º anos do Ensino Fundamental – Anos Finais de uma escola particular, do município de Santos e que atuam com estudantes com TEA e 06 membros da equipe gestora que desempenham atribuições de gestão pedagógica e administrativa na escola pesquisada, assim distribuídos:

- ✓ 01 (uma) Diretora
- ✓ 03 (três) Coordenadores
- ✓ 01 (uma) Psicóloga
- ✓ 01 (uma) Orientadora Educacional
- ✓ 18 (dezoito) professores.

A partir da aplicação do questionário, todos tiveram conhecimento sobre os procedimentos para a realização da pesquisa e concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O questionário foi enviado pela pesquisadora pelo Google Forms, junto com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foram respondidos 21 questionários e 03 não foram respondidos pelos participantes, totalizando 21 profissionais da educação que participaram da pesquisa.

5.4 Instrumento

Foi aplicado um questionário contendo 17 questões, contemplando o trabalho pedagógico, o planejamento e organização de espaços e tempos de educação inclusiva no ambiente escolar e métodos pedagógicos.

O questionário serviu como base da coleta de dados, parte desta pesquisa e teve como objetivo conhecer os aspectos relacionados aos saberes, à formação e à prática docente do (a) professor (a) que atua no Ensino Fundamental com estudantes quem apresentam o diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo.

Por meio desse questionário, buscou-se identificar as percepções dos professores sobre a sua atuação com estudantes com TEA, suas dificuldades e avanços, as observações sobre o processo de aprendizagem, os comportamentos, os interesses, e as estratégias de comunicação entre ambos.

Quadro 10 *- Questionário da Pesquisa*

1- Para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do aluno com Transtorno do Espectro do Autismo, quais são os fatores que você considera importantes que a escola contribua: (numere de 1 a 6, sendo 1 o fator em que você encontra mais dificuldade e 6 o fator em que você encontra menos dificuldade)

Fatores	1	2	3	4	5	6
Infraestrutura						
Apoio da família						
Formação pedagógica e material didático						
Atendimento educacional especializado						
Apoio interdisciplinar						
Apoio da equipe gestora						

2- De que maneira o trabalho da equipe gestora contribui na formação de uma cultura escolar inclusiva no atendimento dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo?

3- Analisando o seu dia a dia, quais as áreas que você considera importante a estimulação e que colabora para o desenvolvimento do aluno com Transtorno do Espectro do Autismo: (numere de 1 a 6, sendo 1 a área que mais contribui e 6 a área que menos contribui)

Área	1		2	3	4	5	6
Comunicação							
Aprendizagem							
Relações interpessoais							
Comportamento							
Raciocínio							
Autonomia							

4- Como é elaborada a organização curricular e pedagógica para a educação inclusiva dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo?

5- De que maneira a elaboração de um plano individual de atendimento educacional especializado contribui para o desenvolvimento da potencialidade de cada aluno?

6- Dentre as formas de comunicação, quais as que você utiliza para se comunicar com o aluno com Transtorno do Espectro do Autismo?

7- Em que momento os meios de comunicação são utilizados pelo aluno com Transtorno do Espectro do Autismo para que ele possa se comunicar diante das situações apresentadas?
( ) Para pedir informações, objetos, comentar fatos
( ) Para interagir com o gestor, professor e os colegas de sala
( ) Não presta atenção no assunto
( ) Para protestar
( ) Nunca tenta se comunicar

8- Quanto ao comportamento do aluno com Transtorno do Espectro do Autismo, quais as reações apresentadas?
( ) Relaciona-se com o (a) gestor, professor (a) / mediador (a)
( ) Relaciona-se com colegas de sala
( ) Atende às ordens
( ) É resistente em participar das atividades propostas e/ou mudanças de rotina
( ) Demonstra medos
( ) Utiliza pessoas como suporte

( ) É resistente ao contato físico
( ) Mantém contato visual com professores e colegas
( ) Apega-se a objetos de maneira inapropriada e/ou gira objetos
( ) Mostra-se arredio e/ou indiferente
( ) Apresentou comportamentos estereotipados (repetição persistente de atos e/ou fala)
( ) Apresenta-se agressivo consigo mesmo ou com os colegas

9- De que maneira você avalia a adaptação dos materiais pedagógicos para os estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo?

10- De que maneira você avalia o seu aluno com Transtorno do Espectro do Autismo quando ele desenvolve novas habilidades?

11- De que maneira você avalia a importância e a necessidade de espaços no ambiente escolar para o trabalho de inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo?

12- Quais as contribuições que você faria para a organização de um espaço de inclusão para os estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo?

13- Na sua formação acadêmica, teve algum conhecimento sobre a aprendizagem dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo?
( ) Sim, na faculdade
( ) Sim, mas somente em cursos de formação
( ) Sim, mas buscando informação por outros meios. Quais
( ) Não

14- De que maneira você compartilha as suas experiências de trabalho com outros profissionais da educação que atuam com estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo?

15- Qual a sua participação na elaboração de práticas inclusivas no seu ambiente de trabalho?

16- Em relação à sua formação pedagógica continuada, qual a sua participação em cursos, seminários, congressos, palestras entre outros, sobre o Transtorno do Espectro do Autismo?
17- De que maneira você avalia as políticas públicas educacionais que tratam sobre a questão da educação inclusiva?

Fonte: Questionário elaborado pela autora, com base no problema e objetivos da pesquisa.

A tabulação dos dados e análise dos resultados obtidos com os professores e a equipe gestora foram realizados após o preenchimento das respostas.

Na sequência, é apresentado o levantamento dos principais problemas indicados pelos professores e equipe gestora, bem como a indicação de possíveis propostas para práticas pedagógicas colaborativas que possam atender às necessidades dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esse capítulo apresenta o levantamento dos dados coletados por meio do questionário aplicado com os membros da equipe gestora e dos docentes do 6º e 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais que atuam com estudantes com TEA.

A análise dos dados apresentados no conteúdo das respostas dos profissionais da educação seguiu as preposições norteadoras para pesquisa, contemplando os objetivos específicos:

- ✓ Um estudo da estrutura física da escola, considerando que os ambientes no espaço escolar devem ter uma função pedagógica para que seja desenvolvida a aprendizagem. Assim, não só a sala de aula é um lugar de aprendizagem, mas outros espaços também são importantes e complementam a aprendizagem dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo.
- ✓ Análise de cada pergunta do questionário respondido pelos docentes e equipe gestora.
- ✓ Comparação e agrupamento das questões, conforme foram evidenciadas as intervenções pedagógicas sobre os estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo.
- ✓ Após análise os dados, pretende-se propor como produto final um espaço de educação inclusiva para auxiliar o trabalho pedagógico do docente em sala de aula, no período regular das aulas.

O conteúdo apresentado por meio das respostas dos docentes, alguns membros da equipe gestora e apoiados nos objetivos da pesquisa foram estabelecidas as seguintes categorizações, de acordo com Bardin (1977):

- ✓ **Categoria 1** - Estratégias de intervenção e de apoio da gestão escolar e da equipe interprofissional com relação à educação inclusiva e as políticas públicas educacionais
- ✓ **Categoria 2** - Concepções sobre a formação docente, o desenvolvimento profissional, trabalho pedagógico e as relações interpessoais
- ✓ **Categoria 3** - Organização, Planejamento e Processos de adaptação do currículo
- ✓ **Categoria 4** - Concepções da estrutura organizacional, características arquitetônicas e pedagógicas para o atendimento da educação inclusiva

A partir das categorias de análise estabelecidas, foram observadas as respostas de todos os participantes e, apoiado no referencial teórico dos autores citados na discussão, buscou-se uma análise reflexiva sobre as questões colocadas e as fragilidades apresentadas sobre o processo pedagógico dos docentes e do trabalho da equipe de profissionais da escola quanto ao atendimento aos estudantes com TEA, com o objetivo de construir novas propostas para o produto final deste trabalho.

6.1. Categoria 1 – Estratégias de Intervenção e de Apoio da Gestão Escolar e da Equipe Interprofissional em Relação à Educação Inclusiva e às Políticas Públicas Educacionais.

Nesta categoria foram analisadas as questões 1, 2 e 17, tendo como objetivo identificar o trabalho desenvolvido pelos docentes e educadores quanto ao tempo e ao espaço, e como as relações interpessoais com o aluno com Transtorno do Espectro do Autismo podem contribuir para o seu desenvolvimento durante o período letivo.

1- Para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do aluno com Transtorno do Espectro do Autismo, quais são os fatores que você considera importantes que a escola contribua: (numere de 1 a 6, sendo 1 o fator em que você encontra mais dificuldade e 6 o fator em que você encontra menos dificuldade)

Quadro 11 *- Resultados da Questão 1*

Contribuição da escola para o trabalho pedagógico com o aluno com TEA	**CRITÉRIOS AVALIATIVOS/QUANTIDADE**												
	Qtd	**%**	**Qtd**	**%**	**Qtd**	**%**	**Qtd**	**%**	**Qtd**	**%**	**Qtd**	**%**	**Total**
Infraestrutura	**0**	**-**	**2**	**9,52**	**0**	**-**	**4**	**19,05**	**7**	**33,33**	**8**	**38,10**	**21**
Apoio da família	**2**	**9,52**	**2**	**9,52**	**2**	**9,52**	**7**	**33,33**	**6**	**28,57**	**2**	**9,52**	**21**
Formação Pedagógica e Material Didático	**3**	**14,29**	**2**	**9,52**	**4**	**19,05**	**3**	**14,29**	**5**	**23,81**	**4**	**19,05**	**21**
Atendimento Educacional Especializado	**0**	**-**	**3**	**14,29**	**3**	**14,29**	**6**	**28,57**	**4**	**19,05**	**5**	**23,81**	**21**

Apoio Interdisciplinar	**1**	**4,76**	**2**	**9,52**	**3**	**14,29**	**5**	**23,81**	**5**	**23,81**	**5**	**23,81**	**21**
Apoio da Equipe Gestora	**0**	**-**	**0**	**-**	**1**	**4,76**	**1**	**4,76**	**9**	**42,86**	**10**	**47,62**	**21**

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas respostas dos entrevistados.

De acordo com as respostas indicadas pelos docentes sobre quais os fatores considerados importantes para que a escola contribua no desenvolvimento do estudante com TEA, observa-se no quadro que, com relação à infraestrutura, entre os critérios de 1 a 2, 2 professores encontram muita dificuldade, nos critérios de 3 a 4, 04 professores apontam dificuldade mediana e nos critérios de 5 a 6, 15 docentes destacaram que a infraestrutura da escola é um fator relevante para o trabalho, aspecto com relevância destacado por eles, considerando o fato de a escola ter sido construída com uma estrutura arquitetônica apropriada para um ambiente escolar também inclusivo. Quanto ao apoio da família, nos critérios de 1 a 2, 04 professores indicaram muita dificuldade, nos critérios de 3 a 4, 09 docentes apontaram mediana dificuldade e nos critérios de 5 a 6, 08 professores não encontraram dificuldades com relação ao apoio da família. Sobre a formação pedagógica e material pedagógico, nos critérios de 1 a 2, 05 professores apontam muita dificuldade, nos critérios de 3 a 4, 07 docentes encontram dificuldade mediana, nos critérios de 5 a 6, 09 professores não apontaram dificuldades. No atendimento educacional especializado, nos critérios 1 a 2, 03 professores apontam muita dificuldade, nos critérios de 3 a 4, 09 docentes encontram dificuldade mediana, nos critérios de 5 a 6, 09 professores consideraram como importante o atendimento educacional especializado. Quanto ao apoio interdisciplinar, nos critérios 1 a 2, 03 professores apontam muita dificuldade, nos critérios de 3 a 4, 08 docentes encontram dificuldade mediana, nos critérios de 5 a 6, 10 professores indicaram o apoio interdisciplinar como aspecto relevante ao trabalho. O apoio da equipe gestora para o desenvolvimento do trabalho com o estudante com TEA, nos critérios de 1 a 2 não foi indicado por nenhum docente, nos critérios de 3 a 4, 02 professores encontram dificuldade mediana e nos critérios de 5 a 6, 19 indicaram que o apoio da equipe gestora favorece o trabalho docente com os estudantes com TEA

2- De que maneira o trabalho da equipe gestora contribui na formação de uma cultura escolar inclusiva no atendimento dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo?

Quadro 12 *- Resultados da Questão 2*

Contribuição da equipe gestora na formação da cultura inclusiva	QUANTIDADE
Relacionada à formação do professor • fornecer palestras com pessoal que capacitadas e experientes no assunto • possibilitando capacitações ao início do ano • auxiliar o professor, buscando sempre atividades e cursos • Formação especializada • acompanhamento de profissionais especializados, com sugestões de materiais e cursos voltados ao ensino • incentivando seu corpo docente e todos os funcionários da escola que atuam direta e indiretamente a estar constantemente se atualizando com profissionais especializados, estudando e pesquisando sobre o assunto • trabalha de maneira eficiente na formação de uma cultura escolar inclusiva • sempre buscando conhecimento junto aos professores para o melhor processo educacional • A equipe gestora atua de forma sólida na estruturação de currículo e no atendimento personalizado dos alunos • É fundamental que seja uma equipe envolvida em estudos e que acredite efetivamente nos princípios, relevância social e urgência da inclusão	10
Relacionada às expectativas para a inclusão e às necessidades do aluno • apoio e incentivo para a acolhida e inclusão dos alunos • acolhedora que apoia os alunos • No entanto, falta estudo para que possamos realmente nos considerar uma escola inclusiva. Se não saírmos do senso comum, jamais perceberemos o espectro • se a equipe gestora não investir em formação, infraestrutura e orientação as famílias, não é possível implementar uma cultura inclusiva • Algumas escolas possuem equipes gestoras mais preparadas, mas a maioria tem muita dificuldade para entender como funciona o TEA e quais ações diferenciadas realiza • Considero a equipe comprometida	6
Estruturação do Currículo • Cada aluno é analisado individualmente com adaptação curricular, orientação pedagógica, assessoria psicológica	1
Relacionada às necessidades da família • Atendimento aos pais	1
Não fez contribuição específica • É equipe gestora • Produtiva • Bom	3

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas respostas dos entrevistados.

Sobre a contribuição da equipe gestora na formação da cultura inclusiva no ambiente escolar para os estudantes com TEA, conforme as justificativas apresentadas, 10 professores indicaram que o apoio e incentivo à formação docente são relevantes na formação de uma cultura inclusiva, 06 docentes indicaram expectativas relacionadas às necessidades do estudante para uma efetiva inclusão, 01 professor apontou a necessidade da estruturação do currículo, 01 professor indicou a necessidade do atendimento aos pais e 03 docentes não especificaram as suas contribuições sobre a formação da cultura inclusiva na escolar, com o apoio da equipe gestora.

17- De que maneira você avalia as políticas públicas educacionais que tratam sobre a questão da educação inclusiva?

Quadro 13 *- Resultados da Questão 17*

Avaliação das políticas públicas educacionais que tratam sobre a questão da educação inclusiva	**QUANTIDADE**
Aspectos positivos e avanços • estratégias avançaram muito nesse aspecto. Mas, na escola pública ainda tem muito a alcançar • Vejo de forma positiva ter um tutor com o aluno, uma pena que esta não seja a realidade da rede pública, tem muitas crianças esperando um tutor. • muitos vieses foram consolidados nos últimos anos e se constituem como parâmetros determinantes na relação com alunos inclusos. • Boas, melhorando a cada dia • As políticas educacionais na Educação Inclusiva disponibilizam programas como: o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva... sejam direcionadas de forma a efetivar na prática o processo de ensino-aprendizagem do aluno.	5
Em desenvolvimento progressivo e continuado • há muito ainda a se desenvolver • Ainda estão no começo de um processo. • ainda existe muitas coisas para serem estudadas e avaliadas. • sinto que as metas e ações traçadas não chegam a ser praticadas, tudo acaba ficando no discurso...falta a vivência, a empatia, falta estudo • necessidade de um investimento maior e contínuo em capacitação de professores e em infraestrutura dos ambientes escolares. • situação política extremamente delicada: aspectos educacionais que vinham em desenvolvimento foram interrompidos abruptamente. • ainda precisam avançar muito para atender as pessoas com deficiência. • A falta de tutores especializados faz com que o aluno não tenha um atendimento adequado na rede pública. • regular, ainda há muito o que fazer para realmente incluir a criança com TEA na educação pública. • Precisam de adequações... investimento em educadores e escolas	15

em geral • ainda é um desafio... no que se refere à formação de professores com estratégias diferenciadas de ensino-aprendizagem e adaptação dos espaços escolares. • há muito a ser feito. Não vejo muitas políticas públicas voltadas para o TEA. • Deixam muito a desejar... a prática está muito distante da realidade. • precisa ser discutida para que haja de fato uma inclusão para além do termo utilizado • Falta muito a se fazer ainda... preparar melhor os profissionais que saem das faculdades para que saibam lidar melhor com a educação inclusiva	15
Não sabe avaliar • Não me sinto muito confortável para opinar em um assunto em que tenho pouco conhecimento de área	1

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas respostas dos entrevistados.

Com relação à avaliação das políticas públicas educacionais que tratam sobre a questão da educação inclusiva, 15 professores colocam que a política educacional inclusiva está em desenvolvimento e vem apresentando alguns avanços, embora seja necessário rever e reestruturar as políticas inclusivas, não só no aspecto de garantir o acesso à educação dos estudantes com deficiência, mas condições de permanência deles na escola e a aprendizagem desses estudantes. Foi observado que 05 professores indicam avanços e aspectos positivos com relação às políticas públicas educacionais e 01 docente não soube avaliar a política pública em questão.

A categoria **estratégias de intervenção e de apoio da gestão escolar e da equipe interprofissional com relação à educação inclusiva e as políticas públicas educacionais,** partir dos resultados apresentados, suscitou uma discussão e análise sobre os fatores técnicos, pedagógicos e organizacionais que os professores consideram mais importante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico do estudante com TEA, a contribuição da equipe gestora na formação de uma cultura escolar inclusiva e a avaliação das políticas públicas educacionais que tratam sobre a educação inclusiva.

Assim, foi possível destacar que o apoio da equipe gestora com relação à inclusão do estudante com transtorno do espectro do autismo no ambiente escolar torna-se fundamental, pois além de preparar o espaço organizacional para o atendimento desse estudante, também estabelecerá uma estrutura de organização interna para o suporte e o fortalecimento no trabalho pedagógico. O termo *estrutura* aqui, nesse contexto, refere-se à disposição das funções administrativas e pedagógicas no contexto escolar que garantam o bom funcionamento da escola.

Deste modo, a equipe gestora necessita de um olhar sobre a questão da inclusão do estudante com TEA no contexto escolar, pois além da função educativa, a escola desempenha um importante papel no processo de construção do conhecimento desse estudante e está inserida em uma trama de relações humanas que, por sua legitimação como prática social, representa o processo de novas relações e interações entre os sujeitos nessa conjuntura social.

Nessa concepção, da inclusão escolar e a transformação social que envolve a escola, Mantoan (2015) defende que:

> [...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos (MANTOAN, 2015, p. 22).

Outros aspectos que apresentam relevância, com dificuldades maiores para o desenvolvimento do trabalho docente com os estudantes com TEA, são o apoio da família e o atendimento educacional especializado. Há de se considerar que esses fatores são importantes e necessários, a fim de dar subsídios para que os professores possam realizar as suas atividades pedagógicas no âmbito escolar.

Torna-se necessária uma compreensão por parte das pessoas envolvidas nesse processo, de que a inclusão do estudante com autismo no ambiente escolar precisa ser planejada, estudada e operacionalizada pelas pessoas que estão envolvidas de forma direta e indireta com esse estudante. Esse processo deve ter o apoio de uma equipe interprofissional para que ocorra de maneira saudável para todos os profissionais envolvidos com esse estudante.

Nesse aspecto, Cunha (2019) destaca que:

> É primordial o entendimento da escola a respeito dos impactos que o espectro autístico produz na vida em família, que requer cuidados ininterruptos, atenção constante, atendimento especializado e muitos gastos financeiros. O entendimento das dificuldades de aprendizagem do aluno implica um olhar extensivo à família, para uma melhor aplicação de todas as etapas do processo da sua educação (CUNHA, 2019, p. 87-88).

Quanto ao atendimento educacional especializado, os professores indicaram certa dificuldade para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com os estudantes com TEA.

A equipe gestora, os professores e os demais profissionais que estão inseridos no contexto escolar precisam conhecer as legislações vigentes e os serviços especializados que estão a serviço desses estudantes, a fim de dar o atendimento às necessidades específicas e individuais no decorrer da sua vida acadêmica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) - Lei nº 9.394/96, no Capítulo V que trata sobre a questão da Educação Especial, em três artigos apresenta disposições que dão amplas garantias de direitos aos educandos com deficiência no sistema de ensino regular.

No artigo 58, parágrafo 1º, da LDB 9394/96, estabelece “[...] quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular para o atendimento dos alunos da educação especial”.

Já a Lei 12.764/12 (Lei Berenice Piana), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, no parágrafo único do artigo 3º, dispõe 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”.

Dessa forma, torna-se imprescindível o respeito à dignidade das pessoas com deficiência, tendo em vista que ainda se deparam com muitas barreiras no acesso à educação e principalmente no atendimento educacional especializado. Deve ser considerado que a atenção no ambiente escolar não pode e não deve ser limitada somente na deficiência ou necessidade específica do estudante, mas no contexto educacional em que ele está inserido e nos recursos pedagógicos e estratégias de aprendizagem que atendam às especificidades dos estudantes com deficiência.

Nesse aspecto, Cunha (2019, p. 99) destaca que “[...] as instituições de ensino para o atendimento à diversidade discente”, além da organização, devem proporcionar aos docentes, condições essenciais de trabalho e constante atualizações, caso contrário, os resultados podem não ser tão positivos.

Com a finalidade de atender as necessidades educacionais dos estudantes com TEA, o apoio da equipe interprofissional aos docentes torna-se relevante e fundamental para que a escola possa ter um conhecimento mais amplo sobre esse estudante.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), no parágrafo 1º, do artigo 2º, dispõe que: “[...] a

avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar..."

A partir dessa legislação, a condição da pessoa com deficiência não fica limitada somente ao laudo médico. Sobre essa condição, Araújo e Araújo (2017, p.33) colocam que atualmente, "[...] há a necessidade de uma visão que busque as potencialidades do indivíduo, da pessoa com deficiência. E isso só pode ser feito com a junção de vários setores, vários olhares".

A expertise de outros profissionais na equipe interprofissional colabora na formulação das práticas educativas e que são organizadas de acordo com a necessidade individual de cada estudante.

Para o atendimento das demandas e exigências apresentadas no contexto educacional, o professor deve assumir um compromisso de eterno pesquisador, a fim de dar subsídios para a sua prática profissional. Com isso, o papel docente na contribuição e atenção ao processo de aprendizagem dos estudantes com TEA é fundamental, a fim de contribuir para uma educação de qualidade.

Nessa abordagem sobre o processo de formação de um professor para o trabalho dentro de proposta de educação inclusiva, Mantoan (2015, p. 81) destaca que a formação do professor "[...] na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis.

Em se tratando de inclusão escolar, ela se encontra intimamente ligada ao acolhimento de todos e na utilização dos meios existentes em seu ambiente escolar. A inclusão é um processo contínuo que precisa ser constantemente revisto.

Mantoan (2017, p. 42) defende que "[...] a escola deve ser legitimada como lugar de todos e para todos, com um projeto inclusivo de educação e consolidado na diferença". A escola inclusiva é aquela que permite que estruturas, sistemas e metodologias de ensino atendam às necessidades de todos os estudantes. Ela abrange a educação especial dentro da educação básica, com intuito de favorecer as diferenças e compreendê-las como diversidade, educando todos dentro de um mesmo contexto. Dessa forma, esse novo modelo visa desenvolver e ampliar oportunidades de convivência e garantir a todos o direito à aprendizagem, à construção do conhecimento, ao convívio uniforme, à singularidade e à liberdade de se fazer na diferença.

Pensando no aspecto organizacional do ambiente escolar, a sala de aula torna-se um espaço privilegiado para a formação continuada do docente, visto que esse é um dos lugares onde ocorre o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando o uso de estratégias pedagógicas e materiais didáticos para a intervenção com o estudante.

Segundo Cunha (2019)

> Em sala de aula ou na sala de recurso, as atividades e os objetos que exploram o sensorial são naturalmente estimulantes, ainda que não sejam obviamente pedagógicos, podem adquirir essa função quando engajam o aprendiz e exercem efeito sobre seu comportamento (CUNHA, 2019, p. 63).

Sendo assim, o ambiente escolar torna-se um lugar de aprendizagem e construção do conhecimento por parte dos estudantes, professores e demais profissionais envolvidos no contexto educacional.

Quanto à contribuição da equipe gestora na formação de uma educação inclusiva com estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no ambiente escolar, foram destacadas variáveis que foram analisadas de acordo com as categorias estabelecidas, embora não permitam uma generalização, porém contribuem para uma reflexão acerca da importância de práticas pedagógicas colaborativas para estudantes com TEA.

Cabe ressaltar a importância de destacar que as ações devem ser pensadas e efetivadas em conjunto pela equipe gestora. Assim é fundamental que a equipe escolar reconheça que todos os profissionais que atuam no ambiente educacional fazem parte do processo de ensino-aprendizagem desse estudante com TEA. Neste aspecto, Mantoan (2017, p. 45) destaca que “a escola para todos é um ambiente educacional em que se estabelecem relações de criação entre as pessoas que nele habitam”.

Então essas práticas interventivas serão resultado, portanto, de um trabalho realizado em conjunto, com um único escopo que é o de garantir a permanência do aluno na escola e com uma educação de qualidade, voltada para a sua promoção enquanto sujeito inserido na sociedade.

No decorrer do processo da pesquisa, os professores levantaram questões bastante interessantes sobre o assunto e manifestaram algumas ideias que merecem ser transcritas e analisadas com as categorias de análise:

“Incentivando seu corpo docente e todos os funcionários da escola que atuam direta e indiretamente a estar constantemente se atualizando com profissionais especializados, estudando e pesquisando sobre o assunto” (P.11)

“Trabalha de maneira eficiente na formação de uma cultura escolar inclusiva” (P.16)

*“S*empre buscando conhecimento junto aos professores para o melhor processo educacional (P.17)

Diante dos dados apresentados e diante da perspectiva de incentivo à formação do professor apresentadas pelos docentes e na busca de estratégias de intervenção para a atuação com estudantes com TEA, a concepção de uma cultura inclusiva no contexto educacional não fica restrita somente à equipe gestora, mas também a todos os profissionais, incluindo docentes e funcionários, considerando o ambiente escolar enquanto espaço histórico, social e político e que possibilita a construção do conhecimento por parte dos estudantes, professores e demais profissionais envolvidos no contexto educacional. Assim sendo, é importante conhecer quais são as representações sociais que os professores têm sobre a cultura escolar inclusiva, a fim de estabelecer um diálogo entre o real e o ideal dentro de uma perspectiva de política de educação inclusiva.

Para compreender as relações estabelecidas no espaço escolar e que também envolvem a construção do conhecimento, o estímulo da convivência social e as especificidades do processo educativo, faz-se necessário um estudo sobre algumas das teorias da psicologia para a compreensão do conjunto de fenômenos importantes na vida do indivíduo. Elas são relevantes no processo de ensino-aprendizagem, considerando que nesse convívio estão presentes indivíduos que possuem suas próprias histórias de homem e mundo diferenciadas. Nesse contexto, Tomanik e Souza (2017) ressaltam:

> As Representações Sociais que circulam nos espaços escolares, uma vez conhecidas e reconhecidas, ou seja, vistas como formas legítimas de conhecimentos, podem constituir valiosos acervos de material didático e servir como pontos de partida para reflexões, debates e transformações (TOMANIK E SOUZA, 2017, p. 78-79).

Assim, aprender supõe reconstruir, reorganizar e reescrever de uma forma consciente e sistemática a estrutura das representações ou significados que cada

indivíduo foi construindo ao longo da sua história pessoal. Aprender supõe ampliar e repensar saberes que surgem de experiência vivida e pensada de cada sujeito para expandir o horizonte de novas experiências e novos saberes.

Aparece também na pesquisa o apoio aos estudantes com TEA e a orientação às famílias como elementos importantes para a contribuição da equipe gestora relacionada à cultura inclusiva, ressaltando que esse apoio e incentivo para a acolhida e inclusão dos estudantes com TEA e à família favorece o processo educacional.

Nesse aspecto, Cunha (2019, p. 90) destaca que para a escola realizar uma educação adequada, "[...] deverá, ao incluir o educando no meio escolar, incluir também a sua família nos espaços de atenção e atuação psicopedagógica".

Outra dificuldade destacada, devendo ser transcrita e analisada, foi um estudo mais aprofundado sobre a questão, para que efetivamente possa ser considerada uma escola inclusiva, embora a equipe gestora acredite na realização de um trabalho:

"Acredito que a equipe acredita no trabalho inclusivo. No entanto, falta estudo para que possamos realmente nos considerar uma escola inclusiva. Se não saírmos do senso comum, jamais perceberemos o espectro, pois é impossível lidar com o TEA se não conseguirmos compreender que cada um necessita de um recurso, de uma prática diferenciada..." (P.18)

O ponto central dessa situação apontada coloca em questão a falta de estudo científico e ações pautadas no senso comum da equipe gestora, a fim de que realmente a escola possa ser considerada inclusiva.

Sob esse sentido, Cunha (2019) observa:

> A grande maioria dos educadores, provavelmente, ainda está condicionada a práticas de ensino provenientes das tendências pedagógicas que foram incorporadas ao senso comum, em razão do modelo que predominou na educação por muitos anos (CUNHA, 2019, p.102).

Assim, a inclusão do estudante com autismo no ambiente escolar precisa ser planejada, estudada e operacionalizada pelas pessoas que estão envolvidas de forma direta e indireta com esse estudante. Esse processo deve ser pautado em

evidências e ter o apoio de uma equipe interprofissional para que ocorra de maneira saudável para todos os profissionais envolvidos com esse estudante.

A política pública é uma ação do Estado, cujo objetivo é a transformação de uma determinada conjuntura, sendo colocada em prática por meio de planos, programas ou projetos condições que atendam aos cidadãos dentro daquele contexto local e, consequentemente, em sentido mais amplo, a própria sociedade. Assim, "[...] a formulação de políticas pressupõe determinados sujeitos e subjetividades a serem por elas contemplados" (GONÇALVES, 2010, S/N).

Como pode ser observado, em sua maioria, 15 das respostas incidem em motivos ligados ao desenvolvimento progressivo e continuado das políticas públicas inclusiva, representando uma ação social ineficaz no atendimento às pessoas com deficiência, dentro de uma abordagem inclusiva. Dentre as respostas apresentadas pelos professores foram destacadas algumas que merecem ser transcritas e analisadas com as categorias de análise:

"Necessidade de um investimento maior e contínuo em capacitação de professores e em infraestrutura dos ambientes escolares". (P.7)

"Sinto que as metas e ações traçadas não chegam a ser praticadas, tudo acaba ficando no discurso...falta a vivência, a empatia, falta estudo". (P.6)

"Situação política extremamente delicada: aspectos educacionais que vinham em desenvolvimento foram interrompidos". (P.9)

"Falta muito a se fazer ainda... preparar melhor os profissionais que saem das faculdades para que saibam lidar melhor com a educação inclusiva". (P.21)

Analisando a questão sobre a avaliação das políticas públicas educacionais que tratam sobre a educação inclusiva, esse recorte destaca que ainda são necessários muitos avanços e investimentos tanto pelo Estado como do setor privado quanto à formação dos professores e melhorias na organização e infraestrutura escolar, em especial, nas escolas públicas. Entretanto, faz-se necessário o conhecimento sobre as legislações vigentes que tratam sobre a educação inclusiva e a garantia de direito para o acesso ao ensino obrigatório e gratuito.

O termo *Educação Inclusiva* é genérico e contempla características comuns dos movimentos educacionais que surgiram na atualidade dentro de uma

perspectiva mundial e tem objetivo que a educação, no ambiente escolar, contribua para a diminuição da exclusão social dos estudantes, seja por questões sociais, culturais, econômicas e cognitivas.

