



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA-MS**

Vinicius Garcia Rodrigues de Souza

**PRÁTICA DE PROFESSORAS DE APOIO COM ALUNOS TEA DA
REDE ESTADUAL DE PARANAÍBA-MS**

Paranaíba – MS

2023

Vinicius Garcia Rodrigues de Souza

**PRÁTICA DE PROFESSORAS DE APOIO COM ALUNOS TEA DA
REDE ESTADUAL DE PARANAÍBA-MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Currículo, Formação Docente e Diversidade.

Orientador: Prof. Dr. Thiago Donda Rodrigues

Paranaíba – MS

2023

S719p Souza, Vínicius Garcia Rodrigues de

Prática de professoras de apoio com alunos TEA da rede estadual de Paranaíba-MS / Vínicius Garcia Rodrigues de Souza. – Paranaíba, MS: UEMS, 2023.

86 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Educação - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), 2023.

Orientador: Profº. Drº. Thiago Donda Rodrigues

1. Ensino - Educação especial - Brasil - Paranaíba/MS 2. Educação inclusiva 3. Integração social 4. Direitos humanos 5. Docência - Prática 6. Escola estadual 7. Transtorno do Espectro Autista (TEA). I. Rodrigues, Thiago Donda. II. Título.

CDD 23 ed. 371.9098171

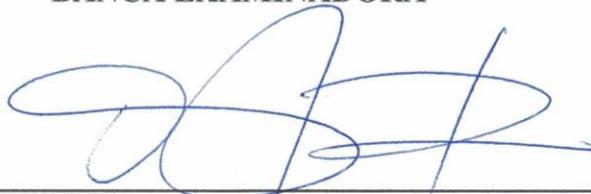
VINÍCIUS GARCIA RODRIGUES DE SOUZA

**PRÁTICA DOS PROFESSORES DE APOIO COM ALUNOS TEA DA REDE
ESTADUAL DE PARANAÍBA-MS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovado em 27/11/2023.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Thiago Donda Rodrigues
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) – Orientador



Prof. Dr. Fernando Guimarães Oliveira da Silva
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Prof. Dr. Jeferson Camargo Taborda
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar ao meu lado em todos os momentos e por me amparar nos momentos de desânimo e cansaço.

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e ao seu corpo docente, por proporcionarem um curso de mestrado crítico e ético, o qual propicia a construção de profissionais que se atentam à importância de uma educação pública, de qualidade e com equidade social.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Thiago Donda Rodrigues por ter se mostrado sempre empático, generoso e compreensivo. Pela dedicação e confiança nessa pesquisa, pela aprendizagem compartilhada, por encorajar-me e compartilhar experiências enriquecedoras para esse trabalho.

Ao Prof. Dr. Fernando Guimarães Oliveira da Silva (UEMS) e Prof. Jeferson Camargo Taborda (UFMS) por aceitarem participar da banca de avaliação na fase de qualificação e defesa, ambos contribuindo para o desenvolvimento dessa pesquisa e sendo referências em lutas por inclusão e diversidade.

Ao meu Pai, Adauto Rodrigues de Souza (*in memoriam*) e Avó paterna, Onice Maria de Souza (*in memoriam*) que foram base em minha vida, ensinando-me e proporcionando entradas e possibilidades para o aprendizado.

A minha mãe Fabiana e irmã Ana Júlia por sempre apoiarem-me nos momentos desafiadores e pelo carinho durante esse período.

Aos/As meus/minhas amigos/as de Paranaíba, que são uma maravilhosa rede de apoio, e que por meio da presença afetuosa, fizeram com que eu sentisse-me sempre motivado.

Aos meus/minhas amigos/as e colegas de trabalho de São José do Rio Preto que me amparou em momentos, nos quais me senti sozinho, encorajando a continuar essa jornada.

À Estefani, aluna do mesmo programa de mestrado e minha amiga, por me acompanhar em toda trajetória do curso e por ajudar-me nos momentos desafiadores desse mestrado.

À Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (SED/MS) e Coordenadoria Regional de Educação (CRE-10) de Paranaíba, por autorizar esta pesquisa, tornando possível a construção desta dissertação.

Às profissionais que aceitaram participar da pesquisa, pois sem elas não seria possível à concretização deste trabalho.

É como se cada indivíduo tivesse que ser condicionado às expectativas da sociedade em relação ao “lugar” que deve ocupar (Almeida, 2021).

SOUZA, Vinícius Garcia Rodrigues de. **Prática de professoras de apoio com alunos TEA da Rede Estadual de Paranaíba-MS**. 2023. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unidade Universitária de Paranaíba, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2023.

RESUMO

Nesta dissertação, apresentam-se resultados finais de pesquisa de Mestrado em Educação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba, na linha de pesquisa “Currículo, formação docente e diversidade”. Assim, é importante salientar que o direito à educação inclusiva é um tema bastante debatido e, em face da busca pela universalização desta, tem sido considerado como um dos pilares da luta pelo desenvolvimento humano, responsável pela melhoria da qualidade de vida das pessoas. Desse modo, a garantia à educação se apresenta também como um direito público social capaz de promover a democratização da sociedade, por isso mesmo, é um benefício para todos, além do indivíduo. Dessa forma, o histórico dos direitos humanos e a legislação brasileira assegura o acesso à educação a ser garantido pelo Estado. Destarte, mostra-se a importância do trabalho realizado nas escolas para o desenvolvimento da criança incluída no âmbito da educação especial, em conjunto com a inclusão escolar e a formação da cidadania. Por meio de pesquisa bibliográfica em fontes que tratam deste tema, pretende-se demonstrar que o acesso à educação inclusiva também é um dos aspectos do direito humano fundamental que vem sendo conquistado ao longo dos anos. Outrossim, a análise temática permitiu uma reflexão crítica sobre como as práticas de inclusão contribuem para a promoção de uma educação mais equitativa e justa para todos os educandos, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Portanto, o trabalho será constituído em dois momentos: analisar os recursos disponibilizados para os docentes no trabalho de inclusão e realizar entrevistas, por meio de formulário on-line, com professoras da educação básica da rede estadual de Paranaíba-MS. Portanto, pretende-se por meio da análise de diferentes compreensões relacionar as habilidades em atividades desenvolvidas com alunos que possuem TEA e a prática exercitada pelas professoras na garantia da educação inclusiva, e os direitos de uma educação justa e igualitária.

Palavras-chave: Inclusão. Cidadania. Direitos humanos. Professoras. Educação especial.

ABSTRACT

In this dissertation, we present the final results of a Master's degree in Education research developed with the Postgraduate Program in Education at the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), University Unit of Paranaíba, in the research line "Curriculum, teacher training and diversity." Therefore, it is important to highlight that the right to inclusive education is a widely debated topic and, given the search for its universalization, it has been considered one of the pillars of the fight for human development, responsible for improving people's quality of life. In this way, the guarantee of education is also presented as a public social right capable of promoting democratization of society, which is why it is a benefit for everyone, in addition to the individual. In this way, the history of human rights and Brazilian legislation ensure access to education is guaranteed by the State. Thus, the importance of the work carried out in schools for the development of children included in the scope of special education is shown, together with school inclusion and the formation of citizenship. Through bibliographical research in sources that deal with this topic, we intend to demonstrate that access to inclusive education is also one of the aspects of the fundamental human right that has been achieved over the years. Furthermore, the thematic analysis allowed a critical reflection on how inclusion practices contribute to the promotion of a more equitable and fair education for all students, including those with ASD. Therefore, the work will consist in two moments: analyzing the resources made available to teachers in the inclusion work and carrying out an interview using an online form with basic education teachers from the state network of Paranaíba-MS. Thus, it is intended, through the analysis of different understandings, to relate the skills in activities developed with students who have Autism Spectrum Disorder (ASD) and the practice exercised by teachers in guaranteeing inclusive education, and the rights to a fair and equal education.

Keywords: Inclusion. Citizenship. Human rights. Teachers. Special education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Respostas à pergunta: “Qual a sua formação acadêmica?”.....	49
Quadro 2: Respostas à pergunta: “Possui pós-graduação? Caso tenha, cite-a:”.....	49
Quadro 3: Respostas à pergunta: “Há quanto tempo trabalha na área da Educação?”.....	49
Quadro 4: Respostas à pergunta: “Qual a sua concepção como educador (a) sobre Educação Inclusiva?”.....	49
Quadro 5: Respostas à pergunta: “Para você, qual papel o professor de apoio deveria ter em sala de aula no âmbito da Educação Inclusiva?”.....	50
Quadro 6: Respostas à pergunta: “Para quantos alunos com Transtorno do Espectro Autista você realizou apoio ou atendimento escolar no ano passado?”.....	50
Quadro 7: Respostas à pergunta “Qual(is) a(s) série dos respectivos alunos?”.....	50
Quadro 8: Respostas à pergunta: “A escola ou a Secretária de Estado de Educação já ofereceram atividades formativas ou cursos de formação na área de Educação Inclusiva? Se sim, nos conte como foram.”.....	50
Quadro 9: Respostas à pergunta: “As atividades propostas pelo professor da sala regular foram readaptadas para serem trabalhadas por você com os alunos?”.....	51
Quadro 10: Respostas à pergunta: “Os professores das disciplinas específicas colaboravam com a elaboração do material para o trabalho com alunos com TEA?”.....	51
Quadro 11: Respostas à pergunta: “Quais os recursos materiais utilizados por você para o trabalho com esses alunos em sala de aula?”.....	52
Quadro 12: Respostas à pergunta: “A coordenação e a direção colaborou com a entrega de materiais e suporte didático-pedagógicos para os professores de Apoio?”.....	52
Quadro 13: Respostas à pergunta: “Os alunos apresentavam crises devido à desregulação emocional durante o período escolar?”.....	53
Quadro 14: Respostas à pergunta: “Gostaria de adquirir novos conhecimentos e habilidades para o trabalho com os alunos com TEA? Qual seria sua área de interesse?”.....	53
Quadro 15: Respostas à pergunta: “As práticas desenvolvidas em sala de aula contribuíram para o processo de formação acadêmica dos alunos com TEA? Cite exemplos de práticas realizadas.”.....	53

Quadro 16: Respostas à pergunta: “Quais as dificuldades encontradas no trabalho de apoio de alunos com TEA nas salas de aulas regulares?”.....	54
Quadro 17: Respostas à pergunta: “O que, na sua opinião, ainda é um desafio para a inclusão do aluno com TEA na escola regular?”.....	54
Quadro 18: Respostas à pergunta: “Como conclusão desta pesquisa, cite sugestões que seriam contribuintes, no âmbito da Educação Inclusiva, para a escola que atuou como professor (a) de apoio em 2022.”.....	54

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Análise de temas.....	55
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AT	Acompanhante Terapêutico
AMA	Associação de Amigos do Autista
AEE	Atendimento Educacional Especializado
DSM	Manual de Classificação das Doenças Mentais
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento e Livre esclarecimento
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Sumário

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 - MARCOS SIGNIFICATIVOS NA HISTÓRIA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)	18
CAPÍTULO 2- MÉTODO QUALITATIVO E ANÁLISE TEMÁTICA	23
CAPÍTULO 3 – O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)	26
3.1 Características, classificação e possibilidades do TEA	26
3.2 Inclusão escolar: reflexões e desafios	28
3.3 O processo de ensino aprendizagem de alunos com TEA	34
3.4 Estratégias para o ensino e aprendizagem para estudantes com TEA	38
3.5 A mediação no ensino: atendimento educacional especializado (AEE)	40
<i>3.5.1 Desafios do professor de apoio à inclusão</i>	42
3.6 Direitos Legais da inclusão do Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede Estadual do Mato Grosso Do Sul	44
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO	48
4.1 Contextualização e caracterização da pesquisa	48
4.2 Identificação e abordagem das sujeitas da pesquisa	48
4.3 Resultados	49
<i>4.3.1 Atividades em grupo</i>	56
<i>4.3.2 Capacitação docente</i>	58
<i>4.3.3 Adaptação do conteúdo escolar</i>	60
<i>4.3.4 Materiais didáticos</i>	62
<i>4.3.5 Regulação emocional no TEA</i>	64
<i>4.3.6 Desafios de inclusão</i>	66
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	72
APÊNDICES	79
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	79
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO UTILIZADO PARA A COLETA DE DADOS DA PESQUISA	80
ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	81

INTRODUÇÃO

A humanidade caminha
Atropelando os sinais
A história vai repetindo
Os erros que o homem traz (Lenine)

É relevante destacar que a letra da Música Diversidade do cantor e compositor Lenine destaca a necessidade de considerar a história de luta das pessoas com suas diferenças, as quais buscam desde outrora por direitos, visibilidade e cidadania, uma vez que historicamente sempre foram excluídos e segregados.

É nesse viés que surge os anseios por essa pesquisa. Assim, o estudo sobre a prática de professores de apoio para com alunos que possuem Transtorno do Espectro Autista (TEA) é fruto de minha relação pessoal com a inclusão desde o meu início de carreira na área da educação. Assim, tudo se iniciou com a minha experiência na educação especial enquanto monitor. Em contato com a educação infantil tive a experiência em trabalhar como apoio para uma criança com síndrome de down, auxiliando em seu desenvolvimento psicomotor e suas habilidades em contato com outras crianças.

Após a experiência de monitor, já graduado em duas licenciaturas, tive o contato com a docência na rede regular de ensino, com a disciplina de Geografia, na qual atuei em instituições de ensino privada e estadual. Desse modo, enquanto era professor regente de sala de aula em disciplina específica, observei o trabalho de apoio de outros professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) com o público TEA. Logo, com a socialização no ambiente escolar, observei nas conversas a prevalência de narrativas dos professores em relação à inclusão desses estudantes, por exemplo - o sofrimento que possuem no que tange ao manejo, aos meios de comunicação, organização de materiais e no desenvolvimento cotidiano em sala de aula.