Sobre essa perspectiva, Tibyriça e D”Antino (2018, p. 61) destacam os dispositivos estabelecidos na Constituição Federal de 1988, no artigo 208, parágrafos 1º e 2º, “[...] o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo e o não-oferecimento pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”.

Dessa forma, as pessoas com deficiência, de acordo com as normas e regras jurídicas brasileiras, têm assegurado o direito à educação em classes comuns de escolas regulares, não podendo ser negado o acesso ao ensino regular. Nesse sentido, as pessoas com deficiência têm a garantia de inclusão escolar estabelecida em diversos documentos internacionais e também na legislação brasileira.

Assim sendo, nenhum estudante, seja com deficiência ou não, poderá ser impedido de acessar o ensino obrigatório e gratuito.

As autoras ressaltam que os dispositivos estabelecidos no artigo 208, nos parágrafos 1º e 2º da CF/88 são mencionados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu artigo 54, parágrafos 1º e 2º. Destacam também que de acordo com o artigo 55 do ECA, “[...] os pais ou responsáveis têm a obrigatoriedade de matricular seus filhos na rede regular de ensino” (Tibyriça e D”Antino, 2018, p. 61).

Cabe ressaltar que as pessoas com deficiência têm assegurado, nas legislações vigentes, o direito à educação. Portanto, essas políticas públicas educacionais precisam ser colocadas em prática no contexto escolar.

A recente Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei Federal 13.146/15) - que está baseada na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 - apresenta diversos dispositivos e traz outros com o objetivo de garantir um sistema educacional efetivamente inclusivo e que possa dar os apoios necessários, a fim de permitir a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades das pessoas com deficiência.

Mesmo que a representação acerca da ineficácia das ações e decisões do governo sobre a educação inclusiva quanto ao atendimento aos estudantes com deficiência tenha sido colocada por 15 professores, outros 05 docentes destacaram

avanços e aspectos positivos sobre elas, cujas respostas merecem ser transcritas e analisadas:

"Estratégias avançaram muito nesse aspecto. Mas, na escola pública ainda tem muito a alcançar" (P.1)

"Vejo de forma positiva ter um tutor com o aluno, uma pena que está não seja a realidade da rede pública, tem muitas crianças esperando um tutor" (P.8)

"Muitos vieses foram consolidados nos últimos anos e se constituem como parâmetros determinantes na relação com alunos inclusos" (P.9)

"Boas, melhorando a cada dia" (P.14)

"As políticas educacionais na Educação Inclusiva disponibilizam programas como: o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva... sejam direcionadas de forma a efetivar na prática o processo de ensino-aprendizagem do aluno" (P.20)

Diante do exposto, é relevante a importância da gestão escolar na garantia de uma escola inclusiva, permitindo a acessibilidade dos estudantes com deficiência, bem como uma gestão participativa e colaborativa que permita a reorganização do sistema de educação escolar.

Esse movimento torna-se fundamental para ações na construção da cidadania e na formação de sujeitos coletivos, promovendo a conquista de espaços democráticos e a garantia dos direitos sociais.

Pensar sobre a inclusão do tema da subjetividade nos processos de planejamento, implantação e avaliação das políticas públicas faz com que as políticas sociais deixem de ser direcionadas somente aos aspectos estruturais, gerenciais, econômicos e políticos para serem inseridas em suas propostas como dimensões qualitativas humanas, psicossociais e culturais.

Sendo assim, é possível reconhecer a importância das políticas públicas enquanto garantia dos direitos sociais básicos dos cidadãos e também a contribuição da psicologia na formulação de ações, com a elaboração da dimensão subjetiva do indivíduo presente nesse contexto social do ambiente escolar.

Sobre esse aspecto, Gonçalves (2010) afirma:

> Nesse sentido, as políticas públicas devem reconhecer a realidade social estruturada sobre a desigualdade e contribuir para sua

> superação. E, a nosso ver, isso passa necessariamente pela investigação da dimensão subjetiva presente nos fenômenos sociais desse campo (GONÇALVES, 2010, s/n).

Diversas ciências, como a Biologia, a Medicina, a Educação, a Sociologia, a Antropologia e inclusive a História, contribuem e elaboram teorias para o estudo do desenvolvimento humano. A Psicologia, em especial, estuda o comportamento do ser humano e sua interação com o ambiente físico e social e, dentro de suas ramificações, considera-se a Psicologia do Desenvolvimento, que estuda a evolução psicológica do ser humano desde o seu nascimento.

A Psicologia Social, em uma perspectiva sócio-histórica, destaca em sua especificidade a leitura dos fenômenos sociais e a compreensão da realidade em um sentido mais amplo, a fim de compreender as manifestações das subjetividades presentes nos movimentos dos grupos ou parte de uma população. Assim, o trabalho em um determinado campo social torna-se necessário para o conhecimento da dimensão subjetiva dos fenômenos da realidade.

Sobre essa abordagem, Gonçalves (2010) apresenta a consideração:

> [...] a dimensão subjetiva significa considerar os aspectos psicológicos, integrados como subjetividade de sujeitos históricos, vivendo condições históricas concretas e agindo a partir delas; por isso tais aspectos psicológicos se espraiam para além do sujeito individual, constituindo os fenômenos da realidade que constituem os indivíduos (GONÇALVES, 2010, p. s/n).

As diferenças individuais dos estudantes estão presentes dentro do contexto escolar. Assim, para compreender as relações estabelecidas nesse espaço faz-se necessário um estudo sobre as diversas abordagens da psicologia.

Nesse aspecto Freire (2004), defende que:

> É necessária a compreensão das psicologias como distintas formas de tratar a subjetividade, considerando o fato de que não é encontrado um objeto uno de estudo para a psicologia nem um método único de investigação, analisando a constatação de que é produzido discursos de sujeitos diferenciados. Ou seja, cada abordagem, escola, ou sistema psicológico cria seu próprio objeto de estudo à sua imagem e semelhança, devendo-se levar em conta as diferenças de uma para outra, respeitando-as enquanto alteridade de discurso (FREIRE, 2004, p. 46).

Elas são relevantes no processo de ensino-aprendizagem, considerando que, nesse convívio, estão presentes indivíduos que possuem suas próprias histórias de homem e mundo diferenciadas.

Quando são estabelecidas as diferenças entre as pessoas, criamos as identidades, fazemos comparações, definimos classes de acordo com os atributos apresentados. Assim “[...] a responsabilidade por outrem é a estrutura mesma da subjetividade; estrutura original ou mesmo pré-originária que se afirma antes mesmo que se possa dizer “eu” (Freire, 2004 p. 39).

Esse processo pode se dar de forma explícita ou de maneira velada. Portanto, incluir e excluir estão em um espaço, cujo processo demanda uma luta pela demarcação do território.

6.2 Categoria 2 – Concepções sobre a Formação Docente, o Desenvolvimento Profissional, Trabalho Pedagógico e as Relações Interpessoais

Nesta categoria foram analisadas as questões 09, 10, 13, 14, 15 e 16 que têm como objetivo identificar os processos pedagógicos utilizados durante as aulas pelos docentes que tenham estudantes que apresentam diagnóstico de TEA e realizar consulta sobre os planejamentos pedagógicos desenvolvidos pelos docentes que têm estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo.

09- De que maneira você avalia a adaptação dos materiais pedagógicos para os estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo?

Quadro 14 *- Resultados da Questão 9*

Avaliação sobre a adaptação dos materiais pedagógicos para os estudantes com TEA	**QUANTIDADE**
Encontra dificuldades: • Sinto muitas das vezes dificuldade em adaptar materiais pedagógicos • Não dispomos de materiais pedagógicos específicos para os alunos, as atividades são adaptadas dependendo das especificidades do aluno.	2
Considera positiva para o processo de aprendizagem: • visa aprimorar as habilidades já existentes • Em arte, as atividades proporcionam por si só uma melhor adaptação. A maioria dos materiais utilizados são de fácil manuseio. Os alunos também conseguem e gostam de participar das aulas expositivas com bastante imagens e outros recursos audiovisuais. • são essenciais • conto com a professora da sala de recursos para fazer essa adaptação, inclusive agora no Ensino Remoto, elaboro as atividades para todos e ela faz as adaptações • avalio como compatível com a realidade que o cerca • Muito importante • Extremamente necessária	9 9

• Essencial e importante. • A adaptação será eficaz se entender como essa criança se desenvolve	9
Não soube avaliar • Não saberia responder como se dá o processo nos anos finais. Temos uma sala de recursos, com muitos materiais à disposição do professor • o material pedagógico existente resume-se em atividades adaptadas pelos próprios professores • Depende muito no grau do autismo do aluno	3
Não são adequados • Não são muito adequados ao DAS, necessitando sempre de uma grande adaptação pelo professor	1
Necessita aprimoramento • é necessário muito estudo e trabalho para conseguirmos em um material que atenda a maioria dos alunos	1

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas respostas dos entrevistados.

Quanto à adaptação dos materiais pedagógicos, do grupo pesquisado, 09 professores avaliaram como positiva e necessária para o trabalho pedagógico com os estudantes com TEA a adaptação dos materiais pedagógicos, porém não argumentaram a justificativa sobre a avaliação quanto à adequação dos materiais pedagógicos. Dos demais, 02 professores encontraram dificuldades para adaptar materiais pedagógicos, 03 não souberam avaliar, 01 considerou que o material não é adequado e necessita sempre de adaptação e 01 que precisa de aprimoramento.

10- De que maneira você avalia o seu aluno com Transtorno do Espectro do Autismo quando ele desenvolve novas habilidades?

Quadro 15 *- Resultados da Questão 10*

Avaliação das novas habilidades desenvolvidas pelos estudantes com TEA	**QUANTIDADE**
Baseada na observação sem intervenção • deve ser considerada como avanço significativo • Avalio de maneira muito positiva • avalio positivamente • meu aluno apresenta muita resistência em desenvolver novas habilidades • maior parte das vezes atingir os objetivos propostos • cada um precisaria de uma resposta • resposta às atividades solicitadas	7
Baseada na observação com intervenção • deve ser desenvolvida por etapas e a cada nova tarefa podemos requisitar um nível de dificuldade maior • sempre uma grande conquista e novas possibilidades • anotações do progresso do aluno, de acordo com a sondagem inicial • observar o progresso, levando em consideração seu grau de desenvoltura • Incentivando a prosseguir, ele conseguiu atingir uma etapa e que poderá alcançar outras • especificidades individuais, avaliação personalizada.	13

• Atenção e o esforço que aluno executa as funções • através da observação do seu desenvolvimento diário, com relatório de desenvolvimento ao final de cada semestre • ocorre através da observação da escrita, oralidade ou pelo comportamental. • observação do seu comportamento, se aproximar mais, se faz uma tarefa sozinho ou quando pergunta algo • Através de sondagens e replanejamento, as atividades sejam adaptadas sempre de forma mais adequada. • Aumentando a dificuldade • feita entre os estímulos utilizados e a própria criança e possibilitou a transformação da estrutura cognitiva da criança.	13
Não soube avaliar • Não saberia responder como são avaliados	1

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas respostas dos entrevistados.

Analisando as respostas apresentadas sobre a avaliação do professor diante do desenvolvimento de novas habilidades pelos estudantes com TEA, 13 docentes apresentam uma análise da sua intervenção baseada na observação do estudante, apreciando o seu progresso diante de novas propostas e desafios. Já outros 7 professores avaliam como positiva o desenvolvimento de novas habilidades, porém não justificam a sua intervenção e nem a apresentação de novos estímulos para esses estudantes. Somente 1 professor não soube responder como os estudantes com TEA são avaliados.

Diante desse resultado apresentado, é possível verificar que a maioria dos professores consegue realizar uma observação participativa do seu estudante com TEA, pois faz ressalva pertinentes sobre o progresso do estudante. Cabe ressaltar que o processo de aprendizagem não segue um padrão fixo, principalmente com os estudantes com TEA, devendo-se considerar os níveis do autismo. Contudo, esses critérios dão apoio ao processo para que o professor possa conduzir a sua intervenção pedagógica.

Dentre as análises feitas pelos professores foram destacadas algumas que merecem ser transcritas e analisadas de acordo com as categorias de análise:

"Deve ser desenvolvida por etapas e a cada nova tarefa podemos requisitar um nível de dificuldade maior". (P.2)

"Anotações do progresso do aluno, de acordo com a sondagem inicial". (P.4)

"Observar o progresso, levando em consideração seu grau de desenvoltura". (P.7)

"Especificidades individuais, avaliação personalizada". (P.9)

“Ocorre através da observação da escrita, oralidade ou pelo comportamental”. (P.15)

“Através de sondagens e replanejamento, as atividades sejam adaptadas sempre de forma mais adequada”. (P.18)

Antes de planejar e elaborar um conteúdo que será desenvolvido com o estudante com TEA, o professor deve identificar quais são os estímulos que funcionam como reforçadores positivos. Assim, a elaboração do plano educacional individualizado (PEI) é um instrumento de grande importância para a intervenção pedagógica na sala de aula, considerando a grande dificuldade dos professores em lidar com os estudantes que apresentam necessidades educacionais diferenciadas, visto que cada estudante é único e aprende de um jeito, no seu tempo.

13- Na sua formação acadêmica, teve algum conhecimento sobre a aprendizagem dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo?

( ) Sim, na faculdade

( ) Sim, mas somente em cursos de formação

( ) Sim, mas buscando informação por outros meios. Quais

( ) Não

Quadro 16 *- Resultados da Questão 13*

Formação acadêmica e continuada sobre o TEA	**QUANTIDADE**	**%**
Na faculdade	5	23,8%
Somente em curso de formação	14	66,7%
Buscando informação por outros meios	12	57,1%
Não teve formação	3	14,3%

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas respostas dos entrevistados.

Observa-se no quadro apresentado que a formação acadêmica e continuada sobre os estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), 14 professores obtiveram conhecimento em cursos de formação, 12 professores buscaram informações por outros recursos sobre a aprendizagem dos estudantes com TEA, 5 professores tiveram formação na faculdade e 3 professores não tiveram formação.

14- De que maneira você compartilha as suas experiências de trabalho com outros profissionais da educação que atuam com estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo?

Quadro 17 *- Resultados da Questão 14*

Formas de compartilhar experiências de trabalho com outros profissionais que atuam com estudantes com TEA	**QUANTIDADE**
Reuniões Pedagógicas/Formação/Intervalo/Sala dos Professores • São realizadas nas reuniões • Através das reuniões pedagógicas e por meio de contato individual com a respectiva professora • reuniões pedagógicas, cursos de formação • Em reuniões • reuniões pedagógicas. • reuniões pedagógicas • reuniões pedagógicas...sala dos professores • reuniões pedagógicas.... • durante o intervalo e nas reuniões pedagógicas • reuniões pedagógicas... salas dos professores... com professores que trabalham em outras Instituições de Ensino que vivenciam a mesma realidade • reuniões pedagógicas... horários de intervalo	11
Outros meios para trocas • Muita conversa e troca de experiências com os colegas • troca de experiências e relato de casos e estudos • indicação de leituras, cursos... orientações... comportamentos tanto dos estudantes como das professoras. Anos iniciais. • compartilhamos as nossas vitórias... o objetivo que é o aprendizado e convivência do aluno no grupo social • diálogos de experiências realizadas em sala de aula • Compartilho os cursos que participo, indicação de material para leitura • Conversas • momentos práticos na aula e conversas • Compartilho minhas experiências com os professores... cursos de formação • de rodas de conversas	10

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas respostas dos entrevistados.

Para analisar as principais ideias apresentadas pelos docentes e equipe gestora, os dados foram organizados em duas análises contemplando os momentos e espaços em que essas trocas sobre as experiências pedagógicas com outros colegas de trabalho ocorrem com relação aos estudantes com TEA.

Dentre as respostas apresentadas, a partir das experiências vivenciadas pelos docentes com relação aos estudantes com TEA, 10 professores apontam que o compartilhamento das experiências se dá por meio de diversas trocas, tais como:

conversas, relatos, trocas de experiências apresentadas pelos estudantes na sala de aula.

Levando-se em consideração as assertivas colocadas pelos professores, foram destacadas algumas que merecem ser transcritas e analisadas com as categorias de análise:

"Muita conversa e troca de experiências com os colegas" (P.3)

"Troca de experiências e relato de casos e estudos" (P.5)

"Indicação de leituras, cursos... orientações... comportamentos tanto dos estudantes como das professoras. Anos iniciais" (P.6)

"Compartilhamos as nossas vitórias... o objetivo que é o aprendizado e convivência do aluno no grupo social" (P.8)

Quanto aos demais relatos dos docentes, 11 professores apontaram que o compartilhamento de experiências de trabalho com outros colegas sobre a atuação com os estudantes com TEA, ocorre durante as reuniões pedagógicas, nos cursos de formação, nos intervalos e na sala dos professores.

Dessa forma, pode-se considerar que há uma motivação por parte dos professores, conforme algumas das colocações abaixo, sobre a necessidade de buscar formação nesta área para a atuação com o estudante com TEA.

"Durante as reuniões pedagógicas e em ambientes escolares, como a sala dos professores" (P.7*)*

"Compartilho através de reuniões pedagógicos com os docentes e em cursos de formação Reuniões pedagógicas, cursos de formação" (P.14)

"Na sala dos professores, durante o intervalo e nas reuniões pedagógica" (P.16)

"[...] Reuniões pedagógicas... salas dos professores... com professores que trabalham em outras Instituições de Ensino que vivenciam a mesma realidade" (P.20)

15- Qual a sua participação na elaboração de práticas inclusivas no seu ambiente de trabalho?

Quadro 18 *- Resultados da Questão 15*

Participação na elaboração de práticas inclusivas no seu ambiente de trabalho	**QUANTIDADE**
Participação ativa • Compartilho experiências diárias • Participação nas reuniões pedagógicas... conversas com os orientadores pedagógicos para buscar caminhos eficazes para um resultado positivo • elaboração e adequação das atividades no respectivo componente curricular • através de reuniões com a coordenação e professores, em observações das atividades. observação nos dá base para a elaboração de práticas. O contato constante com profissionais que auxiliam nossos estudantes fora da escola é enriquecedor também, pois nos dão "pistas" ótimas! • atividades que sejam acessíveis e pertinentes ao seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional. • trazendo atividades novas e estou cursando pós em Autismo. • fazer leitura sobre o assunto relacionado ao TEA... busca por materiais e atividades que podem ser realizadas com o aluno • Através de especializações e experiências que ajudam as práticas inclusivas. • fazer uma avaliação diagnóstica com os alunos, depois passo algumas informações sobre o currículo de Ciências para a professora do AEE, que faz algumas adaptações. • uso de práticas (metodologias ativas) criadas por mim... analisando a individualmente em cada etapa dessas práticas. • acontecem na minha atuação em sala de aula, no planejamento e ressignificação das atividades a partir do diagnóstico de cada aluno.	11
Participação passiva • professor tem a liberdade de planejar suas práticas • Trocando conhecimento com os colegas • desenvolvo todas as atividades adaptadas (inclusivas). • Informando as minhas experiências positivas • participação é vinculada às atividades da aula • Faço as atividades para que eles as realizem • administro o trabalho com as estagiárias e converso com os professores quando há necessidade de uma melhor adequação. • Poderia ser maior	8
Não especificaram a participação	2

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas respostas dos entrevistados.

Quanto à elaboração de práticas inclusivas no ambiente de trabalho, 20 professores apontam que a participação é relevante e ativa, e há uma preocupação na preparação de atividades pedagógicas que sejam planejadas e atendam às necessidades específicas de cada estudante. Destacam também a importância da participação em reuniões pedagógicas, socializando as práticas realizadas em sala de aula: "*Participação nas reuniões pedagógicas e em conversas com os orientadores pedagógicos para buscar caminhos eficazes para um resultado*

positivo no processo de ensino-aprendizagem desses alunos" (P.3) ou "*Também em meu dia a dia, através de reuniões com a coordenação e professores, em observações das atividades. Essa observação nos dá base para a elaboração de práticas. O contato constante com profissionais que auxiliam nossos estudantes fora da escola é enriquecedor também, pois nos dão "pistas" ótimas*! " (P.6). Outro aspecto considerado importante foi a realização de cursos para o aprimoramento profissional, apontada em uma das respostas: *"Sempre procuro contribuir, trazendo atividades novas e estou cursando pós em autismo" (P.8).*

Além dessas respostas situando a relevância e participação ativa na elaboração de atividades pedagógicas, 02 professores não souberam indicar a participação na preparação destas.

16- Em relação à sua formação pedagógica continuada, qual a sua participação em cursos, seminários, congressos, palestras entre outros, sobre o Transtorno do Espectro do Autismo?

Quadro 19 *- Resultados da Questão 16*

Formação pedagógica e continuada	QUANTIDADE
Participação ativa • Quando há a oportunidade participo sempre • recebo informações e de acordo com a disponibilidade • Procuro me inteirar, atualizar e participar sempre • Minha participação tem sido bem grande, até porque acredito que estudar comportamento é a chave de todo o processo...pedagógico, psicológico • desenvolvi o hábito de fazer cursos de 30 horas a distância sobre o tema, e ingressei na pós graduação, por sentir que preciso saber mais sobre o meu aluno autista. • Realizo cursos on-line e pós graduação • Formações e palestras oferecidas pela escola • sempre que possível. A escola disponibiliza alguns congressos, palestras para os professores • Participando de vários cursos, livros e seminários. Muitos deles com o apoio e incentivo da escola • Tenho buscado muitos cursos, palestras e formações sobre TEA, para conhecer • regularmente participo de congressos e palestras relacionados a reintegração pessoal, educacional e da prevenção de dificuldades e distúrbios da aprendizagem como o TEA.	11
Pouca participação • formação continuada sobre o tema é muito pouca... sinto falta disso e recorro a amigos profissionais especialistas nessa área para tirar dúvidas e buscar orientação para melhorar o meu desempenho • recebo informações e de acordo com a disponibilidade • Algumas participações em cursos e palestras	10

• Minha formação é deficitária nesses aspectos... participei de poucos seminários e palestras a respeito • participar sempre que possível • Presente quando possível • Participei de algumas palestras e encontros sobre o tema mas não fiz um curso específico sobre TEA. • Meu último curso foi em Fevereiro mas pretendo fazer uma especialização. • Participei de alguns cursos on-line e palestras presenciais. • Realizo atividades propostas pela escola e quando consigo cursos na Universidade também participo.	10
Não participa	0

Em relação à formação continuada e a participação em cursos, congressos, seminários e afins sobre o TEA, os relatos apontados por 11 professores indicam uma participação mais frequente, a fim de buscar conhecimentos e subsídios para a intervenção com o estudante com TEA. Dentre as participações, a mais frequentemente relatada foi aquela em que o professor participa dos cursos que são divulgados e promovidos pela escola e aqueles que são realizados por outras instituições. Nesse sentido, destacaram-se os seguintes relatos: "*Minha participação tem sido bem grande, até porque acredito que estudar comportamento é a chave de todo o processo...pedagógico, psicológico"* (P.6), ou ainda, *"Tenho buscado muitos cursos, palestras e formações sobre TEA, para conhecer mais"* (P.17).

Também foi possível identificar nos relatos de 10 professores, quase metade dos docentes que participaram da pesquisa, uma participação mediana e abaixo das expectativas para a formação continuada. Verifica-se que, na maioria das vezes, os profissionais buscaram qualificação e aprimoramento quanto ao conhecimento sobre autismo somente quando esse momento é possível.

Nesse contexto, foram destacadas as seguintes falas: *"Confesso que minha formação continuada sobre o tema é muito pouca. As vezes sinto falta disso e recorro a amigos profissionais especialistas nessa área para tirar dúvidas e buscar orientação para melhorar o meu desempenho com esses alunos*" (P.3), *"Minha formação é deficitária nesses aspectos. Além da formação na graduação, participei de poucos seminários e palestras a respeito*" (P.9), *"Procuro participar sempre que possível"* (P.10) ou *"Presente quando possível"* (P.11).

Como pode ser observado, metade dos educadores busca um investimento na sua capacitação profissional para atuar com os estudantes com TEA, seja esse ofertado pela escola ou com recursos próprios. Entretanto, a outra

metade de professores participa apenas do que é oferecido pela escola ou promovido por outra instituição.

A discussão da categoria **concepções sobre a formação docente, o desenvolvimento profissional, trabalho pedagógico e as relações interpessoais**, frente aos resultados apresentados, incluiu uma análise sobre como o professor avalia a adaptação dos materiais pedagógicos para os estudantes com TEA, a avaliação sobre o desenvolvimento de novas habilidades pelo seu estudante com TEA, se durante a sua formação acadêmica teve algum conhecimento sobre como se dá o processo de ensino-aprendizagem do estudante com TEA, como são partilhadas as experiências de trabalho com outros profissionais que atuam com essa demanda, a sua participação na elaboração de práticas inclusivas no seu ambiente de trabalho e com relação à sua formação pedagógica continuada, qual a sua participação em cursos, seminários, congressos, palestras entre outros, sobre o Transtorno do Espectro do Autismo.

A primeira formação dos docentes inicia-se em nível superior e o aperfeiçoamento pedagógico desses professores que estão no exercício da profissão é realizado de acordo com o interesse, a necessidade, a busca pessoal de cada um, bem como o incentivo e a iniciativa dos locais em que esses profissionais estão atuando, tanto públicas ou privadas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, no seu artigo 62, expressa:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 revoga a Resolução CNE/CP nº 2/2015 e define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Dessa forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) das licenciaturas fazem referência à Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC-Educação Básica).

Cabe destacar que no artigo 16 da Resolução CNE/CP nº 2/2019, as licenciaturas voltadas especificamente para a docência nas modalidades de Educação Especial devem ser organizadas de acordo com as orientações desta Resolução.

Os professores, enquanto profissionais da educação, precisam ter a consciência sobre a importância da formação pedagógica, visto que a diversidade e as diferenças que se apresentam no âmbito escolar são fatores significativos e que contribuem também para prática docente.

Nessa perspectiva, Galvão Filho e Miranda (2012, p. 21) destacam que "[...] para a ação docente no contexto da diversidade, necessário se faz trabalhar com redes de encontros". Essas redes de encontros serão constituídas por sujeitos coletivos, sendo organizadas por encontros de saberes, fazeres, reflexões, metodologias, estratégias de ensino, recursos e perspectivas avaliativas.

A educação, no contexto atual, requer dos professores saberes múltiplos e com habilidades baseadas em evidências para que sua intervenção pedagógica possa atender a diversidade e as diferenças que se apresentam no âmbito escolar.

Apesar da inclusão educacional está prevista nas legislações, ainda temos muitas instituições de ensino superior que precisam organizar o currículo e o conteúdo necessários para a formação das competências dentro das diretrizes curriculares estabelecidas de cada curso.

Galvão Filho e Miranda (2012, p. 29-30) sob esse aspecto destacam que:

> Está previsto, assim, que na formação inicial, durante a graduação, todos os futuros professores da Educação Básica devem desenvolver competências para atuar também com alunos que apresentem necessidades especiais, e qualquer etapa ou modalidade de ensino, na perspectiva de se efetivar a educação inclusiva (GALVÃO FILHO E MIRANDA, 2012).

Assim sendo, a formação inicial dos professores não deve ficar limitada somente durante a graduação em nível superior, mas deve ser contínua ao longo da sua atuação profissional.

A sala de aula representa o espaço para a prática profissional do professor. Isso demanda um conhecimento para o exercício do seu trabalho, como, por exemplo, conhecer o seu estudante na individualidade, nas particularidades e principalmente como esse estudante aprende.

Assim, torna-se relevante ao estudar inclusão pensar e analisar os espaços e tempos no ambiente escolar e a importância da formação continuada em serviço. Os educadores e demais profissionais da equipe interdisciplinar precisam refletir suas concepções pedagógicas, com relação ao autismo, discutir o papel do professor e da escola na relação do processo de ensino-aprendizagem e a inserção social e escolar desse estudante com autismo.

Nesse aspecto, Jesus e Effgen (2012, p. 17) colocam sobre a importância da escola, enquanto espaço de formação docente, destacando que:

> Entendemos ser fundamental pensar a escola como lócus de formação docente, pois é um espaço que possibilita a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos alunos, inclusive daqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e ainda abre caminhos para que o educador adicione a investigação aos seus saberes-fazeres (JESUS; EFFGEN, 2012).

Refutando os professores que buscam uma formação para atuar com o estudante com TEA, alguns docentes participantes neste estudo reconhecem a formação insuficiente e a necessidade da busca em cursos de especializações, ressaltando que o seu aperfeiçoamento se dá dentro das possibilidades que são oferecidas ou simplesmente por meio de trocas com os colegas. Esse modo de compartilhar experiências docentes entre os pares revela um discurso sem um aprofundamento teórico, evidenciando ações interventivas que são realizadas de forma isolada, superficial e que consequentemente não trará um progresso pedagógico para o estudante com TEA. Essas ações interventivas não apresentam evidências científicas, considerando que de acordo com o resultado apresentado na pesquisa, o docente reconhece a insuficiência na formação docente para uma intervenção pedagógica com o estudante com TEA. Nesse sentido, as questões estruturais e pedagógicas no âmbito escolar, que são necessárias para uma verdadeira inclusão do estudante com TEA, precisam ser revistas e reorganizadas para que a intervenção do professor seja realizada com sucesso e esses estudantes possam usufruir de um processo de ensino-aprendizagem com qualidade.

Pensando em uma proposta verdadeiramente inclusiva no ambiente escolar, torna-se necessário estabelecer uma parceria entre os professores, a fim de que interajam constantemente entre seus colegas, para que possam estudar juntos e estabelecer formas colaborativas com seus pares para a busca de caminhos

pedagógicos inclusivos, com o propósito de embasar a sua prática docente para que sua ação não seja pautada no senso comum. Nessa perspectiva, Mantoan (2015, p.82) destaca a importância da criação de grupos de estudos na escola, para uma discussão e compreensão “[...] dos problemas educacionais, à luz do conhecimento científico, e de se discutir interdisciplinarmente as situações-problema com parceiros de outras áreas, quando necessário”.

Esse movimento por parte desse grupo de professores, em dividir suas experiências em espaços pedagógicos que contemplam um número maior de colegas, possibilita um diálogo de trocas recíprocas, dando a oportunidade para que outros pares apresentem ao grupo como está sendo a sua prática interventiva com o estudante com TEA. Corroborando com essa análise quanto à formação docente, Mantoan (2015, p. 82) propõe que:

> Tal proposta de formação visa incentivar os professores a se encontrar regularmente com os colegas de escola, a fim de estudarem juntos e colaborarem com seus pares, trocando ideias, dirimindo dúvidas, buscando opiniões com outros especialistas internos e externos à escola. Enfim, descobrindo os caminhos pedagógicos da inclusão (MANTOAN, 2015).

Com isso, esses movimentos organizados pelos docentes para o atendimento às necessidades especificas dos estudantes com TEA refletem as mudanças de atitudes que são concretizadas em medidas pedagógicas para uma ação interventiva baseada em evidências. Assim, faz-se necessário estabelecer parcerias entre professores e outros profissionais em busca de um mesmo objetivo, que é fazer da educação um processo de valorização das diferenças, considerando a unicidade e a individualidade de cada estudante e que a inclusão é possível ser realizada.

Cabe destacar que os professores, no momento em que estão realizando a sua intervenção pedagógica e suas atividades, utilizam-se de diversas estratégias didáticas para que o seu trabalho tenha a eficácia desejada.

Para auxiliar o trabalho docente na sala de aula, algumas das principais práticas baseadas em evidências podem apresentar relevante subsídio para a intervenção pedagógica com os estudantes com TEA, restringindo atitudes que podem comprometer o processo de aprendizagem.

Dessa forma, algumas intervenções comportamentais têm se apresentado bem eficazes nas intervenções com pessoas com TEA, como o ABA (*Applied*

Behaviour Analysis ou Análise do Comportamento Aplicada), o TEACCH (Tratamento e educação para autistas e crianças com distúrbios correlatos da comunicação) e o PECS (Sistema de comunicação mediante a troca de figuras).