Em seguida, conclui a graduação em psicologia e tive a oportunidade de atuar como psicólogo na rede municipal, na qual se atende os estudantes das escolas municipais de Paranaíba- MS. Nesse contato direto com todos os públicos, notei as fragilidades no que se refere à formação e prática dos professores/monitores de apoio¹ com os estudantes TEA e, por diversos momentos, queixas em relação às práticas de ensino para esses educandos.

O assunto, por vezes, adentrava a particularidades da relação com os estudantes em

¹ É importante destacar que na rede municipal outrora trabalhado nomeia-se de monitores de apoio, na rede municipal de ensino, aquele profissional que acompanha o estudante Público Alvo da Educação Especial (PAEE) na sala de aula e durante as atividades. Nesse caso, não há exigência de formação em nível de graduação desse profissional.

sala de aula. Nesse viés, os docentes apontavam inseguranças no trabalho realizado com os devidos estudantes. Além disso, por muitas vezes, se queixavam da falta de capacitações para se informarem sobre o TEA e práticas que colaborassem para o ensino. Dessa forma, foram essas conversas que permitiram questionamentos e possibilidades de investigação. Por conseguinte, sugeriram o referido tema considerando, principalmente, a realidade da conjuntura nacional que passamos, visto o aumento expressivo de casos de TEA. É relevante destacar que o Transtorno do Espectro Autista é um transtorno relacionado ao desenvolvimento neurológico, por isto considerado um transtorno de neurodesenvolvimento.

Visto isto, ambos com suas especificidades, surgem formadores como parte do processo para o desenvolvimento desses alunos. Assim, o papel do professor é de grande importância na educação de uma criança, pois sabemos que é muita responsabilidade trabalhar como educadores, provendo conhecimento para outros, se atentando às particularidades individuais e modalidades de aprendizagem.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo entender quais são as práticas inclusivas de professores de apoio que atuam com alunos que possuem Transtorno do Espectro Autista na rede pública de ensino estadual na cidade de Paranaíba-MS.

Ademais, em um contexto de elevados índices de desigualdades sociais, a afirmação dos direitos humanos ainda enfrenta barreiras estruturais, resquícios de práticas, políticas e comportamentos perniciosos que projetam em sociedade, uma sensação de uma persistente desigualdade social. Logo, vale salientar que a constituição Federal de 1988, assegura o direito de todos os indivíduos, os quais devem ter um atendimento especializado. E apresenta como um dos seus objetivos fundamentais “Promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988, não paginado). Ainda de acordo com a mesma, em seus artigos 205 e 206:

Art.205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art.206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III- Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV- Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VI- Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII- Garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1988, não paginado)

De acordo com Bobbio (2004), a evolução desses direitos não ocorreu de uma vez por

todas nem de uma só vez. Sabe-se, pois, que a crescente “onda de direitos” foi surgindo conforme a exigência dos movimentos sociais, os quais se mobilizavam, a fim de garantir mais respeito e dignidade para os homens e foram sendo positivados aos poucos em cartas constitucionais. Destarte, os direitos fundamentais são tradicionalmente classificados pelas doutrinas que tratam do tema do surgimento desses direitos em gerações (ou dimensões), levando-se em conta o momento histórico de seu surgimento e reconhecimento pelos ordenamentos constitucionais (SILVA, 2003).

Moraes (2005) comenta que crianças e adolescentes têm a garantia de se desenvolverem em uma ordem social, na qual seus direitos e liberdades possam ser plenamente exercidos. Nesse contexto, a cidadania é pressuposto imprescindível para a consolidação de uma vida que contemple os valores necessários a uma vivência em sociedade. Para tanto a Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012) institui a Política Nacional de Proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, proporcionando à criança autista o direito à escolarização e desenvolvimento com qualidade. Visto isto, a busca por docentes qualificados para atuarem com o PAEE se torna cada vez mais intensificada, especialmente no que tange à formação dos profissionais para atuar nesse processo de escolarização.

Em se tratando de preparação para a cidadania e inclusão, Araújo e Nunes (2005) acreditam que a escola é o começo de tudo. Nesse aspecto, se a escola não adequa seus princípios dentro de uma visão inclusiva, princípios estes que nada mais são do que aqueles inerentes à própria democracia, a sociedade inclusiva não se concretiza.

Já Silva (2008) acrescenta que a educação inclusiva é percebida na heterogeneidade que enriquece o grupo, pois possibilita a construção de uma sociedade nova, a partir do respeito às diferenças. Com isso, não consiste em simples aceitação, mas também na valorização das diferenças que se efetua em um resgate de valores culturais, os quais fortalecerão a identidade individual e coletiva.

Além disso, Oliveira (2001) entende que a educação deve ser ministrada sempre visando o progresso individual, atendendo às suas particularidades, mas nunca deixando de considerar o contexto social - ou seja - a inclusão de todos em um contexto de cidadania. Em relação à pessoa que possui seja qual for a deficiência, síndrome ou transtorno, o processo educativo deve pautar-se nas suas necessidades, não de forma segregadora, mas de forma inclusiva, visando democraticamente todas as vivências que se relacionam além do processo escolar.

Neste sentido, longe do discurso de ser um obstáculo à formação de ambos os grupos, alunos com patologia e alunos sem patologia, a inclusão escolar constitui cumprimento do

princípio da igualdade, princípio este que conjugado ao direito à educação em uma linha inclusiva, demandam da escola e de seus profissionais habilidades para proporcionar a todos oportunidades de aprendizagem (Almeida, 2012).

Certamente, vivenciamos em uma sociedade em que se encontram instituições de ensino que não estão preparadas para lidar com a educação especial e inclusiva, no entanto, há necessidade em capacitar os profissionais na área de atuação, pois a característica basilar de uma escola é justamente o convívio entre pessoas e suas diferenças. Como bem afirma Mazzotta (2003, p. 47), “a verdadeira inclusão escolar e social implica, essencialmente, a vivência de sentimentos e atitudes de respeito ao outro como cidadão”.

A Resolução CNE/CP n° 1/2002 estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, e define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para atenção à diversidade e que contemplem conhecimentos sobre especificidades dos estudantes PAEE. No entanto, o que se observa é o despreparo dos docentes para se trabalhar com esta demanda, pois, geralmente, os cursos de formação de professores não têm conseguido preparar a partir das necessidades reais para o licenciando uma formação/preparação, a qual contribua com a prática da Educação Inclusiva.

Em 2001, de acordo com Souto (2014) a Resolução CNE/CBE n°2, de 11 de setembro de 2001, a qual consta no Conselho Nacional de Educação (CNE) em seu artigo 2° determina que a escola deve matricular todos os alunos. Outrossim, precisa também se adaptar e se organizar para receber os estudantes quaisquer seja a especificidade ou necessidade, com a segurança necessária, a fim de que recebam educação de qualidade e alcancem os objetivos propostos.

Nesse pressuposto, visto a concepção de uma escola formativa e inclusiva, esse trabalho investigará quais são as concepções, dificuldades, desafios e práticas no âmbito da Educação Inclusiva de professores de apoio que trabalham com alunos TEA. Por conseguinte, entender as práticas inclusivas desses profissionais que atuam na rede estadual de ensino de Paranaíba-MS. Com isto, pretendeu-se verificar se há capacitação para os docentes no que diz respeito ao trabalho das habilidades desenvolvidas no processo de inclusão.

Logo, é importante destacar que as participantes desta pesquisa foram profissionais docentes da educação básica, colaboradoras da rede de ensino estadual do estado de Mato Grosso do Sul, no município de Paranaíba. Assim, vale ressaltar que o total de profissionais, as quais contribuíram para a pesquisa foram duas docentes, que atuam com quatro alunos. Dessa forma, o questionário foi encaminhado para as professoras, com o prazo de 10 dias para o

preenchimento das respostas.

Portanto, a pesquisa foi apresentada aos participantes e, após concordarem em participar foraapresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual visou elucidar os termos da pesquisa e garantir tratá-los em sua dignidade, respeitá-los em sua privacidade, com as devidas informações.

Por fim, foi esclarecida a relevância social da pesquisa com o intuito de analisar a prática docente das profissionais que atuam com os alunos TEA, tanto no aspecto teórico como prático, e os impactos causados nas colaboradoras, devido aos diversos fatores, como o processo formativo das profissionais. Ademais, buscou-se assegurar o sigilo e respeito perante às participantes. As discussões realizadas, assim como as respostas transcritas pelas docentes, serão associadas a nomes fictícios para garantir a devida preservação pessoal.

CAPÍTULO 1 - MARCOS SIGNIFICATIVOS NA HISTÓRIA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

É pertinente destacar que recentemente houve um movimento crescente no Brasil em prol da inclusão social, econômica e educacional das pessoas com o Transtorno do Espectro Autista, o qual surgiu com o intuito de instigar sobre a falta de iniciativa por parte do Estado em cumprir seu papel na promoção dos direitos dessa parcela da população.

De acordo com a Associação de Amigos do Autista (AMA) “A história começa em 1983, quando os Transtornos do Espectro do Autismo (TEA), hoje tratados com certa familiaridade, eram totalmente desconhecidos²”. Nota-se que a luta social se inicia devido à invisibilidade, a qual é uma mazela social ao considerar as diversidades existentes.

Cunha e Araújo (2021, p. 30) destacam que “A AMA é uma entidade civil, sem fins lucrativos, fundada em 1983, na cidade de São Paulo [...]”, além disso, os autores notam que a principal função da entidade é “beneficiar a pessoa com autismo, além de acompanhar o desenvolvimento familiar, no que concerne ao tratamento necessário para que o autista possa ter uma melhor qualidade de vida”. (Cunha; Araújo, 2021, p.30)

É importante destacar que as discussões sobre a educação inclusiva têm respaldo inicial na Constituição Federal, promulgada em 1988, na qual há a garantia de vários direitos dos cidadãos brasileiros, inclusive à educação. Assim consta no Art. 205 que “[...] A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, não paginado), ou seja, essa disposição constitucional estabelece um compromisso do Estado em garantir o acesso à educação e em colaborar para que ela seja de qualidade e inclusiva, contribuindo para a formação integral dos cidadãos.

Cunha e Araújo (2021, p. 33) citam que “o dia 2 de abril foi instituído pela ONU em 2008 como o Dia Mundial de Conscientização do Autismo”. Observa-se, então, que já inicia uma busca por visibilidade e acesso aos direitos dessa população.

Em seguida, Ministério Da Educação, Conselho Nacional De Educação e Câmara De Educação Básica, por meio da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 instituíram as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, na qual consta:

² Disponível em: <https://www.ama.org.br/site/ama/historia/>. Acesso em: 10 Set. 2023.

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado 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. (Brasil, 2009a, não paginado)

Outrossim, essa disposição legal visa assegurar a inclusão efetiva dos educandos nas instituições de ensino, proporcionando-lhes o acesso tanto ao ambiente regular de ensino como ao atendimento educacional especializado. Assim, a oferta do AEE em salas de recursos multifuncionais é crucial para atender às necessidades específicas desses educandos, oferecendo-lhes as ferramentas e estratégias necessárias para que possam participar plenamente do processo de aprendizagem.

Consoante à resolução nº 4 de 2 outubro de 2009 o Art. 2º destaca que “[...] O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias” (Brasil, 2009a, não paginado), dessa forma objetiva-se a inclusão a fim de que não haja barreiras e conseqüentemente os educandos terão garantida a plena participação na sociedade e o seu desenvolvimento.

É relevante destacar que 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, cria um conjunto de diretrizes, regras e regulamentações destinadas a garantir os direitos das pessoas que têm Transtorno do Espectro Autista.

Outrossim, o Art. 3º da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 destaca que:

São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

- I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;
- II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;
- III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:
 - a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;
 - b) o atendimento multiprofissional;
 - c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;
 - d) os medicamentos;
 - e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;
- IV - o acesso:
 - a) à educação e ao ensino profissionalizante;
 - b) à moradia, inclusive à residência protegida;
 - c) ao mercado de trabalho;
 - d) à previdência social e à assistência social. (Brasil, 2012, não paginado)

Conforme mencionado pela referida lei estes direitos abrangem uma série de aspectos

essenciais para a qualidade de vida e inclusão dessas pessoas na sociedade, ou seja, primeiramente, a lei garante o direito à dignidade, à integridade física e moral, ao livre desenvolvimento da personalidade, à segurança e ao lazer. Isso significa que as pessoas com TEA têm o direito de viver com respeito e dignidade, sem sofrer quaisquer formas de abuso ou exploração, e de ter a liberdade para se desenvolverem como indivíduos, além de ter acesso às atividades de lazer. Com isso, este ponto enfatiza a importância de garantir a segurança e o bem-estar das pessoas com TEA, prevenindo situações de violência ou exploração de qualquer natureza.

Já no âmbito da saúde, a lei estabelece o direito ao acesso às ações e aos serviços de saúde que atendam de forma integral às necessidades dessas pessoas. Isso inclui o diagnóstico precoce, mesmo que não seja definitivo, o atendimento por uma equipe multiprofissional, a garantia de uma nutrição adequada e terapia nutricional quando necessária, o acesso aos medicamentos essenciais e o fornecimento de informações que auxiliem no diagnóstico e tratamento.

É indubitável destacar que em relação à educação e formação profissional, a lei determina que as pessoas com TEA têm o direito ao acesso a programas educacionais e de ensino profissionalizante, a fim de garantir oportunidades de aprendizado e desenvolvimento de habilidades, as quais possibilitem a inserção no mercado de trabalho.

Além disso, no que se refere ao aspecto habitacional, é garantido o direito à moradia, inclusive em residências protegidas, o que significa que as pessoas com TEA têm o direito a um ambiente seguro e adequado para viver, as quais podem contar com apoio adicional quando necessário.