A terapia ABA (Análise do Comportamental Aplicada) é uma abordagem analítico-comportamental, cujo objetivo é avaliar, analisar e explicar os fatores ambientais e a sua interferência nos comportamentos, utilizando essas informações para o delineamento e o acompanhamento das estratégias de intervenção na pessoa com TEA (FERNANDES e AMATO, 2013, 290).

A ABA tem como proposta o ensino das habilidades às pessoas com TEA que ainda não foram apropriadas, por meio de etapas que são devidamente programadas e registradas. A proposta é criar comportamentos novos e de acordo com um planejamento para a obtenção de respostas, devendo ser retirado assim que possível, a fim de possibilitar a autonomia do autista. Essa resposta adequada tem como um resultado algo agradável, por meio do reforço e repetição, a fim de inibir comportamentos inadequados e quando apresentar atitudes esperadas, fazer a recompensa (CUNHA, 2018, p. 74).

O TEACCH (Tratamento e educação para autistas e crianças com distúrbios correlatos da comunicação) foi desenvolvido no final da década de 60, nos Estados Unidos, utilizando avaliações baseadas em evidência e tem como proposta trabalhar os problemas relacionados à comunicação e ensinar habilidades. A disposição do ambiente físico e a organização das rotinas por meio de painéis, agendas ou quadros é a base da estruturação do TEACCH (CUNHA, 2018, p. 73).

Para as pessoas com TEA que não conseguem se comunicar por meio da fala ou apresentam limitações na comunicação verbal, o PECS (Sistema de comunicação mediante a troca de figuras) é um sistema que estimula a comunicação alternativa, utilizando-se de figuras em cartões e pode ser aplicado na organização da linguagem não verbal com crianças ou adolescentes (CUNHA, 2018, 75).

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) tem demandado por parte dos profissionais que atuam na escola diversos questionamentos e um estudo mais aprofundado sobre a realidade do mundo autístico.

O TEA apresenta diferentes níveis de gravidade, mas não impede que o estudante com autismo no ambiente escolar esteja desprovido da sua condição de aprendente. Assim, mais do que técnicas ou métodos pedagógicos para uma

intervenção profissional, faz-se necessário que o professor tenha conhecimento de que o estudante com TEA é um sujeito e como tal merece ser compreendido como ser humano e não apenas uma pessoa com um transtorno, mas com a possibilidade de aprender no seu tempo e no seu ritmo.

Para Cunha (2019, p. 32), “[...] o grande foco na educação deve estar no processo e não nos resultados, pois, nem sempre, eles virão de maneira rápida e como esperamos”.

Para o atendimento às necessidades educativas dos estudantes com transtorno do espectro do autismo (TEA), o trabalho pedagógico requer uma intervenção individualizada, a fim de atender as suas particularidades. E para que esse processo ocorra e os resultados sejam positivos, os professores precisam de recursos e capacitação docente para que a sua atuação seja condizente e producente, visto que cada estudante tem o seu tempo de acordo com a sua capacidade de aprendizagem.

Assim sendo, em algumas ocasiões, os estudantes com TEA precisam de um ambiente de aprendizagem individualizado e acolhedor no ambiente escolar, como por exemplo, salas de recursos que permitam o desenvolvimento de atividades mais concretas e lúdicas para aprofundar ou complementar o conteúdo que está sendo desenvolvido em sala de aula.

Nesse aspecto, Cunha (2019, p. 64) destaca que “[...] os materiais pedagógicos são de grande importância na educação dos estudantes autistas, pois são considerados ‘materiais de construção do conhecimento’”.

Não há dúvida de que a aprendizagem do estudante é suscitada pelos seus interesses e necessidades. Por isso, cabe ao professor despertar nos estudantes o desenvolvimento de suas capacidades de aprendizagem, por meio de conhecimentos sistematizados, habilidades e atitudes na resolução dos problemas apresentados.

Sobre a importância do conteúdo curricular, Cunha (2019, p. 66) destaca que “[...] o material é um instrumento que estimula o aluno, a fim de refinar seu aprendizado, possibilitando que ele atinja as elaborações cognitivas e motoras mais elevadas”.

É importante ressaltar que não só um espaço de aprendizagem para uma ação interventiva individualizada e acolhedora, faz-se necessária a presença e o acompanhamento de um mediador, quer seja um acompanhante terapêutico ou um

estagiário de psicologia ou pedagogia para dar o suporte ao trabalho pedagógico realizado na sala de aula, garantindo assim as condições adequadas para que o estudante com TEA participe das propostas elaboradas pelo professor.

Por isso, pensar nas estratégias requer um estudo sistematizado, a fim de estimular a aprendizagem e a superação dos desafios que o estudante lida no seu dia a dia.

Assim, o planejamento e a elaboração dos conteúdos que serão desenvolvidos com os estudantes TEA demandam por parte dos professores identificar e analisar quais as necessidades educacionais dos seus estudantes. Deste modo, o plano educacional individualizado (PEI) é um documento que norteará o trabalho pedagógico na sala de aula, visto que cada estudante apresenta uma necessidade e uma intervenção individualizada.

O PEI ainda é um instrumento de grande relevância para o trabalho docente e equipe pedagógica no ambiente escolar com o estudante com TEA, possibilitando que o estudante com TEA tenha visibilidade enquanto pessoa de forma mais humanizada, integral e individual.

Tannús-Valadão e Mendes (2018, p. 5) colocam que a proposta do PEI “[...] pode ser traduzida como a forma de se produzir documentação ou registro com a finalidade de promover e garantir, como um contrato, a aprendizagem de estudantes”.

Essa organização pedagógica e individualizada requer um planejamento que quebra a barreira da padronização de um currículo único e igual para todos os estudantes, mas um currículo onde o estudante com TEA passo a ser visto na sua individualidade e especificidade de acordo com o seu grau de autismo.

Nesse aspecto, Cunha (2019, p. 59) ressalta que a criança típica aprende com extrema facilidade rotinas do dia a dia. Entretanto, a criança ou adolescente com TEA tem grande dificuldade para realizar tarefas comuns na vida diária e destaca a necessidade de a escola ensinar habilidades básicas e corriqueiras.

Desse modo, cabe ressaltar que antes de realizar a elaboração do PEI, o professor precisa fazer uma observação prévia do estudante na sala de aula e no ambiente escolar, a fim identificar nesse estudante as necessidades, as potencialidades, as habilidades, os conteúdos prévios apresentados e quais os estímulos que funcionam como reforçadores. Atrelado à essa observação prévia, é importante que os docentes e equipe escolar tenham informações por meio da

família e dos profissionais que acompanham essa criança ou adolescente foram do ambiente escolar sobre os testes e/ou avaliações que esse estudante com TEA já tenha sido submetido.

Nessa abordagem Tannús-Valadão e Mendes (2018, p. 7) ressaltam a “[...] importância do PEI que é necessário compreender que o termo educação não significa somente a escolarização promovida pela escola, mas todas as influências ocorridas na formação do estudante”.

Cada pessoa é única e como tal merece um atendimento individualizado e diferenciado sob uma perspectiva inclusiva. Assim, o estudante com TEA requer por parte do professor um atendimento inclusivo e que suas particularidades sejam respeitadas e atendidas de acordo com as suas necessidades.

Nessa perspectiva inclusiva, Cunha (2019, p. 34) observa que “[...] para o aluno com autismo, a princípio, o que importa não é tanto a capacidade acadêmica, mas sim a aquisição de habilidades sociais e autonomia”.

A aprendizagem é concebida como uma mudança visível nos comportamentos dos indivíduos. Assim, o processo da aprendizagem do estudante com TEA envolve a preparação e a organização das contingências de reforço positivo que facilitam a aquisição dos esquemas e tipos de conduta desejados.

Assim, todas as ações pretendidas pelo professor na abordagem comportamental, o foco está direcionado ao treino e repetições para que o estudante com TEA aprenda a realizar o comportamento desejado e adequado.

Na educação inclusiva, os estudantes com TEA devem ter acesso à escola, com alternativas que explorem suas potencialidades e com participação efetiva da família e de profissionais especializados, garantindo a igualdade de condições de acesso e permanência.

Nesse aspecto Schmidt (2013, s/n) aponta:

> A inclusão escolar promove às crianças com TEA oportunidades de convivência com outras crianças da mesma idade, tornando-se um espaço de aprendizagem e desenvolvimento social. Possibilita-se o estímulo de suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo. Acredita-se que as habilidades sociais são passíveis de serem adquiridas pelas trocas que acontecem no processo de aprendizagem social. A oportunidade de interação com pares é a base para o desenvolvimento de qualquer criança (SCHMIDT, 2013).

Esse é um eixo da relação dialética entre a aprendizagem e o desenvolvimento e tem uma dinâmica natural, dentro de certos limites, pelas interferências pontuais da aprendizagem encaminhada intencionalmente. O que o estudante com TEA pode fazer hoje com ajuda será um facilitador para que ele adquira habilidades básicas para a realização de atividades, sem um suporte contínuo e que o torne dependente de um apoio.

De acordo com Mantoan (2017, p. 44), “[...] o tempo do aprender é, portanto, subjetivo e reúne o presente, o passado e o futuro”. Assim, o processo de aprendizagem não ocorre de forma linear, com anos/séries escolares e conforme a indicação planejada da organização curricular.

Sabemos que os professores precisam investir em sua formação continuada, visto que esse é um processo contínuo e as demandas apresentadas lançam constantes desafios. “A grande maioria dos educadores, provavelmente, ainda está condicionada a práticas de ensino provenientes das tendências pedagógicas que foram incorporadas ao senso comum, em razão do modelo que predominou na educação por muitos anos” (CUNHA, 2019, p. 102).

Assim, a participação dos professores na elaboração de práticas inclusivas no ambiente de trabalho requer uma organização e a elaboração de canais de colaboração entre os docentes dando a oportunidade para as trocas entre os pares, possibilitando que as pessoas se relacionem e interajam no grupo, rompendo com uma cultura de atuação pedagógica isolada entre os professores e criando de um ambiente de trabalho que proporcione o fazer pedagógico compartilhado, a comunicação entre os saberes, em que cada ciência dá a sua contribuição, preservando os seus conceitos e métodos e que esteja consolidado em valores e princípios que a escola tenha estabelecido para o atendimento dos estudantes de inclusão.

6.3 Categoria 3 – Organização, Planejamento e Processos de Adaptação do Currículo

Nesta categoria foram analisadas as questões 03, 04, 05, 06, 07, 08, tendo como objetivo analisar a organização, o planejamento e os processos de adaptação do currículo.

3- Analisando o seu dia a dia, quais as áreas que você considera importante a estimulação e que colabora para o desenvolvimento do aluno com Transtorno do Espectro do Autismo: (numere de 1 a 6, sendo 1 a área que mais contribui e 6 a área que menos contribui)

Quadro 20 *- Resultados da Questão 3*

Áreas consideradas importantes na estimulação e no desenvolvimento do aluno com TEA	CRITÉRIOS AVALIATIVOS/QUANTIDADE					
	1	2	3	4	5	6
Comunicação	14	3	0	0	1	3
Aprendizagem	10	6	2	1	0	2
Relações interpessoais	12	4	2	2	0	1
Comportamento	10	3	4	0	0	4
Raciocínio	7	5	6	1	1	1
Autonomia	10	6	2	1	0	2

Série 1	Contribui totalmente
Série 2	Contribui muito
Série 3	Contribui medianamente
Série 4	Contribui pouco
Série 5	Contribui muito pouco
Série 6	Não contribui

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas respostas dos entrevistados.

De acordo com as respostas indicadas pelos docentes sobre as áreas que mais contribuem ou que não apresentam contribuição significativa na estimulação e no desenvolvimento do estudante com TEA, observa-se no quadro que as áreas da comunicação, nos critérios de 1 a 2, 18 professores assinalaram que a comunicação é considerada um aspecto bastante proeminente para a intervenção pedagógica, nos critérios 3 a 4, não houve indicação de professores e nos critérios de 5 a 6, 04 professores apontaram que essa área apresenta pouca contribuição. Sobre a aprendizagem, nos critérios de 1 a 2, 16 docentes apontam como aspecto relevante para estimulação e desenvolvimento do estudante com TEA, nos critérios 3 a 4, 03 professores apontam contribuição mediana e nos critérios 5 a 6, 2 professores indicam pouca contribuição.

A área das relações interpessoais, nos critérios de 1 a 2, 16 professores indicaram que as relações interpessoais favorecem a estimulação e a colaboração dos estudantes com TEA, nos critérios de 3 a 4, 04 docentes indicam média contribuição e nos critérios 5 a 6, 01 professor aponta pouca contribuição. Quanto ao comportamento, nos critérios de 1 a 2, 13 professores apontaram que que esse aspecto favorece a estimulação e o desenvolvimento do estudante com TEA, nos critérios 3 a 4, 04 docentes indicaram contribuição mediana e nos critérios de 5 a 6, 04 professores apontaram pouca contribuição. Sobre o raciocínio, 12 professores apontaram que esse aspecto é favorável e relevante na estimulação e no desenvolvimento, nos critérios de 3 a 4, 07 professores assinalaram que o comportamento apresenta mediana contribuição e nos critérios de 5 a 6, 02 professores apontaram pouca contribuição. Com relação à autonomia, nos critérios 1 a 2, 16 docentes que esse aspecto deve ser estimulado para o desenvolvimento do estudante com TEA, nos critérios de 3 a 4, 03 professores indicaram mediana contribuição e nos critérios de 5 a 6, 02 professores apontaram pouca contribuição.

4- Como é elaborada a organização curricular e pedagógica para a educação inclusiva dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo?

Quadro 21 *- Resultados da Questão 4*

Elaboração e organização curricular e pedagógica	**QUANTIDADE**
Forma Individualizada e Personalizada • Tento fazer a leitura do meu aluno • Cada aluno tem um plano de trabalho especializado para ele • Individualmente. Sair de uma intencionalidade e depois ir adaptando para cada • Através de atividades diagnósticas • acompanhamento do professor com o aluno... observando suas limitações, competências e habilidades, assim como com as especificidades do espectro. • a partir de um viés personalizado... ter em vista as necessidades, dificuldades e aspectos individuais dos educandos. • elaboração do Programa Educacional Individualizado (PEI) • respeitando toda sua individualidade e características própria • planejamento individual e elaboração de material didático exclusivo. • baseada no aluno individualmente. E é adaptada durante o processo • com as adaptações necessárias para que o aluno com TEA • forma personalizada levando em consideração todo o desenvolvimento • Diante das necessidades de cada aluno com TEA, a elaboração de um plano de ensino individual	13
Com orientação de profissionais • materiais de apoio, sugerido por profissionais especializados e	2

capacitados • Através das observações e orientações dos profissionais	2
Com adaptação do currículo, de materiais e atividades • a partir da adaptação de estratégias • São feitas adaptações das atividades • deve atender aos aspectos essenciais de aprendizagem, • O currículo é adaptado, o professor responsável pela sala de recursos dispõe de materiais e confecciona material de acordo com as necessidades dos aluno • o professor faz seu planejamento juntamente com o coordenador.	5 5
Não soube responder, pois não atua com essa faixa etária	1

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas respostas dos entrevistados.

Sobre a organização a elaboração da organização curricular e pedagógica para os estudantes com TEA, conforme as justificativas apresentadas, 13 professores indicaram que elaboram de forma personalizada, 02 seguem de acordo com a orientação dos profissionais que atendem esses estudantes, 05 indicam que a organização é elaborada seguindo uma adaptação do currículo, das atividades e dos materiais adaptados e 01 não soube apontar, pois não atua com esse segmento.

5- De que maneira a elaboração de um plano individual de atendimento educacional especializado contribui para o desenvolvimento da potencialidade de cada aluno?

Quadro 22 *- Resultados da Questão 5*

Elaboração do PEI para o desenvolvimento do estudante com TEA	**QUANTIDADE**
Sondagem e necessidades educacionais do estudante.	17
Com os profissionais e família	3
Não respondeu	1

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas respostas dos entrevistados.

Com relação à elaboração do plano individual de atendimento educacional especializado considerando a potencialidade de cada estudante com TEA, 17 professores indicaram que é feito por meio de sondagem e de acordo com as necessidades educacionais de cada estudante, 03 informaram que elaboram com o auxílio de profissionais que atendem esses estudantes e 01 não soube responder.

Pode-se observar pelas justificativas apresentadas pela maioria dos docentes que a elaboração do plano individual de atendimento educacional para o estudante

com TEA, o professor deve conhecer o seu estudante, estar atento às dificuldades e necessidades individuais e perceber como o mesmo aprende, a fim de desenvolver estratégias e mediações pedagógicas na rotina escolar desse estudante.

6- Dentre as formas de comunicação, quais as que você utiliza para se comunicar com o aluno com Transtorno do Espectro do Autismo?

Quadro 23 *- Resultados da Questão 6*

Formas de Comunicação utilizadas pelo professor com o estudante com TEA	**QUANTIDADE**
Comunicação Oral (fala, diálogo) • Repetindo até o aluno compreender • utilizo o diálogo constante com o aluno • textos orais e escritos • No caso verbal procuro utilizar a comunicação oral e linguagens • me comunico através da fala, com todos os alunos TEA. • Após uma sondagem, a comunicação pode ser oral e visual • Oral (direta ou por meio de veículos de informação, como vídeos)	7
Comunicação Visual (imagens, vídeos, jogos, expressões corporais, faciais) • maior facilidade em imagens, • acordo com cada aluno: vídeos, desenhos, pintura • comunicação verbal com boa interação, jogos, aplicativos • Imagens, sons e palavras • Imagens, sons e palavras • método de comunicação alternativa e fácil de usar é o PECS — Sistema de Comunicação por Troca de Figuras • em caso não verbal utilizo a comunicação corporal... de gestos corporais, expressões faciais, olhares, movimentos • Vídeos, desenho e jogos • Cartões de comunicação, material concreto (massinha, fantoches) jogos, vídeos, música	9
Comunicação visual, escrita e oral (textos, jornais, revistas, pesquisas) • partimos da comunicação oral, para a visual, os sons também são muito explorados e quando há possibilidades a escrita • Escrita, fala, Visual com desenhos, jogos.	2
Não especificado • Normalmente os momentos de interação nas atividades práticas são sempre muito positivos. A comunicação é mais direta e consigo perceber com mais clareza o melhor caminho para trabalhar com o meu aluno • tive alguns alunos com TEA que eram verbais, o que facilita um pouco a comunicação • Não posso responder pois não atuo com a faixa etária	3

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas respostas dos entrevistados.

Quanto às formas de comunicação utilizadas, pelas justificativas apresentadas pelos professores, 09 professores indicaram que utilizam a

comunicação visual para se comunicar com o seu estudante com TEA, fazendo o uso de imagens, vídeos, jogos, expressões corporais e faciais, sendo possível perceber, que para o docente o uso de imagens e recursos visuais permite a veiculação das mensagens, principalmente em casos quando o estudante não é verbal.

Já a comunicação oral, 07 professores colocaram que fazem o uso da fala para se comunicar com o seu estudante e 02 fazem o tanto da comunicação verbal e visual. Dos demais, 03 professores não especificaram o uso do tipo de comunicação aplicada com os estudantes com TEA.

Com relação às análises feitas pelos professores sobre as formas de comunicação utilizadas foi possível analisar que independente do grau de comprometimento do seu estudante com TEA, são empregadas estratégias e recursos didáticos para que seja estabelecido um canal de comunicação entre o docente e o estudante.

7- Em que momento os meios de comunicação são utilizados pelo aluno com Transtorno do Espectro do Autismo para que ele possa se comunicar diante das situações apresentadas?
   ( ) Para pedir informações, objetos, comentar fatos
   ( ) Para interagir com o gestor, professor e os colegas de sala
   ( ) Não presta atenção no assunto
   ( ) Para protestar
   ( ) Nunca tenta se comunicar

Quadro 24 *- Resultados da Questão 7*

Momentos utilizados pelos estudantes com TEA, como meio de comunicação	**QUANTIDADE**	**%**
Para pedir informações, objetos, comentar fatos	18	85,7%
Para interagir com o gestor, professor e os colegas de sala	18	85,7%
Não presta atenção no assunto	3	14,3%
Para protestar	3	14,3%
Nunca tenta se comunicar	3	14,3%

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas respostas dos entrevistados.

Quanto à indicação dos momentos utilizados pelos estudantes com TEA para que ele possa se comunicar com os professores diante das situações apresentadas,

a maioria dos docentes indicaram os momentos em que solicitam informações, objetos, comentam fatos ou interagem com o professor e colegas da classe. Já as situações em que os estudantes com TEA não prestam atenção, protestam ou nunca se comunicam foram apontadas por 03 professores.

8- Quanto ao comportamento do aluno com Transtorno do Espectro do Autismo, quais as reações apresentadas?

( ) Relaciona-se com o (a) gestor, professor (a) / mediador (a)
( ) Relaciona-se com colegas de sala
( ) Atende às ordens
( ) É resistente em participar das atividades propostas e/ou mudanças de rotina
( ) Demonstra medos
( ) Utiliza pessoas como suporte
( ) É resistente ao contato físico
( ) Mantém contato visual com professores e colegas
( ) Apega-se a objetos de maneira inapropriada e/ou gira objetos
( ) Mostra-se arredio e/ou indiferente
( ) Apresentou comportamentos estereotipados (repetição persistente de atos e/ou fala)
( ) Apresenta-se agressivo consigo mesmo ou com os colegas

Quadro 25 *- Resultados da Questão 8*

Comportamento apresentado pelos estudantes com TEA	QUANTIDADE	%
Relaciona-se com o (a) gestor, professor (a) / mediador (a)	19	90,5%
Relaciona-se com colegas de sala	12	57,1%
Atende às ordens	12	57,1%
É resistente em participar das atividades propostas e/ou mudanças de rotina	13	61,9%
Demonstra medos	9	42,9%
Utiliza pessoas como suporte	12	57,1%
É resistente ao contato físico	12	57,1%
Mantém contato visual com professores e colegas	11	52,4%
Apega-se a objetos de maneira inapropriada e/ou gira objetos	6	28,6%
Mostra-se arredio e/ou indiferente	9	42,9%
Apresentou comportamentos estereotipados (repetição persistente de atos e/ou fala)	9	42,9%
Apresenta-se agressivo consigo mesmo ou com os colegas	8	38,1%

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas respostas dos entrevistados.

Sobre o comportamento apresentado pelos estudantes com TEA, dezenove professores indicaram que os estudantes com TEA conseguem se relacionar com os gestores, professores e/ou mediadores. Treze educadores apontaram que os estudantes são resistentes em participar das atividades propostas e/ou mudanças de rotina. Já doze professores assinalaram que o relacionamento com os colegas da sala, o atendimento às ordens, o apoio de pessoas como suporte e a resistência ao contato físico são manifestadas pelos estudantes com TEA.

Onze professores indicaram que o contato visual do estudante com TEA é mantido com professores e colegas. Nove docentes apontaram que a demonstração do medo, arredio e/ou indiferente e os comportamentos estereotipados (repetição persistente de atos e/ou fala) são apresentados pelos estudantes com TEA e outros oito professores assinalaram que o estudante com TEA apresenta-se agressivo consigo ou com os colegas.

Na categoria **organização, planejamento e processos de adaptação do currículo escolar,** a partir dos resultados analisados, a discussão incluiu a avaliação e a indicação nos relatos dos professores a respeito da sua percepção sobre as características nas áreas consideradas mais importantes para a estimulação e o desenvolvimento, a organização curricular pedagógica, a elaboração do plano Individual de atendimento educacional especializado, de ensino individualizado, a comunicação social e os comportamentos manifestados dos estudantes com TEA.

As discussões caminham na direção de compreender e analisar a educação inclusiva e, em especial, o processo de aprendizagem do estudante com TEA, o que significa situá-la como base inicial com um planejamento de ensino e intervenção planejada contemplando uma organização de currículo escolar adaptado e individualizado, atendendo e permitindo que cada estudante em sua particularidade progrida de acordo com suas capacidades e interesses.

Dentro de uma perspectiva de educação inclusiva para os estudantes com TEA, é necessário analisar e elaborar um plano educacional individualizado (PEI) que contemple a diversidade e atenda às necessidades individuais, educativas e esteja de acordo com o desenvolvimento das habilidades desses estudantes. Como Cunha (2019, p. 57) ressalta, “[...] a prática escolar é uma grande oportunidade para profissionais e familiares construírem um repertório de ações inclusivas para o aprendente com autismo”.

Assim, a elaboração do PEI visa conhecer o perfil do estudante com TEA, as suas habilidades e necessidades, os conhecimentos adquiridos, isto é, um plano com ponto de partida para estabelecer uma meta a ser atingida, a curto, médio e longo prazo. Com as metas estabelecidas, será organizado um cronograma dispondo a construção, execução e avaliação das atividades que nortearão as práticas pedagógicas, tanto para o professor, como para a equipe pedagógica.

Tannús-Valadão e Mendes (2018, p. 5) indicam que a proposta do PEI é "[...] produzir documentação ou registro, cuja finalidade é promover e garantir, como um contrato, a aprendizagem dos estudantes, compartilhado com outras pessoas que atendem esse aluno".

Dentre as análises feitas pelos professores sobre a elaboração do PEI para o desenvolvimento do estudante com TEA, foram destacadas algumas que merecem ser transcritas e analisadas de acordo com as categorias de análise acerca da adaptação curricular:

"Primeiro realizo a sondagem para ter conhecimento das habilidades que o aluno tenha, para começar a desenvolver seu planejamento individualizado, gosto de realizar mensalmente, pois assim acompanho aos poucos o desenvolvimento do aluno" (P.3).

"É importante observar as potencialidades desses alunos e estabelecer uma linguagem e dinâmica que mais alinhe às suas necessidades e expectativas no processo de ensino-aprendizagem" (P.6).

"O plano deve iniciar com a escuta da família e da criança para identificar as habilidades que o aluno possui e as que devem ser estimuladas como: aprendizagem escolar, vida diária, funções motoras e relacionamentos sociais. A metodologia, os recursos utilizados e o prazo para colocar em prática dependerá do diagnóstico inicial de cada aluno" (P.9).

A elaboração e a implementação do PEI devem contemplar a participação de todos os profissionais que estão envolvidos diretamente com o estudante com TEA, isso envolve o professor e os demais profissionais da escola.

O professor, ao observar e identificar as habilidades (comunicação oral, leitura, linguagem escrita, raciocínio lógico dos estudantes com TEA, consegue também avaliar quais as habilidades já possuem e as necessidades que precisam ser contempladas.

Cunha (2019, p. 59) destaca que “[...] ainda que o aluno não aprenda perfeitamente o que se busca ensinar, ele trabalhará sempre a interação, a comunicação, a cognição e os movimentos”.

Quanto às relações estabelecidas entre o professor e o estudante com TEA, por meio da estimulação e no desenvolvimento das atividades didáticas, observou-se que duas características, a comunicação e as relações interpessoais, foram mais frequentemente identificadas pelos professores como fatores preponderantes para a intervenção pedagógica com os estudantes com TEA.

A comunicação é um fator de extrema importância para estabelecer uma relação entre o professor e o estudante. Por meio da comunicação, transmitimos as nossas emoções, os sentimentos, os desejos, enfim estabelecemos um contato com o outro. Essa situação não se apresenta de forma diferente para o estudante com TEA, mesmo aqueles que apresentam dificuldades na comunicação verbal (fala e linguagem) e não verbais (expressões faciais, posturas, gestos, olhar e linguagem corporal), muitos conseguem entender o que o professor está colocando. Nesse aspecto, Cunha (2019, p. 78) reconhece as dificuldades na comunicação e na linguagem no mundo autístico, porém não significa que não possam ser comunicar de outra forma: pela via afetiva.

Observa-se, pelas justificativas dos professores, que a comunicação verbal do estudante com TEA é um aspecto que favorece o processo pedagógico:

“Sempre partimos da comunicação oral, para a visual, os sons também são muito explorados e quando há possibilidades a escrita” (P.3)

“Em uma situação de aula presencial utilizo o diálogo constante com o aluno, auxiliar e responsáveis. Neste diálogo, procuro detectar quais são os instrumentos pedagógicos que necessito alterar ou aperfeiçoa” (P. 8)

“Nos casos verbal procuro utilizar a comunicação oral e linguagens que o aluno consiga compreender, e em caso não verbal utilizo a comunicação corporal,

podendo ser através de gestos corporais, expressões faciais, olhares, movimentos..." (P.11)

A comunicação é um elo para que o diálogo seja vinculado entre o professor e o estudante. Sabemos que a escola tem um papel importante no desenvolvimento da linguagem, contribuindo significativamente para a evolução da comunicação, considerando que essa propicia a socialização e é fundamental no processo de aprendizagem. Sabemos que o estudante com TEA demandará cuidados para a vida inteira, assim sendo, Cunha (2019, p 53) defende que "[...] a concepção na educação seja centrada prioritariamente no ser humano e não nas dificuldades". Assim, para que haja um processo de comunicação entre o professor e o estudante com TEA, faz-se necessário tempo e paciência, considerando que cada estudante tem o seu tempo e necessidade e, talvez, até nunca consiga se comunicar de forma clara e objetiva o que se pretende.

No contexto escolar, os professores devem ter o conhecimento sobre o uso de estratégias para a comunicação tanto verbal, como não verbal, que proporcionem a aprendizagem dos estudantes com TEA. Assim, deve ser considerada a relevância de conhecer os comportamentos que estes apresentam, bem como a frequência e os contextos em que esses se manifestam.

Os estudantes com TEA, além do comprometimento com a comunicação, também apresentam dificuldades na interação e no estabelecimento de vínculos afetivos.

Nesse sentido, a escola torna-se um espaço apropriado para o desenvolvimento das habilidades, pois, nesse espaço, as crianças e os adolescentes autistas têm a possibilidade de interagir com outros colegas e participar das atividades didáticas e lúdicas, considerando a mediação dos professores e a interação social com outros estudantes favorecem as relações interpessoais e contribuem para o desenvolvimento dos estudantes com TEA.

6.4 Categoria 4 – Concepções da Estrutura Organizacional, Características Arquitetônicas e Pedagógicas para o Atendimento da Educação Inclusiva

Nesta categoria foram analisadas as questões 11 e 12 e tem como objetivo analisar a estrutura física da escola em relação à educação inclusiva.

11- De que maneira você avalia a importância e a necessidade de espaços no ambiente escolar para o trabalho de inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo?

Quadro 26 *- Resultados da Questão 11*

A importância e a necessidade de espaços no ambiente escolar para o trabalho com estudantes com TEA	**QUANTIDADE**
Relacionados à situação de ensino-aprendizagem • ter uma atenção direcionada... momentos de integração desses alunos em todas as atividades e eventos escolares • Essenciais, desde que usados com propósitos e objetivos pensados dentro do PEI do aluno! Caso contrário, pode virar um espaço para que o estudante desenvolva qualquer atividade desvinculada às suas reais necessidade. • tratando-se de espaços físicos, para que se possa, em determinados momentos, desenvolver um trabalho individual. Em relação ao espaço do aluno com TEA no ensino regular é importante para que o aluno crie relações interpessoais que muito ajudarão em seu desenvolvimento pessoal e escola. • ser um espaço que atende as necessidades dos alunos com TEA, possibilitando a conquista da autonomia, da participação e de novas competências à medida que elimina as barreiras no processo de aprendizagem da sala comum.	4
Relacionados como ponto de apoio externo à sala de aula • necessitam de lugares calmos e tranquilos para executar certas atividades. • o aluno se sinta seguro e bem acolhido • atender as necessidades do aluno • extrema importância que a escola ofereça espaços diferenciados para o desenvolvimento deste aluno • fundamental que exista um ambiente acolhedor, que propicie bem-estar e estimule interações e aprendizagens • As salas de inclusão possibilitam um apoio ao professor que não é especializado, com materiais apropriados e um especialista para dar acompanhamento e seguimento • Extremamente importantes: o aluno constrói uma interpretação e um parâmetro de vivência em cada espaço. Este fator é de suma importância para familiarizar o ambiente escolar ao educando. • É importante ter outros espaços além da sala de aula para que o aluno para que possa explorar outros ambientes, sentindo-se seguro e acolhido na escola • existam espaços adequados para trabalhar com eles e que os colegas de sala participassem dessas atividades no mesmo ambiente • O ambiente é um dos fatores que faz o aluno ter interesse ou não na aula. • Considero muito importante que a escola tenha espaço adequado, amplo, ventilado, bem iluminado salas mais espaçosas, espaços lúdicos e áreas ao ar livre. • Essencial. Alguns não conseguem ficar na sala de aula, mas dos nossos, apenas uma não fica na sala de aula, os demais participam das aulas, saindo esporadicamente.	15

• um espaço importante na adaptação dos alunos. • importante ter espaços em que se compartilhe com outros colegas para ampliar a interação social. • alguns conseguem participar mais cotidianamente da classe, porém em alguns momentos eles precisam de um local mais tranquilo.	15
Não especificou • O espaço que o aluno fica é muito bom e atente as necessidades do mesmo • Essencial.	2

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas respostas dos entrevistados.

No tocante à importância e a necessidade de espaços no ambiente escolar para o trabalho pedagógico com os estudantes com TEA, 15 professores indicaram que esses espaços estão relacionados como ponto de apoio externo à sala de aula, 04 docentes apresentaram em suas justificativas que os espaços estão relacionados à situação de ensino-aprendizagem e 02 não especificaram como esses espaços são importantes e necessários para o trabalho com o estudante com TEA.

É possível observar pelas justificativas apresentadas pela maioria dos docentes que esses espaços na escola são importantes e necessários para a intervenção pedagógica ao estudante com TEA, cujo objetivo é o apoio externo ao trabalho do docente que é desenvolvido em sala de aula, a fim de estruturar e organizar as atividades didáticas associadas aos espaços e materiais.

12- Quais as contribuições que você faria para a organização de um espaço de inclusão para os estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo?

Quadro 27 *- Resultados da Questão 12*

Contribuições para a organização de um espaço de inclusão para os estudantes com TEA	**QUANTIDADE**
Expectativas relacionados à situação de ensino-aprendizagem • ambientes diferentes para auxiliar e estimular a aprendizagem, • que uma sala com materiais disponíveis... um especialista pedagogo com formação em autismo, não seria a solução, mas um caminho à nos direcionar. • temos um espaço na escola que pode ser usado para que o estudante desenvolva algumas habilidades necessárias ao seu desenvolvimento, espaço este com poucos estímulos visuais, auditivos e táteis. Não sei dizer como é usado pelos anos finais. • manter o mediador e a sala de recursos. • sugestões de materiais didáticos, recursos pedagógicos e equipamentos mobiliários que favorecessem o atendimento e a aprendizagem do aluno, além da minha participação no processo	5

Relacionados ao entretenimento e prazer • Ambientes com jogos, construção de objetos, habilidades manuais • pensar nas atividades extracurriculares, como as oficinas de Arte, por exemplo. O trabalho desenvolvido em Arte Terapia é lindíssimo e oferece resultados bastante positivos • Acréscimo de estímulos para a percepção auditiva. • sala ampla e bem lúdica e com materiais didáticos e jogos. • Locais que apresentam estímulos para que os alunos com TEA possam relaxar junto ao "tutor" quando necessário. Em momentos de irritação e /ou tensão do aluno (TEA). • ser um espaço grande, com colchões e mesas, onde o aluno possa se sentir acolhido, um espaço que seja adequado para sua idade. • materiais concretos, mais jogos. • Local colorido, com texturas diferentes e com muito espaço livre.	8
Não especificou • Tentar adequar ao máximo pensando em todas as situações pertinentes as necessidades daqueles alunos • desenvolver com a classe atividades que façam refletir sobre a questão do respeito às diferenças e da necessidade de se criar um ambiente salutar e acolhedor para todos. • Nenhuma, a escola já possui múltiplos espaços que possibilitam os aspectos acima descritos. • Dependendo do aluno entraria com um kit com peças maiores. • ambiente da sala de aula fosse um espaço propício para os alunos com TEA. • Depende do nível de autismo para fazer tal organização. • Mostraria, através de pesquisas e ações, a importância do convívio do aluno TEA com outros que seriam típicos. • criar trabalhos utilizamos metodologias ativas realizadas em grupos e que as tarefas sejam divididas por participante.	8

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas respostas dos entrevistados.

Quanto às contribuições apresentadas pelos professores para a organização de um espaço de inclusão para os estudantes com TEA, 08 professores indicam pelas justificativas apresentadas que esse espaço deve estar relacionado ao entretenimento e ao prazer do estudante. Já 05 docentes consideram que esse ambiente deve atender as expectativas de ensino-aprendizagem e 08 professores não explicitaram com propostas de que forma poderiam contribuir para a organização desse espaço no contexto escolar.

Com relação às análises apresentadas pelos professores sobre as formas colaborativas para a organização de um espaço de inclusão para os estudantes com TEA, foi possível analisar que quase metade do grupo pesquisado tem um entendimento de que esse espaço está reservado para ser um local onde os estudantes possam realizar atividades para lazer e diversão.

A discussão da categoria sobre as **concepções da estrutura organizacional, características arquitetônicas e pedagógicas,** diante dos resultados apresentados, analisou a importância, a necessidade e a contribuição dos

docentes na organização de espaços para o trabalho docente no atendimento do estudante com TEA.

As discussões caminharam na direção de compreender e analisar esse espaço para um atendimento educacional especializado para os estudantes com TEA e tem como proposta complementar o trabalho pedagógico realizado em sala de aula, durante a sua frequência no período regular das aulas. Nesse aspecto, (Galvão Filho e Miranda, 2012 p.263) defendem que "[...] a sala de recurso certamente é pensada como um importante apoio para o projeto de inclusão de uma escola".

De acordo com as análises feitas pelos professores sobre a importância e a necessidade de espaços no ambiente escolar para o trabalho pedagógico com os estudantes com TEA, foram destacadas algumas que merecem ser transcritas e analisadas de acordo com as categorias de análise acerca da estrutura organizacional e pedagógica:

"Essenciais, desde que usados com propósitos e objetivos pensados dentro do PEI do aluno! Caso contrário, pode virar um espaço para que o estudante desenvolva qualquer atividade desvinculada às suas reais necessidades" (P.6)

"As salas de inclusão possibilitam um apoio ao professor que não é especializado, com materiais apropriados e um especialista para dar acompanhamento e seguimento" (P.8)

"É importante o reconhecimento desse espaço de aprendizagem na escola por ele ser um espaço que atende as necessidades dos alunos com TEA, possibilitando a conquista da autonomia, da participação e de novas competências à medida que elimina as barreiras no processo de aprendizagem da sala comum" (P.20)

A disposição desse espaço tem como finalidade a organização do material de apoio pedagógico, brinquedos, jogos, música entre outros recursos didáticos e lúdicos para os com TEA, considerando-se as suas necessidades específicas. Cunha (2019, p. 63) destaca que:

> Em sala de aula ou na sala de recursos, as atividades e os objetos que exploram o sensorial são naturalmente estimulantes, ainda que sejam obviamente pedagógicos, podem adquirir essa função quando engajam o aprendiz e exercem efeito sobre seu comportamento (CUNHA 2019, p. 63).

Outro ponto a ser ressaltado é que essa sala não será destinada exclusivamente para estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo, mas como um local reservado para todos que necessitem momentaneamente de uma organização de espaço, tempo e causalidade de situações vivenciadas, um acolhimento ou aprendizagem especializada.

O processo de aprendizagem de cada estudante é único e cada um aprende no seu ritmo e tempo. Nesse processo, o professor deve considerar o repertório que o estudante apresenta, planejando as ações naquilo que ele já faz, o que ainda não consegue fazer e como ele aprende. Assim, cada estudante com TEA deve ter seu próprio plano de ensino individualizado, com metas objetivas e mensuráveis e com avaliação do progresso da sua aprendizagem para não causar defasagens pedagógicas.

Em alguns momentos, os estudantes com TEA necessitam de um atendimento pedagógico mais individualizado e, nesse caso, a sala de apoio apresenta-se como um ambiente propício para que as crianças ou adolescentes possam realizar as atividades de maneira mais concreta e lúdica e com o apoio do mediador para auxiliá-lo na execução das tarefas. Cabe destacar a importância do mediador no processo de ensino-aprendizagem, pois facilita a acessibilidade do estudante com TEA na escola.

Dentre as justificativas apresentadas pelos professores sobre a contribuição para a organização de um espaço inclusivo no ambiente escolar, destaca-se:

“Procuro desenvolver com a classe atividades que façam refletir sobre a questão do respeito às diferenças e da necessidade de se criar um ambiente salutar e acolhedor para todos” (P.7)

“Acredito que uma sala com materiais disponíveis, sempre a mesma sala para que não haja estranhamento, um especialista pedagogo com formação em autismo, não seria a solução, mas um caminho a nos direcionar” (P.8)

“Na organização desse espaço contribuiria dando sugestões de materiais didáticos, recursos pedagógicos e equipamentos mobiliários que favorecessem o atendimento e a aprendizagem do aluno, além da minha participação no processo” (P.20)

A criação e a organização desses espaços favorecem os estudantes e as pessoas envolvidas, no que concerne ao desenvolvimento da autonomia, da cooperação, trocas recíprocas, solidariedade e a liberdade responsável.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em consideração os profissionais que fazem parte dessa equipe gestora e pedagógica, responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), como professores, psicólogos, pedagogos e direção, os quais fazem a intervenção de acordo com a sua especificidade, é necessário frisar que as ações devem ser pensadas e efetivadas em conjunto pela equipe escolar. Assim, os gestores escolares têm um desempenho essencial nesse processo educacional para que haja a inclusão escolar.

A partir dos resultados obtidos, observa-se que o trabalho da gestão escolar deve ser pensado no que tange à organização de espaços no ambiente escolar, planejado com uma equipe interdisciplinar, a qual contribuirá para a formação continuada dos docentes e a elaboração de práticas inclusivas que atendam às necessidades dos estudantes com TEA e também dos que, em algum momento determinado da sua vida escolar, podem apresentar um atendimento educacional diferenciado.

Para conhecer e analisar as fragilidades e os desafios apresentados pela gestão escolar e docentes, quanto aos caminhos a serem superados sobre a inclusão dos estudantes com TEA no ambiente escolar, foram estabelecidas categorias, cuja análise buscou uma reflexão sobre o processo pedagógico dos docentes e do trabalho da equipe de profissionais da escola quanto ao atendimento aos estudantes com TEA, a fim de construir novas propostas para o produto final deste trabalho.

Categoria 1 – Estratégias de Intervenção e de Apoio da Gestão Escolar e da Equipe Interprofissional com Relação à Educação Inclusiva e às Políticas Públicas Educacionais

Com relação à Categoria 1, cabe ressaltar a importância e a prioridade do apoio da equipe gestora com relação à inclusão do estudante com TEA no ambiente escolar, não somente na preparação e organização do espaço educacional para o atendimento do estudante com TEA, mas que esteja em consonância com as políticas públicas de educação inclusiva.

Nesse aspecto, foi relevante o destaque para o investimento e continuidade na formação continuada dos docentes, incentivo na busca de conhecimentos para o

aprimoramento profissional, a fim de contribuir para a formação de uma cultura inclusiva na escola, quanto ao atendimento dos estudantes com TEA.

Categoria 2 – Concepções sobre a Formação Docente, o Desenvolvimento Profissional, Trabalho Pedagógico e as Relações Interpessoais

É possível reconhecer a insuficiência na formação inicial do docente em nível superior para atuar com os estudantes com TEA. Essa fragilidade e carência na formação inicial, por parte dos docentes e equipe gestora, resulta na busca de cursos de especializações para o aprimoramento profissional e uma intervenção pedagógica baseada em evidências, contribuindo no processo de ensino-aprendizagem e no atendimento às necessidades individuais desses estudantes.

Quanto ao compartilhamento das experiências docentes entre os pares, apresenta-se em um discurso sem suporte teórico, que evidencia ações interventivas isoladas e básicas com os estudantes como TEA, podendo não colaborar para o progresso pedagógico desses estudantes.

Os docentes utilizam-se de diversas estratégias didáticas para a intervenção pedagógica, visto que o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) tem demandado por parte dos profissionais que atuam na escola diversos questionamentos e um estudo mais aprofundado sobre a realidade do mundo autístico.

Categoria 3 – Organização, Planejamento e Processos de Adaptação do Currículo

As respostas mostram que os professores estão atentos às dificuldades e ao progresso do estudante com TEA, elaboram o plano de ensino individualizado (PEI) e desenvolvem estratégias e mediações pedagógicas na rotina escolar, a fim de facilitar a comunicação e o desenvolvimento de novas habilidades para esse estudante.

Categoria 4 – Concepções da Estrutura Organizacional, Características Arquitetônicas e Pedagógicas para o Atendimento da Educação Inclusiva

Os docentes destacaram a importância e a necessidade de espaços externos no ambiente escolar para a intervenção pedagógica junto aos estudantes com TEA, considerando que esses ambientes e recursos pedagógicos, quando necessário,

acolhem o estudante para um atendimento pedagógico especializado e individualizado, possibilitando o desenvolvimento de atividades pedagógicas.

Foi possível identificar a ressalva quanto à importância do mediador no processo de ensino-aprendizagem, pois facilita a acessibilidade do estudante com TEA na escola e um professor especialista para o atendimento especializado às necessidades especiais dos estudantes com TEA.

Assim sendo, a proposta inicial constituiu em propor como produto final um espaço de educação inclusiva para auxiliar o trabalho pedagógico do docente em sala de aula, no período regular das aulas, a fim de organizar material de apoio pedagógico, brinquedos, jogos, música entre outros recursos didáticos e lúdicos para os estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo, considerando as suas necessidades específicas.

O mesmo espaço também será um ambiente de formação de profissionais da educação, com o objetivo de orientar e fundamentar cientificamente as práticas pedagógicas colaborativas, bem como a relevância da elaboração de um plano de trabalho para esses recursos didáticos e lúdicos que irão compor a sala de atendimento educacional.

A organização e elaboração desse espaço de educação inclusiva e a formação dos profissionais da educação, em conjunto com a equipe gestora e professores, vão contribuir para a execução e avaliação das atividades realizadas, o acompanhamento das propostas de avanços no plano de ensino individualizado (PEI), a realização das adaptações curriculares, a realização de avaliações pedagógicas em conformidade com as normas vigentes, a formulação de propostas à equipe técnica de coordenação pedagógica sobre os aspectos psicopedagógicos do projeto curricular da escola, a promoção de práticas educativas e a apresentação de propostas de atividades de aperfeiçoamento para os estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo.

.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL:
PSICOLOGIA, DESENVOLVIMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

NEIDE MARIA SANTOS

PRODUTOS TÉCNICOS:

A – CURSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL – FORMAÇÃO DOCENTE SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)

B – MATERIAL DIDÁTICO - SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM): APOIO AO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA ESTUDANTES COM TEA.

SANTOS
2021

Produtos Técnicos: *Curso de Formação Profissional – Curso para Formação Docente sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e Sala de Recursos Multifuncionais (SRM): Apoio ao Trabalho Pedagógico para Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)*.

RESUMO

Foram elaborados dois produtos técnicos*:* o primeiro denominado como *Curso de Formação Profissional* propõe um curso para a Formação Docente sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e o segundo designado *Material Didático - Sala de Recursos Multifuncionais (SRM): Apoio ao Trabalho Pedagógico para Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).* A elaboração desses produtos técnicos deu-se a partir da Dissertação de Mestrado Profissional em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Católica de Santos**,** intitulada *Educação Inclusiva: Práticas pedagógicas colaborativas para Estudantes com Transtorno do Espectro do Autism*o (SANTOS, 2021). Com base na coleta de dados, análise do conteúdo apresentado e do aporte teórico, o produto técnico *Curso de Formação Profissional* tem como objetivo a formação profissional teórica e prática para equipe gestora e docentes por meio de apoio da sala de recursos multifuncionais**,** tanto como fator para a formação docente continuada**,** como espaço para a intervenção com o estudante com TEA, no contexto escolar. A proposta prioriza o enriquecimento teórico científico, o trabalho pedagógico e interdisciplinar, que contribuem para as práticas pedagógicas colaborativas e baseadas em evidências e no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do estudante com TEA. O curso de formação profissional será apresentado na modalidade presencial/EAD e está dividido em 3 módulos, com duração de 360 horas. A princípio, será oferecido como formação continuada aos profissionais da educação na escola pesquisada, para atender às necessidades observadas durante a pesquisa. A posteriori, será apresentado à Instituição de Educação Superior (IES), como curso de pós-graduação *Lato Sensu,* atendendo a Resolução CNE/CES nº 1, de 6 de abril de 2018, podendo ser ofertado à Instituição que possua credenciamento para educação a distância. O primeiro produto técnico *Curso de Formação Profissional – Formação Docente sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)* tem como objetivo a capacitação dos docentes a partir de uma visão teórica e metodológica do processo de ensino-aprendizagem e por meio de uma prática pedagógica colaborativa, baseada em evidências, relacionada à educação inclusiva. O segundo produto técnico *Material Didático - Sala de Recursos Multifuncionais (SRM): Apoio ao Trabalho Pedagógico para Estudantes com TEA* tem como objetivo a organização dos materiais didáticos, brinquedos, jogos, música entre outros recursos didáticos e lúdicos, para subsidiar o trabalho pedagógico dos docentes durante o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com TEA, em sala de aula, considerando as suas necessidades específicas. O mesmo espaço também será um ambiente de formação dos profissionais da educação, com o objetivo de orientar e fundamentar cientificamente a prática pedagógica e a relevância da elaboração de um plano de trabalho para esses recursos didáticos e lúdicos que irão compor a sala de atendimento educacional.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Transtorno do Espectro do Autismo; Práticas pedagógicas colaborativas.

Technical Products: Professional Training Course - Teacher Training Course on Autism Spectrum Disorder (ASD) and Multifunctional Resource Room (MRR): Support for Pedagogical Work for Students with Autism Spectrum Disorder (ASD).

ABSTRACT

Two technical products were prepared: the first called the Professional Training Course proposes a course for Teacher Training on Autism Spectrum Disorder (ASD) and the second designated Didactic Material - Multifunctional Resource Room (SRM): Support for Pedagogical Work for Students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The elaboration of these technical products took place from the Professional Master's Dissertation in Psychology, Development and Public Policies of the Catholic University of Santos, entitled Inclusive Education: Collaborative pedagogical practices for Students with Autism Spectrum Disorder (SANTOS, 2021). Based on data collection, analysis of the content presented and the theoretical contribution, the technical product Professional Training Course aims to provide theoretical and practical professional training for the management team and teachers through the support of the multifunctional resource room, both as a factor for continuing teacher education, as a space for intervention with students with ASD, in the school context. The proposal prioritizes scientific theoretical enrichment, pedagogical and interdisciplinary work, which contribute to collaborative and evidence-based pedagogical practices and the development of the teaching-learning process of students with ASD. The professional training course will be presented in person / distance learning and is divided into 3 modules, lasting 360 hours. At first, it will be offered as continuing education to education professionals in the school researched, to meet the needs observed during the research. Later, it will be presented to the Higher Education Institution (HEI), as a Lato Sensu postgraduate course, in compliance with CNE / CES Resolution No. 1, of April 6, 2018, and may be offered to the Institution that has accreditation for education distance. The first technical product Professional Training Course - Teacher Training on Autism Spectrum Disorder (ASD) aims to train teachers from a theoretical and methodological view of the teaching-learning process and through a collaborative pedagogical practice, evidence-based, related to inclusive education. The second technical product Didactic Material - Multifunctional Resource Room (MRR): Support for Pedagogical Work for Students with ASD aims at organizing didactic materials, toys, games, music and other educational and recreational resources, to support the pedagogical work of students: teachers during the teaching-learning process of students with ASD, in the classroom, considering their specific needs. The same space will also be a training environment for education professionals, with the objective of scientifically guiding and substantiating pedagogical practice and the relevance of developing a work plan for these didactic and playful resources that will compose the educational service room.

Keywords: Inclusive Education; Autism Spectrum Disorder; Collaborative pedagogical practices.

SUMÁRIO PRODUTO TÉCNICO

INTRODUÇÃO 124

1.1 Formação Docente e Sala de Recursos Multifuncionais: avanços de uma realidade para a inclusão do estudante com TEA no contexto escolar 130

1.2 Conceituando o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) 131

2. OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TEA NO CONTEXTO ESCOLAR 133

3. OBJETIVOS 136

3.1 Objetivo Geral 136

3.2 Objetivos Específicos 136

A – CURSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL - FORMAÇÃO DOCENTE SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) 137

4. PLANO DE AÇÃO 137

4.1 Políticas Públicas Educacionais: os marcos legais para a inclusão do deficiente à pessoa com deficiência na escola 137

4.2 Realização do Curso de Formação Profissional 141

4.3 Divisão dos Módulos 142

4.4 Planos de Ensino 143

4.5. Matriz Curricular 151

4.6. Calendário do Curso 152

B- MATERIAL DIDÁTICO - SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM): APOIO AO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA ESTUDANTES COM TEA 153

5. MATERIAL DIDÁTICO - SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM) E APOIO AO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA ESTUDANTES COM TEA 153

5.1 Sala de Recursos Multifuncionais – Atual 157

5.2 Sala de Recursos Multifuncionais – Ideal 159

6.CONSIDERAÇÕES FINAIS 165

REFERÊNCIAS DOS PRODUTOS 167

INTRODUÇÃO

A proposta inicial deste trabalho é produto do desenvolvimento do projeto de pesquisa até a finalização da Dissertação, realizada no período de dois anos, intitulada **Educação Inclusiva: práticas pedagógicas colaborativas para estudantes com transtorno do espectro do autismo** cujo objetivo geral é analisar quais os fatores que favorecem o trabalho desenvolvido pela equipe interprofissional, composta por gestores e docentes que atuam em uma escola no município de Santos, a fim de verificar a relevância do planejamento e da organização de espaços e tempos de educação inclusiva no ambiente escolar para os estudantes com TEA.

A pesquisa contemplou um breve estudo teórico, histórico e dados oficiais do poder público sobre as políticas de educação especial, dos planos educacionais e dos documentos oficiais sobre essa população na educação básica. Foi realizado um esboço histórico e clínico sobre o Transtorno do Espectro do Autismo e uma análise sobre a escola e a intervenção pedagógica do docente, a construção de currículos adaptados e recursos didáticos e pedagógicos, a fim de promover práticas pedagógicas baseadas em evidências, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com TEA.

O método utilizado na pesquisa apresentou uma abordagem qualitativa e foi selecionado o estudo de caso, devido a ampla variedade de tópicos levantados e a necessidade de proceder à investigação do fenômeno em seu contexto.

Com os dados coletados foram elaboradas categorias de análise, de acordo com os princípios da Análise de Conteúdo de Bardin (1977) para o tratamento e análise dos dados por se tratar de um delineamento, que é considerado como um conjunto de técnicas de análise de comunicação e utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, que teve como proposta compreender e interpretar a atuação dos docentes com estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo e as estratégias de intervenção da equipe interprofissional que estão durante o ano letivo interagindo com esses estudantes.

A partir da coleta de dados e do conteúdo apresentado por meio das respostas, foram desdobrados em quatro categorias de análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1977): Categoria 1 - *Estratégias de intervenção e de apoio da gestão escolar e da equipe interprofissional com relação à educação inclusiva e as*

políticas públicas educacionais. Categoria 2 - *Concepções sobre a formação docente, o desenvolvimento profissional, trabalho pedagógico e as relações interpessoais.* Categoria 3 - *Organização, Planejamento e Processos de adaptação do currículo.* Categoria 4 - *Concepções da estrutura organizacional, características arquitetônicas e pedagógicas para o atendimento da educação inclusiva*

Ao término da pesquisa e com base nos resultados obtidos foi possível conhecer e analisar as fragilidades e os desafios apresentados pela gestão escolar e docentes, quanto aos caminhos a serem superados sobre a inclusão dos estudantes com TEA no ambiente escolar:

Categoria 1 – *Estratégias de Intervenção e de Apoio da Gestão Escolar e da Equipe Interprofissional com Relação à Educação Inclusiva e as Políticas Públicas Educacionais*

a) Ressaltar a importância e a prioridade do apoio da equipe gestora com relação à inclusão do estudante com TEA no ambiente escolar, não somente na preparação e organização do espaço educacional para o atendimento do estudante com TEA, mas que esteja em consonância com as políticas públicas de educação inclusiva.

b) Destacar o investimento e a continuidade na formação continuada dos docentes, incentivando a busca e a construção de conhecimentos para o aprimoramento profissional, a fim de contribuir para a formação de uma cultura inclusiva na escola, quanto ao atendimento dos estudantes com TEA.

Categoria 2 – *Concepções sobre a Formação Docente, o Desenvolvimento Profissional, Trabalho Pedagógico e as Relações Interpessoais*

a) O reconhecimento da insuficiência na formação inicial do docente em nível superior para atuar com os estudantes com TEA. Essa fragilidade e carência na formação inicial, por parte dos docentes e equipe gestora, resulta na busca de cursos de especializações para o aprimoramento profissional e uma intervenção pedagógica baseada em evidências, contribuindo no processo de ensino-aprendizagem e no atendimento às necessidades individuais desses estudantes.

b) O compartilhamento das experiências docentes entre os pares apresenta-se em um discurso sem suporte teórico, que evidencia ações interventivas isoladas e básicas com os estudantes como TEA, podendo não colaborar para o progresso pedagógico desses estudantes.

c) Os docentes utilizam-se de diversas estratégias didáticas para a intervenção pedagógica, visto que o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) tem demandado por parte dos profissionais que atuam na escola diversos questionamentos e um estudo mais aprofundado sobre a realidade do mundo autístico.

Categoria 3 – *Organização, Planejamento e Processos de Adaptação do Currículo*

a) Os docentes estão atentos às dificuldades e ao progresso do estudante com TEA, elaboram o plano de ensino individualizado (PEI) e desenvolvem estratégias e mediações pedagógicas na rotina escolar, a fim de facilitar a comunicação e o desenvolvimento de novas habilidades para esse estudante.

Categoria 4 – *Concepções da Estrutura Organizacional, Características Arquitetônicas e Pedagógicas para o Atendimento da Educação Inclusiva*

a) Os docentes destacaram a importância e a necessidade de espaços externos no ambiente escolar para a intervenção pedagógica junto aos estudantes com TEA, considerando que esses ambientes e recursos pedagógicos, quando necessário, acolhem o estudante para um atendimento pedagógico especializado e individualizado, possibilitando o desenvolvimento de atividades pedagógicas.

b) Foi possível identificar a ressalva quanto à importância do mediador no processo de ensino-aprendizagem, pois facilita a acessibilidade do estudante com TEA na escola e um professor especialista para o atendimento especializado às necessidades especiais dos estudantes com TEA.

Diante das fragilidades e dos desafios apresentados na análise das categorias elaboradas, foi possível sistematizar uma revisão bibliográfica e uma

análise sobre a retrospectiva histórica sobre as políticas públicas inclusivas no Brasil, um estudo histórico e clínico sobre o Transtorno do Espectro do Autismo e do ambiente escolar, enquanto espaço que envolve a construção do conhecimento, bem como o trabalho da equipe gestora e do professor no processo de ensino-aprendizagem e a inserção escolar e social desse estudante com Transtorno do Espectro do Autismo, abrangendo a construção de currículos diferenciados e de recursos pedagógicos, a fim de promover práticas educativas e pedagógicas baseadas em evidências e que estejam atentas às individualidades de cada estudante.

Nesta perspectiva, Orsanti et al. (2015) fazem a seguinte referência sobre a Educação baseada em evidências:

> [...] consideração e uso do conhecimento oriundo de áreas de pesquisa cientifica para fundamentar e informar boas práticas em Educação. Essa estrutura possibilita que os educadores possam identificar, com confiança, métodos e práticas que funcionam para a maior parte dos alunos, com base em resultados de pesquisa conduzidas com rigor metodológico (ORSANTI et al., 2015, 18).

Neste contexto, pensar o processo de aprendizagem na escola para os estudantes com TEA requer um estudo sobre as diferentes teorias psicológicas e que elas possam apresentar um esclarecimento mais elucidado dos processos individuais de aprendizagem, assim como as estratégias de intervenção individualizadas para cada estudante.

Frente aos resultados obtidos pela pesquisa realizada, foram desenvolvidos dois produtos técnicos na área da Psicologia para o atendimento às necessidades levantadas e pretende apresentar propostas inovadoras em função dos resultados obtidos na Dissertação. Sendo estes:

a) Curso de Formação Profissional - Formação Docente sobre o Transtorno do Espectro Autismo (TEA)

b) Material Didático - Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e apoio ao trabalho Pedagógico para estudantes com TEA

O primeiro produto técnico - **Curso de Formação Profissional - Formação Docente sobre o Transtorno do Espectro Autismo (TEA)** busca um caráter inovador, com a produção intelectual quanto à capacitação dos docentes a partir de uma visão teórica e metodológica do processo de ensino-aprendizagem e por meio de uma prática pedagógica colaborativa, baseada em evidências, relacionada à educação inclusiva.

Este **Curso de Formação Profissional - Formação Docente sobre o Transtorno do Espectro Autismo (TEA)** tem como objetivo o desenvolvimento de ações que impactem o setor da Educação Básica no sentido da formação de competências, produção e conhecimento relacionados à educação inclusiva, buscando um espaço dos produtos técnicos para que sejam um difusor de mudança consistente e inovador, produzido na academia e direcionado aos professores da Educação Básica.

A oferta desse curso de formação faz-se necessária, diante das análises evidenciadas na pesquisa realizada sobre o processo pedagógico dos docentes e do trabalho da equipe de profissionais da escola, quanto ao atendimento aos estudantes com TEA, a fim de aprimorar e formar esses profissionais para o enfrentamento das questões no cotidiano escolar e oferecer um atendimento educacional com uma ação mais integrada, personalizada e que atenda efetivamente às necessidades de cada estudante com TEA.

O segundo produto técnico **Material Didático - Sala de Recursos Multifuncionais (SRM):** apoio ao trabalho pedagógico para estudantes com TEA - tem como objetivo a organização deste espaço para o atendimento educacional especializado, de acordo com as especificidades de cada estudante, quanto à elaboração de estratégias de aprendizagem, a fim de favorecer a construção do conhecimento desses discentes.

Assim, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM): apoio ao trabalho Pedagógico para estudantes com TEA apresenta como escopo a estruturação e o suporte com fins didáticos quanto à organização dos materiais didáticos, brinquedos, jogos, música entre outros recursos didáticos e lúdicos para os estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo, para subsidiar o trabalho pedagógico dos docentes durante o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com TEA, em sala de aula, considerando as suas necessidades específicas.

Esse espaço também será destinado como um ambiente para formação continuada dos profissionais da educação, a fim de sistematizar a prática pedagógica e orientar as intervenções pedagógicas na elaboração dos planos de trabalho quanto aos recursos didáticos e lúdicos que compõem a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e que subsidiarão a mediação docente junto aos estudantes com TEA.

1. PRODUTOS TÉCNICOS: CURSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL – FORMAÇÃO DOCENTE SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA) E MATERIAL DIDÁTICO - SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM): APOIO AO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA ESTUDANTES COM TEA.

1.1 Formação Docente e Sala de Recursos Multifuncionais: avanços de uma realidade para a inclusão do estudante com TEA no contexto escolar

A formação continuada do docente é um fator indispensável, considerando a diversidade que se manifesta no contexto escolar, visto que este professor é um dos fatores mais significativos e importantes do processo educativo. Sampaio e Sampaio (2009, 54) reconhecem que a formação indica um acompanhamento contínuo ao trabalho do docente na prática, possibilitando um apoio em tempo real às intervenções pedagógicas, relacionando a teoria e prática. Já o termo *capacitação,* segundo a autora*,* enfatiza o acréscimo de competências e habilidades sobre algo que falta para o desempenho profissional deste professor.

Neste contexto, é necessário que a escola planeje programas formativos aos docentes e demais profissionais envolvidos no contexto escolar, baseados na sua realidade da sala de aula e que estejam repertoriados em um referencial teórico científico sobre a educação inclusiva, em especial, sobre a inclusão do estudante com TEA no ambiente escolar.