Por fim, a lei prevê o acesso à previdência social e à assistência social - ou seja- implica que essas pessoas têm direito a benefícios que visam garantir seu bem-estar e segurança financeira, promovendo assim uma maior inclusão e qualidade de vida no contexto social.

Vale destacar que a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, criou o Plano Nacional da Educação (PNE), no qual consta na meta nº 4 o atendimento de maneira universalizada e com direito ao AEE.

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (Brasil, 2014, não paginado)

Além disso, ainda na meta 4 destaca que irá “implantar, ao longo deste PNE, salas de

recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas (Brasil, 2014, não paginado)”, assim é positivo, pois estabelece a necessidade de criar salas de recursos multifuncionais nas escolas. Com isso visa-se também a realização de formação contínua de professores para o atendimento educacional especializado. Logo, essas ações visam garantir uma educação inclusiva e de qualidade aos estudantes com deficiência.

A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a qual também contribui positivamente para a garantia de direitos dessas pessoas. Assim, no Art. 1º da referida lei aborda que objetiva-se “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015, não paginado)”. Como referido, a inclusão social e a cidadania das pessoas com deficiência são os objetivos centrais dessa lei.

Já o Art. 2º da Lei supracitada destaca que

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2015, não paginado)

Conforme a citação há a definição do que é considerada uma pessoa com deficiência, ou seja, essa definição é crucial para determinar quem são os beneficiários dessa lei e para garantir que as medidas de inclusão sejam aplicadas de maneira apropriada e efetiva para aqueles que realmente necessitam. Assim, a Lei também destaca a importância de remover as barreiras, sejam elas físicas, comunicacionais, atitudinais, entre outras, a fim de possibilitar a participação plena e efetiva das pessoas com deficiência na sociedade, assim como busca a discussão dessa pesquisa.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; [...] (Brasil, 2015, não paginado).

Conforme mencionado na citação, a priori destaca-se a necessidade de institucionalizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), assim incumbe o poder público a

responsabilidade de criar, desenvolver e implementar um projeto pedagógico específico para esse fim, o qual será direcionado aos estudantes com deficiência e tem como objetivo oferecer serviços e adaptações razoáveis para atender às suas necessidades específicas. Além disso, a legislação ressalta a urgência do acesso pleno ao currículo educacional em condições de igualdade. Isso significa que os estudantes com deficiência devem receber os recursos e apoios necessários para aprender de maneira eficaz e participar das atividades educacionais em igualdade de condições com os demais colegas. Portanto, essa lei destaca a importância de um sistema educacional inclusivo e adaptado, por meio do qual será possível garantir a participação plena dos estudantes com deficiência na educação.

É relevante destacar a história, por meio de estudos e legislações apresentadas que as iniciativas como a criação da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA e o Plano Nacional da Educação têm estabelecido diretrizes claras para garantir acesso, qualidade e inclusão nas áreas de saúde e educação. Além disso, ao definir e promover o Atendimento Educacional Especializado, a legislação demonstra um compromisso em proporcionar condições igualitárias de aprendizado, contribuindo para o desenvolvimento pleno e a autonomia desses indivíduos. Entretanto, é fundamental que essas políticas sejam efetivamente implementadas e acompanhadas, de modo a assegurar que os direitos das pessoas com TEA sejam respeitados em todos os âmbitos da sociedade, promovendo assim uma inclusão verdadeira, significativa e capaz de garantir a cidadania.

CAPÍTULO 2- MÉTODO QUALITATIVO E ANÁLISE TEMÁTICA

A produção de dados foi realizada por métodos qualitativos, utilizando uma tabulação dos formulários *online* do *Google* e seguindo o método de análise temática para a análise dos dados recebidos por meio do questionário da pesquisa.

É notório destacar que os métodos qualitativos possuem como principal objetivo descobrir complexos processos acerca da subjetividade (Holanda, 2006). Desta forma, Madureira e Branco (2001) apresentam-na como método alternativo ao quantitativo que tende à simplificação e redução da discussão metodológica. Portanto, permitindo uma compreensão da realidade plurideterminada, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana.

Assim, sem remeter à descrição por leis universais, a qual condiz com a ideia positivista, de reduzir o conhecimento da realidade social ao observável, mensurável e quantificável. Seguindo a ideia apontada por Holanda (2006), de que tal abordagem se preocupa em conhecer os processos complexos que constituem a subjetividade, de forma diferente dos pressupostos quantitativos, que visam à predição, descrição e controle.

Dessa maneira, uma das características positivistas é a separação excludente entre sujeito e objeto de estudo. Esta separação, que está pautada em uma descrição fidedigna pelo investigador, vê os objetos de estudo como passivos no processo de construção do conhecimento. Demonstrando assim, uma aliança entre saber e poder, uma vez que esses objetos são desprovidos dos conhecimentos acadêmicos (Madureira; Branco, 2001).

A epistemologia qualitativa rompe com tal pensamento ao considerar a relação entre sujeito e objeto indissociável que condiz com seu caráter interativo do processo de produção de conhecimento estabelecido entre pesquisador-participante. Ideia também compartilhada no método etnográfico, como afirmado por Souza (2015), que demonstra o fato de tornar imprescindível um maior vínculo do etnógrafo com os grupos dos quais se ocupa. Assim questionando a tradicional separação entre “nós” e “eles” e apontando o pesquisador como preciosa fonte de informações.

Nesse sentido, o pesquisador possui participação ativa e sua subjetividade também se mostra na produção de dados, considerando ambos ativos no processo de construção do conhecimento (Madureira; Branco, 2001). Desta forma, a subjetividade e a afetividade, que são consideradas como fonte de erro pelo positivismo, são incluídas no próprio ato de investigar – tanto a do sujeito do pesquisador como a do sujeito pesquisado (Holanda, 2006).

Levando em consideração os aspectos aqui trabalhados, a epistemologia aparece como fundamental para a compreensão dos aspectos envolvidos na ação humana, uma vez que possui

significado que não pode ser apreendido somente do ponto de vista quantitativo e objetivo, que interpretam a realidade como externa ao sujeito. Desta forma, o método qualitativo irá distinguir a pessoa humana de uma mera estrutura quantificável, compreendendo sua realidade como dinâmica, histórica e socialmente construída pelo sujeito na interação subjetivo-objetivo.

É importante destacar a Análise Temática de acordo com os estudos da autora Souza (2019), a qual destaca semelhanças no que se refere à análise qualitativa. Assim a autora observa que

A AT possui características semelhantes a procedimentos tradicionalmente adotados na análise qualitativa. Aspectos como busca por padrões, recursividade, flexibilidade, homogeneidade interna nas categorias/temas e heterogeneidade externa entre as categorias/temas são características fundamentais de análises qualitativas. (Souza, 2019, p.53)

Consoante destacou Souza (2019, p. 53) para a utilização da Análise Temática é importante considerar que ela “pode ser utilizada tanto através de uma abordagem indutiva e baseada nos dados [...] bem como dedutiva ou teórica – a qual parte de um conjunto preestabelecido de categorias ou temas bem definidos”. Desse modo, é pertinente tal análise, uma vez que ela corrobora devido à praticidade e aplicabilidade, além disso, ela permite a sua utilização em diverso tipos de análise qualitativa.

Conforme Souza (2019, p.54), “O processo de AT começa quando o pesquisador procurar, nos dados, por padrões de significados e questões de possível interesse à pesquisa. Isso já pode ocorrer, inclusive, durante a coleta de dados, na condução de entrevista ou grupo focal”. Assim, a análise exigirá do pesquisador uma leitura minuciosa dos dados.

De acordo com Clarke (2017), existem dois tipos de temas frequentemente gerados em análises qualitativas usando a abordagem temática: o “bucket theme” (tema cesta) e o “storybook theme” (tema livro de histórias). Desse modo, o autor observa que o tema do tipo cesta envolve uma compilação do conteúdo principal das declarações dos participantes, sem ir além da superfície dos dados. Portanto, não se depreende dos dados mais do que os participantes afirmaram, relatando séries de observações, sem uma análise plenamente desenvolvida, profunda e concreta sobre os dados.

Ao analisar os dados, busca-se ampliar o foco da análise para o nível mais abrangente dos temas. Conforme Souza (2019, p. 58) destaca “Trata-se de classificar os diferentes códigos em temas em potencial, além de agrupar todos os extratos relevantes nesses temas que estão sendo construídos”. Nesse sentido, entende-se que, ao analisar o objeto da pesquisa, o pesquisador utilizará de códigos como meio para alcançar os objetivos da pesquisa por meio da

análise.

Os estudos de Souza (2019) apontam que na análise temática se explora representações visuais para auxiliar na alocação dos diferentes códigos dos temas. Assim, “[...] Podem-se usar tabelas, mapas conceituais ou escrever o nome de cada código (com uma breve descrição) em pedaços de papel e ‘brincar’ com eles, experimentando organizá-los em aglomerados temáticos.” (Souza, 2019, p. 58).

Definir e redefinir significa identificar a essência daquilo que cada tema trata, bem como o conjunto dos temas, e determinar qual aspecto dos dados cada tema captura. É importante não tentar fazer com que um determinado tema dê conta de muitos aspectos, ou que seja muito complexo e diversificado. Para evitar isso, deve-se voltar aos extratos de dados reunidos em cada tema, e organizá-los em um todo internamente consistente e coerente. É vital não somente parafrasear o conteúdo dos extratos, mas identificar o que é interessante sobre os dados e por que (Souza, 2019, p. 61).

Portanto, é de extrema importância durante a análise, dedicar um momento à redefinição, uma vez que é desnecessário tentar fazer com que um determinado tema dê conta de muitos aspectos, ou que seja muito complexo e sem compreensão para o leitor. Para evitar esse problema, é preciso retornar aos extratos de dados associados a cada tema, organizando-os de maneira consistente e coerente. Não basta apenas parafrasear o conteúdo; é fundamental identificar o que se destaca nos dados e o que é relevante para a pesquisa. Diante disso, a análise temática representa um método flexível, acessível capaz de lidar tanto com grandes quanto com pequenos conjuntos de dados em estudos qualitativos (Souza, 2019).

CAPÍTULO 3 – O PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista está relacionado ao desenvolvimento neurológico, por isto é considerado um transtorno de neurodesenvolvimento. Geralmente, são pessoas que têm dificuldades de comunicação, socialização, muitas vezes com interesses restritos e estereotipados. As características do TEA podem aparecer em déficits na comunicação e interação social com as outras pessoas (JESUS, 2021). Visto isto, ambos com suas especificidades, surgem formadores como parte do processo para o desenvolvimento desses estudantes. Nesse viés, o papel do professor é de grande importância na educação de uma criança, sabe-se, pois, que é muita responsabilidade trabalhar como educadores, provendo conhecimento para outros, se atentando as particularidades individuais e modalidades de aprendizagem.

Para Mantoan (2003), o professor na educação inclusiva deve oportunizar à criança o desenvolvimento das habilidades intelectuais e sociais, com um planejamento para toda a turma sem discriminação e exclusão de nenhuma criança. O professor, juntamente com a criança, deve comemorar suas pequenas conquistas e fomentar momentos de convivência uns com os outros, tratando a todos igualmente. Portanto, as escolas precisam se adaptar e buscar soluções para incluir qualquer criança em seu ambiente escolar.

Assim, nota-se que a escola e o professor capacitado desempenham um papel crucial no desenvolvimento da criança com TEA. O docente poderá realizar atividades diversificadas com brincadeiras, jogos, pinturas, música, entre outras práticas de ensino, proporcionando novas oportunidades de aprendizado para esses alunos. Com isto, é possível afirmar que, muitas vezes, a criança fica à margem do processo de ensino ou não é incluída nas atividades em grupo, e cabe ao professor incluí-las, mostrando a importância do respeito e a convivência junto com as outras crianças. Dessa forma, a importância do papel do professor no desenvolvimento e aprendizagem desses alunos (JESUS, 2021).

3.1 Características, classificação e possibilidades do TEA

Na contemporaneidade não se usa mais a terminologia “Autismo”, sendo substituída por Transtorno do Espectro Autista, ao se referir a esse transtorno de neurodesenvolvimento. Em relação às características do TEA, pode ser encontrado no *Manual de Classificação de Doenças Mentais* (DSM-V), em sua última versão, divulgado pela Associação Americana de

Psiquiatria (APA), que oferece parâmetros para fins diagnósticos (Oliveira; Santos, 2021).

Segundo o DSM-V (APA, 2014), entre as principais características do TEA estão os déficits permanentes na comunicação social e nas interações, clinicamente significativos, manifestados na comunicação não-verbal e verbal utilizada para interação social, falta de reciprocidade social, dificuldades em desenvolver e manter relacionamentos com seus pares apropriados ao nível de desenvolvimento, padrões restritivos e repetitivos de comportamento, estereotípias ou comportamentos verbais estereotipados, aderência excessiva às rotinas, padrões de comportamentos ritualizados e interesses restritos.

Ainda de acordo com o DSM-V, o TEA pode se manifestar em três níveis de suporte, em relação ao diagnóstico. Sendo o nível 1, o leve, que apresenta dificuldade de comunicação e interação social, problemas com organização e planejamento, demandando pouca necessidade de apoio, o que dificulta o diagnóstico. O nível 2 de suporte é classificado como moderado, inclui geralmente crianças não-verbais, que necessitam de apoio substancial para se comunicarem e também concluírem suas atividades, sejam elas de rotina ou sociais (Oliveira; Santos, 2021).

O nível 3 de suporte, classificado como severo, exige uma constante rede de apoio a seus responsáveis, pois interfere no desenvolvimento das crianças, apresentando déficit grave na comunicação verbal, na interação social, na cognição, apresentando comportamento inflexível, tendência ao isolamento e dificuldade em lidar com mudanças, entre outras especificidades (Oliveira; Santos, 2021).