Para corroborar com o processo de inclusão do estudante com TEA no ambiente escolar, torna-se relevante a organização da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) como apoio ao trabalho pedagógico para estudantes com TEA, pois possibilita a oferta do atendimento educacional especializado, promovendo condições de acesso, participação e a viabilização do processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, a estruturação da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) na escola possibilitará uma ação mais integrada, personalizada e que atenda efetivamente as necessidades de cada estudante para um atendimento educacional especializado. Nesse contexto, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é um espaço que contribuirá para o trabalho pedagógico do docente em sala de aula, no período regular das aulas, com a organização do material de apoio pedagógico,

brinquedos, jogos, dentre outros recursos didáticos e lúdicos para os estudantes com TEA, considerando as suas necessidades específicas.

Assim, cabe à equipe gestora e aos docentes a estruturação e organização desse espaço para o atendimento à inclusão dos estudantes com TEA e que esteja em consonância com o projeto curricular da escola.

1.2 Conceituando o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)

Segundo o Manual DSM-V (2014), os Transtornos do Espectro do Autismo, nome técnico do autismo, é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades de comunicação e interação social e pela presença de comportamentos e/ou interesses repetitivos ou restritos.

No DSM-V (2014), o Transtorno do Espectro do Autismo foi classificado como espectro e com isso foram atribuídos três níveis de gravidade. A classificação da gravidade, de acordo com o Manual DSM-V (2014), se dá em três níveis e em conformidade com os dois critérios, como o prejuízo persistente na comunicação social recíproca e interação social; e os padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

O primeiro nível, considerado como leve, indica que o paciente TEA requer apoio. O segundo, moderado, que solicita um apoio substancial e o último nível, o grave, requer um apoio muito substancial. (Manual DSM-V, 2014; Lee et al., 2015).

De acordo com Santos (2021), a classificação da gravidade referente aos três níveis e aos dois critérios indicados no Manual DSM-V (2014) estão representados no quadro abaixo:

Quadro 28 - *Níveis do Transtorno do Espectro Autismo*

GRAVIDADE DO TEA NÍVEIS	COMUNICAÇÃO SOCIAL	COMPORTAMENTOS REPETITIVOS E INTERESSES RESTRITOS
LEVE **Necessita de suporte**	Necessidade de ajuda, quando há ausência de apoio ficam evidentes os prejuízos causados pelos problemas de comunicação; possuem dificuldade na iniciativa de interação social, com respostas atípicas ou não efetivas, além da possibilidade de apresentar interesse reduzido às aberturas sociais.	Inflexibilidade de comportamento, com dificuldade em trocar de atividade, além de obstáculos à autonomia, devido aos problemas para a organização e planejamento.

MODERADO **Necessita de suporte substancial**	Os déficits são graves nas aptidões de comunicação social verbal e não verbal; apresentam danos sociais visíveis, mesmo com ajuda, além da limitação na iniciativa e resposta reduzida ou anormal na interação social.	Aparecem frequentemente sendo óbvios ao observador casual e apresentam a inflexibilidade do comportamento, com sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
GRAVE **Necessita de um suporte intenso**	Exibem déficits graves nas habilidades de Comunicação Social verbal e não verbal que causam graves danos de funcionamento, além de grande limitação na iniciativa e mínima resposta à interação social.	Apresentam inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos e repetitivos que interferem acentuadamente nessa interação, o que causa grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as atitudes.

Fonte: Elaborado pela autora, com base nas referências do DSM-V (2014).[1]

Dentro da área médica, diversos estudos estão sendo realizados sobre o autismo, entretanto, as causas desse transtorno ainda continuam sendo estudadas e algumas pesquisas recentes têm demonstrado evidências de que a predisposição dos fatores genéticos corrobora na determinação dos motivos apresentados, sendo estimado entre 70% a 90%, além de fatores ambientais, embora duvidoso, podem estar associados. Sobre essa questão, Schwartzman (2011, p.40), coloca que os TEA “[...] devem ser entendidos como condições multifatoriais que surgem quando um determinado indivíduo é exposto a três tipos de eventos: período crítico no desenvolvimento cerebral, vulnerabilidade subjacente e estressor externo”.

Sobre a taxa de prevalência do TEA, em 2016, nos Estados Unidos, foi apresentado pelo Centers for Disease Control and Prevention, a divulgação da atualização sobre o número de crianças na faixa etária de 8 anos, em idade escolar. Os estudos apresentaram a seguinte indicação, de 18,5 para cada 1.000 crianças em idade escolar, ou seja, uma prevalência de 1 TEA para 54 crianças de 8 anos, em 11 estados, nos Estados Unidos. A prevalência no número de diagnóstico de meninos continua 4,3 vezes maior do que de meninas. Apesar de não ter sido observada diferença geral na prevalência de TEA entre crianças negras e brancas nessa faixa etária, a interpretação dos dados aponta disparidades entre crianças negras persistente na avaliação e diagnóstico precoces de TEA, embora não tenha

[1] Quadro produzido na Dissertação de Mestrado (P. 48): SANTOS, Neide Maria. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COLABORATIVAS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO. 2021. 201 f. Dissertação (Mestrado Profissional: Psicologia, desenvolvimento e políticas públicas).

sido observada diferença geral na prevalência de TEA. As crianças hispânicas também continuam a ser identificadas como tendo TEA com menos frequência do que as crianças brancas ou negras.

De acordo com Junior (2019, p. 20-23) no Brasil, ainda não há estudos sobre a prevalência de pessoas com autismo. Portanto, não existe registro de dados oficiais sobre o número de pessoas com TEA.

2. OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DO ESTUDANTE COM TEA NO CONTEXTO ESCOLAR

A inclusão dos estudantes com TEA ainda é motivo de discussão sobre as práticas profissionais a serem desenvolvidas. Segundo Santos (2021), este processo vai muito além de uma lei e da articulação entre as pessoas envolvidas no contexto escolar para que a política de inclusão seja efetivada. A autora afirma que a contribuição para o sucesso na inclusão é o respeito a todos; baseado nesse quesito, cada um sentindo-se parte de um todo, é possível a ocorrência desta inclusão, a fim de auxiliar no rompimento de qualquer estigma, ampliar a visão dos problemas dos estudantes e atuar nas questões socioemocionais para a garantia dos direitos reservados.

Dessa forma a escola, por meio da gestão escolar e demais membros da equipe interdisciplinar deve considerar a organização dos espaços no contexto escolar para a acolhida e a intervenção pedagógica desses estudantes, considerando que a atuação do docente requer um atendimento educacional especializado e diferenciado.

Assim sendo, não só a organização administrativa e pedagógica precisa estar preparada para o atendimento deste estudante, mas o professor também por ter um papel importante no desempenho do processo de inclusão, visto que ele irá estabelecer estratégias de ensino, a fim de desenvolver a aprendizagem do mesmo.

É importante salientar a importância do papel do professor na cultura inclusiva, pois, nesse contexto, ele assume uma posição imprescindível para a verdadeira inclusão. Nesse sentido, Cunha (2019, p.101) destaca “[...] a necessidade de o professor ter condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão”.

Assim, considerar a estruturação de um espaço de educação inclusiva como apoio também ao processo de formação continuada nas escolas possibilita uma ação mais integrada, personalizada e que atenda efetivamente às necessidades de cada estudante com Transtorno do Espectro do Autismo. Com essa organização será viável elaborar, em conjunto com a coordenação pedagógica e com os demais professores, um plano de orientação e de ação tutorial para ser incluído no projeto curricular da escola. A elaboração e o desenvolvimento desse plano de ação tutorial tem como objetivo contribuir para a elaboração do plano de ensino individualizado (PEI), execução e avaliação das atividades realizadas, o acompanhamento das propostas pedagógicas, a realização das adaptações curriculares dirigidas aos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo, a realização de avaliações pedagógicas em conformidade com as normas vigentes, a formulação de propostas à equipe técnica de coordenação pedagógica sobre os aspectos psicopedagógicos do projeto curricular da escola, a promoção de práticas pedagógicas colaborativas e a apresentação de propostas de atividades de para o aperfeiçoamento da aprendizagem dos estudantes com TEA.

Os desafios para o trabalho pedagógico no contexto escolar são grandes e exige um preparo e conhecimento para que a intervenção pedagógica tenha sucesso e eficácia. Assim, a formação contínua e especializada torna-se um fator relevante para compreender e trabalhar com esse estudante com TEA.

Neste aspecto, a construção de uma escola inclusiva perpassa pelo caminho de uma organização escolar e que contempla um atendimento educacional especializado para os estudantes com TEA. Deste modo, a equipe gestora e os docentes precisam ter a clareza sobre qual a formação que almejam para esses estudantes e que este processo é gradual e necessita de um envolvimento e participação das pessoas envolvidas nesta ação.

Tomanik e Souza (2017, p. 74) afirmam que “[...] os estudiosos e aplicadores dos conhecimentos científicos são também participantes de grupos sociais”. Isso implica na organização e implementação de processos formativos, a fim de garantir a construção de conhecimentos possibilitando que cada pessoa envolvida nesse espaço possa desenvolver um percurso de formação continuada, tanto no nível pessoal, como na ampliação e na apropriação do trabalho em grupo.

Com isso, cabe à equipe gestora e pedagógica a adoção de algumas medidas para que o trabalho pedagógico possa ser desenvolvido no ambiente escolar:

elaboração de projetos curriculares, programações diversificadas em sala de aula e adaptações curriculares em conformidade com o planejamento escolar e com a proposta pedagógica da escola.

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Promover a capacitação teórica e científica para equipe gestora e docentes sobre o apoio da sala de recursos multifuncionais como fator para a formação docente continuada na intervenção com o estudante com Transtorno do Espectro do Autismo, levando-se em consideração o enriquecimento teórico e a troca de práticas da sala de aula baseadas em evidências, a fim de que as intervenções pedagógicas contribuam para o processo de ensino-aprendizagem.

3.2 Objetivos Específicos

- Apresentar as políticas públicas educacionais sobre a Educação Inclusiva e a aplicabilidade dessas políticas para o processo de inclusão dos estudantes no ambiente escolar;
- Fundamentar teoricamente os docentes sobre os conceitos do Transtorno do Espectro do Autismo;
- Verificar o uso da sala de recursos multifuncionais, considerando os aspectos evidenciados na legislação atual.
- Levantar com os docentes *casos de sucesso* que contribuíram para o processo de ensino-aprendizagem do estudante com TEA.
- Elaborar o Plano de Ensino Individualizado (PEI), baseado nas peculiaridades de cada estudante.
- Estabelecer parcerias entre os docentes, na elaboração de projetos interdisciplinares, viabilizando a troca de saberes específicos, a fim de promover o ensino colaborativo na sala de aula.
- Organizar as adaptações curriculares e materiais pedagógicos baseados na elaboração do PEI.

A – CURSO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL - FORMAÇÃO DOCENTE SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

4. PLANO DE AÇÃO

4.1 Políticas Públicas Educacionais: os marcos legais para a inclusão do deficiente à pessoa com deficiência na escola

A formação do docente é o primeiro passo para o desenvolvimento profissional no ambiente escolar, pois se torna impossível pensar em melhorias no sistema educacional se a atenção não estiver voltada para a capacitação desse professor, considerando a sua importância no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. Nesse processo, a formação dos professores serão desenvolvidas competências e habilidades para que sejam adquiridas intervenções com qualidade para o exercício da sua docência.

Faz-se necessária a capacitação desse docente, a fim de que sejam desenvolvidas competências necessárias para o atendimento às respostas sobre a diversidade e a inclusão manifestadas no contexto escolar.

A proposta de formação continuada requer que o docente reconheça que no contexto escolar, todos os profissionais que atuam no ambiente educacional fazem parte do processo de ensino-aprendizagem desse estudante. Assim, o trabalho é realizado em conjunto, com um único escopo que é o de garantir a permanência do estudante na escola e com uma educação de qualidade, voltada para a sua promoção enquanto sujeito inserido na sociedade.

Assim, a gestão escolar desempenha um importante papel para essa formação continuada em serviço, considerando que a estruturação de um espaço de educação inclusiva nas escolas possibilita uma ação mais integrada, personalizada e que atenda efetivamente às necessidades de cada estudante com Transtorno do Espectro do Autismo. Lück (2009, p. 24) destaca a importância da gestão escolar quanto à administração na dinâmica cultural da escola, alinhado com as diretrizes e políticas educacionais públicas na execução do seu projeto político pedagógico e na organização e articulação das demandas escolares, a fim de garantir um bom trabalho e o avanço dos processos socioeducacionais. A autora destaca ainda que cada escola tem sua história e suas particularidades e ao ser constituída como

espaço sociocultural, redefinem as políticas educacionais e estabelecem características próprias.

Realizou-se um estudo sobre as políticas públicas inclusivas no Brasil, assim como os serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) do estudante com TEA, de acordo com as legislações vigentes.

Nesta abordagem de estudo cronológico sobre as políticas públicas inclusivas no Brasil, assim como o atendimento aos estudantes realizados ao longo da História da Educação em nosso país, no século XIX e no decorrer do século XX, a autora Santos (2021) apresenta um paralelo cronológico sobre os marcos históricos e legais sucedidos no Brasil, destacando os aspectos principais voltados à infância e como se deu a estruturação da educação especial à educação inclusiva.

Quadro 29 - *Momentos legislativos no Brasil dos séculos XIX a XXI*

ANO	Pontos Principais
1824 **1ª Constituição** **(Brasil Império)**	Não há menção sobre a infância
1854	Foi fundado no Rio de Janeiro o Instituto Benjamin Constant IBC), com o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Foi a primeira instituição de educação especial no Brasil. Encontra-se em funcionamento.
1857	Fundou-se também no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Em 1957, passou-se a denominar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Ainda em funcionamento.
1874	O Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, hoje denominado Hospital Juliano Moreira, iniciou a assistência aos deficientes mentais.
1891 **2ª Constituição** **(Brasil República)**	Não há menção sobre a infância
1934 **3ª Constituição** **(2ª República)**	Foi a primeira Constituição a tratar expressamente a proteção à infância e à juventude.
1937 **4ª - Constituição de 1937 (Estado Novo)**	O Estado deveria providenciar “cuidados especiais e amparo” à infância em vez de “dever e direito”.
1946 **5ª Constituição**	Obrigatória assistência à infância e à adolescência.
1961 **LDB 4.024** **1961** **LDB 4.024**	A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional colocou o atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de “excepcionais”. Segue trecho: “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade.”
1967 **6ª Constituição** **(Regime Militar)**	Introduz uma lei própria regulamentado a assistência à infância.
1971 **LDB 5.692**	A segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional fundamenta em seu texto que os alunos com “deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial”. Essas normas deveriam estar de acordo com as regras fixadas pelos Conselhos de

	Educação. Ou seja, a lei não promovia a inclusão na rede regular, determinando a escola especial como destino certo para essas crianças.
1988 7ª Constituição Federal (Constituição Cidadã)	A Constituição Federal, no Inciso III, do Artigo 208, estabelece o direito das pessoas com necessidades especiais de receberem educação, preferencialmente na rede regular de ensino. Nos artigos 205 e 206, a educação está colocada como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho e a igualdade de condições de acesso e permanência na escola.
1988 PCN	Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Adaptações Curriculares) do MEC – forneceram as estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais.
1989 Lei N.º 7.853	Criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social. Institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos das pessoas com deficiência, disciplina a ação do Ministério Público, define crimes e dá outras providências.
1990 Lei Nº 8.069	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). No Art. 53 é assegurado a todos o direito à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino.
1994	Declaração de Salamanca – consiste em afirmar que as escolas devem ajustar-se a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, intelectuais, linguísticas ou outras.
1996 LDB 9.394/96	Assegura aos alunos com necessidade especiais currículos, métodos, recursos educacionais e organização específicos para atender às suas necessidades específicas.
1998 PCN	Os Parâmetros Curriculares Nacionais (adaptações curriculares) do MEC fornecem as estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais.
1999	O Decreto N.º 3.298 regulamenta a Lei n.º 7.853/89 que trata da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e estabelece a matrícula compulsória em cursos regulares em escolas públicas e particulares de pessoas com deficiência.
2000	A Lei N.º 10.098 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida através da eliminação de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.
2000	A Lei N.º 10.048 estabelece a prioridade de atendimento às pessoas com deficiência e determina que os veículos de transporte coletivo a serem produzidos devam ser planejados de forma a facilitar o acesso ao seu interior das pessoas com deficiência.
2001	O Plano Nacional de Educação explicita a responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e Municípios na implementação de sistemas educacionais que assegurem o acesso e a aprendizagem significativa a todos os alunos.
2001	As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica endossam a necessidade de que todos os alunos possam aprender juntos em uma escola de qualidade.
2001	O Decreto n.º 3.956, da Presidência da República do Brasil, reconhece o texto da Convenção Interamericana para a “eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa portadora de deficiência” (convenção da Guatemala), reafirmando o direito de todas as pessoas com deficiência à educação inclusiva.
2001	O parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Câmara de Educação Básica (CEB) nº 17 aponta os caminhos da mudança para os sistemas de ensino nas creches e nas escolas de Educação Infantil, Fundamental, Médio e Profissional.
2004	O Decreto nº 5296 de 02 de dezembro regulamenta as Leis n°ˢ 10.048, de 8 de novembro de 2000 e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que

	estabelecem normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade em vários âmbitos.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - deve proporcionar o atendimento especializado às necessidades educacionais especiais, bem como dos transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação.
2009	A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, de 02 de outubro de 2009 – Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
2011	*Decreto* nº 7611, de *17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado.
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; e altera o § 3º do art. 98 da **Lei** nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.
2015	**LEI** Nº **13.146**, DE 6 DE JULHO DE 2015 - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
2020	**DECRETO Nº 10.502,** DE 30 DE SETEMBRO DE 2020- Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Garante às famílias e ao público da educação especial o direito de escolher em que instituição de ensino estudar, em escolas comuns inclusivas, escolas especiais ou escolas bilíngues de surdos.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das referências pesquisadas sobre as legislações públicas[2]

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008) garante que a educação especial deve proporcionar o atendimento especializado às necessidades educacionais especiais, bem como dos transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação. Dentro dessa perspectiva os estudantes com deficiência devem ter acesso à escola, com alternativas que explorem suas potencialidades, com participação efetiva da família e de profissionais especializados, garantindo assim a igualdade de condições de acesso e permanência no ambiente escolar.

Este estudo sobre a organização e o delineamento dos critérios das políticas públicas educacionais para uma educação inclusiva no Brasil permitiu analisar as mudanças que foram promovidas no sistema educacional e os resultados alcançados a médio ou longo prazo, quanto ao reconhecimento do direito da pessoa com deficiência, a fim de garantir a inclusão escolar e social. Orsati et al (2015, p. 94) destaca a importância de líderes na escola verificarem se as práticas escolares e baseadas em evidência que são realizadas no ambiente escolar estão funcionando e de acordo com esperado. Assim, a seleção e o acompanhamento são critérios que merecem um olhar metódico e minucioso por parte da equipe gestora.

[2] Quadro produzido na Dissertação de Mestrado (P. 21-23): SANTOS, Neide Maria. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COLABORATIVAS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO. 2021. 201 f. Dissertação (Mestrado Profissional: Psicologia, desenvolvimento e políticas públicas).

Para que o trabalho pedagógico junto ao estudante com TEA apresente avanços significativos no processo de ensino-aprendizagem, a organização e articulação da escola, com o apoio da equipe interdisciplinar, contribuirá para a formação continuada dos docentes e a elaboração de práticas educativas e colaborativas que atendam às necessidades dos estudantes com autismo.

A formação pedagógica inicial ocorre em cursos de graduação e o aperfeiçoamento dos docentes para o exercício profissional irá depender da sua busca individual ou do incentivo e apoio proporcionado pelos locais de atuação.

Com base na perspectiva da análise das políticas públicas educacionais sobre a Educação Inclusiva, a pesquisa dedicou-se também ao estudo e ao aprimoramento sobre o conceito e os aspectos que abordam o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), cuja fundamentação teórica está pautada nas páginas 130 a 133 deste trabalho e da inclusão do estudante com TEA no ambiente escolar quer requer um conhecimento especializado e um preparo pedagógico para o atendimento dessa demanda, conforme repertório teórico apresentado nas páginas 133 a 135 desse produto.

4.2 Realização do Curso de Formação Profissional

O curso será oferecido como formação continuada aos profissionais da educação na escola pesquisada, para atender às necessidades observadas durante a pesquisa e será apresentado à Instituição de Educação Superior (IES), como especialização em nível de pós-graduação *lato sensu,* atendendo o disposto na Resolução CNE/CES nº 1, de 6 de abril de 2018, podendo ser ofertado a distância, desde que a Instituição possua credenciamento para educação a distância.

A proposta para o desenvolvimento do curso é a utilização da plataforma *Moodle (Modular Objetct-Oriented Dynamic Learning Environment*), sendo um dos ambientes mais utilizados para cursos online ou como apoio ao ensino presencial.

Público- Alvo	Profissionais da Educação
Carga Horária	360 horas
Número de Vagas	30 vagas
Período de Realização	Março a Outubro

Dias da Semana	3as e 5as feiras
Horário	19h às 22h
Responsável pelo Curso	Neide Maria Santos
Local do Curso	Sala de Aula/Plataforma *Moodle*
Recursos Materiais	Computador, Internet, Projetor, livros e artigos (cópia), drive
Modalidade	Presencial/EAD – Modelo Híbrido

4.3 Divisão dos Módulos

MÓDULO I

Formulação Políticas Públicas Educacionais: Marcos legais - A inclusão do deficiente à pessoa com deficiência na escola
Disciplinas:
Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva – Documentos Oficiais.
A Relação da Gestão Escolar com a Construção da Escola Inclusiva.

MÓDULO II

Fatos e Mitos sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)
Disciplinas:
Conceituando o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).
Os desafios da inclusão do estudante com TEA no contexto escolar.

MÓDULO III

Sala de Recursos Multifuncionais: apoio ao trabalho pedagógico e na formação docente
Disciplinas:
O Ensino Colaborativo no Processo do Ensino-Aprendizagem.
A Educação Inclusiva e os recursos tecnológicos de informação e comunicação.

Avaliação:

O processo avaliativo será contínuo, considerando-se o conteúdo desenvolvido, a leitura prévia dos textos, a participação durante as aulas. Está prevista a realização de atividades práticas, com a apresentação de experiências vivenciadas no cotidiano escolar referente à intervenção pedagógica.

4.4 Planos de Ensino

PLANO DE ENSINO

DISCIPLINA: Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva – Documentos Oficiais
CURSO: Sala de Recursos Multifuncionais(SRM): apoio ao trabalho pedagógico para estudantes com TEA e espaço para a formação docente
PROFESSOR: Neide Santos
CO-REQUISITO (S): Formação
Objetivo(s)
• Apresentar os marcos legais das políticas públicas educacionais sobre a Educação Inclusiva. • Conhecer as políticas públicas educacionais sobre a Educação Inclusiva em vigor nos dias atuais.
Ementa
Resgate histórico e contextualização teórica dos marcos legais que constituíram as políticas públicas educacionais sobre a educação Inclusiva. Abordagem conceitual na perspectiva sobre a inclusão das pessoas com TEA em consonância com as legislações em vigor.
Conteúdo Programático e Avaliações
1- Educação Especial e Políticas Públicas Educacionais no Brasil 2- Educação Especial e a inclusão das pessoas com TEA de acordo com a legislação em vigor
Bibliografia Básica
1. BRASIL. Senado. **Agência Senado**. Constituições brasileiras. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/constituicoes-brasileiras> Acesso em 19 set 2019. 2. BRASIL. **Lei Federal nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm> Acesso em 19 jun 2019. 3. BRASIL. **Lei Federal nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em 16

jun 2019.

Bibliografia Complementar

1. DAYRELL, Juarez Tarcisio. **A escola como espaço sociocultural**. In: DAYRELL, J. (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

2. GALVÃO FILHO, Teófilo A. MIRANDA, Theresinha Guimarães (Org.). **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador. EDUFBA, 2012.

3. JESUS, Denise Meyrelles de. EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org**.**). **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador: Edufba, 2012.

4. MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011. 6ª edição.

5. SOUZA, Celina. **Políticas Públicas:** conceitos, tipologias e sub-áreas. Trabalho elaborado para a Fundação Luís Eduardo Magalhães, em dezembro de 2002 Disponível em <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/3843/material/001-%20A-%20POLITICAS%20PUBLICAS.pdf> Acesso em 19 set 2019.

PLANO DE ENSINO

DISCIPLINA: A Relação da Gestão Escolar com a Construção da Escola Inclusiva

CURSO: Sala de Recursos Multifuncionais (SRM): apoio ao trabalho pedagógico para estudantes com TEA e espaço para a formação docente

PROFESSOR: Neide Santos

PRÉ REQUISITO (S): Graduação

CO-REQUISITO (S): Formação

Objetivo(s)

- Conhecer a estrutura organizacional administrativa e pedagógica e sua relação com a inclusão do estudante com TEA.
- Analisar a importância do trabalho da gestão escolar e da equipe interdisciplinar para a efetividade da inclusão do estudante com TEA no ambiente escolar.

Ementa

Compreensão sobre os aspectos relacionados à estrutura organizacional administrativa e pedagógica. As dimensões técnicas, políticas e sociais da Gestão Escolar. Concepções de organização e gestão escolar na educação brasileira.

Conteúdo Programático e Avaliações

1- Elaboração do Projeto Político Pedagógico na perspectiva da Educação Inclusiva. 2- A construção do currículo como fator de mudança e o processo de adaptações curriculares. 3- A gestão escolar na construção da escola inclusiva
Bibliografia Básica
1. JESUS, Denise Meyrelles de. EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org**.**). **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador: Edufba, 2012 2. LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009. 3. PÉREZ Gómez. A. I. Os processos de Ensino- Aprendizagem: Análise Didática das principais Teorias da aprendizagem In: Gimeno Sacristán J; Pérez Gómez A. I. C**ompreender e transformar o Ensino**. 4ªedição. Artmed. Porto Alegre, 2007.
Bibliografia Complementar
1. BRASIL. LDB. **Lei Federal nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 16 jun 2019. 2. BRASIL. MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> Acesso em 19 jun 2019. 3. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições**. Inclusão Social.** Brasília, DF, v.10 n.2, p.37-46, jan./jun. 2017. Disponível em <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em 27 set 2019. 4. SAUL, A., & SAUL, A**. Uma Trama Conceitual Centrada no Currículo Inspirada na Pedagogia do Oprimido**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.16, n.4, p.1142-1174 out/dez.2018. Disponível em< DOI:https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i4p1142-1174> Acesso em 16 out 2020. 5.SCHMIDT, Carlos (Org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas: Papirus Editora, 2009

PLANO DE ENSINO

DISCIPLINA: Conceituando o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)
CURSO: Sala de Recursos Multifuncionais (SRM): apoio ao trabalho pedagógico para estudantes com TEA e espaço para a formação docente
PROFESSOR: Neide Santos

PRÉ REQUISITO (S): Graduação

CO-REQUISITO (S): Formação

Objetivo(s)

- Conceituar o Transtorno do Espectro do Autismo
- Abordar e compreender as diversas abordagens na atualidade sobre o TEA
- Condições associadas ao Transtorno do espectro do Autismo

Ementa

Compreensão dos pressupostos históricos e teóricos do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e suas dimensões no contexto social e educacional.

Conteúdo Programático e Avaliações

1. Histórico do Autismo
2. Conceituando o Transtorno do Espectro do Autismo
3. Epidemiologia do TEA
4. Prevalência do TEA
5. Critérios de diagnósticos no DSM 5
6. A Psicologia e o TEA

Bibliografia Básica

1. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** (DSM-5). Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

2. ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco Baptista. KUCZYNSKI, Evelyn. Autismo: conceito e diagnóstico. In: **Autismo infantil:** novas tendências e perspectivas. 2ª ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2015. p. 3-26

3. SCHWARTZMAN, José Salomão. ARAÚJO, Ceres Alves de. (Orgs.) **Transtornos do espectro do autismo.** São Paulo: Memnon, 2011.

Bibliografia Complementar

1. ALMEIDA, Marina S. R. Diagnóstico do autismo no CID 11, CID 10 e DSM V**. Instituto Inclusão Brasil.** 14 nov 2019. Disponível em <https://institutoinclusaobrasil.com.br/diagnostico-do-autismo-no-cid-11-cid-10-e-dsm-v/> Acesso em 20 mai 2020.

2. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** (DSM-5). Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

3. ARAUJO, Cintia Rejane Moller. ARAUJO, Luiz Alberto David. A Intersetorialidade. In: **Direitos das pessoas com autismo:** comentários interdisciplinares à Lei 12.764/12. 1ª ed. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2018.

4. SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Manual de Orientação: Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. **Transtorno do Espectro do Autismo.** Nº 05, abril de 2019. Disponível em <https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Ped._Desenvolvimento_-_21775b-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf> Acesso em 19 mai 2020.

5. TIBYRIÇA, Renata Flores. D'ANTINO, Maria Eloisa Famá (Orgs.). **Direitos das Pessoas com Autismo:** comentários interdisciplinares à Lei 12.764/12. São Paulo: Editora Memnon.

PLANO DE ENSINO

DISCIPLINA: Os desafios da inclusão do estudante com TEA no contexto escolar
CURSO: Sala de Recursos Multifuncionais (SRM): apoio ao trabalho pedagógico para estudantes com TEA e espaço para a formação docente.
PROFESSOR: Neide Santos
PRÉ REQUISITO (S): Graduação
CO-REQUISITO (S): Formação
Objetivo(s)
• Identificar os fatores que interferem na inclusão do estudante com TEA no ambiente escolar • Analisar a organização didática e pedagógica dos recursos pedagógicos que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem.
Ementa
A relação dos diferentes atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do estudante com TEA, no ambiente escolar.
Conteúdo Programático e Avaliações
1- O apoio do professor especialista e do mediador 2- Elaboração do PEI 3- Adaptação dos materiais didáticos e pedagógicos
Bibliografia Básica

1. BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em 25 jan 2021.

2. BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em 25 jan 2021

3. CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 8ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2019.

Bibliografia Complementar

1. JESUS, Denise Meyrelles de. EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org**.**). **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador: Edufba, 2012

2. PÉREZ Gómez. A. I. Os processos de Ensino- Aprendizagem: Análise Didática das principais Teorias da aprendizagem In: Gimeno Sacristán J; Pérez Gómez A. I. C**ompreender e transformar o Ensino**. 4ªedição. Artmed. Porto Alegre, 2007.

3. SCHMIDT, Carlos (Org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas: Papirus Editora, 2009.

4. SOUSA, Daiane Roberta; SILVA, Roberta Natália da; FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. Ensino colaborativo: benefícios e desafios. **Educação**, v. 6, p. 91-105, 2016. Disponível em <https://intranet.redeclaretiano.edu.br/download?caminho=/upload/cms/revista/sumarios/466.pdf&arquivo=sumario5.pdf> Acesso em 08 jan 2021

5. TANNUS-VALADAO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, e 230076, 2018.
Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100261&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 25 jan 2021.

PLANO DE ENSINO

DISCIPLINA: O Ensino Colaborativo no Processo do Ensino-Aprendizagem
CURSO: Sala de Recursos Multifuncionais (SRM): apoio ao trabalho pedagógico para estudantes com TEA e espaço para a formação docente.
PROFESSOR: Neide Santos

PRÉ REQUISITO (S): Graduação

CO-REQUISITO (S): Formação

Objetivo(s)

- Analisar sobre o processo de ensino-aprendizagem na perspectiva do Ensino Colaborativo.
- Refletir sobre a importância da equipe interdisciplinar para a contribuição no Ensino Colaborativo.

Ementa

Reflexão sobre o Ensino Colaborativo entre professores e outros profissionais quanto ao alinhamento dos conteúdos, atividades didáticas e metodologia de ensino, como complementação e enriquecimento no processo de ensino-aprendizagem.

Conteúdo Programático e Avaliações

1- O Ensino Colaborativo

2- A importância da Equipe Interdisciplinar para o trabalho pedagógico na escola.

3- A Comunicação Interdisciplinar e as relações interprofissionais.