O TEA deve ser considerado como uma condição crônica e neurológica, não uma doença. Assim, a complexidade dos sintomas pode interferir no diagnóstico devido à variedade de manifestações, com características genéticas e comportamentais singulares. Dessa forma, trata-se de um transtorno que não tem cura identificada até o momento, e o tratamento envolve uma equipe multidisciplinar, que analisa cada caso de maneira individualizada, levando em consideração todos os contextos, sendo, social, cultural, familiar e escolar (Oliveira; Santos, 2021).

Os avanços em pesquisas relacionadas ao TEA, compreende a importância da estimulação precoce após suspeita de diagnóstico, ou até mesmo diagnóstico concluído. No entanto, sugere-se planos de intervenção em equipe, analisando possibilidades para todos os contextos, alinhando entre os profissionais que atuam com o indivíduo, como por exemplo, profissionais do contexto escolar.

Assim, os atendimentos multiterapêuticos são primordiais e devem ter frequência semanal, contando com profissionais da área da psicologia, fonoaudiologia, fisioterapia,

hidroterapia, psicopedagogia, além de acompanhamento periódico de especialistas de acordo com cada caso em específico, podendo haver atendimento com neuropediatria, psiquiatria e pediatria, a fim de oferecer uma melhor qualidade de vida para o indivíduo (Oliveira; Santos, 2021).

Para intervenções terapêuticas em alguns casos, recomenda-se a terapia com animais, utilizando sessões orientadas por terapeutas da área, proporcionando momentos de interação social e prazer. Sugere-se também a intervenção da musicoterapia, através da aprendizagem de um instrumento musical. O contato com a audição e a interação social durante essa aprendizagem, podem facilitar o equilíbrio emocional da pessoa com TEA (Tenente, 2017).

Com isto, compreende-se a importância da frequência, alinhamento entre equipes para o desenvolvimento do indivíduo com TEA. O diálogo para entender o caso, no contexto escolar, familiar e em outros ambientes, são essenciais para a compreensão da funcionalidade de determinados comportamentos, e assim ajustar intervenções efetivas para bons resultados.

3.2 Inclusão escolar: reflexões e desafios

Imprescindível! A inclusão escolar é uma necessidade, nesse viés a autora Mantoan (2017) ressalta a necessidade de uma abordagem inclusiva na educação, assim enfatiza que o aprendizado é um processo pessoal e subjetivo. Desse modo, a autora destaca a importância de considerar as emoções e afetos no ensino e aprendizagem. Além disso, ela defende a superação do modelo médico de deficiência em favor de uma abordagem social, a qual deve reconhecer as barreiras sociais e ambientais, as quais podem dificultar a participação plena na sociedade. Logo, o texto promove uma visão mais ampla e inclusiva da educação, a qual propicia a valorização da diversidade e busca o desenvolvimento de todos os educandos, independentemente de suas características individuais.

Nas palavras de Mantoan (2017, p. 40), a medicalização é “Um modelo generalizante, que define as possibilidades da pessoa com deficiência a partir de um sujeito universal, definido, como é o caso do Modelo Médico, tem o poder de construir uma identidade para aquele aluno indefinido, como para qualquer um de nós”. Dessa forma, a escola também tem sido infelizmente, espaço de atuação da medicalização no que se refere à compreensão das diferenças.

Por conseguinte, Mantoan (2017, p.38) afirma que “Incluir e excluir decorrem dessa luta pelo poder de possuir o conceito, de demarcar seu território, de classificar, de comparar”. Assim sendo, a autora já apresenta a complexidade da temática, uma vez que a busca pelo poder é o fator primordial que gera a exclusão.

Nessa perspectiva, Mantoan (2017, p.39) ressalta que

A inclusão é uma reação aos valores da sociedade dominante. Trata-se de um movimento que se choca com o pluralismo, entendido como mera aceitação do outro e incorporação das diferenças, sem conflito, sem confronto. Há que se digerir o seu conceito para que seu sentido seja impresso, sem titubeios, distorções, arranjos, nas nossas ações.

Conforme a autora, a inclusão também se insere na luta de uma minoria que luta por maior visibilidade. Além disso, Mantoan argumenta que a inclusão não se limita a uma simples aceitação superficial das diferenças, como seria o caso do pluralismo, que muitas vezes pode resultar em uma coexistência pacífica sem verdadeiro entendimento ou confronto. Logo, para que a inclusão seja efetiva, é preciso, segundo a autora, um processo mais profundo de assimilação e compreensão do seu significado o que implica em absorver o conceito de inclusão de forma completa e sem hesitações, evitando interpretações distorcidas ou adaptações superficiais nas próprias ações. Em outras palavras, a inclusão não deve ser apenas um gesto superficial de aceitação, mas sim uma verdadeira mudança de perspectiva e prática que promova a participação plena e igualdade de oportunidades para todos.

Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) também contribuem para a discussão, pois destacam a experiência de professores em relação à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista em escolas regulares. Assim, o trabalho dos autores foi realizado por meio de entrevistas semiestruturadas. Nesse sentido, foi destacado sobre os sentimentos iniciais dos professores, ao receberem um aluno com TEA em suas turmas, os quais foram marcados por medo e insegurança, atribuídos à falta de conhecimento sobre o TEA. No entanto, os autores apontaram que à medida que os alunos se adaptavam à escola e vínculos eram construídos, esses sentimentos iniciais foram substituídos por afetos positivos e uma prática pedagógica mais individualizada e centrada no aluno. Os autores afirmam que no aspecto da prática pedagógica, os professores destacaram a importância de conhecer as características do TEA para adaptar suas abordagens de ensino. Eles enfatizaram sobre a individualidade de cada aluno e a necessidade de planejamento diferenciado, a fim de atender às suas necessidades. No entanto, o estudo apontou que algumas professoras expressaram sentimentos de culpa e autocritica por não terem feito mais pela educação de seus alunos com TEA, ressaltando a necessidade de apoio e formação adequada.

Portanto, Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) demonstraram que, apesar dos desafios iniciais, a inclusão de alunos com TEA em escolas regulares é possível e benéfica quando os professores constroem vínculos e adaptam suas práticas pedagógicas. No entanto, também

destacaram a importância de fornecer mais apoio e formação aos professores para que se sintam mais preparados para lidar com as necessidades específicas desses alunos.

Corroborando com a discussão sobre a inclusão de estudantes com TEA na educação básica os autores Schmidt, Finatto e Ferreira (2022) oferecem uma valiosa compilação de práticas pedagógicas baseadas em evidências para o atendimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista no contexto do Atendimento Educacional Especializado em Santa Catarina, Brasil. Desse modo, os autores abordam a lacuna na disponibilidade de intervenções eficazes para educadores nesse cenário, assim a pesquisa destaca nove estratégias distintas, cada uma exemplificada e contextualizada através de vinhetas elucidativas. Nesse viés, ao fazê-lo, o estudo não apenas preenche um vazio significativo na literatura educacional, mas também proporciona uma base sólida para orientar professores na implementação de métodos eficazes para alunos com TEA.

Ademais, é importante ressaltar que o estudo não busca comprovar a efetividade das intervenções, mas sim fundamentá-las teoricamente e adaptá-las ao contexto escolar. Outrossim, cada prática é acompanhada por um protocolo detalhado, o qual visa garantia de fidelidade na implementação e promoção da validade externa. Além disso, Schmidt, Finatto e Ferreira (2022) destacam a necessidade de adaptações e modificações na implementação das práticas, levando em conta as particularidades de cada ambiente escolar, a expertise do professor e as características individuais dos educandos.

Schmidt, Finatto e Ferreira (2022) enfatizam a importância de treinamento contínuo e suporte aos educadores ao implementar essas práticas. Com isso, reconhece-se que cada educando com TEA é único e pode responder de maneira diferente às intervenções, o que sublinha a necessidade de avaliação e ajuste regular das estratégias utilizadas. Dessa forma, o estudo não apenas oferece um valioso guia prático para educadores, mas também ressalta a importância da flexibilidade e sensibilidade no atendimento a alunos com TEA, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e eficaz para todos os estudantes.

De acordo com a nota técnica nº 24/2013 do MEC “A Lei nº 12.764/2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, atendendo aos princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008, não paginado)”, desse modo acentua a necessidade de direcionar os estudos a fim de compreender as problemáticas que perpassam a realidade dos estudantes com TEA.

Além disso, a mesma destaca que “Os professores das classes comuns e os do AEE devem manter interlocução permanente com o objetivo de garantir a efetivação da

acessibilidade ao currículo e um ensino que propicie a plena participação de todos (MEC, 2008, não paginado)”, assim observa-se que esse princípio é fundamental para garantir que estudantes com necessidades especiais, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista, recebam o suporte adequado e tenham a oportunidade de participar plenamente das atividades educacionais. Nessa perspectiva, a interlocução permanente entre os professores é crucial para o sucesso da inclusão. Isso porque, ao compartilhar conhecimentos, experiências e estratégias, os educadores poderão adaptar o ensino de maneira mais eficaz para atender às necessidades individuais de cada educando.

Logo, os estudos apontam que no caso do TEA, que apresenta uma grande variabilidade nas habilidades e desafios de comunicação e aprendizado, essa colaboração é ainda mais vital. Portanto, a interlocução permanente entre os professores das classes comuns e do AEE é um princípio crucial para promover uma educação inclusiva e acessível a todos os alunos, incluindo aqueles com TEA. No entanto, para que essa colaboração seja efetiva na prática, é necessário o suporte institucional e o reconhecimento da importância desse trabalho conjunto.

Souza e Silva (2019) abordam ainda a inclusão de estudantes com o Transtorno do Espectro Autista na rede regular de ensino, evidenciando que apesar das políticas de inclusão, muitos ainda enfrentam estigmas e barreiras que os marginalizam do processo educacional.

Dessa forma, para superar essa realidade, é essencial mudar a perspectiva sobre esses estudantes, assim os autores ressaltam a necessidade de apoiá-los valorizando as suas capacidades e potencialidades. A pesquisa de Souza e Silva (2019) mostrou que a utilização de recursos tecnológicos é uma alternativa promissora, a qual permitiu que os estudantes com TEA desenvolvessem conceitos matemáticos de forma mais eficaz em comparação com ambientes não digitais. Além disso, essa abordagem proporcionou um maior engajamento e autonomia dos estudantes em seu próprio processo de aprendizagem.

De acordo com Souza e Silva (2019) a interação entre os professores da turma regular e o Atendimento Educacional Especializado desempenhou um papel crucial nesse processo, uma vez que as professoras adaptaram atividades e integraram recursos tecnológicos na rotina dos educandos, com isso demonstraram a importância do AEE para a inclusão dos estudantes com TEA na escola regular. Além disso, o uso de recursos informatizados não se restringe aos estudantes com TEA, porque beneficiam toda a turma, que por sua vez evidencia o potencial dessas ferramentas para enriquecer o processo educacional.

Souza e Silva (2019, p. 1308) salientam “[...] para a necessidade de que sejam ofertadas as condições para que esses estudantes possam permanecer no ambiente escolar e progredir em seu processo de aprendizagem, de modo a exercer seus direitos e sua cidadania”. Assim, é

imprescindível o que foi dito pelos autores, os quais destacam a importância de fornecer condições específicas para que estudantes com necessidades especiais, como com Transtorno do Espectro Autista, possam não apenas frequentar a escola, mas também avançar em seu processo de aprendizagem visando propiciar a oportunidade de desenvolver seu potencial e as habilidades, e assim, exercer plenamente seus direitos como cidadãos. Logo, há necessidade de inclusão e apoio eficaz no ambiente escolar, os quais garantam que esses educandos tenham acesso a uma educação de qualidade e sejam capazes de participar ativamente na sociedade.

Portanto, o estudo de Souza e Silva (2019) destaca a necessidade de superar estigmas e adotar práticas inclusivas para proporcionar uma educação eficaz a estudantes com TEA. Logo, o uso de recursos tecnológicos, aliado à colaboração entre professores da turma regular e o AEE, surge como uma estratégia promissora para promover a inclusão e o desenvolvimento acadêmico desses estudantes, pois contribuem para um ambiente educacional mais inclusivo e enriquecedor para todos.

Nesse viés os autores Rocha, Ferreira-Vasques, Lamônica (2020) analisaram a atuação pedagógica de professores que lidam com crianças expostas com o Transtorno do Espectro Autista em escolas municipais de Bauru, São Paulo. Assim, revelaram que a maioria dos professores possuíam formação em Pedagogia, embora houvesse uma lacuna significativa na formação pós-graduada, especialmente para os professores do Ensino Infantil.

Rocha, Ferreira-Vasques e Lamônica (2020) enfatizaram que a maioria dos professores afirmou possuir conhecimento sobre as características do TEA, especialmente déficits na comunicação, alterações na interação social e padrões de comportamento restritos e repetitivos. No entanto, conforme os autores, uma percentagem dos docentes não tem conhecimento sobre o TEA, o que pode representar uma preocupação específica. A disponibilidade do laudo diagnóstico também foi destacada, mas poucos professores consideraram que isso realmente beneficia suas práticas pedagógicas.

Destarte, de acordo com os autores Rocha, Ferreira-Vasques e Lamônica (2020) as observações dos professores indicaram que eles perceberam dificuldades nas áreas de socialização, comunicação, comportamento e aprendizagem em seus alunos com TEA. Todavia, é pertinente que a maioria dos professores acredita que os estudantes com TEA tem o potencial de frequentar o ensino regular, embora alguns tenham expressado dúvidas sobre essa possibilidade. Vale destacar ainda que a participação em cursos e palestras sobre o TEA era comum entre os professores, mas isso não necessariamente se traduziu em uma sensação de preparo eficaz para lidar com esses educandos. Além disso, a necessidade de adaptações na estrutura de ensino foi apontada como crucial para o sucesso educacional dos estudantes com

TEA.

Em suma, o estudo de Rocha, Ferreira-Vasques e Lamônica (2020) contribui com essa pesquisa, uma vez que ressalta a necessidade de promover uma maior interdisciplinaridade entre os profissionais envolvidos no processo de educação dessas crianças, incluindo professores e especialistas em reabilitação, assim adaptar a estrutura de ensino também é fundamental para garantir a inclusão e o sucesso educacional desses alunos.

Consoante Cunha e Araújo (2021) realizam uma análise abrangente sobre o autismo, enfatizando sua importância na sociedade contemporânea. Com isso, os autores destacam a evolução das políticas inclusivas, com foco especial no Transtorno do Espectro Autista, as quais possibilitam a integração de crianças autistas em escolas regulares e de apoio especializado. Os autores enfatizam também que a família e a escola desempenham papéis cruciais nesse processo, as quais fornecem suporte e direcionamento para o desenvolvimento integral dessas crianças.

Dessa forma, depreende-se por meio da leitura que a legislação brasileira tem avançado, a fim de garantir a inclusão de crianças autistas nas instituições escolares, por meio de salas de recursos multifuncionais e do atendimento educacional especializado. No entanto, o desafio persiste, uma vez que muitas escolas ainda carecem de infraestrutura adequada e capacitação dos profissionais.

Cunha e Araújo (2021) ressaltam ainda a importância da família no desenvolvimento psicossocial das crianças autistas. Dessa maneira, a adaptação à chegada de um filho com TEA pode ser desafiadora, todavia é crucial para o bem-estar e a qualidade de vida da criança.

Destarte, Cunha e Araújo (2021) evidenciam que a Lei 12.764, de 2012, representa um marco importante, reconhecendo o autismo como uma deficiência e garantindo direitos fundamentais para as pessoas com TEA, incluindo acesso à educação, saúde, trabalho e lazer.

Além disso, os autores destacam sobre as diversas terapias alternativas que desempenham um papel crucial no tratamento de crianças com TEA. Desde a Musicoterapia, que utiliza a música como meio de relaxamento, até a Equoterapia, que envolve interações com cavalos para promover o desenvolvimento biopsicossocial, assim essas abordagens são fundamentais para o progresso físico, cognitivo, social e familiar das pessoas com autismo.

Portanto, o artigo oferece uma visão holística sobre o autismo, e contribui para as reflexões desse estudo, sobretudo destacando a importância da inclusão educacional, o papel da família no desenvolvimento da criança com TEA, a evolução legislativa nesse contexto e a relevância das terapias alternativas. Por fim, essa abordagem integrada é essencial para promover o bem-estar e a plena participação de indivíduos com autismo na sociedade.

Vale destacar de Bader Sawaia (2021, p. 102) “O sofrimento é a dor mediada pelas injustiças sociais. É o sofrimento de estar submetida à fome e à opressão, e pode não ser sentido como dor portodos”. Nesse sentido, o autor aponta que as sociedades contemporâneas favorecem a perpetuação de sentimentos particularistas, os quais alimentam a alienação, em contrapartida ao ideal de ser humano genérico, que valoriza o ser humano como o bem maior. Dessa maneira esta visão implica em transcender os interesses corporativos e se aproximar da humanidade como um todo e conseqüentemente alcançar a inclusão, por exemplo, na escola. Assim, conforme observamos houvera diversos avanços na educação, mas ainda está aquém de alcançar plenamente o desenvolvimento de todos os educandos transformando a inclusão uma realidade.

Bader Sawaia (2021, p. 108) destaca que “[...] cabe um alerta sobre o perigo que ronda a análise e prática do enfrentamento da exclusão pela afetividade, mas que paradoxalmente reafirma ser mais necessária que nunca a introdução da mesma na análise das questões sociais e da prática emancipadoras”. Nessa perspectiva, o autor explicita a complexa interseção entre afetividade, exclusão social e políticas emancipatórias. Logo, ele esclarece sobre a importância de compreender o sofrimento ético-político como uma forma de analisar as sutilezas da exploração humana por trás da fachada da integração social, uma vez que a exclusão e inclusão são apresentadas como dois lados de um mesmo problema antigo: a desigualdade social e a injustiça. Portanto, autor ressalta a necessidade de introduzir a afetividade na análise das questões sociais e nas práticas emancipatórias.

3.3 O processo de ensino aprendizagem de alunos com TEA

No ambiente escolar, o processo de ensino-aprendizagem ocorre de forma contínua por meio de metodologias e recursos que auxiliam na compreensão e aquisição de conhecimento. A inclusão está diretamente ligada à permanência e ao progresso do aluno. Dessa forma, torna-se evidente a necessidade de elaborar estratégias de intervenção que promovam uma aprendizagem de alta qualidade para os alunos com Transtorno do Espectro Autista (Macêdo, 2015).

Para Pereira (2014, p. 36), “a chegada do aluno com TEA questiona a formação docente”. Diante da necessidade de adaptação e ajuste para alguns alunos, os professores precisam levar em consideração as singularidades e os recursos que facilitam o ensino para ambos em sua sala de aula. Desse modo, a inclusão se inicia por conceber a oportunidade para todos terem acesso ao conteúdo, buscando meios práticos e eficazes no processo de ensino.

Assim, o foco do professor deve ser o aluno, e não apenas a sua condição. Parte da solução para a inclusão dos alunos está no entendimento do processo de aprendizado do aluno e na elaboração de atividades pelo professor. Com isso, não devem ser segregados, visto que, conforme Viana (2015, p. 5) ressalta, “não se deve encarar o TEA como uma patologia incapacitante, mas como uma maneira singular e inventiva de ser no mundo”.

Com base em estudos realizados para o desenvolvimento de novos métodos de ensino para alunos com TEA, surgiram recursos visuais eficazes para facilitar a compreensão e a organização da rotina no contexto escolar. Desse modo, esses recursos desempenham um papel crucial na promoção da comunicação e na interação entre o aluno e o professor na sala de aula. Um exemplo notável é o uso das Tecnologias Assistivas (TA), as quais, como destaca Bonotto (2016, p.10), “englobam a subárea da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e visam à autonomia e participação plena por meio da concepção, desenvolvimento, produção e distribuição de assistência e apoios”.

Ainda de acordo com Bonotto (2016, p. 19), a “CAA, em especial, é um tipo de tecnologia que colabora para a eliminação das barreiras de comunicação interpessoal e as barreiras de acesso à informação e comunicação”. Assim, por meio desse recurso, utilizam-se meios para intermediar a comunicação e compreensão dos aprendizes, facilitando a compreensão de terminologias e do conteúdo, levando em consideração a individualidade de cada aluno.

Outro aspecto importante para a inclusão e comunicação dos alunos autistas, que deve ser de conhecimento dos professores, é o uso de recursos como o Sistema de Comunicação por Troca de Figuras (Picture Exchange Communication System - PECS). Vale salientar que este sistema de comunicação é destinado a pessoas com TEA e se integra com as possibilidades da CAA, utilizando figuras do cotidiano do aluno para estimular sua linguagem alternativa em seu ambiente escolar (Grossi; Grossi; Grossi, 2020).

Além disso, também é importante utilizar métodos de intervenção para possibilitar o desenvolvimento social e cognitivo do aluno autista, como o Treatment and Education of Autistic and Related (TEACCH), que é um programa estruturado que combina diferentes materiais visuais para organizar o ambiente físico por meio de rotinas e atividades de trabalho, visando tornar o ambiente mais compreensível e promover a independência do aluno (Grossi; Grossi; Grossi, 2020).

A partir disso, pode-se afirmar que as práticas pedagógicas que empregam uma combinação de estratégias pedagógicas convencionais, Tecnologias Assistivas e diferentes métodos de intervenção têm o potencial de contribuir para a inclusão dos alunos com TEA.

Essa abordagem visa potencializar o desenvolvimento social e a linguagem, bem como favorecer a aprendizagem escolar.

Vale ressaltar que, em primeiro lugar, é necessário introduzir estímulos sensoriais de forma gradual, proporcionando a adaptação do ambiente e a organização do comportamento em relação ao estímulo-resposta. Além disso, o planejamento das atividades em sala de aula depende do objetivo curricular, da participação do aluno e de como ele é observado pelo professor. Este último deve interpretar as respostas e os comportamentos dos estudantes, aplicando intervenções e mediações de comunicação apropriadas para o processo de ensino-aprendizagem, considerando a singularidade de cada um (Grossi; Grossi; Grossi, 2020).

É imprescindível destacar que o desenvolvimento cognitivo e social dos alunos com TEA deve ser cultivado e estimulado. Nesse sentido, é esperado que o professor, em sua sala de aula, planeje métodos e atividades educativas que assegurem a aprendizagem e a compreensão das práticas pedagógicas, bem como promovam a socialização e a interação de forma a atender às necessidades desses estudantes. Nesse viés, é amplamente reconhecido o desafio que as crianças com TEA enfrentam ao interpretar situações do cotidiano devido às suas dificuldades de interação com o ambiente ao seu redor. Portanto, a comunicação alternativa desempenha um papel de grande importância como mediadora entre a aprendizagem e as relações desses alunos na sala de aula.

A partir dessa perspectiva, acredita-se que o aluno com TEA tem a oportunidade de conviver e aprender junto com outras crianças, adquirindo habilidades e experiências por meio de interações que enriquecem seu aprendizado. Nesse sentido, a educação, sendo um elemento crucial para o desenvolvimento social, intelectual, de interação e crescimento individual, é fundamental que se proporcionem estímulos para que a criança com TEA possa se desenvolver. Isso contribui para que as dificuldades se tornem menos proeminentes, permitindo que a criança aprenda com maior autonomia e determinação.

Carneiro (2012) relata que uma formação adequada deve garantir ao professor, a conscienciado seu ensino, e a prática aplicada analisada no contexto no qual ocorre, e que a avaliação ocorra em todas as situações, e sempre tendo diversas soluções para que estratégias de ensino sejam aplicadas para todos os aprendizes.

Diante disso, o segundo inciso da lei 12.764/12, que trata da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, ressalta a importância da capacitação de professores, uma vez que muitos se encontram despreparados para lidar com a educação inclusiva e também para atender alunos com TEA, que possuem características distintas, podendo enfrentar desafios na imaginação e na comunicação.

Conforme Mantoan (2003), as políticas do sistema educacional de cada ambiente escolar podem gerar a ressignificação da individualidade do aluno, por meio da atuação dos professores e da comunidade escolar. Nesse contexto, ela considera que a inclusão perpassa por momentos complexos, tornando-se cada vez mais necessária e crucial para a formação humana e justa, com o intuito de erradicar o preconceito e a exclusão.

Diante disso, Silva e Almeida (2012), enfatizam que as práticas exercidas com o educando exigem organização na elaboração das atividades de maneira lúdica, a fim de atingir o objetivo planejado. Isso inclui o desenvolvendo da autonomia, a promoção da cooperação entre os colegas, e a garantia da participação de todos durante ensino-aprendizagem. Como resultado, observa-se o avanço do educando em relação aos conhecimentos adquiridos e à sua independência.

O processo de aprendizagem para alunos TEA, conta com demais profissionais para a colaboração no processo de atividades a serem realizadas com os discentes. Portanto, a importância do AEE na escola, em que professora da sala de recursos, especialista da educação especial, auxilia a professora de apoio e regular, no qual se trabalha com materiais adaptados conforme as especificidades do educando em que a frequência que o atendimento ocorre e de acordo com o comprometimento de cada aluno (Onohara; Cruz; Mariano, 2018).

Nesse aspecto o AEE, deve motivar o educando através de diversos materiais educativos inclusivos junto com a professora de apoio conforme o conteúdo dado para os demais da sala. Isso pode incluir a supervisão das entidades que fornecem atendimentos fora da escola, como sessões com fonoaudiólogos, psicólogos e terapeutas ocupacionais, profissionais dedicados a proporcionar uma experiência o mais abrangente possível. Eles desenvolvem metodologias com o objetivo de facilitar a aprendizagem e a aplicação do conhecimento, promovendo práticas de ensino em equipe (Onohara; Cruz; Mariano, 2018).

De acordo com Ferrari (2007), ao superarem as dificuldades, surge uma conscientização e diálogo, promovendo trocas entre os colegas, a fim de encontrar a melhor maneira de incluir o educando por meio de práticas de aprendizagem eficazes. Nesse segmento, considera importante a formação dos professores, na preparação de atividades pedagógicas adaptadas em que o educando seja capaz de realizar com autonomia, atividades que sejam compatíveis com a base de conhecimento de cada aluno.

Dessa forma, faz-se necessário uma maior colaboração entre os profissionais da escola, e a participação da família do aluno, para que a educação inclusiva seja verdadeiramente realizada. Observa-se que ainda existe uma precarização de orientação e conhecimento sobre a inclusão dos educandos com TEA. Portanto, é necessária a atualização profissional

constantemente realizada por meio de cursos de formação docente, possibilitando condições para que possam desempenhar de forma colaborativa no processo de ensino e aprendizagem.

3.4 Estratégias para o ensino e aprendizagem para estudantes com TEA

Em meio ao contexto escolar, nota-se que alguns professores tendem a adotar métodos mais tradicionais de ensino, por vezes por receio de inovar ou devido à inércia que há muito tempo está estabelecida em nosso sistema educacional.

Visto isto, o professor poderá trabalhar de forma que incentive ao conhecimento, partindo para formas que possam contribuir diretamente no ensino para com os educandos. O docente, tendo determinado a estrutura do conteúdo e definido exemplos e problemas específicos, o próximo passo é definir técnicas de ensino que sejam mais adequadas para consecução dos objetos como meios didáticos para o ensino e aprendizagem (Ronca; Escobar, 1984).