Bibliografia Básica

1. BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em 25 jan 2021.

2. BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em 25 jan 2021

3. PASIAN, Mara Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. **Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor**. **Cafajeste. Pesqui.** , São Paulo, v. 47, n. 165, pág. 964-981, setembro de 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso 21 jan 2021.

Bibliografia Complementar

1. CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 8ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2019.

2. DOMINGUES, Ivan (Org.). **Conhecimento e Transdisciplinaridade II: aspectos metodológicos.** Belo Horizonte: UFMG, 2005.

3. FAZENDA, Ivani (Org). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

4. GALVÃO FILHO, Teófilo A. MIRANDA, Theresinha Guimarães (Org.). **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador. EDUFBA, 2012.

5. JESUS, Denise Meyrelles de. EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e

práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org**.**). **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador: Edufba, 2012

PLANO DE ENSINO

DISCIPLINA: A Educação Inclusiva e os recursos tecnológicos de informação e comunicação

CURSO: Sala de Recursos Multifuncionais (SRM): apoio ao trabalho pedagógico para estudantes com TEA e espaço para a formação docente.

PROFESSOR: Neide Santos

PRÉ REQUISITO (S): Graduação

CO-REQUISITO (S): Formação

Objetivo(s)

- Conceituar o termo tecnologia assistiva.
- Analisar os recursos tecnológicos de informação e comunicação que contribuem para a intervenção pedagógica dos estudantes com TEA.

Ementa

Os aportes teóricos que sustentam a tecnologia assistiva e a aplicabilidade dos recursos tecnológicos de informação e comunicação no planejamento e desenvolvimento na Sala de Recursos Multifuncionais e na sala de aula no ensino regular.

Conteúdo Programático e Avaliações

1- A tecnologia assistiva

2- Recursos tecnológicos de informação e comunicação

3- A Sala de Recursos Multifuncionais X Sala de ensino regular – o trabalho pedagógico cooperativo e as estratégias de ensino

Bibliografia Básica

1. BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em 25 jan 2021.

2. MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus Editorial, 2015. Coleção Novas Arquiteturas Pedagógicas.

3. ORSATI, Fernanda Tebexreni et al. Práticas para sala de aula baseadas em evidências. São Paulo: Memnon, 2015.

Bibliografia Complementar

1. BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em 25 jan 2021.

2. BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm Acesso em 25 jan 2021.

3. BRASIL. **Decreto nº. 8.368,** de 02 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 3 dez. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 24 jan. 2021.

4. BRASIL. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF, 30 dez. 2020. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948. Acesso em: 25 jan. 2021.

5. SOUSA, Daiane Roberta; SILVA, Roberta Natália da; FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. Ensino colaborativo: benefícios e desafios. **Educação**, v. 6, p. 91-105, 2016. Disponível em <https://intranet.redeclaretiano.edu.br/download?caminho=/upload/cms/revista/sumarios/466.pdf&arquivo=sumario5.pdf> Acesso em 25 jan 2021.

4.5. Matriz Curricular

MATRIZ CURRICULAR					
Componentes Curriculares		Período de Realização	Dias da semana	Carga Horária	
				Teórica	Prática
1	Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva – Documentos Oficiais	1	3ª	50	
2	A Relação da Gestão Escolar com a Construção da Escola Inclusiva	1	5ª	50	
3	Conceituando o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)	2	3ª	60	
4	Os desafios da inclusão do estudante com TEA no contexto				

	escolar	1	5ª	50	10
5	O Ensino Colaborativo no Processo do Ensino-Aprendizagem	1	3ª	50	20
6	A Educação Inclusiva e os recursos tecnológicos de informação e comunicação	1	5ª	50	30
TOTAL		**360**		**310**	**50**

4.6. Calendário do Curso

1º Semestre – 2021	2º Semestre 2021
Março 3ª feira: 2, 9, 16, 23 e 30 5ª feira: 4, 11,18 e 25 **Abril** 3ª feira: 6, 13, 20 e 27 5ª feira: 8,15, 22 e 29 **Maio** 3ª feira: 4, 11,18 e 25 5ª feira: 6, 13, 20 e 27 **Junho** 3ª feira: 1, 8, 15, 22 e 29 5ª feira: 10, 17 e 24 **Julho** **Recesso**	**Agosto** 3ª feira: 3, 10, 17, 24 e 31 5ª feira: 5, 12, 19 e 26 **Setembro** 3ª feira: 14, 21 e 28 5ª feira: 2, 9, 16, 23 e 30 **Outubro** 3ª feira: 5, 19 e 26 5ª feira: 7, 14, 21 e 28

B- MATERIAL DIDÁTICO - SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM): APOIO AO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA ESTUDANTES COM TEA

5. MATERIAL DIDÁTICO - SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM) E APOIO AO TRABALHO PEDAGÓGICO PARA ESTUDANTES COM TEA

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi lançado em 2007, sendo reafirmado pela Agenda Social. Dos eixos previstos pelo PDE, para análise e discussão deste trabalho, destaco a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares que estão indicados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (BRASIL, 2008)

A Resolução nº 4 de 2009, institui do Conselho Nacional de Educação, instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e no Art. 5º, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. No Inciso I, do artigo 10, da referida Deliberação, é mencionado que a escola em seu projeto pedagógico deve estabelecer a oferta do AEE e contemplar na sua organização a sala de recursos multifuncionais, com espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos.

Nesta perspectiva de organização para a sala de recursos multifuncionais, conforme estabelecido na legislação, cabe destacar que esse ambiente para o atendimento educacional especializado deve ser um espaço de educação inclusiva para auxiliar o trabalho pedagógico do docente em sala de aula, no período regular das aulas, a fim de organizar material de apoio pedagógico, brinquedos, jogos, música entre outros recursos didáticos e lúdicos para os estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo, considerando as suas necessidades específicas.

A educação na perspectiva da educação inclusiva deve contemplar na escola um espaço estruturado e organizado para o atendimento individualizado do estudante com TEA, não só na sala de aula regular, mas também na sala de recursos multifuncionais.

A estruturação e organização da sala de recursos multifuncionais são espaços cuja composição contempla equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos, a fim de promover a participação e o apoio no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes que necessitam de um atendimento individualizado e especializado.

Sob este aspecto Cunha (2019, p. 33) destaca que as salas de recursos precisam ser simples, sem muitos objetos para que não haja estímulo em demasia. O autor ressalta que o ambiente das salas deve ser mais fluído

O mesmo espaço também será um ambiente de formação de profissionais da educação, com o objetivo de orientar e fundamentar cientificamente o ensino colaborativo e a relevância da elaboração de um plano de trabalho para a utilização desses recursos didáticos e lúdicos que irão compor a sala de recursos multifuncionais para o atendimento educacional especializado.

Outro aspecto de grande relevância para a efetivação da inclusão no ambiente escolar é o enfoque da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) como apoio à formação continuada do docente para o aprimoramento na intervenção pedagógica com o estudante com TEA, considerando a relevância no esboço da normativa estabelecida para o atendimento às pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo, a partir da Lei nº 12.764 de 2012.

O Decreto nº 8.368 de 2014, regulamentou a Lei nº 12.764 de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Em seu artigo 4º apresenta a educação de forma categórica que:

> É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior (LEI 12.764/2012).

Nesta perspectiva, embora a Lei garanta a efetividade da inclusão do estudante com TEA nas escolas, há a necessidade de que este professor tenha o preparo profissional e intelectual para uma intervenção pedagógica baseada em evidências, assim como a escola precisa estar preparada com a organização administrativa e pedagógica e equipada com recursos, equipamentos e materiais pedagógicos para o atendimento educacional desse estudante.

Esse atendimento educacional especializado para a intervenção pedagógica com o estudante com TEA pressupõe que os profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem tenham uma formação adequada, assim como a escola ofereça as condições necessárias para que esse processo ocorra e torne o projeto de inclusão possível de ser concretizado.

Assim, a interlocução entre os saberes específicos de cada profissional que atua com esse estudante vem corroborar para o seu desenvolvimento e contribuir no processo de ensino-aprendizagem. Neste aspecto Orsati et al. (2015, p.30) defendem que [...] “quando existe a expectativa de que os professores colaborem com outros colegas na escola para o alinhamento de conteúdo, atividades e métodos de ensino, a aprendizagem dos alunos é mais eficaz”.

O Decreto Nº 10.502, de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, no Inciso X, do artigo 2º, considera que as escolas regulares inclusivas – instituições de ensino que oferecem atendimento educacional especializado aos educandos da educação especial em classes regulares, classes especializadas ou salas de recursos e reitera sobre os serviços e os recursos da educação especial no Inciso XIV, do artigo 7º da sala de recursos para ao atendimento desses educandos em um determinado momento ou para uma finalidade específica.

Nesse contexto escolar, os estudantes com necessidades educativas especiais são público-alvo dos serviços de atendimento educacional especializado. Nesta conjuntura, Orsanti et al. (2015, p. 43) apontam que os serviços do AEE [...] tem como objetivo identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação[...], como forma de garantir não só o acesso aos recursos, mas oferecer estratégias de aprendizagem que atendam às necessidades específicas dos estudantes com transtornos específicos.

Pensar na ambientação desse espaço no ambiente escolar requer planejar uma sala de recursos multifuncionais que atenda aos estudantes com TEA, disponibilizando os recursos e materiais didáticos e pedagógicos e um profissional habilitado e com conhecimento na área da Educação Especial para estabelecer a mediação pedagógica com o professor da sala de ensino regular.

Essa mediação pedagógica entre o professor do ensino regular em parceria com o profissional que atua na sala de recursos multifuncionais tem como proposta

um trabalho interdisciplinar com objetivo de acompanhar as propostas elaboradas no Plano de Ensino Individualizado (PEI), as adaptações curriculares, a elaboração de avaliações pedagógicas de acordo com as normas vigentes e a formulação de propostas à equipe de coordenação pedagógica sobre os aspectos psicopedagógicos do plano curricular da escola para a promoção de práticas educativas, a fim de complementar e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem do estudantes com TEA. Dentro de uma perspectiva de escola inclusiva, a educação deve ser vivenciada individualmente na sala de recursos multifuncionais e na sala de ensino comum, independente do grau de severidade de cada caso, favorecendo a sociabilidade e o aprendizado em conjunto (CUNHA, 2019, p.32).

O desenvolvimento da pesquisa possibilitou a observação do espaço destinado para a sala de recursos multifuncionais e vislumbrou a apresentação de uma ideia para a otimização desse ambiente de forma que possa contribuir para o processo de ensino-aprendizagem do estudante com TEA e a relação que os professores devem estabelecer com esse ambiente, explorando e descobrindo como os recursos e materiais didáticos e pedagógicos existentes podem contribuir na estimulação do desenvolvimento motor e pedagógico do seu estudante.

A sala de recursos multifuncionais que foi objeto de estudo dessa pesquisa dispõe de alguns jogos e materiais pedagógicos que são utilizados pelas mediadoras que acompanham os estudantes em situação de inclusão na escola. Atualmente esse ambiente tem como área construída 6x7m^2 e apresenta a seguinte estruturação:

5.1 Sala de Recursos Multifuncionais – Atual

Figura 2 - Sala de Recursos Multifuncionais – Atual

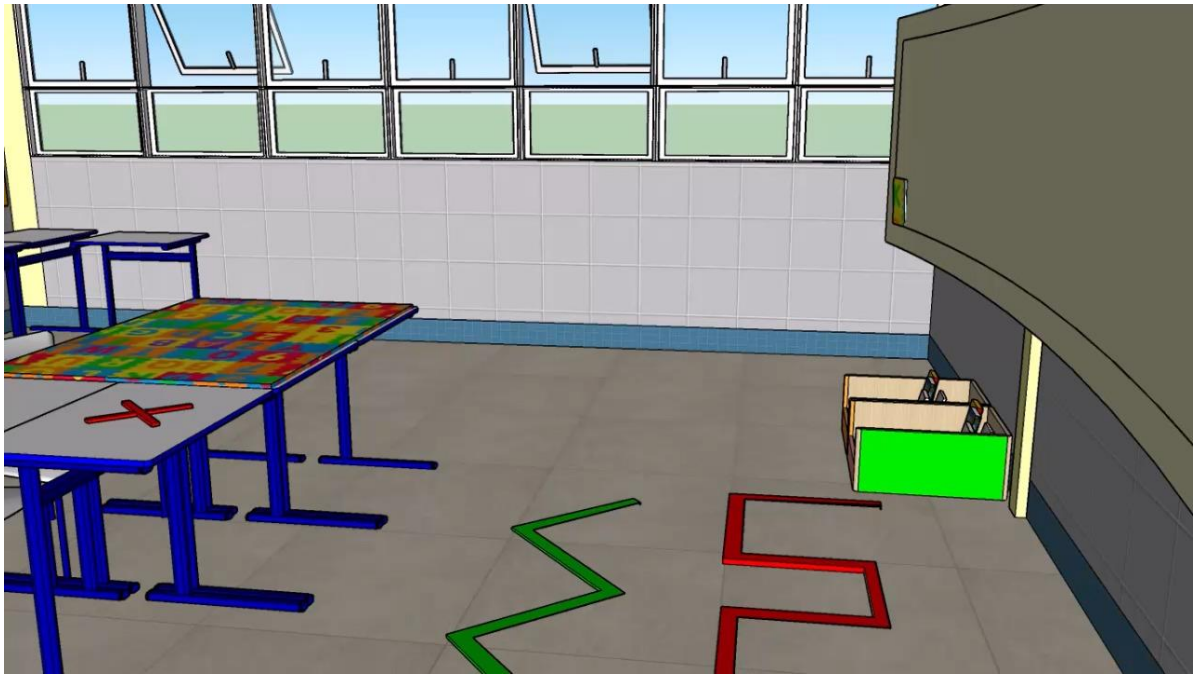


Figura 3 - Sala de Recursos Multifuncionais – Atual

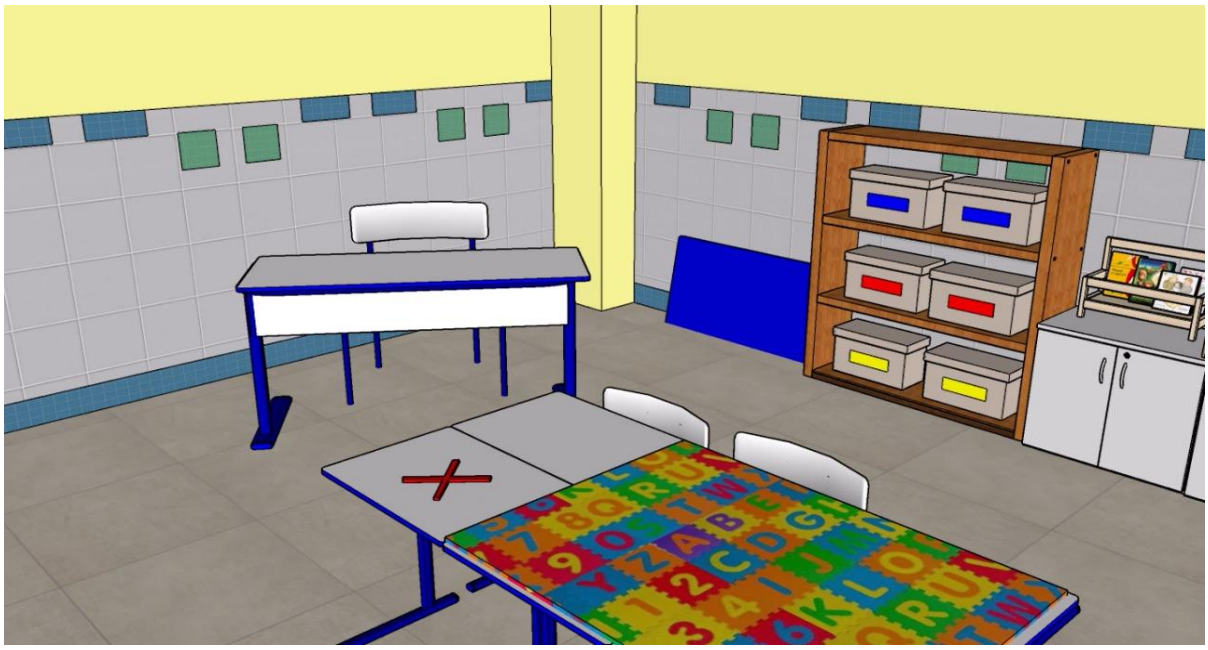


Figura 4 - Sala de Recursos Multifuncionais – Atual

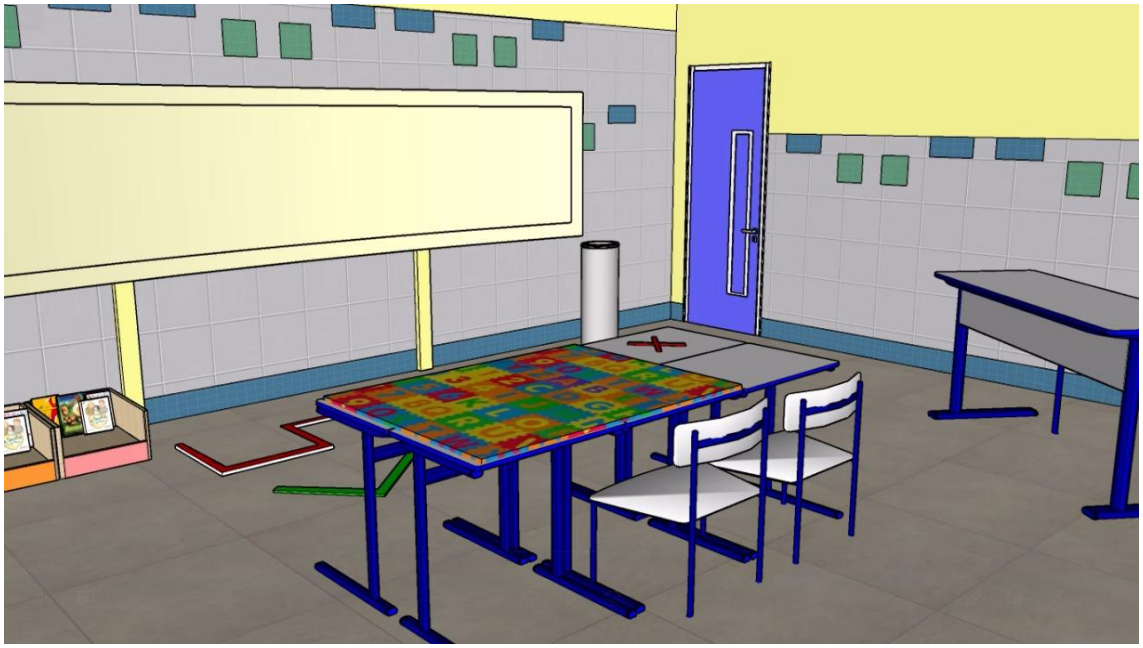


Figura 5 - Sala de Recursos Multifuncionais – Atual

O espaço atual sugere uma nova configuração, com a organização dos objetos e a aquisição de novos materiais que complementarão o trabalho pedagógico desenvolvido. A partir desse esboço e das considerações, sugere-se um novo croqui com uma remodelação deste espaço, a fim de que o estudante com TEA possa visualizar os materiais ou brinquedos que serão utilizados pelo professor

e/ou mediador e será um momento que esse profissional terá a oportunidade em observar o seu estudante neste local como ele se comporta e quais os objetos ou atividades despertam maior atração ou interesse.

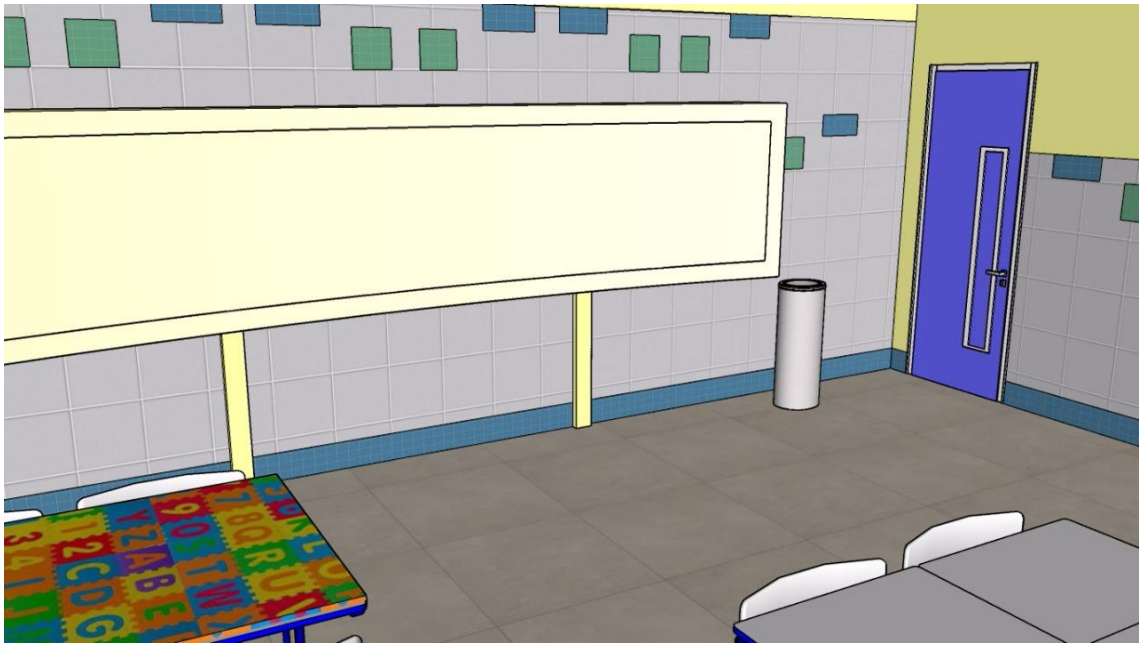
5.2 Sala de Recursos Multifuncionais – Ideal

Figura 6 - Sala de Recursos Multifuncionais – Ideal

Figura 7 - Sala de Recursos Multifuncionais – Ideal

Figura 8 - Sala de Recursos Multifuncionais – Ideal

Figura 9 - Sala de Recursos Multifuncionais – Ideal



No esquema da figura apresentada na sala de recursos multifuncionais (Ideal) destaca-se também o espaço livre para a circulação dos estudantes, considerando que deve ser evitada barreiras que impeçam o movimento dos mesmo pelo ambiente, assim como objetos em excesso, pois podem exercer atração indevida devido ao estímulo promovido.

Nessa abordagem, o espaço escolar torna-se um ambiente propício para a observação por parte do professor. Assim, observar como o estudante reage a um estímulo e ele aprende, será o início de uma caminhada para pesquisar quais os recursos didáticos e pedagógicos que contribuirão no desenvolvimento do seu educando.

A idealização dessa sala de recursos multifuncionais (SRM) está destinada como complemento do trabalho pedagógico, realizado em sala de aula, durante a sua frequência no período letivo. Assim, a disposição desse espaço tem como propósito organizar material de apoio pedagógico, brinquedos, jogos, música entre outros recursos didáticos e lúdicos para os com TEA, considerando as suas necessidades específicas.

A organização do material de apoio pedagógico, bem como os demais recursos didáticos e lúdicos utilizados como instrumentos para estimular o processo de aprendizagem dos estudantes que necessitam um Atendimento Educacional Especializado (AEE), tem como objetivo um novo fazer pedagógico, a partir de estratégias aplicadas pelos docentes, a fim de favorecer a construção cognitiva do conhecimento pelos discentes, auxiliando-os no desenvolvimento do currículo e a participação na vida escolar.

Em 2010, o governo federal lançou o Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais, cujo objetivo foi equipar os sistemas públicos de ensino em todo o território brasileiro distribuindo mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos de informática para apoiar e ampliar o AEE dos estudantes, público-alvo da educação especial (BRASIL, 2010).

O Decreto nº 7.611/2011 corrobora as orientações para a construção de sistemas educacionais inclusivos, que garantam às pessoas com deficiência o acesso ao sistema regular de ensino (BRASIL, 2012).

Conforme a Resolução nº 4 de 2009, no artigo 12, é citado que o professor para a atuação no AEE, deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Já no artigo 13, são apresentadas as atribuições do professor quanto ao atendimento educacional especializado, no que concerne à identificação, elaboração, produção e organização dos recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias pedagógicas e colaborativas no processo de ensino-aprendizagem, considerando as

especificidades de cada estudante e que necessitam de um atendimento individualizado e específico.

Dentro de uma proposta inclusiva, a utilização de materiais pedagógicos e dos recursos tecnológicos que caracterizam o AEE quanto ao desenvolvimento de atividades são ferramentas importantes para estimular o estudante, a fim de que ele atinja o conhecimento cognitivo e motor desejados.

A utilização de materiais pedagógicos e didáticos como estratégias para o processo de aprendizagem dos estudantes requer constantemente melhorias e a busca por novos recursos no desenvolvimento e aprimoramento de práticas educativas que corroboram na construção do conhecimento desse discente, possibilitando que eles possam entender e produzir, por meio das respostas dadas, os conhecimentos aprendidos diante das diferentes situações da sua vida cotidiana.

As tecnologias de informação e comunicação oferecem uma grande quantidade de recursos tecnológicos, equipamentos e sistemas que auxiliam o docente no processo de ensino-aprendizagem do estudante que requer um atendimento especializado.

Nesta perspectiva, Orsanti et al. (2015, p. 38) fazem a seguinte referência sobre a Tecnologia Assistiva (TA) e a Comunicação Aumentada e Alternativa (CAA), destacando que “[...] os recursos de comunicação alternativa, suplementar e ampliada são um tipo de tecnologia assistiva e proporcionam maior autonomia às pessoas com limitações significativas na linguagem oral”.

No AEE são elaboradas e desenvolvidas atividades para trabalhar a rotina diária, aspectos cognitivos, motores, sociais e afetivos, autonomia, utilizando jogos, livros, materiais pedagógicos e recursos tecnológicos.

Nesta abordagem para o Atendimento Educacional Especializado, cabe elencar alguns programas, equipamentos, recursos pedagógicos e tecnológicos para a educação inclusiva e que contribuem para o trabalho pedagógico dos estudantes com TEA, necessitando de um atendimento educacional especializado.

Quadro 30 - Intervenção Comportamental

INTERVENÇÃO COMPORTAMENTAL	
Tipos	**Descrição**
ABA - *Applied Behaviour*	É uma abordagem analítico-comportamental, cujo objetivo

Analysis ou Análise do Comportamento Aplicada	é avaliar, analisar e explicar os fatores ambientais e a sua interferência nos comportamentos, utilizando essas informações para o delineamento e o acompanhamento das estratégias de intervenção na pessoa com TEA. (CUNHA, 2019)
TEACCH - Tratamento e educação para autistas e crianças com distúrbios correlatos da comunicação	Utiliza avaliações baseadas em evidência e tem como proposta trabalhar os problemas relacionados à comunicação e ensinar habilidades. A disposição do ambiente físico e a organização das rotinas é feita por meio de painéis, agendas ou quadros. (CUNHA, 2019)
PECS - Sistema de comunicação mediante a troca de figuras	É um sistema que estimula a comunicação alternativa, utilizando-se de figuras em cartões e pode ser aplicado na organização da linguagem não verbal com crianças ou adolescentes. (CUNHA, 2019)

Fonte: Elaborado pela autora com base nos referencias teóricos.

Quadro 31 - Recursos Tecnológicos para Educação Inclusiva

RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
PÁGINAS DE INTERNET	
Links de destaque	**Descrição**
https://www.autismoemdia.com.br/blog/autismo-e-tecnologia-conexao-que-ajuda-pessoas-com-tea/	Destinado ao trabalho com crianças autistas, este link auxilia no dia a dia de famílias, médicos e profissionais de apoio e apresenta informações, dicas conteúdos e brincadeiras
http://www.escolagames.com.br/	Este é um site gratuito de jogos educativos para crianças a partir de 5 anos e todos os jogos são desenvolvidos com acompanhamento pedagógico para que elas aprendam brincando.
https://diversa.org.br/	Este site tem como objetivo apoiar as redes de ensino no atendimento de estudantes com deficiência em escolas comuns.
https://www.assistiva.com.br/	Este site apresenta uma equipe especializada em Tecnologia Assistiva (TA) e comprometida com a inclusão de pessoas com deficiências na educação, no trabalho, no lazer, na cultura, na sociedade. Tem como principal objetivo oferecer conhecimentos e informações, realizar a formação e produzir pesquisas que

	possam ser úteis a órgãos, instituições e entidades que atendem pessoas com deficiências.
https://www.educamundo.com.br/blog/curso-online-tecnologia-assistiva	Este site oferece cursos online de Educação Especial e jogos e aplicativos educacionais
https://www.efuturo.com.br/	Este site é uma Rede Social Educativa. Apresenta muitos jogos educativos online.
https://neuroconecta.com.br/	Este site apresenta informações e compartilha conhecimentos por meio de profissionais qualificados sobre o Transtorno do Espectro do Autismo.
www.revistaautismo.com.br/	É uma revista especializada em autismo e apresenta informações sobre o Transtorno do Espectro do Autismo, com algumas pautas educativas para as pessoas que possuem o TEA e suas famílias.
http://www.redescola.com.br/site/index.php	Este site apresenta informações aos professores sobre a fábrica de softwares para utilização com os estudantes de todas as idades.
https://novaescola.org.br/guias/1427/jogos	É uma revista destinada aos docentes da Educação Básica e apresenta serviços e material educacional aos educadores e também jogos educativos.
https://www.brinquedoteca.org.br/	A Associação Brasileira de Brinquedotecas (ABBri) é filiada à Associação Internacional de Brinquedotecas (ITLA), realiza cursos de formação para brinquedistas, promove atividades socioculturais, assessorias para órgãos públicos na definição de políticas e normas relacionadas ao brincar e à brinquedoteca, consultorias para implantação e operacionalização de brinquedotecas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de revisão e pesquisas nas plataformas digitais.

A sala de Recursos Multifuncionais (SRM) também será um espaço destinado para a formação docente continuada dos profissionais da educação, com o objetivo de orientar e fundamentar cientificamente a aprendizagem colaborativa e a

relevância da elaboração de um plano de trabalho para esses recursos didáticos e lúdicos que irão compor a sala de atendimento educacional.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, enquanto organização educacional e social, tem uma relevância significativa no processo de construção do conhecimento para a formação intelectual e socioemocional dos estudantes.

Nessa perspectiva de formação, torna-se relevante que os profissionais da educação envolvidos no contexto educacional e que são responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem do estudante com TEA tenham clareza sobre o seu desempenho profissional, o conhecimento científico e as práticas pedagógicas baseadas em evidências, quanto à organização e elaboração de ações que garantam a inclusão no ambiente escolar, a fim de promover uma convivência saudável e respeitosa.

A construção e a organização de uma escola inclusiva são processos gradativos e demanda um investimento na formação continuada dos profissionais da educação, exigindo determinação e trabalho coletivo. Dessa forma, a estruturação para a concretização de um plano de intervenção pedagógica, por parte da equipe gestora e dos docentes, para o atendimento educacional especializado com o estudante com TEA, requer ações pedagógicas que sejam baseadas em evidências, considerando a formação educacional desse discente

A partir da análise dos dados na pesquisa realizada, sobre as práticas pedagógicas dos profissionais da educação quanto ao atendimento dos estudantes com TEA, foi possível observar a relevância no investimento do Curso de Formação sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), considerando a carência do conhecimento sobre o mundo autístico e a importância da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) como apoio ao trabalho pedagógico, a partir da utilização de materiais pedagógico, brinquedos, jogos, música entre outros recursos didáticos e lúdicos, no atendimento às suas necessidades específicas.

Assim, a realização do Curso de Formação possibilitará a capacitação dos profissionais da educação, aprimorando e aperfeiçoando as suas práticas pedagógicas baseadas em evidências para o enfrentamento de questões no

contexto escolar e que atenda às necessidades educacionais de cada estudante com TEA.

Com relação à Sala de Recursos Multifuncionais (SRM): apoio ao trabalho pedagógico para estudantes com TEA, esta formação permitirá a elaboração de estratégias de aprendizagem e a sistematização da prática pedagógica, a partir dos materiais pedagógicos e dos recursos didáticos e lúdicos, para a mediação docente, favorecendo a construção do conhecimento do estudante com TEA.