A utilização de recursos didático-pedagógicos por meio de meios visuais, concretos e associativos para o ensino tem facilitado processos de aprendizagem. Além disso, ao adotar esses recursos, não só o conteúdo é apresentado de forma inclusiva, mas também os alunos se tornam participantes ativos no processo de ensino e aprendizagem.

As aulas vinculadas a recursos didático-pedagógicos, segundo Souza (2007) “(...) no processo de ensino-aprendizagem é importante para que o aluno compreenda melhor o conteúdo trabalhado (...)”, desenvolvendo criatividade e habilidades. Além disso, segundo a mesma autora, os recursos didáticos são de fundamental importância para o desenvolvimento cognitivo da criança e ainda, esses recursos, trazem ao aluno a oportunidade de aprender realmente o conteúdo de determinada disciplina de forma mais efetiva para o processo de adquirir outras habilidades de conhecimento.

Souza (2007, p. 111) ainda postula que

O professor deve ter formação e competência para utilizar os recursos didáticos que estão a seu alcance e muita criatividade, ou até mesmo construir juntamente com seus alunos, pois, ao manipular esses objetos a criança tem a possibilidade de assimilar melhor o conteúdo. Os recursos didáticos não devem ser utilizados de qualquer jeito, deve haver um planejamento por parte do professor, que deverá saber como utilizá-lo para alcançar o objetivo proposto por sua disciplina.

Os recursos utilizados para o ensino, são grandes contribuintes para o sucesso do processo do ensino e aprendizagem, sendo papel docente a busca por atividades que avaliem a individualidade de cada aluno, em sua potencialidade de conhecimento.

Contudo, compreende-se que a desmotivação interfere negativamente no processo de ensino e aprendizagem, e entre as causas da falta de motivação, está o planejamento e o desenvolvimento das aulas ministradas pelo professor, as práticas de ensino relevante para o aprendizado desse aluno, como fatores determinantes. Assim, o docente poderá planejar seu trabalho conforme as necessidades de seus alunos, considerando sempre a individualidade emocional e as particularidades pedagógicas que permeiam a vida do aluno naquele momento (Castoldi; Polinarski, 2009).

Outrossim, é importante fazer uma diferenciação entre interesse e motivação, pois as coisas que interessam, e por isso prendem a atenção, podem ser várias, mas talvez nenhuma possua a força suficiente para conduzir à ação, a qual exige esforço de um motivo determinante da nossa vontade (Castoldi; Polinarski, 2009).

Nesse sentido, o empenho de ambos os alunos, sendo indivíduos típicos ou atípicos no contexto escolar, está intrinsecamente relacionado à prática de ensino desenvolvida pelo professor. Ao invés de depender de métodos convencionais de exposição de conteúdo, o educador pode explorar estratégias mais interativas e participativas. Por exemplo, incorporar atividades práticas, fomentar, divulgar ações colaborativas e promover projetos que despertam o interesse dos estudantes ao longo das aulas. Essa abordagem visa não apenas transmitir informações, mas também cultivar um ambiente de aprendizado mais dinâmico e significativo para todos os estudantes, acompanhando e valorizando a diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem.

Quando se considera o contexto específico da sala de aula, as atividades do aluno, para cuja execução e persistência deve estar motivado, têm características peculiares que as diferenciam de outras atividades humanas igualmente dependentes de motivação, como esporte, lazer, brinquedo, ou trabalho profissional (Bznueck, 2000, p. 10).

Além disso, a motivação para o aprendizado escolar reside na capacidade de conciliar o desenvolvimento da motivação intrínseca da criança, proveniente da autopercepção dos avanços obtidos no processo, como apontam Burochovitch e Bzuneck (2004, p. 37), que definem a motivação intrínseca como a escolha e realização de uma atividade por sua própria causa, devido a seu interesse, atratividade ou capacidade de gerar satisfação. Essa motivação se combina com o suporte da motivação extrínseca ou externa, que envolve a avaliação de adultos, informações recebidas, elogios sinceros, entre outros.

A motivação extrínseca pode ser caracterizada como a motivação para empreender uma ação em resposta a fatores externos à tarefa ou atividade, como a busca por recompensas

materiais ou sociais, bem como o desejo de obter reconhecimento. Isso ocorre visando atender a comandos ou pedidos de outras pessoas, ou ainda para demonstrar competências e habilidades (Burochovitch; Bzuneck, 2004). Dado que ambas as formas de motivação desempenham papéis essenciais no processo de ensino e aprendizagem, a interação entre o conhecimento adquirido e sua aplicação no cotidiano do aluno é fundamental para seu desenvolvimento.

Logo, vale salientar que este tipo de desenvolvimento requer acompanhamento, visto que a motivação é energia para a aprendizagem, o convívio social, os afetos, o exercício das capacidades gerais do cérebro, da superação, da participação, da conquista, da defesa, entre outros (Castoldi; Polinarski, 2009).

O trabalho docente envolve afetos, uma vez que são fontes fundamentais de motivação, além das informações que se fazem presentes em cada situação. A questão do autocontrole e da paciência complementa o conjunto de instrumentos necessários ao adulto para que colabore quanto ao desenvolvimento motivacional de cada aluno.

O indivíduo se sente motivado a executar muitas tarefas em virtude do reconhecimento e impressões daqueles com quem convive, na tentativa de demonstrar a sua evolução e as conquistas que realiza. Com isto, nota-se que a educação necessita de uma nova forma de abordagem para eliminar questões relacionadas ao fracasso escolar, muitas vezes por questões de desmotivação. No entanto, ser trabalhado e desenvolvido atividades para atender às necessidades formativas dos alunos com o objetivo de torná-los capazes e preparados para enfrentar as mudanças e desafios que o progresso e a evolução social naturalmente irão trazer. Para isso, é preciso considerar que o conhecimento é uma construção individual e coletiva, e à escola cabe o papel de fornecer condições adequadas a essa construção (Castoldi; Polinarski, 2009).

Já o reconhecimento do progresso do aluno é outro fator importante para a eficiência da aprendizagem, pois sem reconhecer os resultados dos esforços desses alunos, os mesmos poderão até mesmo desinteressar desse processo de aprendizagem em que estão submetidos.

Em síntese, a organização curricular escolar, trabalhando em prol de melhorias para as motivações pessoais dos educandos, poderão se organizar de maneira flexível, a diversificar o atendimento conforme as necessidades de seus alunos e, assim, construir uma nova prática pedagógica, rompendo com o caráter tradicional e alinhando-se às demandas para práticas de ensino contribuintes para o conhecimento de ambos (Castoldi; Polinarski, 2009).

3.5 A mediação no ensino: atendimento educacional especializado (AEE)

Na rede pública de ensino o Atendimento Educacional Especializado exerce sua função prioritariamente na sala de recursos multifuncional da própria escola, ou em outra escola de ensino regular, podendo ser realizado também em centro de atendimento educacional especializado público ou privados sem fins lucrativos, conveniado com as Secretarias de Educação. O AEE foi instituído pelo inciso III, do art. 208, da Constituição Federal de 1988 e definido no Decreto nº 7.611/2011 como um conjunto de ações, recursos de acessibilidade e pedagógicos, organizado institucionalmente e ofertando de forma complementar ou suplementar à escolarização, em sala de aula com professores de apoio (Brasil, 2011, não paginado).

O atendimento em salas de recursos multifuncionais constitui um serviço educacional de natureza pedagógica, feito pelo professor especializado, num espaço dotado de materiais, equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais dos estudantes que apresentam dificuldades acentuadas em relação à aprendizagem, vinculadas a algum tipo de deficiência ou não. O professor de AEE realiza intervenções direcionadas, desenvolvendo atividades que facilitem a aprendizagem não somente na escola, mas também fora dela, buscando o desenvolvimento da autonomia do aluno, levando em consideração mais do que as limitações e possibilidades dadas pela sua condição cognitiva, como também suas condições sociais e culturais (Oliveira; Santos, 2021).

Tendo em vista as análises feitas quanto à historicidade da inclusão e as políticas públicas, concordamos com Mantoan quando afirma que a “[...] inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação [...] nessa direção requer design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviços que também muda” (Mantoan, 2003, p.43).

Nesse sentido, o docente de AEE tem grande responsabilidade, e precisa conhecer não só o transtorno específico do aluno, mas também seu meio sociocultural e suas especificidades enquanto sujeito, isto é, as características de sua individualidade. Ele deve atuar em parceria com o professor da classe de ensino regular, seja na preparação de materiais didáticos que facilitem o aprendizado na sala regular ou na orientação e acompanhamento de atividades desenvolvidas em sala de aula. Entende-se então que o objeto de trabalho do professor de AEE é a gestão de aprendizagem, na avaliação desse processo e no seu comportamento em outros ambientes do contexto escolar (Gomes; Souza, 2003).

De outro lado, o professor de apoio, juntamente com o professor do AEE, deve se atentar a estrutura do trabalho realizado com o aluno. Visto que é necessário estabelecer uma rotina diária clara, com períodos e momentos definidos. Usar reforços visuais e auditivos para definir

e manter essas regras e expectativas, como calendários, cartazes e músicas. Portanto, os comandos, devem ser nomeados de forma clara e objetiva para a compreensão do aluno (Oliveira; Santos, 2021).

É importante focalizar mais o processo (compreensão de um conceito) que o produto (concluir vários exercícios). Visto que as atividades fazem parte do desenvolvimento intelectual desses alunos e que os alunos poderão desenvolver maiores habilidades, de acordo com o que é a proposta acadêmica, exposta pelo docente. Com isto, adotar uma atitude motivadora com elogios e reconhecimento pelas atividades realizadas (Oliveira; Santos, 2021).

Todavia, compreende-se que os inúmeros desafios que se abrandam de acordo com a condição, gestão e proatividade, pode estar relacionado à realidade onde a escola está inserida. Ambos os profissionais, o AEE ofertado, o professor de apoio e as adaptações curriculares, são fatores essenciais para que o educando tenha um desenvolvimento hábil no espaço escolar, ao receber apoio especializado (Oliveira; Santos, 2021).

3.5.1 Desafios do professor de apoio à inclusão

O professor de apoio ou mediador escolar é o profissional que tem por objetivo prestar apoio nas atividades executadas pelo professor regente³ ou direção, contribuindo para o oferecimento de espaço físico e de convênios adequados à segurança, ao desenvolvimento e ao bem-estar social, físico e emocional dos alunos na rede regular de ensino, em ambos os tipos de contexto e escolarização (Oliveira; Santos, 2021). Nota-se assim, o grande desafio com relação ao professor/monitor de apoio à inclusão.

Nesse viés, a figura do profissional especializado é uma das inovações para proteção e inclusão das pessoas com TEA, como aponta Santos (2018). O parágrafo único do Art. 3º da Lei 12.764/2012, é claro ao tratar: “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 ao acompanhante especializado” (Santos, 2018, p.39).

No entanto, apesar da garantia legal desse profissional, a contratação dele ainda enfrenta muitos desafios, pois os diferentes parâmetros adotados pelas prefeituras municipais ao selecionar tais profissionais dificulta a seleção de profissionais capacitados, isto, quando há a contratação desses profissionais, pois em muitos municípios são inexistentes. Devido ao caráter dúbio da normatização legal, a capacitação desses profissionais é questionável, no critério a

³ É importante destacar que professor regente é aquele que ministra as disciplinas específicas para a turma toda.

contribuir significativamente para a integração e inclusão do educando com TEA no meio social (Negrão, 2017).

A pesquisa de Negrão (2017) demonstra que o investimento na formação docente é essencial na ressignificação da prática docente, sendo um dos fatores que pode contribuir para um trabalho de qualidade no contexto da educação inclusiva. É fundamental que as ações de formação promovidas pelos sistemas de ensino avaliem as reais necessidades dos docentes e outros profissionais relativos à inclusão, como o orientador educacional e o coordenador pedagógico, assim como o gestor.

Nota-se, diversas lacunas na formação inicial docente, seja para os anos iniciais ou para anos finais de ensino, as quais a formação continuada tem apresentado déficits em suprir demandas relacionadas à inclusão. Com isto, o professor deve buscar sua melhor qualificação, certamente, mas cabe também às instituições, auxiliá-lo, no compartilhamento e aperfeiçoamento dos múltiplos saberes que a profissão lhe exige para atuação profissional docente (Oliveira; Santos, 2021).

Observa-se que a realidade do atendimento nas escolas regulares e salas de recursos, bem como a formação e preparo dos docentes e professores de apoio, estão distantes das condições ideais, mesmo com avanços no campo legislativo e decisões favoráveis ao seu efetivo cumprimento. Os estudos demonstram grande precariedade no atendimento educacional especializado a esses educandos. Não podemos repetir discursos românticos sobre a inclusão, e sim nos abster dessa realidade excludente (Oliveira; Santos, 2021).

A importância da Lei Berenice Piana, 12.764/2012, ao enfatizar que não apenas as escolas públicas, mas também as privadas têm o dever de acolher e fornecer condições para a inserção de pessoas na rede regular de ensino com intuito inclusivo e socializador, é notável. Berenice Piana lutou pela garantia legal do atendimento educacional especializado para o seu filho; no entanto, surge a indagação se, nos moldes da atual política e prática de inclusão educacional, todos os educandos com diagnóstico de TEA têm recebido o tratamento necessário para que consigam alguma evolução (Oliveira; Santos, 2021).

Vale ressaltar que as práticas exercidas pelos profissionais que atuam com os alunos TEA influenciam diretamente nesta evolução acadêmica e de habilidades sociais, sendo notável a importância em capacitações e orientações para o trabalho docente de apoio, visto a colaboração direta nesse processo de formação do aluno.

Na atuação com o aluno TEA, o/a professor(a) de apoio trabalha diretamente com o devido aluno, com práticas inclusivas em atividades de acordo com o aprendizado do aluno. Isso envolve levar em consideração o contexto, meio e interação do aluno para com o próximo.

Contudo, práticas pedagógicas são relevantes no contexto de aprendizado desses alunos, sendo readaptáveis conteúdos e atividades que sejam efetivas para ambos os aprendizes.

O professor do AEE tem entre suas atribuições: identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos discentes da educação especial; realizar o estudo de caso dos estudantes público da educação especial; elaborar e executar o plano educacional individualizado, que deverá conter as necessidades específicas do estudante e previsão de tempo para execução do plano de intervenção; acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, e em outros ambientes da instituição de ensino; organizar o atendimento do educando na sala de recursos multifuncionais, quanto ao número e modalidade; acompanhar a funcionalidade e estabelecer redes de apoio intersetoriais, na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; ensinar o uso dos recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo autonomia e participação; estabelecer articulação e orientar os professores da sala de aula comum e a família, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades da instituição de ensino; participar dos Conselhos de Classe na perspectiva socializar os avanços dos estudantes atendidos, bem como a necessidade de adequação de estratégias pedagógicas, recursos e conteúdos para os estudantes no contexto geral da turma. (SED, 2019, não paginado).

Nota-se por meio do documento da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul (SED, 2019) o qual descreve quais são as responsabilidades e atribuições do professor que atua no Atendimento Educacional Especializado. Assim, observa-se que esses profissionais são encarregados de uma série de tarefas essenciais para a inclusão e progresso dos estudantes PAEE, o que inclui a identificação e organização de recursos pedagógicos e estratégias de acessibilidade, o desenvolvimento de planos educacionais individuais (PEI), os quais deverão considerar as necessidades específicas de cada estudante, bem como o acompanhamento da aplicação desses recursos na sala de aula regular e em outros ambientes escolares. Ademais, o professor do AEE também desempenha um papel crucial ao ensinar o uso de tecnologias assistivas (TA), as quais devem promover a autonomia dos educandos, inclusive orientar outros professores e famílias na disponibilização de serviços e recursos, os quais devem favorecer a participação plena dos estudantes na instituição de ensino.

Portanto, o professor do AEE desempenha um papel de liderança ao estabelecer colaborações interdisciplinares, tais como: fornecer suporte individualizado e promover a integração dos alunos, contribuindo assim para a promoção da inclusão e para o sucesso educacional de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais.

3.6 Direitos Legais da inclusão do Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede Estadual do Mato Grosso Do Sul

Mantoan (2013) afirma que os acessos pedagógicos da inclusão se solidificam, nas discrepâncias dos seres humanos, na individualidade de cada um de nós e nas viabilidades que o caráter multiplicativo e transformador da diferença nos remete, seja para melhor ou para pior no ambiente escolar.

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN, 4.024/61 afirma no “Art.88 Que a educação de excepcionais, deve se possível, incluir-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade (Brasil, 1961, não paginado)”. Com isso, destaca-se a importância da educação destinada a pessoas com necessidades educacionais especiais (também chamadas de excepcionais nesse contexto) seja, sempre que possível integrada ao ensino regular. Desse modo, observa-se que o objetivo é promover a inclusão desses estudantes no ambiente educacional comum, ao invés de segregá-los em escolas ou instituições específicas.

Neres (2002) em seus estudos aponta que a oficialização da educação especializada, em contexto da Rede Estadual do MS, se deu por meio da criação em 1981, com a Diretoria de Educação Especial na estrutura da Secretaria de Estado de Educação do MS, com objetivo de criar e ampliar os serviços de atendimento ao público da educação especial no estado. A autora enfatiza que esse objetivo foi cumprido, pois houve um crescimento quantitativo de serviços especializados agregados às escolas, como por exemplo, as salas de recursos multifuncionais.

No ano de 2006, por intermédio do Decreto nº 12.170, de 23 de outubro de 2006, houve a criação dos Núcleos de Educação Especial (NUESP) estendidos a todos os municípios do Estado de Mato Grosso do Sul, vinculados à Coordenadoria de Educação Especial, da Superintendência de Políticas de Educação, da Secretaria de Estado de Educação (Mato Grosso Do Sul, 2006).

Vale destacar que a Coordenadoria de Educação do Estado tem como propósito direcionar a política de educação especial na rede pública de ensino do MS, pautando suas ações no fortalecimento do Sistema Educacional Inclusivo. Com isso, tais ações fundamentam-se dos preceitos emanados pelo art. 205 da Constituição Federal de 1988, exercendo assim igualdade e oportunidade para todos, em exercício de direitos.

No ano de 2009, fazendo uso das atribuições do Decreto nº 12.737/2009, a Secretaria de Estado de Educação, cria o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), objetivando a prestação de atendimento educacional especializado aos estudantes, o qual também tem como propósito, a formação continuada aos profissionais da educação nas

diferentes áreas da educação especial e inclusiva, firmando vínculo com a Coordenadoria de Educação Especial da Superintendência de Políticas de Educação da SED/MS.

De acordo com o disposto no Decreto nº 14.480, de 24 de maio de 2016, mediante a Resolução nº 3.120, de 31 de outubro de 2016, cria-se o Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA), apresentando como objetivo, art. 5º:

- I- promover Apoio, Pesquisa e Assessoria Educacional, integrados por profissionais da educação, assistência social e saúde, articulados com instituições acadêmicas para apoiar o trabalho dos professores da educação básica com os alunos que apresentam TEA, com a garantia de um sistema educacional escolar inclusivo;
- II- manter e ampliar programas paralelos que promovam a disponibilização de material didático próprio e de recursos pedagógicos, assegurando qualidade no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino;
- III- manter e ampliar programas que promovam a identificação dos estudantes que apresentam TEA matriculados na rede estadual de ensino;
- IV- garantir a oferta de educação escolar inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob a alegação de TEA;
- V- fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como a permanência do desenvolvimento escolar dos estudantes com TEA;
- VI- fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos pedagógicos com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos alunos com TEA;
- VII- promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam às especificidades educacionais de estudantes com TEA;
- VIII- apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com TEA;
- IX- garantir a oferta de professores do atendimento educacional especializado e professor de apoio em ambiente escolar;
- X- promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com TEA (Mato Grosso Do Sul, 2016, não paginado).

Depreende-se, portanto, que o CEAME/TEA objetiva primordialmente a promoção da inclusão educacional e o apoio aos educandos com Transtorno do Espectro Autista dentro da rede regular/estadual de ensino. Para alcançar isso, o centro integra profissionais de diferentes áreas, como educação, assistência social e saúde, em colaboração com instituições acadêmicas (Dias, 2017). Desse modo, essa sinergia visa propiciar suporte e orientação aos docentes da educação básica que lidam com alunos que têm TEA, assegurando um ambiente escolar inclusivo.

Além disso, o CEAME/TEA se compromete a manter e expandir programas que garantam a disponibilidade de material didático específico e recursos pedagógicos, visando à qualidade do ensino em todas as etapas e modalidades de ensino, inclusive também busca a

identificação de forma eficaz aos estudantes matriculados na rede estadual de ensino, os quais apresentam TEA (Dias, 2017).

Conforme Dias (2017), o centro se concentra em fortalecer o acompanhamento e monitoramento do acesso à escola, assim como do atendimento educacional especializado, promovendo a permanência e progresso escolar dos estudantes com TEA. Para isso, também promove pesquisas com o intuito de desenvolver metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos pedagógicos que aprimorem o ensino e a aprendizagem, bem como as condições de acessibilidade para alunos com TEA.

Logo, essas diretrizes e objetivos demonstram um compromisso claro com a inclusão e apoio efetivo aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, visando proporcionar a eles oportunidades educacionais de qualidade e uma participação plena na comunidade educacional.

Compreende-se que a concretização da proposta educacional inclusiva se fará efetiva, ao compreender as práticas pedagógicas e levarem em consideração as especificidades do processo educacional de cada estudante, não partindo do padrão de homogeneidade prevalecente, fato que corriqueiramente ainda ocorre em contexto escolar (Glat; Pletsch, 2012).

Referente às atribuições do Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é dividido em três núcleos, vinculados administrativa e pedagogicamente à Coordenadoria de Políticas para Educação Especial (COPESP), são eles: Núcleo de Apoio Educacional; Núcleo de Assessoramento Educacional e Núcleo de Pesquisa Educacional (Dias, 2017).

Com isto, o Núcleo de Apoio Educacional tem como objetivo acompanhar o processo de escolarização dos estudantes com TEA a partir da observação e identificação de suas especificidades, com a prestação de orientações a escola e equipe pedagógica, no que se refere a ao processo de ensino-aprendizagem destes, para que seja possível a superação dos principais desafios do grupo pertencente a educação inclusiva, visando contribuições na prática de ensino (Dias, 2017).

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

4.1 Contextualização e caracterização da pesquisa

A análise dos dados coletados liga-se aos questionamentos e objetivos da pesquisa a partir dos procedimentos metodológicos adotados, organizando as respostas/enunciados, divididos em grupos discursivos, e de embasamento científico em relação as conclusões apresentadas.

A coleta de dados têm por objetivo investigar quais são as concepções, dificuldades, desafios e práticas no âmbito da Educação Inclusiva de professores, professores de apoio e coordenadores voltadas a alunos TEA, bem como entender as práticas inclusivas de professores de apoio que trabalham com alunos TEA na rede estadual de ensino de Paranaíba-MS e por fim, verificar se há capacitação para os docentes no que diz respeito ao trabalho das habilidades desenvolvidas no processo de inclusão. Com os resultados encontrados pretendem contribuir para o melhor entendimento do TEA, colaborando para a construção de ferramentas diferenciadas que possam ser utilizadas para melhor acessar o desenvolvimento na prática de ensino com os alunos, visto as dificuldades encontradas pelos docentes.

Utilizou-se da análise temática, por meio de trechos codificados e a análise dos dados que está se produzindo a partir destes trechos. Em suma, classificar os temas em potencial, além de agrupar todos os extratos relevantes nesses temas que estão sendo construídos.

4.2 Identificação e abordagem das sujeitas da pesquisa

Por meio do questionário *on-line* as docentes responderam sobre práticas de apoio com os alunos TEA e sua relação direta com os colegas em sala de aula e professores regentes. As profissionais citam os aspectos de formação, estrutura escolar, a disponibilidade da rede de educação e materiais ofertados.

Ambas as professoras participantes, atuam diretamente na rede estadual mediante especialização em Educação Especial e direcionamento em suas práticas para o devido público. Foram abordadas para a participação, sendo acordada a participação por livre e espontânea vontade, sendo esclarecido para as docentes o objetivo da pesquisa e a utilização dos dados unicamente para fins da pesquisa.

A seleção das participantes ocorreu devido a atuação de ambas como professoras de apoio em uma escola estadual de Paranaíba-MS, sendo o trabalho dessas profissionais atuantes

com o público TEA da devida instituição. Com isto, será mantido em sigilo o nome das profissionais, sendo identificadas como P1 (Professora 1) e P2 (Professora 2) em suas respostas.

4.3 Resultados

Segue nos quadros abaixo as perguntas e as devidas respostas das professoras, sendo aberto de forma discursiva para as docentes se expressarem mediante as atuações e práticas desenvolvidas com os estudantes no decorrer do ano letivo.

Quadro 1: Respostas à pergunta “Qual a sua formação acadêmica?”

Professoras	Respostas
P1	<i>Matemática e Pedagogia.</i>
P2	<i>Pedagogia e Direito.</i>

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 2: Respostas à pergunta “Possui pós-graduação? Caso tenha, cite-a:”

Professoras	Respostas
P1	<i>Educação Especial e Inclusiva; Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica; Alfabetização Matemática.</i>
P2	<i>Educação Especial e Inclusiva, Alfabetização e Letramento e Educação Infantil.</i>

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 3: Respostas à pergunta “Há quanto tempo trabalha na área da Educação?”

Professoras	Respostas
P1	<i>Atuo a 5 anos.</i>
P2	<i>Na área da educação, é mais ou menos 10 anos, mas na área da educação especial, como professor de apoio, apenas 3 anos.</i>

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 4: Respostas à pergunta “Qual a sua concepção como educadora sobre Educação Inclusiva?”

Professoras	Respostas
P1	<i>Em relação as atividades, tentar inserir práticas junto com os alunos, socializar com os demais alunos da sala e atividades em grupo, procurar incentivar a participar junto com os outros alunos. É interessante chamar ele para participar das atividades.</i>
P2	<i>Tento favorecer o máximo da aprendizagem do aluno, apesar das dificuldades do sistema. Mas, tem as dificuldades e as vezes que a gente inventa porque a gente passa pouco tempo com aluno e às vezes tem que acompanhar um conteúdo também da sala de aula. Mas, assim a gente tenta fazer da melhor maneira.</i>

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 5: Respostas à pergunta “Para você, qual papel o professor de apoio deveria ter em sala de aula no âmbito da Educação Inclusiva?”

Professoras	Respostas
P1	<i>Auxiliar o estudante quanto aos conteúdos e na socialização.</i>
P2	<i>Tem o papel de facilitar a acessibilidade do aluno com deficiência.</i>

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 6: Respostas à pergunta “Para quantos alunos com Transtorno do Espectro Autista você realizou apoio ou atendimento escolar no ano passado?”

Professoras	Respostas
P1	<i>Dois alunos.</i>
P2	<i>Dois alunos.</i>

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 7: Respostas à pergunta “Qual(is) a(s) série dos respectivos alunos?”

Professoras	Respostas
P1	<i>7º ano.</i>
P2	<i>6º ano do Ensino Fundamental II.</i>

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 8: Respostas à pergunta “A escola ou a Secretaria de Estado de Educação já ofereceram

atividades formativas ou cursos de formação na área de Educação Inclusiva? Se sim, nos conte como foram.”