REFERÊNCIAS DOS PRODUTOS

ABBri. **Associação Brasileira de Brinquedotecas**. Brinquedoteca, 2021. Página Inicial. Disponível em <https://www.brinquedoteca.org.br/ > Acesso em 22 mar 2021.

ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA. **Nova Escola:** Conteúdos Especiais. Jogos, 2021. Disponível em <https://novaescola.org.br/guias/1427/jogos# > Acesso em 22 mar 2021.

AUTISMO e tecnologia: conexão que ajuda pessoas com TEA. **Autismo em Dia**, 2020. Disponível em <https://www.autismoemdia.com.br/blog/autismo-e-tecnologia-conexao-que-ajuda-pessoas-com-tea/> Acesso em 22 mar 2021.

BRASIL. MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> Acesso em 19 jun 2020

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em 19 jun 2019.

BRASIL. MEC/SEESP. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192> Acesso em 04 mar. 2021.

BRASIL. MEC/SECADI. **Documento Orientador:** Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. 2012. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em 21 mar 2021.

BRASIL. **Decreto nº. 8.368,** de 02 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 3 dez. 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 24 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF, 30 dez. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948> Acesso em: 25 jan. 2021.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 8ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2019.

FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. AMATO, Cibele Albuquerque de la Higuera. Análise de Comportamento Aplicada e Distúrbios do Espectro do Autismo: revisão de literatura. **CoDAS**, 2013; 25 (3): 289-296.
Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/codas/v25n3/16.pdf> Acesso em 16 jan 2021.

JUNIOR, Francisco Paiva. Quantos autistas há no Brasil? **Revista Autismo**, ano V, n° 64, edição n° 4, mar-abr-mai/2019, p. 20-23.
Disponível em <https://www.revistaautismo.com.br/download/revista-autismo-edicao-no-4-pdf/> Acesso em 24 jan 2021.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Diversa:** educação inclusiva na prática, 2021. Página Inicial. Disponível em <https://diversa.org.br/> Acesso em 21 mar 2021.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

NEUROCONECTA. **Neuroconecta:** o melhor site com informações sobre autismo, 2021. Página Inicial. Disponível em <https://neuroconecta.com.br/> Acesso em 22 mar 2021.

NÚCLEO TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO. **Escola Games:** Jogos Educativos, 2021. Página Inicial. Disponível em <http://www.escolagames.com.br/> Acesso em 22 mar 2021.

PASIAN, Mara Silvia. MENDES, Enicéia Gonçalves. CIA, Fabiana. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Cafajeste. Pesqui.** , São Paulo, v. 47, n. 165, pág. 964-981, setembro de 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21 jan 2021.

REDE SOCIAL EFUTURO. **Efuturo:** Rede Social Educativa, 2021. Página Inicial. Disponível em <https://www.efuturo.com.br/ > Acesso em 22 mar 2021.

REVISTA AUTISMO. **Revista Autismo**, 2021. Página Inicial. Disponível em <https://www.revistaautismo.com.br/> Acesso em 22 mar 2021.

SAMPAIO, CT., and SAMPAIO, SMR. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. ISBN 978-85-232-0915-5. Disponível em <https://static.scielo.org/scielobooks/3hs/pdf/sampaio-9788523209155.pdf> Acesso em 22 mar 2021.

SARTORETTO, Mara Lúcia. BERSCH, Rita. **Assistiva:** Tecnologia e Educação, 2021. Página Inicial. Disponível < https://www.assistiva.com.br/> em Acesso em 22 mar 2021.

SCHWARTZMAN, José Salomão. ARAÚJO, Ceres Alves de. (Orgs.) **Transtornos do espectro do autismo.** São Paulo: Memnon, 2011.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Manual de Orientação: Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. **Transtorno do Espectro do Autismo.** Nº 05, abril de 2019. Disponível em <https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Ped._Desenvolvimento_-_21775b-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf> Acesso em 24 jan. 2021.

TECNOLOGIA ASSISTIVA: conceitos, recursos e cursos fundamentais. **Educa Mundo:** educação sem fronteiras, 2018. Disponível em <https://www.educamundo.com.br/blog/curso-online-tecnologia-assistiva> Acesso em 22 mar 2021

REFERÊNCIAS

ABBri. **Associação Brasileira de Brinquedotecas**. Brinquedoteca, 2021. Página Inicial. Disponível em <https://www.brinquedoteca.org.br/ > Acesso em 22 mar 2021.

ALMEIDA, Marina S. R. Diagnóstico do autismo no CID 11, CID 10 e DSM V**. Instituto Inclusão Brasil.** 14 nov 2019.
Disponível em <https://institutoinclusaobrasil.com.br/diagnostico-do-autismo-no-cid-11-cid-10-e-dsm-v/> Acesso em 20 mai 2020.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** (DSM-5). Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 79-126
Disponível em < https://static.scielo.org/scielobooks/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853.pdf> Acesso em 16 jun 2020.

ARAUJO, Cintia Rejane Moller. ARAUJO, Luiz Alberto David. A Intersetorialidade. In: **Direitos das pessoas com autismo:** comentários interdisciplinares à Lei 12.764/12. 1ª ed. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2018.

ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA. **Nova Escola:** Conteúdos Especiais. Jogos, 2021. Disponível em <https://novaescola.org.br/guias/1427/jogos# > Acesso em 22 mar 2021.

ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco Baptista. KUCZYNSKI, Evelyn. Autismo: conceito e diagnóstico. In: **Autismo infantil:** novas tendências e perspectivas. 2ª ed. São Paulo: Editora Atheneu, 2015. p. 3-26.

AUTISMO e tecnologia: conexão que ajuda pessoas com TEA. **Autismo em Dia**, 2020. Disponível em <https://www.autismoemdia.com.br/blog/autismo-e-tecnologia-conexao-que-ajuda-pessoas-com-tea/> Acesso em 22 mar 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 1977.
BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei Federal nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 16 jun de 2020.

BRASIL. LDB. **Lei Federal nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> Acesso em: 16 jun 2020.

BRASIL. LDB. **Lei Federal nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=Fixa%20Diretrizes%20e

%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias.&text=Art.&text=1%C2%BA%20Para%20efeito%20do%20que,m%C3%A9dio%2C%20o%20de%20segundo%20grau.> Acesso em 16 jun 2020.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 16 jun 2020.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em 16 jun 2020.

BRASIL. **Declaração de Salamanca.** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Espanha. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2020.

BRASIL. LDB. **Lei Federal nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 16 jun 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm> Acesso em 16 jun 2020.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 198**, de 13 de junho de 2001. Dispõe sobre a aprovação da Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção de Guatemala). Disponível em < http://legis.senado.leg.br/norma/592634> Acesso em 16 jun 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em 16 jun 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais.** Coordenação geral: SEESP/MEC. Organização: Maria Salete Fábio Aranha. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.
Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/serie4.pdf> Acesso em 17 fev 2020.

BRASIL. MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192> Acesso em 19 jun 2020.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186**, de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm> Acesso em 16 jun 2020.

BRASIL. **Decreto Federal nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em 16 jun 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em 19 jun 2020.

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em <https://censo2010.ibge.gov.br/resultados.html> Acesso em 19 jun 2020.

BRASIL. MEC/SEESP. **Manual de Orientação**: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192> Acesso em 04 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em 16 jun 2020.

BRASIL. MEC/SECADI. **Documento Orientador:** Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. 2012. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11037-doc-orientador-multifuncionais-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em 21 mar 2021.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm> Acesso em 19 jun 2020.

BRASIL. **Decreto nº. 8.368,** de 02 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 3 dez. 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 24 jan. 2021.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.146**, de 6 de julho de 2015*.* Estatuto da Pessoa com Deficiência. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em 16 jun 2020.

BRASIL. INEP. MEC. **Censo Escolar 2019.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 07 jun. 2020.

BRASIL. Senado. **Agência Senado**. Constituições brasileiras. Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/constituicoes-brasileiras> Acesso em 19 set 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Agência Câmara de Notícias**. Sancionada lei que inclui dados sobre autismo no Censo 2020. Disponível em <https://www.camara.leg.br/noticias/562740-sancionada-lei-que-inclui-dados-sobre-autismo-no-censo-2020/> Acesso em 17 fev 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em 26 jul 2020.

BRASIL. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF, 30 dez. 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948> Acesso em: 25 jan. 2021.

BRENTANI, Helena et al. Distúrbios do espectro do autismo: uma visão geral sobre diagnóstico e tratamento. **Rev. Bras. Psiquiatr.** , São Paulo, v. 35, supl. 1, p. S62-S72, 2013.
Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462013000500008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26 abr 2020.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 8ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2019.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. **A escola como espaço sociocultural**. In: DAYRELL, J. (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

DOMINGUES, Ivan (Org.). **Conhecimento e Transdisciplinaridade II: aspectos metodológicos.** Belo Horizonte: UFMG, 2005.

FAZENDA, Ivani (Org). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. AMATO, Cibele Albuquerque de la Higuera. Análise de Comportamento Aplicada e Distúrbios do Espectro do Autismo: revisão de literatura. **CoDAS**, 2013; 25 (3): 289-296.
Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/codas/v25n3/16.pdf> Acesso em 16 jan 2021.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo.** 5ª ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FREIRE, José Célio. Alteridade e Psicologia Social. In: SILVA, Maria de Fátima de Sena e Silva; AQUINO, Cássio Adriana Braz de. **Psicologia Social:** Desdobramentos e aplicações. São Paulo: Escrituras Editora, 2004 - (Coleção ensaios transversais), p. 35-65.

FREIRE, Paulo. Apresentação. In: HARPER, Babette et al. (Org.) **Cuidado, Escola!** desigualdade, domesticação e algumas saídas. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

GALVÃO FILHO, Teófilo A. MIRANDA, Theresinha Guimarães (Org.). **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador. EDUFBA, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, Maria da Graça M. Gonçalves. **Psicologia, Subjetividade e Políticas Públicas.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 19-129.

GRIESI-OLIVEIRA, Karina. SERTIÉ, Andréa Laurato. Transtornos do espectro autista: um guia atualizado para aconselhamento genético. **Revendo ciências básicas**. Einstein. 2017; 15(2):233-8. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/eins/v15n2/pt_1679-4508-eins-15-02-0233.pdf> Acesso em 15 mai 2020.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Diversa:** educação inclusiva na prática, 2021. Página Inicial. Disponível em <https://diversa.org.br/> Acesso em 21 mar 2021.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JESUS, Denise Meyrelles de. EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). **O professor e a educação inclusiva:** formação, práticas e lugares. Salvador: Edufba, 2012.

JUNIOR, Francisco Paiva. Quantos autistas há no Brasil? **Revista Autismo**, ano V, n° 64, edição n° 4, mar-abr-mai/2019, p. 20-23.
Disponível em <https://www.revistaautismo.com.br/download/revista-autismo-edicao-no-4-pdf/> Acesso em 24 jan 2021.

LEE, Patrick F. et al. Approach to autism spectrum disorder: Using the new DSM-V diagnostic criteria and the CanMEDS-FM framework. **Can Fam Physician**. 2015 May; 61(5): 421–424.
Disponível em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4430056/> Acesso em 03 mai 2020.

LOBAR, Sandra L. DSM-V Changes for Autism Spectrum Disorder (ASD): Implications for Diagnosis, Management, and Care Coordination for Children With ASDs. **J Pediatr Health Care.** Jul-Aug 2016; 30(4):359-65.
Disponível em < https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26602109/> Acesso em 28 abr 2020.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LYALL, Kristen et al. The Changing Epidemiology of Autism Spectrum Disorders. **Annu Rev Public Health.** 2017 Mar 20;38:81-102. Disponível em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/28068486> Acesso em 15 mai 2020.

MAENNER, Matthew J. et al. Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2016. **Surveillance Summaries**. March 27, 2020, 69(4);1–12. Disponível em
<https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/69/ss/ss6904a1.htm?s_cid=ss6904a1_w>
Acesso em 20 mai 2020.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus Editorial, 2015. Coleção Novas Arquiteturas Pedagógicas.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão promove a justiça. Entrevista realizada por Meire Cavalcante. **Revista Nova Escola**, nº 42. 01 mai 2005. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/902/inclusao-promove-a-justica#:~:text=O%20que%20%C3%A9%20inclus%C3%A3o%3F,todas%20as%20pessoas%2C%20sem%20exce%C3%A7%C3%A3o.&text=J%C3%A1%20inclus%C3%A3o%20%C3%A9%20estar%20com%2C%20%C3%A9%20interagir%20com%20o%20outro.> Acesso em 20 jul 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições**. Inclusão Social.** Brasília, DF, v.10 n.2, p.37-46,

jan./jun. 2017. Disponível em <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em 27 set 2020.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2011. 6ª edição.

NEUROCONECTA. **Neuroconecta:** o melhor site com informações sobre autismo, 2021. Página Inicial. Disponível em <https://neuroconecta.com.br/> Acesso em 22 mar 2021.

NÚCLEO TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO. **Escola Games:** Jogos Educativos, 2021. Página Inicial. Disponível em <http://www.escolagames.com.br/> Acesso em 22 mar 2021.

OPAS (Organização Pan-Americana de Saúde). Folha informativa - Transtorno do espectro autista. 2017.
Disponível em <https://www.paho.org/bra/index.php?Itemid=1098> Acesso em 15 mai 2020.

ORSATI, Fernanda Tebexreni et al. Práticas para sala de aula baseadas em evidências. São Paulo: Memnon, 2015.

PAIVA JUNIOR, Francisco. Prevalência de autismo nos EUA sobe 10%: agora é 1 para 54. **Revista Autismo**, São Paulo, 26 mar 2020. Disponível em <https://www.revistaautismo.com.br/destaque/prevalencia-de-autismo-nos-eua-sobe-10-agora-e-1-para-54/#:~:text=Novos%20n%C3%BAmeros%20estat%C3%ADsticos%20publicados%20hoje,cada%20dois%20anos%20no%20pa%C3%ADs.> Acesso em 20 mai 2020.

PASIAN, Mara Silvia. MENDES, Enicéia Gonçalves. CIA, Fabiana. Atendimento educacional especializado: aspectos da formação do professor. **Cafajeste. Pesqui.** , São Paulo, v. 47, n. 165, pág. 964-981, setembro de 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21 jan 2021.

PAULA, Cristiane S., RIBEIRO, Sabrina H., FOMBONNE, Eric et al. Brief Report: Prevalence of Pervasive Developmental Disorder in Brazil: A Pilot Study. **Journal of Autism Developmental Disoders.** 41, 1738–1742 (2011).
Disponível em <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1200-6> Acesso em 28 abr 2020.

PÉREZ Gómez. A. I. Os processos de Ensino- Aprendizagem: Análise Didática das principais Teorias da aprendizagem In: Gimeno Sacristán J; Pérez Gómez A. I. C**ompreender e transformar o Ensino**. 4ªedição. Artmed. Porto Alegre, 2007.

REDE SOCIAL EFUTURO. **Efuturo:** Rede Social Educativa, 2021. Página Inicial. Disponível em <https://www.efuturo.com.br/ > Acesso em 22 mar 2021.

REVISTA AUTISMO. **Revista Autismo**, 2021. Página Inicial. Disponível em <https://www.revistaautismo.com.br/> Acesso em 22 mar 2021.

SAMPAIO, CT., and SAMPAIO, SMR. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. ISBN 978-85-232-0915-5. Disponível em <https://static.scielo.org/scielobooks/3hs/pdf/sampaio-9788523209155.pdf> Acesso em 22 mar 2021.

SANDIN, Sven. LICHTENSTEIN, Paul. KUJA-HALKOLA, Ralf et al. The Heritability of Autism Spectrum Disorder. **JAMA.** 2017;318(12):1182-1184. Disponível em <https://jamanetwork.com/journals/jama/fullarticle/2654804> Acesso em 03 mai 2020.

SARTORETTO, Mara Lúcia. BERSCH, Rita. **Assistiva:** Tecnologia e Educação, 2021. Página Inicial. Disponível < https://www.assistiva.com.br/> em Acesso em 22 mar 2021.

SAUL, Ana Maria. SAUL, Alexandre**. Uma Trama Conceitual Centrada no Currículo Inspirada na Pedagogia do Oprimido**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.16, n.4, p.1142-1174 out/dez.2018. Disponível em <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i4p1142-1174> Acesso em 16 out 2020.

SCHMIDT, Carlos (Org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas: Papirus Editora, 2009.

SCHWARTZMAN, José Salomão. ARAÚJO, Ceres Alves de. (Orgs.) **Transtornos do espectro do autismo.** São Paulo: Memnon, 2011.

SHARMA, Samata R. GONDA, Xenia. TARAZI, Frank. Autism Spectrum Disorder: Classification, diagnosis and therapy. **Pharmacol Ther.** 2018 Oct. 190:91-104. Disponível em <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/29763648> Acesso em 20 mai 2020.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Manual de Orientação: Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. **Transtorno do Espectro do Autismo.** Nº 05, abril de 2019. Disponível em <https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Ped._Desenvolvimento_-_21775b-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf> Acesso em 19 mai 2020.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas:** conceitos, tipologias e sub-áreas. Trabalho elaborado para a Fundação Luís Eduardo Magalhães, em dezembro de 2002 Disponível em <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/3843/material/001-%20A-%20POLITICAS%20PUBLICAS.pdf> Acesso em 19 set 2020.

SOUSA, Daiane Roberta; SILVA, Roberta Natália da; FANTACINI, Renata Andrea Fernandes. Ensino colaborativo: benefícios e desafios. **Educação**, v. 6, p. 91-105, 2016. Disponível em <https://intranet.redeclaretiano.edu.br/download?caminho=/upload/cms/revista/sumarios/466.pdf&arquivo=sumario5.pdf> Acesso em 08 jan 2021

TANNUS-VALADAO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de

planejamento em diferentes países. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 23, e230076, 2018.
Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100261&lng=pt&nrm=iso> Acesso em 26 ago 2020.

TECNOLOGIA ASSISTIVA: conceitos, recursos e cursos fundamentais. **Educa Mundo:** educação sem fronteiras, 2018. Disponível em <https://www.educamundo.com.br/blog/curso-online-tecnologia-assistiva> Acesso em 22 mar 2021.

TIBYRIÇA, Renata Flores. D'ANTINO, Maria Eloisa Famá (Orgs.). **Direitos das Pessoas com Autismo:** comentários interdisciplinares à Lei 12.764/12. São Paulo: Editora Memnon.

TOMANIK, Eduardo Augusto; SOUZA, Regiane Cristina de. Representações sociais: políticas e afetos nos processos educacionais. In: YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; OLIVEIRA JUNIO, Isaias Batista de; SANTOS, Annie Rose dos. **Psicologia e Educação:** interfaces com as representações sociais. Curitiba: CRV, 2017.

YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5 ed., Porto Alegre: Bookman, 2015.

ZABLOTSKY, Benjamin. BLACK, Lindsey I. BLUMBERG, Stephen J. Estimated Prevalence of Children With Diagnosed Developmental Disabilities in the United States, 2014–2016. **NCHS Data Brief**, nº 291, november 2017. Disponível em <https://www.cdc.gov/nchs/data/databriefs/db291.pdf> Acesso em 26 abr 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)

Título do Projeto: “**Educação Inclusiva: práticas profissionais transformadoras e aprendizagem colaborativa para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) ”.**
Pesquisador executante: Neide Maria Santos
Pesquisadora responsável: Profª Dra. Luana Carramillo Going UNISANTOS – Universidade Católica de Santos

Nome do (a) participante: _____

Data de nascimento: _____ R.G.: _____

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), do projeto de pesquisa “**Educação Inclusiva: práticas profissionais transformadoras e aprendizagem colaborativa para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) ”**, de responsabilidade da pesquisadora Neide Maria Santos.
Eu, Neide Maria Santos estou realizando esta pesquisa que busca verificar a importância do planejamento e organização de espaços e tempos de educação inclusiva no ambiente escolar, sob a responsabilidade de uma equipe multidisciplinar para a promoção de aprendizagens colaborativas para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA).
Esta pesquisa é parte das atividades de pós-graduação do Mestrado de Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas que estou realizando e que está sob a orientação da Prof.ª Dra. Luana Caramillo Going. Por isso, eu gostaria de poder contar com a sua colaboração para responder a uma entrevista semiestruturada, com perguntas referentes à temática pesquisada. Suas respostas serão anotadas em formulário de papel próprio para este estudo. E como se trata de um questionário com algumas perguntas irá necessitar de sua disponibilidade de tempo para respondê-la. Gostaria de informar também que este questionário será realizado em ambiente reservado, sem a presença de outras pessoas e que seu nome e os nomes das pessoas que você mencionar será mantido em sigilo, não irá aparecer

nos resultados da pesquisa, porque nós só vamos mostrar o que os profissionais da educação fazem e pensam sobre a rotina escolar e como se dá o processo pedagógico dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em relação ao tempo e espaço durante o período letivo.

Você não é obrigado a participar desta pesquisa e se não quiser participar isto não lhe causará nenhum problema. Caso concorde em participar, não receberá pagamento e também não terá nenhum prejuízo financeiro. Conforme lhe foi explicado, esta pesquisa consistirá em uma investigação qualitativa, focada em conhecer a rotina escolar, como se dá o processo pedagógico dos docentes e o trabalho da equipe de profissionais da escola que atendem os alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) durante o período letivo. Com os fatos pesquisados e averiguados, será possível verificar as estratégias de intervenção da equipe de multiprofissionais dessa instituição, composta por gestores e docentes do Ensino Fundamental. A pesquisa tem como objetivo analisar o trabalho desenvolvido pelos profissionais da educação dessa escola por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP), Planejamento Escolar, Plano de Ensino Individualizado (PEI) e levantar a organização da estrutura física destinada para a educação inclusiva.

Ao assinar este termo você declara ter sido informado (a) de que: este questionário possui algumas perguntas como: a) nome e função exercida no colégio; (b) poderá responder as perguntas em local reservado e na presença apenas da pesquisadora; (c) poderá recusar-se a responder a alguma pergunta e retirar o consentimento a qualquer momento, deixando de participar do estudo;(d) não será identificado(a) e será mantido o caráter sigiloso sobre a identidade das pessoas por você citadas; (e) poderá solicitar esclarecimentos ou colocar dúvidas sobre esta pesquisa; (f) que ao responder às perguntas poderá sentir cansaço e vergonha e caso isso ocorra poderá desistir de participar da pesquisa; (g) se você demonstrar sofrimento emocional decorrente da participação nesta pesquisa ou solicitar você será encaminhado para um serviço que ofereça atendimento psicológico no Serviço de Psicologia da UNISANTOS ou um serviço público de sua preferência; (h) este documento é elaborado em duas vias, uma ficará com você e outra com as pesquisadoras; (i) Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de minha participação no estudo, poderei ser compensado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (j) para esclarecimentos sobre a pesquisa você poderá contatar a pesquisadora por meio do telefone (13) 98820-9695, ou a orientadora do

estudo Prof.ª Dra. Luana Caramillo Going pelo telefone (13) 32055555 ramal 1312 e em caso de dúvidas ou denúncia sobre aspectos éticos da pesquisa poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Santos pelo telefone (13) 32055555 ramal 1254. Portanto, eu declaro estar ciente do exposto e que desejo participar do projeto.

Nome da (o) participante: _____

_____
Assinatura do participante

Eu, Neide Maria Santos, declaro que forneci todas as informações referentes a este projeto ao participante declarado acima.

_____
Neide Maria Santos
Pesquisadora

Santos, ____ de _____ de 2020.

APÊNDICE B – Questionários

Pesquisa com perguntas e respostas

1- Para o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico com o seu estudante com autismo, quais são os fatores que você considera importantes que a escola contribua: (numere de 1 a 6, sendo 1 o fator em que você encontra mais dificuldade e 6 o fator em que você encontra menos dificuldade)

Fatores	1	2	3	4	5	6
Infraestrutura						
Apoio da família						
Formação Pedagógica e Material Didático						
Atendimento Educacional Especializado						
Apoio Interdisciplinar						
Apoio da Equipe Gestora						

RESPOSTA:

Aspectos considerados	CRITÉRIOS AVALIATIVOS/QUANTIDADE													
	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Qtd	%	Total	%
Infraestrutura	0	-	2	9,52	0	-	4	19,05	7	33,33	8	38,10	21	100,00
Apoio da família	2	9,52	2	9,52	2	9,52	7	33,33	6	28,57	2	9,52	21	100,00
Formação Pedagógica e Material Didático	3	14,29	2	9,52	4	19,05	3	14,29	5	23,81	4	19,05	21	100,00
Atendimento Educacional Especializado	0	-	3	14,29	3	14,29	6	28,57	4	19,05	5	23,81	21	100,00

Apoio Interdisciplinar	1	4,76	2	9,52	3	14,29	5	23,81	5	23,81	5	23,81	21	100,00
Apoio da Equipe Gestora	0	-	0	-	1	4,76	1	4,76	9	42,86	10	47,62	21	100,00

2- De que maneira você analisa o trabalho da equipe gestora na formação de uma cultura escolar inclusiva no atendimento dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo?

P.1 - A equipe gestora mostrasse atuante e atualizada sobre o tema.
P.2- A equipe gestora nos dá um total apoio de como lidar com a criança, além de fornecer palestras com pessoal que capacitadas e experientes no assunto.
P.3 - Sempre estão nos possibilitando capacitações ao início do ano contemplando o tema de estudo nesta pesquisa.
P.4 - Muito interessada em auxiliar o professor. Buscando sempre atividades e cursos para melhorar o desenvolvimento em sala de aula dos alunos de inclusão.
P.5 - Uma equipe acolhedora que apoia os alunos com TEA.
P.6 - Formação especializada, sempre pronta a ajudar e nos orientar. Isso é fundamental.
P.7 - Com acompanhamento de profissionais especializados, com sugestões de materiais e cursos voltados ao ensino e cuidados com esse grupo.
P.8 - A equipe gestora atua de forma sólida na estruturação de currículo e no atendimento personalizado dos alunos TEA.
P.9- A escola vem avançando pedagogicamente de forma satisfatória. Cada aluno é analisado individualmente com adaptação curricular, orientação pedagógica, assessoria psicológica e atendimento aos pais. A recepção por parte dos alunos é boa e os docentes desenvolvem uma metodologia específica a esses alunos para que de fato a inclusão aconteça.
P.10- É fundamental que seja uma equipe envolvida em estudos e que acredite efetivamente nos princípios, relevância social e urgência da inclusão.
P.11- Acho que a Equipe gestora tem papel fundamental nessa construção e formação, incentivando seu corpo docente e todos os funcionários da escola que atuam direta e indiretamente a estar constantemente se atualizando com profissionais especializados, estudando e pesquisando sobre o assunto.
P.12- Considero a equipe comprometida, temos na Rede Municipal uma sala de recursos, uma professora especialista para atender aos alunos no contraturno e um professor mediador que acompanha o aluno em sala de aula.
P.13- Sou a equipe gestora
P.14 - Produtiva
P.15- Algumas escolas possuem equipes gestoras mais preparadas, mas a maioria tem muita dificuldade para entender como funciona o TEA e quais ações diferenciadas realizar.
P.16- A equipe gestora trabalha de maneira eficiente na formação de uma cultura escolar inclusiva.
P.17- Percebo uma equipe interessada e capaz, sempre buscando conhecimento junto aos professores para o melhor processo educacional dos alunos de inclusão (TEA). Estamos em evolução.

P.18- Acredito que a equipe acredita no trabalho inclusivo. No entanto, falta estudo para que possamos realmente nos considerar uma escola inclusiva. Se não saírmos do senso comum, jamais perceberemos o espectro, pois é impossível lidar com o TEA se não conseguirmos compreender que cada um necessita de um recurso, de uma prática diferenciada...
P.19 - Bom.
P.20- Há um apoio e incentivo para a acolhida e inclusão dos alunos com transtorno do espectro do autismo
P.21- De primordial importância, se a equipe gestora não investir em formação, infraestrutura e orientação as famílias, não é possível implementar uma cultura inclusiva na Comunidade escolar

3- Analisando o seu dia a dia, quais as áreas que você considera importante a estimulação e que colabora para o desenvolvimento do estudante com Transtorno do Espectro do Autismo: (numere de 1 a 6, sendo 1 a área que mais contribui e 6 a área que menos contribui)

Área	1	2	3	4	5	6
Comunicação						
Aprendizagem						
Relações interpessoais						
Comportamento						
Raciocínio						
Autonomia						

Aspectos considerados	QUANTIDADE FATORES					
	1	2	3	4	5	6
Comunicação	15	3	0	0	1	3
Aprendizagem	10	6	2	1	0	2
Relações interpessoais	12	4	2	2	0	1
Comportamento	10	3	4	0	0	4
Raciocínio	7	5	6	1	1	1

Autonomia	10	6	2	1	0	2

4- Como é elaborada a organização curricular e pedagógica para a educação inclusiva dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo?

P.1- É elaborada através de materiais de apoio, sugerido por profissionais especializados e capacitados. O professor tem o auxílio em classe de um especialista na área para ajudar nas atividades e devidas explicações.
P.2-
1. Tento fazer a leitura do meu aluno, pois cada um é diferente do outro. 2. Abordo a estratégia para obter a sua atenção (aluno).
3. Sem pressioná-lo tento avançar o conteúdo.
4. Cada vez avançando, sem deixá-lo ansioso.
P.3- Cada aluno tem um plano de trabalho especializado para ele, buscando atender as suas necessidades cognitivas.
P.4- Individualmente. Sair de uma intencionalidade e depois ir adaptando para cada aluno de maneiras diferentes.
P.5- Através de atividades diagnósticas que nos fornece dados para avançar nos conteúdos e alcançar algumas habilidades.
P.6- A organização curricular deve atender aos aspectos essenciais de aprendizagem, mas que realmente contribua para uma educação inclusiva.
P.7- Através das observações e orientações dos profissionais que já trabalham com esse aluno. Através também do acompanhamento do professor com o aluno no cotidiano, observando suas limitações, competências e habilidades, assim como com as especificidades do espectro.
P.8 - A organização curricular é elaborada a partir de um viés personalizado. É necessário ter em vista as necessidades, dificuldades e aspectos individuais dos educandos.
P.9- A organização curricular deve estar relacionada a princípios, operacionalização, teoria e prática, planejamento e ação, sendo intimamente ligadas à viabilização de sua concretização (segundo Monjón, em 1995). No plano individual, por meio da elaboração do Programa Educacional Individualizado (PEI).
P.10- Ela é feita a partir da adaptação de estratégias de abordagens das competências e habilidades essenciais à sua formação enquanto cidadão.
P.11- Procuro elaborar e organizar as atividades aplicando o que aprendemos e conhecemos sobre o assunto de uma maneira que o aluno consiga participar e se envolver na aula e ao mesmo tempo respeitando toda sua individualidade e características próprias.
P.12- O currículo é adaptado, o professor responsável pela sala de recursos dispõe de materiais e confecciona material de acordo com as necessidades dos alunos.
P.13- São feitas reuniões no início do ano com a psicóloga (alunos vindos do 5o ano do EF) e a orientadora educacional (alunos do 6º ano EF até o 3º ano EM), que explicam como são cada aluno, a partir daí o professor faz seu planejamento juntamente com o coordenador.
P.14- São feitas adaptações das atividades desenvolvidas com os demais alunos.
P.15- Eu trabalho com planejamento individual e elaboração de material didático exclusivo.

P.16- A organização curricular e pedagógica para os alunos com Transtorno do Espectro do Autismo é elaborada baseada no aluno individualmente. E é adaptada durante o processo dependendo das respostas que o aluno apresenta.
P.17- A organização curricular e pedagógica segue em paralelo com a de todos os alunos, com as adaptações necessárias para que o aluno com TEA consiga evoluir de acordo com seu ritmo e capacidade.
P.18- Não sei responder esta questão em se tratando do fundamental anos finais, visto que não atuo nesta faixa etária e consequentemente com estes professores.
P.19- De forma personalizada levando em consideração todo o desenvolvimento obtido em anos anteriores para serem aprimorados.
P.20- Diante das necessidades de cada aluno com TEA, a elaboração de um plano de ensino individual que atenda os aspectos cognitivos para uma aprendizagem significativa
P.21- E elaborada de maneira individualizada e adaptada para atender aos alunos

5- De que maneira você elabora um plano individual de atendimento educacional especializado considerando a potencialidade de cada estudante?

P.1- Elaboro através da análise do grau de dificuldade do aluno. Faço uso de explicações de forma onde o aluno possa compreender com mais facilidade o tema abordado em aula, lembrando que conto com o auxílio do especialista.
P.2- idem a 4.
P.3- Primeiro realizo a sondagem para ter conhecimento das habilidades que o aluno tenha, para começar a desenvolver seu planejamento individualizado, gosto de realizar mensalmente, pois assim acompanho aos poucos o desenvolvimento do aluno.
P.4- Pelo desenvolvimento dele em sala de aula e com relação ao modo que ele melhor se adapta ao aprendizado.
P.5- Cada aluno tem sua particularidade, portanto fazer o diagnóstico é muito importante para a elaboração das atividades.
P.6- É importante observar as potencialidades desses alunos e estabelecer uma linguagem e dinâmica que mais alinhe às suas necessidades e expectativas no processo de ensino-aprendizagem.
P.7- Depois de desenvolver atividades de observações e diagnósticas.
P.8- A partir dos mesmos pressupostos elencados na resposta anterior.
P.9- O plano deve iniciar com a escuta da família e da criança para identificar as habilidades que o aluno possui e as que devem ser estimuladas como: aprendizagem escolar, vida diária, funções motoras e relacionamentos sociais. A metodologia, os recursos utilizados e o prazo para colocar em prática dependerá do diagnóstico inicial de cada aluno.
P.10- A partir de uma avaliação diagnóstica, é elaborado um plano que procure desenvolver suas habilidades e potencialidades, respeitando-se, contudo, seu ritmo.
P.11- De maneira individualizada, de acordo com suas práticas e possibilidades.
P.12- Normalmente o aluno participa da proposta que é feita para todos, a mediadora que o acompanha inicia algumas modificações, pois está ao lado do aluno e percebe melhor suas

dificuldades. No decorrer do processo trocamos algumas ideias e assim posso trazer algumas avaliações diferenciadas.
P.13- O professor elabora. Eu como orientadora dou opiniões sobre o que foi elaborado, quando recebo o material, o que nem sempre acontece.
P.14- Adequando as dificuldades do aluno ao conjunto de propostas e objetivos estabelecidos no plano escolar.
P.15- A partir de uma sondagem diária, percebendo cada mudança no desenvolvimento individual do aluno.
P.16- Depois de conhecer e observar as potencialidades e os talentos do aluno, eu elaboro um plano com atividades adequadas
e que tenham como principal objetivo estimular o aluno.
P.17- Um plano individual é realizado com o objetivo de analisar as potencialidades do aluno e após análise traçar metas para que ele alcance dentro da disciplina e da sua capacidade todos os saberes necessários para a sua evolução educacional e de qualidade de vida.
P.18- Para a elaboração do PEI tem que haver uma avaliação prévia. Assim como os professores realizam a sondagem com os alunos neurotípicos, assim precisa ocorrer com os alunos com TEA. O contato com os pais e profissionais que trabalham com a criança/jovem, também nos auxilia bastante. Não sei responder como ocorre com outros setores da escola.
P.19- Tomando como base o plano do ano anterior, ele serve como um ponto de partida para nortear o trabalho que desenvolverei com o aluno.
P.20- A partir de uma observação sistematizada e de acordo com informações obtidas pela coordenação e profissionais da escola, faço uma avaliação diagnóstica para identificar as habilidades cognitivas do aluno.
P.21- Através de sondagem e observação

6- Dentre as formas de comunicação, quais as que você utiliza para se comunicar com o estudante com Transtorno do Espectro do Autismo?

P.1- Depende do nível de autismo. Aquele que têm uma maior facilidade em imagens, por exemplo, a minha linha de aprendizado vai em direção do uso mais aprofundado da mesma para o entendimento do conteúdo estado.
P.2- 1. Comunicação clara e objetiva. 2. Mais simples possível 3. Repetindo até o aluno compreender o que está sendo dito.
P.3- Sempre partimos da comunicação oral, para a visual, os sons também são muito explorados e quando há possibilidades a escrita.
P.4- De acordo com cada aluno: vídeos, desenhos, pintura ....
P.5- A comunicação verbal com boa interação, jogos, aplicativos.
P.6- Normalmente os momentos de interação nas atividades práticas são sempre muito positivos. A comunicação é mais direta e consigo perceber com mais clareza o melhor caminho para trabalhar com o meu aluno.
P.7- Imagens, sons e palavras. Utilizando os seus gostos preferenciais.

P.8- Em uma situação de aula presencial utilizo o diálogo constante com o aluno, auxiliar e responsáveis. Neste diálogo, procuro detectar quais são os instrumentos pedagógicos que necessito alterar ou aperfeiçoar.
P.9- O método de comunicação alternativa e fácil de usar é o PECS — Sistema de Comunicação por Troca de Figuras, que se baseia em trocar figuras ou fotos em um painel ou em um caderno. Com esse método é possível informar como a criança se sente e o que ela deseja, nessa composição outras pessoas também poderão compreender.
P.10- Por meio de textos orais e escritos mediados pela professora auxiliar.
P.11- Nos caso verbal procuro utilizar a comunicação oral e linguagens que o aluno consiga compreender, e em caso não verbal utilizo a comunicação corporal, podendo ser através de gestos corporais, expressões faciais, olhares, movimentos...
P.12- Já tive alguns alunos com TEA que eram verbais, o que facilita um pouco a comunicação.
P.13- Eu, como orientadora, me comunico através da fala, com todos os alunos TEA.
P.14- Acaba variando, de acordo com o nível de aprendizagem de cada aluno. Após uma sondagem, a comunicação pode ser oral e visual.
P.15- Oral (direta ou por meio de veículos de informação, como vídeos) Escrita (jornais, resumos, pesquisas).
P.16- Escrita, fala, Visual com desenhos, jogos.
P.17- Comunicação verbal e visual.
P.18- Não posso responder pois não atuo com a faixa etária.
P.19- Vídeos, desenho e jogos.
P.20- Comunicação oral e visual (jogos, desenhos, vídeos)
P.21- Cartões de comunicação, material concreto (massinha, fantoches) jogos, vídeos, músicas

7- Em que momento os meios de comunicação são utilizados pelo estudante com Transtorno do Espectro do Autismo para que ele possa se comunicar diante das situações apresentadas?

( ) Para pedir informações, objetos, comentar fatos

( ) Para interagir com o gestor, professor e os colegas de sala

( ) Não presta atenção no assunto

( ) Para protestar

( ) Nunca tenta se comunicar

Aspectos considerados	QUANTIDADE	%
Para pedir informações, objetos, comentar fatos	18	85,7%
Para interagir com o gestor, professor e os colegas de sala	18	85,7%

Não presta atenção no assunto	3	14,3%
Para protestar	3	14,3%
Nunca tenta se comunicar	3	14,3%

8- Quanto ao comportamento do seu aluno com Transtorno do Espectro do Autismo, quais as reações apresentadas?

( ) Relaciona-se com o (a) gestor, professor (a) / mediador (a)

( ) Relaciona-se com colegas de sala

( ) Atende às ordens

( ) É resistente em participar das atividades propostas e/ou mudanças de rotina

( ) Demonstra medos

( ) Utiliza pessoas como suporte

( ) É resistente ao contato físico

( ) Mantém contato visual com professores e colegas

( ) Apega-se a objetos de maneira inapropriada e/ou gira objetos

( ) Mostra-se arredio e/ou indiferente

( ) Apresentou comportamentos estereotipados (repetição persistente de atos e/ou fala)

( ) Apresenta-se agressivo consigo mesmo ou com os colegas

Aspectos considerados	QUANTIDADE	%
Relaciona-se com o (a) gestor, professor (a) / mediador (a)	19	90,5%
Relaciona-se com colegas de sala	12	57,1%
Atende às ordens	12	57,1%
É resistente em participar das atividades propostas e/ou mudanças de rotina	13	61,9%
Demonstra medos	9	42,9%
Utiliza pessoas como suporte	12	57,1%
É resistente ao contato físico	12	57,1%
Mantém contato visual com professores e colegas	11	52,4%

Apega-se a objetos de maneira inapropriada e/ou gira objetos	6	28,6%
Mostra-se arredio e/ou indiferente	9	42,9%
Apresentou comportamentos estereotipados (repetição persistente de atos e/ou fala)	9	42,9%
Apresenta-se agressivo consigo mesmo ou com os colegas	8	38,1%

9- De que maneira você avalia a adaptação dos materiais pedagógicos para os estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo?

P.1- Sinto muitas das vezes dificuldade em adaptar materiais pedagógicos. Porém, tento fazer ao máximo que as atividades sejam prazerosas e atrativas.
P.2 - Fundamental, pois a adaptação visa aprimorar as habilidades já existentes.
P.3 - Em arte, as atividades proporcionam por si só uma melhor adaptação. A maioria dos materiais utilizados são de fácil manuseio. Os alunos também conseguem e gostam de participar das aulas expositivas com bastante imagens e outros recursos audiovisuais.
P.4 - Regular.
P.5 - Acho que são essenciais e em nossa escola muito positivo.
P.6 - Não saberia responder como se dá o processo nos anos finais. Temos uma sala de recursos, com muitos materiais à disposição do professor e dos mediadores, que devem ser orientados pelos professores.
P.7 - Basicamente, o material pedagógico existente resume-se em atividades adaptadas pelos próprios professores.
P.8 - Vejo de forma positiva toda ação que possa ajudar na evolução do aprendizado do aluno.
P.9 - Extremamente necessária para o desenvolvimento das habilidades.
P.10 - Considero importante para o trabalho do professor
P.11- Depende muito no grau do autismo do aluno, como ele reage com as funções que desempenha.
P.12- Razoável
P.13- Não dispomos de materiais pedagógicos específicos para os alunos, as atividades são adaptadas dependendo das especificidades do aluno.
P.14 - Avalio como compatível a realidade que o cerca.
P.15- Não são muito adequados ao DAS, necessitando sempre de uma grande adaptação pelo professor, elaborando materiais à parte.
P.16- Muito importante, percebo que os professores das séries iniciais têm maior facilidade em criar material pedagógico. Trabalho com EFII e conto com a professora da sala de recursos para fazer essa adaptação, inclusive agora no Ensino Remoto, elaboro as atividades para todos e ela faz as adaptações.
P.17- Essencial e importante.

P.18- Através da aplicação, aceitação e evolução na aprendizagem que
P.19- Sempre tive que elaborar material específico.
P.20- A adaptação será eficaz se entender como essa criança se desenvolve, de que forma ela processa o conhecimento, que habilidades básicas de atenção e de aprendizagem ela possui e assim adequar o material pedagógico.
P.21- Ainda é necessário muito estudo e trabalho para conseguirmos em um material que atenda a maioria dos alunos. Visto que são individualizados pelo comportamento de cada um.

10- De que maneira você avalia o seu aluno com Transtorno do Espectro do Autismo quando ele desenvolve novas habilidades?

P.1- Hoje esse meu aluno apresenta muita resistência em desenvolver novas habilidades.
P.2- A habilidade deve ser desenvolvida por etapas, a partir o do momento em que o aluno aprende a expandi-la, a cada nova tarefa podemos requisitar um nível de dificuldade maior.
P.3- É sempre uma grande conquista. Mais um passo dado e algo a aprender, novas possibilidades.
P.4- Com anotações do progresso do aluno, de acordo com a sondagem inicial.
P.5- Avalio de maneira muito positiva.
P.6- Não saberia responder como são avaliados.
P.7- Procuro observar o progresso que ele apresenta diante de novas habilidades, levando em consideração seu grau de desenvoltura.
P.8- Incentivando a prosseguir, que ele conseguiu atingir uma etapa e que poderá atingir outras.
P.9- A partir das especificidades individuais. Sendo assim, a avaliação é personalizada.
P.10- Qualquer aprendizagem deve ser considerada como avanço significativo e positivo tanto para o aluno como para o professor
P.11- Atenção e o esforço que aluno executa as funções.
P.12- Avalio através da observação do seu desenvolvimento diário. Realizando um relatório de desenvolvimento ao final de cada semestre.
P.13- Eu avalio positivamente.
P.14- Consegue na maior parte das vezes atingir os objetivos propostos.
P.15- Quando consegue atingir um determinado objetivo proposto através de alguma atividade como escrever, desenhar ou mesmo compreender uma questão. A avaliação ocorre através da observação da escrita, oralidade ou pelo comportamental.
P.16- Avalio através da observação do seu comportamento, se já consegue se aproximar mais, se faz uma tarefa sozinho ou quando pergunta algo.
P.17- Temos vários alunos. Para cada um precisaria de uma resposta.
P.18- Através de sondagens e replanejamento, para que as atividades sejam adaptadas sempre de forma mais adequada
P.19- Aumentando a dificuldade.
P.20- A avaliação é feita entre os estímulos utilizados e a própria criança, a partir do uso da intencionalidade de aprendizagens que possibilitou a transformação das estruturas cognitivas da criança.

P.21- Pela resposta às atividades solicitadas.

11- De que maneira você avalia a importância e a necessidade de espaços no ambiente escolar para o trabalho de inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo?

P.1- É muito importante espaços para esses alunos, pois muitas das vezes eles necessitam de lugares calmos e tranquilos para executar certas atividades.
P.2- Ter um local e espaço apropriado para o aluno é importante para que o aluno se sinta seguro e bem acolhido.
P.3- Esses espaços são fundamentais. Espaços onde o aluno possa ter uma atenção direcionada. Momentos voltados para ele, assim como, momentos de integração desses alunos em todas as atividades e eventos escolares.
P.4- São espaços de extrema importância e que ainda precisam ser mais elaborados a fim de atender as necessidades do aluno.
P.5- Na minha opinião é de extrema importância que a escola ofereça espaços diferenciados para o desenvolvimento deste aluno.
P.6- Essenciais, desde que usados com propósitos e objetivos pensados dentro do PEI do aluno! Caso contrário, pode virar um espaço para que o aluno desenvolva qualquer atividade desvinculada às suas reais necessidades.
P.7- Acho fundamental que exista um ambiente acolhedor, que propicie bem-estar e estimule interações e aprendizagens.
P.8- As salas de inclusão possibilitam um apoio ao professor que não é especializado, com materiais apropriados e um especialista para dar acompanhamento e seguimento.
P.9- Extremamente importantes: o aluno constrói uma interpretação e um parâmetro de vivência em cada espaço. Este fator é de suma importância para familiarizar o ambiente escolar ao educando.
P.10- É importante ter outros espaços além da sala de aula para que o aluno para que possa explorar outros ambientes, sentindo-se seguro e acolhido na escola.
P.11- O espaço que o aluno fica é muito bom e atente as necessidades do mesmo.
P.12- Essencial.
P.13- Eu acho muito importante para incluir os alunos com Transtorno do Espectro do Autismo que existam espaços adequados para trabalhar com eles e que os colegas de sala participassem dessas atividades no mesmo ambiente.
P.14- Essencial para que o aluno possa se desenvolver as habilidades propostas em aula. O ambiente é um dos fatores que faz o aluno ter interesse ou não na aula.
P.15- Muito importante, tratando-se de espaços físicos, para que se possa, em determinados momentos, desenvolver um trabalho individual. Em relação ao espaço do aluno com TEA no ensino regular é importante para que o aluno crie relações interpessoais que muito ajudarão em seu desenvolvimento pessoal e escolar.
P.16- Considero muito importante que a escola tenha espaço adequado, amplo, ventilado, bem iluminado salas mais espaçosas, espaços lúdicos e áreas ao ar livre.
P.17- Essencial. Alguns não conseguem ficar na sala de aula, mas dos nossos, apenas uma não fica na sala de aula, os demais participam das aulas, saindo esporadicamente.

P.18- A sala de recursos tem sido um espaço importante na adaptação dos alunos
P.19- Muito importante ter espaços em que se compartilhe com outros colegas para ampliar a interação social, em que outros alunos possam dividir tarefas.
P.20- É importante o reconhecimento desse espaço de aprendizagem na escola por ele ser um espaço que atende as necessidades dos alunos com TEA, possibilitando a conquista da autonomia, da participação e de novas competências à medida que elimina as barreiras no processo de aprendizagem da sala comum.
P.21- Importante, pois alguns conseguem participar mais cotidianamente da classe, porém em alguns momentos eles precisam de um local mais tranquilo.

12- Quais as contribuições que você faria para a organização de um espaço de inclusão para os estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo?

P.1- Ambientes com jogos, construção de objetos, habilidades manuais.
P.2- Uma sala espaçosa com diversos ambientes diferentes para auxiliar e estimular a aprendizagem, poucos alunos por sala também faz a diferença.
P.3- Estudei Arte Terapia. Gosto muito de pensar nas atividades extracurriculares, como as oficinas de Arte, por exemplo. O trabalho desenvolvido em Arte Terapia é lindíssimo e oferece resultados bastante positivos.
P.4- Acréscimo de estímulos para a percepção auditiva.
P.5- Tentar adequar ao máximo pensando em todas as situações pertinentes as necessidades daqueles alunos.
P.6- Como citado, temos um espaço na escola que pode ser usado para que o aluno desenvolva algumas habilidades necessárias ao seu desenvolvimento, espaço este com poucos estímulos visuais, auditivos e táteis. Não sei dizer como é usado pelos anos finais.
P.7- Procuro desenvolver com a classe atividades que façam refletir sobre a questão do respeito às diferenças e da necessidade de se criar um ambiente salutar e acolhedor para todos.
P.8- Acredito que uma sala com materiais disponíveis, sempre a mesma sala para que não haja estranhamento, um especialista pedagogo com formação em autismo, não seria a solução, mas um caminho à nos direcionar.
P.9- Nenhuma, a escola já possui múltiplos espaços que possibilitam os aspectos acima descritos.
P.10- Uma sala ampla e bem lúdica e com materiais didáticos e jogos.
P.11- Dependendo do aluno entraria com um kit com peças maiores.
P.12- Locais que apresentam estímulos para que os alunos com TEA possam relaxar junto ao "tutor" quando necessário. Em momentos de irritação e /ou tensão do aluno (TEA).
P.13- Que o ambiente da sala de aula fosse um espaço propício para os alunos com TEA.
P.14- Depende do nível de autismo para fazer tal organização.
P.15- Mostraria, através de pesquisas e ações, a importância do convívio do aluno ETA com outros que seriam típicos, pois a inclusão é importante para o desenvolvimento pessoal de todos.
P.16- Penso que seria importante que o número de alunos por sala fosse reduzido (temos em média 35 alunos em cada turma), manter o mediador e a sala de recursos.
P.17- Precisa ser um espaço grande, com colchões e mesas, onde o aluno possa se sentir acolhido, um espaço que seja adequado para sua idade.

P.18- Mais materiais concretos, mais jogos
P.19- Depende do grau, mas é possível criar trabalhos utilizamos metodologias ativas realizadas em grupos e que as tarefas sejam divididas por participante, incluindo na produção geral da atividade.
P.20- Na organização desse espaço contribuiria dando sugestões de materiais didáticos, recursos pedagógicos e equipamentos mobiliários que favorecessem o atendimento e a aprendizagem do aluno, além da minha participação no processo.
P.21- Local colorido, com texturas diferentes e com muito espaço livre.

13- Na sua formação acadêmica, você teve algum conhecimento sobre a aprendizagem dos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo?

( ) Sim, na faculdade

( ) Sim, mas somente em cursos de formação

( ) Sim, mas buscando informação por outros meios.

( ) Não

Formação acadêmica e continuada sobre o TEA	QUANTIDADE	%
Na faculdade	5	23,8%
Somente em curso de formação	14	66,7%
Buscando informação por outros meios	12	57,1%
Não teve formação	3	14,3%

14- De que maneira você compartilha as suas experiências de trabalho com outros professores que atuam com estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo?

P.1- Atividades aplicadas que apresentaram bons resultados são compartilhadas com os colegas.
P.2- As trocas de experiências e atividades são realizadas nas reuniões pedagógicas.
P.3- Muita conversa e troca de experiências com os colegas. Isso ajuda muito também
P.4- Através das reuniões pedagógicas ou por meio de contato individual com a respectiva professora.
P.5- Através da troca de experiências e relato de casos e estudos.
P.6- Em meu dia a dia..indicação de leituras, cursos e principalmente nas orientações que procuro fazer ao verificar atividades, comportamentos tanto dos alunos como das professoras. Me refiro aos anos iniciais!!
P.7- Durante as reuniões pedagógicas e em ambientes escolares, como a sala dos professores.
P.8- Sempre compartilhamos as nossas vitórias, para que assim todos consigam atingir o objetivo que é o aprendizado e convivência do aluno no grupo social.

P.9- A partir de diálogos de experiências realizadas em sala de aula.
P.10- Compartilho os cursos que participo, indicação de material para leitura.
P.11- Através de conversas.
P.12- Através de momentos práticos na aula e conversas sobre o assunto.
P.13- Compartilho minhas experiências com os professores da escola.
P.14- Compartilho através de reuniões pedagógicos com os docentes e em cursos de formação.
P.15- Através de rodas de conversas e no compartilhar de experiências.
P.16- Na sala dos professores, durante o intervalo e nas reuniões pedagógicas.
P.17- Em reuniões, conversando sobre cada aluno.
P.18- Através de reuniões pedagógicas, cursos de formação
P.19- Por meio de reuniões pedagógicas.
P.20- As experiências são compartilhadas nas reuniões pedagógicas, nas salas dos professores quando o momento se faz oportuno ou com professores que trabalham em outras Instituições de Ensino que vivenciam a mesma realidade.
P.21- Em reuniões pedagógicas e em horários de intervalo.

15- Qual a sua participação na elaboração de práticas inclusivas no seu ambiente de trabalho?

P.1- Até o momento tive duas experiências bem diferentes com aluno com TEA. Compartilho experiências diárias.
P.2- Cada professor tem a liberdade de planejar suas práticas da maneira que lhe permita avaliar o aluno da melhor forma possível.
P.3- Participação nas reuniões pedagógicas e em conversas com os orientadores pedagógicos para buscar caminhos eficazes para um resultado positivo no processo de ensino-aprendizagem desses alunos.
P.4- Sempre contribuo, quando solicitada a minha participação com os demais professores. E na elaboração e adequação das atividades no respectivo componente curricular.
P.5- Trocando conhecimento com os colegas.....Estou sempre aprendendo.
P.6- Também em meu dia a dia, através de reuniões com a coordenação e professores, em observações das atividades. Essa observação nos dá base para a elaboração de práticas. O contato constante com profissionais que auxiliam nossos alunos fora da escola é enriquecedor também, pois nos dão "pistas" ótimas!
P.7- Procuro pensar em atividades que sejam acessíveis e pertinentes ao seu desenvolvimento cognitivo e socioemocional.
P.8- Sempre procuro contribuir, trazendo atividades novas e estou cursando pós em Autismo.
P.9- Idem à resposta anterior.
P.10- Procuro fazer leitura sobre o assunto relacionado ao TEA e estou em constante busca por materiais e atividades que podem ser realizadas com o aluno.
P.11- Informando as minhas experiências positivas.
P.12- Participação total. Eu desenvolvo todas as atividades adaptadas (inclusivas).
P.13- A minha participação é vinculada às atividades da aula.

P.14- Faço as atividades para que eles as realizem, e também, explico a matéria e as atividades propostas.
P.15- Elaborando atividades que insiram o aluno com TEA no contexto educacional junto aos colegas de classe. Através de especializações e experiências que ajudam as práticas inclusivas.
P.16- No início do ano costumo fazer uma avaliação diagnóstica com os alunos, depois passo algumas informações sobre o currículo de Ciências para a professora do AEE, que faz algumas adaptações.
P.17- Eu administro o trabalho com as estagiárias e converso com os professores quando há necessidade de uma melhor adequação.
P.18- Propostas de atividades
P.19- Com uso de práticas (metodologias ativas) criadas por mim, pensadas nos alunos de forma geral, analisando a individualmente em cada etapa dessas práticas.
P.20- As elaborações de práticas inclusivas acontecem na minha atuação em sala de aula, no planejamento e ressignificação das atividades a partir do diagnóstico de cada aluno.
P.21- Poderia ser maior, acredito ser necessário mais tempo e mais habilidades para que consiga cumprir melhor essa etapa.

16- Em relação à sua formação pedagógica continuada, qual a sua participação em cursos, seminários, congressos, palestras etc sobre o Transtorno do Espectro do Autismo?

P.1- Quando há a oportunidade participo sempre. Porém, sinto falta de aprofundar nesse conhecimento.
P.2- Anual
P.3- Confesso que minha formação continuada sobre o tema é muito pouca. As vezes sinto falta disso e recorro a amigos profissionais especialistas nessa área para tirar dúvidas e buscar orientação para melhorar o meu desempenho com esses alunos.
P.4- Sempre que recebo informações e de acordo com a disponibilidade.
P.5- Procuro me inteirar, atualizar e participar sempre que possível.
P.6- Minha participação tem sido bem grande, até porque acredito que estudar o comportamento é a chave de todo o processo...pedagógico, psicológico...
P.7- Algumas participações em cursos e palestras.
P.8- A nossa escola sempre se preocupa em nos dar formação anualmente, eu desenvolvi o hábito de fazer cursos de 30 horas a distância sobre o tema, e ingressei na pós graduação, por sentir que preciso saber mais sobre o meu aluno autista.
P.9- Minha formação é deficitária nesses aspectos. Além da formação na graduação, participei de poucos seminários e palestras a respeito.
P.10- Procuro participar sempre que possível
P.11- Presente quando possível
P.12- Realizo cursos on-line e pós graduação.
P.13- Formações e palestras oferecidas pela escola.
P.14- Faço sempre que possível. A escola disponibiliza alguns congressos, palestras para os professores.

P.15- Participando de vários cursos, livros e seminários. Muitos deles com o apoio e incentivo da escola.
P.16- Participei de algumas palestras e encontros sobre o tema, mas não fiz um curso específico sobre TEA.
P.17- Tenho buscado muitos cursos, palestras e formações sobre TEA, para conhecer mais.
P.18- Meu último curso foi em Fevereiro mas pretendo fazer uma especialização
P.19- Participei de alguns cursos on-line e palestras presenciais.
P.20- Tenho especialização em Neuropsicopedagogia, e regularmente participo de congressos e palestras relacionados a reintegração pessoal, educacional e da prevenção de dificuldades e distúrbios da aprendizagem como o TEA.
P.21- Realizo atividades propostas pela escola e quando consigo cursos na Universidade também participo.

17- De que maneira você avalia as políticas públicas educacionais que tratam sobre a questão da educação inclusiva?

.1- Hoje com o apoio da família e escola, estratégias avançaram muito nesse aspecto. Mas, na escola pública ainda tem muito a alcançar.
P.2- Acredito que há muito ainda a se desenvolver para evoluirmos com a inclusão no que tange a políticas públicas.
P.3- Não me sinto muito confortável para opinar em um assunto em que tenho pouco conhecimento de área. Mas de tudo que observo, acredito que avançamos bastante, mas que ainda a muito a ser feito.
P.4- Ainda estão no começo de um processo.
P.5- Penso que está encaminhando bem, mas certo de que ainda existe muitas coisas para serem estudadas e avaliadas.
P.6- Às vezes sinto que as metas e ações traçadas não chegam a ser praticadas, tudo acaba ficando no discurso...falta a vivência, a empatia, falta estudo
P.7- Há a necessidade de um investimento maior e contínuo em capacitação de professores e em infraestrutura dos ambientes escolares.
P.8- Vejo de forma positiva ter um tutor com o aluno, uma pena que está não seja a realidade da rede pública, tem muitas crianças esperando um tutor, que talvez termine o ano e não venha, por falha na atribuição de aula, pela distância e remuneração ao tutor, pelo comprometimento do aluno - sei de casos que por ser agressivo o tutor deixa o aluno.
P.9- Vivemos em uma situação política extremamente delicada: aspectos educacionais que vinham em desenvolvimento foram interrompidos abruptamente. No entanto, apesar da falta de incentivo atual, muitos vieses foram consolidados nos últimos anos e se constituem como parâmetros determinantes na relação com alunos inclusos.
P.10- As políticas públicas educacionais ainda precisam avançar muito para atender as pessoas com deficiência.
P.11- Ainda muito falhas.
P.12- A realidade não condiz com a fala dos governantes. A falta de "tutores especializados" faz com que o aluno não tenha um atendimento adequado na rede pública.

P.13- Eu avalio como regular, ainda há muito o que fazer para realmente incluir a criança com TEA na educação pública.
P.14- Boas, melhorando a cada dia.
P.15- Precisam de adequações, melhoramentos, investimento em educadores e escolas em geral. Necessitando de mais clareza e apoio.
P.16- Penso que ainda é um desafio, principalmente no que se refere à formação de professores com estratégias diferenciadas de ensino-aprendizagem e adaptação dos espaços escolares.
P.17- Ainda há muito a ser feito. Não vejo muitas políticas públicas voltadas para o TEA.
P.18- Deixam muito a desejar, acredito que a prática está muito distante da realidade
P.19- Acredito que muitas coisas precisar ser discutidas para que haja de fato uma inclusão para além do termo utilizado.
P.20- As políticas educacionais na Educação Inclusiva disponibilizam programas como: o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva, porém o mais importante é trabalhar para que as políticas educacionais sejam direcionadas de forma a efetivar na prática o processo de ensino-aprendizagem do aluno.
P.21- Falta muito a se fazer ainda. Precisamos preparar melhor os profissionais que saem das faculdades para que saibam lidar melhor com a educação inclusiva.

ANEXO

ANEXO A – APROVAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA (Parecer n.º 3.926.984/2020, CAAE 28065519.1.0000.5536

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação Inclusiva: práticas profissionais transformadoras e aprendizagem colaborativa para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo.

Pesquisador: NEIDE MARIA SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 28065519.1.0000.5536

Instituição Proponente: Universidade Católica de Santos - UNISANTOS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.926.984

Apresentação do Projeto:

Reapresentação do projeto de pesquisa que tem o intuito de analisar a proposta de inclusão em uma instituição de ensino, a partir da equipe multiprofissional.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo será analisar o trabalho desenvolvido pela equipe multiprofissional, composta por gestores e docentes da escola pesquisada por meio do Projeto Político Pedagógico (PPP), Planejamento Escolar, Plano de Ensino Individualizado (PEI) e levantar a organização da estrutura física contemplando os espaços e o tempo que são direcionados para a educação inclusiva.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com a pesquisadora, os riscos se referem a possibilidade dos entrevistados sentirem cansaço e os benefícios residiriam na possibilidade dos mesmos falarem sobre suas práticas. Ela enfatiza que caso o entrevistado relate ter sofrido algum desconforto será encaminhado para a clínica de Psicologia da Universidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa pertinente e adequada para o campo que se propõe estudar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram corrigidos e incluídos de acordo com o solicitado. A pesquisadora explicou que há apenas um modelo de questionário a ser aplicado com toda a equipe gestora, independente da formação dos profissionais; incluiu a explicação mais ampla e detalhada dos benefícios e dos procedimentos cabíveis diante dos riscos; enfatizou o sigilo dos pesquisados; incluiu no TCLE campo para assinatura do participante e pesquisador; reapresentou folha de rosto sem o preenchimento do ítem "Patrocinador"; incluiu termo de autorização da instituição que se pretende

realizar a pesquisa assinado pela diretora.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto e os documentos apresentados pela pesquisadora apresentam os requisitos necessários para ser realizada. Pela aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1492657.pdf	04/03/2020 19:55:35		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_Brochura_investigador_corrigido.pdf	04/03/2020 19:53:09	NEIDE MARIA SANTOS	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	Solicitacao_Parecer_CEP.pdf	04/03/2020 19:47:12	NEIDE MARIA SANTOS	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_de_Concordancia.pdf	04/03/2020 19:45:55	NEIDE MARIA SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_corrigida.pdf	04/03/2020 17:19:20	NEIDE MARIA SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_corrigido.pdf	04/03/2020 17:09:47	NEIDE MARIA SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

SANTOS, 20 de Março de 2020

Assinado por:
Cezar Henrique de Azevedo
(Coordenador(a))