Professoras	Respostas
P1	<i>Não, o professor de apoio tem que procurar por conta própria.</i>
P2	<i>Sim, às vezes eles mandam o formulário pra gente participar. Mas assim, nesse tempo que eu estou, foram bem pouco. Teve só um curso bom, mas nunca tem vaga pra todo mundo. Eu mesma, às vezes quero participar, mas eu nunca consigo. Então a gente participou mais de palestras em sábado letivo, nesses cursos de formação. Mas nunca teve uma capacitação assim, exclusiva para a educação especial que todos nós da educação especial pudéssemos participar.</i>

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 9: Respostas à pergunta “As atividades propostas pelo professor da sala regular foram readaptadas para serem trabalhadas por você com os alunos?”

Professoras	Respostas
P1	<i>As atividades de matemática eram adaptadas porque o estudante tinha essa dificuldade em matemática, então elas eram adaptadas mediante a dificuldade deles. As demais, como ele não tinha essa dificuldade de conseguir acompanhar os demais alunos, então não tinha necessidade de adaptação.</i>
P2	<i>Olha, os dois alunos que a gente trabalhou, eles acompanham a sala de aula. Então, algumas matérias, como matemática, que não tem tantas imagens, essas eu tive que adaptar. Mas, principalmente para uma aluna que acompanhei, ela tem mais dificuldade, já o outro acompanha a sala normalmente.</i>

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 10: Respostas à pergunta “Os professores das disciplinas específicas colaboravam com a elaboração do material para o trabalho com alunos com TEA?”

Professoras	Respostas
P1	<i>Os professores procuravam interagir com os estudantes, eram presentes, sempre davam suporte quando necessário.</i>

P2	<i>Assim, sempre foi passado conteúdo na sala, alguns explicavam os conteúdos, e se eu precisasse de alguma informação, alguma pesquisa ou até mesmo ao integrado ao conteúdo, eles ajudavam, mas eu sempre tive o respaldo dos professores sim.</i>
-----------	--

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 11: Respostas à pergunta “Quais os recursos materiais utilizados por você para o trabalho com esses alunos em sala de aula?”

Professoras	Respostas
P1	<i>Atividades em folha xerocopiadas, jogos. Atividades copiadas da lousa, material dourado que a gente utiliza para a questão de unidade, dezena centena.</i>
P2	<i>Então, a gente utiliza de vídeos, a aluna mesmo que acompanhei, ela fica bem focada no multimídia, ela adora computador, celular, então, se você mandar vídeo para ela, um exemplo, um conteúdo de geografia, matemática, eu sempre preferia. Quando eu observava que estava com bastante dificuldade, eu mandava o vídeo, alguma atividade impressa, mas o foco da aluna, ela gosta de aula expositiva, então sempre é o conteúdo da sala e o vídeo de um professor explicando.</i>

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 12: Respostas à pergunta “A coordenação e a direção colaborou com a entrega de materiais e suporte didático-pedagógicos para os professores de Apoio?”

Professoras	Respostas
P1	<i>Sim, a coordenação se fez presente com o suporte didático-pedagógico.</i>
P2	<i>Assim, a direção e a coordenação proporcionaram todo respaldo que eu precisei para trabalhar com os alunos em termos de comportamento, em termos de material, ou às vezes olha, hoje não está legal, a gente pode participar, por exemplo, na sala de tecnologia, a gente sempre vê o respaldo. Tem a sala de recursos também que a gente podia frequentar com aluno um dia que ele não estivesse confortável na sala de aula também.</i>

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 13: Respostas à pergunta “Os alunos apresentavam crises devido à desregulação emocional durante o período escolar?”

Professoras	Respostas
P1	<i>Sim, quando isso acontece se retira o estudante da sala de aula e aciona o responsável.</i>
P2	<i>Um dos alunos, não. Já a outra aluna, se ficasse muito barulho. Depende do humor dela, começava ficar muito agitada. A gente às vezes tinha que tirar ela da sala que ela começava a ficar nervosa, ansiosa, então você via o nervosismo e ela a gente a tirava da sala, dava uma volta, e se tivesse alguma coisa que ela não conseguisse fazer, ela ficava nervosa. Então a gente tirava esse momento dela. Por exemplo, ela tinha um trauma de chuva, se começasse a chover, ela já ficava com medo, apavorada, então a gente a tirava da sala.</i>

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 14: Respostas à pergunta “Gostaria de adquirir novos conhecimentos e habilidades para o trabalho com os alunos com TEA? Qual seria sua área de interesse?”

Professoras	Respostas
P1	<i>Sim, socialização e comunicação</i>
P2	<i>Sim, curso de formação para o trabalho com TEA</i>

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 15: Respostas à pergunta “As práticas desenvolvidas em sala de aula contribuíram para o processo de formação acadêmica dos alunos com TEA? Cite exemplos de práticas realizadas.”

Professoras	Respostas
P1	<i>Sim, em algumas aulas realizar atividades em grupos e com uso de mídias digitais, em aulas de educação física brincadeiras em roda. Contribuiu, a socialização, em conseguir interagir mais com os demais estudantes.</i>
P2	<i>Um dos alunos convivia normal, ele participava de grupos e trabalho. Ele gostava muito de jogar bola, ele participava da educação física, se sentia assim, super a vontade na sala e por ser pré- adolescente, ele não gostava que a gente ficava perto, ele queria se sentir independente, fazer tudo, então desenvolvia tudo sozinho. Agora, a aluna tinha que estar aumentando para</i>

	<i>ela copiar, questionando sobre o conteúdo para ela sempre relembrar, porque ela não tem assim, o que a gente está trabalhando nos dias da semana e os nomes dos professores. Ela não se pode falar hoje quando é amanhã, depois pergunto de novo, ela tem dificuldade de memorização, então a gente tem que sempre lembrar os dias da semana, meses do ano. Essa prática dela era constante, assim também para copiar da lousa, porque ela fica distraída. Ela fica no mundinho dela.</i>
--	--

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 16: Respostas à pergunta “Quais as dificuldades encontradas no trabalho de apoio de alunos com TEA nas salas de aulas regulares?”

Professoras	Respostas
P1	<i>A socialização e a comunicação.</i>
P2	<i>Pouco tempo de trabalho com os alunos, pois o tempo que temos estamos na sala com eles.</i>

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 17: Respostas à pergunta “O que, na sua opinião, ainda é um desafio para a inclusão do aluno com TEA na escola regular?”

Professoras	Respostas
P1	<i>A socialização, o barulho em sala e a comunicação.</i>
P2	<i>Estrutura de materiais pedagógicos, estruturas das escolas.</i>

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 18: Respostas à pergunta “Como conclusão desta pesquisa, cite sugestões que seriam contribuintes, no âmbito da Educação Inclusiva, para a escola que atuou como professora de apoio em 2022.”

Professoras	Respostas
P1	<i>Cursos de formações, presença pedagógica da gestão. Precisaria de mais cursos, capacitação, investimento em capacitações.</i>
P2	<i>Então, a gente tem o horário a cumprir, é pouco tempo. Não dá para você trabalhar uma prática diferente. Às vezes precisava ter um material,</i>

	<i>equipamentos, um espaço melhor para atender eles, um tempo que você pudesse trabalhar, por exemplo, um horário diferente da escola, tem que passar o conteúdo porque tem prova, tem que cumprir um currículo e não dá para você trabalhar assim. Você sente naquele momento a necessidade, passa de forma superficial, porque logo já veio a outra aula, se ele não copiar daquela aula tem a outra e vai ficando cada vez mais atrasado no conteúdo do professor.</i>
--	---

Fonte: elaborado pelo autor

Visto a obtenção dos dados relatado pelas docentes, segue-se a seleção dos temas, mediante as respostas do questionário e os principais aspectos em questão ao TEA no contexto escolar. No entanto, foram detalhadas as respostas e temas pertinentes para discussão, sendo elaborado a relação entre as perguntas e o tema abordado em análise.

Tabela 1 – Análise de temas

P1	P2	Tema
“Tentar inserir práticas junto com os alunos, socializar com os demais alunos da sala e atividades em grupo”.	“Tento favorecer o máximo da aprendizagem do aluno”.	Atividades em grupo.
“O professor de apoio tem que procurar por conta própria”.	“Nunca teve uma capacitação assim, exclusiva para a educação especial que todos nós da educação especial pudéssemos participar”.	Capacitação docente.
“As atividades de matemática eram adaptadas porque o estudante tinha essa dificuldade em matemática, então elas eram adaptadas mediante a dificuldade deles”.	“Algumas matérias, como matemática, que não tem tantas imagens, essas eu tive que adaptar”.	Adaptação do conteúdo escolar.
“Atividades em folha xerocopiadas, jogos. Atividades copiadas da lousa, material dourado que a gente utiliza para a questão de unidade, dezena centena”.	“Quando eu observava que estava com bastante dificuldade, eu mandava o vídeo, alguma atividade impressa, mas o foco da aluna, ela gosta de aula expositiva, então sempre é o conteúdo da sala e o vídeo de um professor explicando sobre o tema”.	Materiais didáticos.

“Quando isso acontece se retira o estudante da sala de aula e aciona o responsável”.	“A gente às vezes tinha que tirar ela da sala que ela começava a ficar nervosa, ansiosa, então você via o nervosismo , aí a gente a tirava da sala, dava uma volta, e se tivesse alguma coisa que ela não conseguisse fazer, ela ficava nervosa”.	Regulação emocional no TEA.
“A socialização, o barulho em sala e a comunicação”.	“Estrutura de materiais pedagógicos, estruturas das escolas”.	Desafios de inclusão.

Fonte: Elaborado pelo autor

4.3.1 Atividades em grupo

Muitas vezes, o professor prepara uma atividade com a intenção de capturar a atenção dos estudantes e criar expectativas que os motivem a buscar as informações possíveis. No entanto, ao executá-la, nem sempre consegue o envolvimento que esperava. Isso ocorre porque os estudantes nem sempre percebem o valor dos trabalhos escolares e, por consequência, não compreendem a relação existente entre a aprendizagem e uma aspiração de valor para suas vidas. Essa falta de compreensão acaba por impedir que se envolvam plenamente no trabalho proposto (Dias, 2017).

As professoras relataram a necessidade de envolver os estudantes em ambas as atividades propostas pelos docentes regentes. Eles sugeriram a formação de grupos para estimular a interação social e para promover novas abordagens curriculares. Além disso, caso haja necessidade, elas recomendaram adaptações para garantir o aproveitamento de todos durante as aulas.

Com isso, os trabalhos ditos “diferenciados”, a apresentação de vídeos, os recortes, as colagens, as pesquisas, a participação oral, o monitoramento e o trabalho em grupo se podem se tornar incentivos para os estudantes. É possível perceber que esses aspectos estão voltados para a expansão do vínculo entre esses grupos e permitir a exploração de novos métodos didáticos de forma coletiva (Dias, 2017).

Favorecer a aprendizagem do educando se dá por meio das oportunidades que lhes são disponibilizadas. No caso de indivíduos com TEA, é necessário, mesmo que uma atividade seja realizada em grupo, que a readaptação seja feita para incluir a participação deles junto aos demais. Logo, é importante inserir práticas no trabalho docente de acordo com o processo de aprendizagem atual do estudante, levando em consideração suas necessidades sociais, as quais

podem ser trabalhadas em atividades realizadas em grupo (Dias, 2017).

Nesse sentido, a interação em grupos na escola desempenha um papel fundamental para os estudantes com o Transtorno do Espectro Autista por várias razões importantes. O ambiente escolar pode ser crucial para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e acadêmicas, sendo que a interação social desempenha um papel de destaque nesse processo. Assim, conforme Dias (2017) destaca-se algumas razões pelas quais a interação em grupos na escola é especialmente significativa para os estudantes com TEA:

1. **Desenvolvimento de habilidades sociais:** sabe-se que a escola proporciona um ambiente estruturado para que os alunos com TEA aprendam e pratiquem habilidades sociais, como comunicação, interação, compartilhamento e colaboração. Eles têm a oportunidade de se envolver em interações sociais diárias com colegas e professores.

2. **Inclusão:** a interação de grupos na escola promove a inclusão, permitindo que alunos com TEA se envolvam com seus colegas típicos. Isso ajuda a reduzir a segregação e a estigmatização, promovendo um ambiente de fácil acesso e compreensão.

3. **Aprendizado social:** a escola é um ambiente rico em oportunidades de aprendizagem social. Os alunos com TEA podem observar e praticar comportamentos sociais e emocionais, aprendendo a interpretar as emoções e o interesse de outros.

4. **Apoio na educação acadêmica:** a interação de grupos também pode ser benéfica para o progresso acadêmico dos alunos com TEA. Grupos de estudo, projetos em equipe e divulgação em sala de aula oferecem oportunidades para aprender com os outros e adquirir habilidades de resolução de problemas.

5. **Preparação para a vida adulta:** a escola é um ambiente de treinamento para a vida adulta, e a interação de grupos ajuda a desenvolver habilidades sociais e práticas que serão essenciais em empregos, relacionamentos e vida independente.

6. **Suporte emocional:** a interação com colegas pode oferecer apoio emocional aos alunos com TEA, fornecendo redes de apoio e relacionamentos que podem aumentar a autoestima e o bem-estar emocional.

7. **Intervenção especializada:** alunos com TEA frequentemente se beneficiam de intervenções terapêuticas e de apoio. A escola pode ser um ambiente onde terapeutas e profissionais de apoio trabalham em grupos ou individualmente para atender às necessidades específicas dos alunos.

8. **Sensibilização e compreensão:** a interação de grupos na escola também desempenha um papel importante na sensibilização e na promoção de compreensão do TEA entre os alunos típicos. Isso contribui para a criação de um ambiente mais inclusivo e tolerante.

Segundo a Declaração de Salamanca, para promover uma Educação Inclusiva, os sistemas educacionais devem assumir que “as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades das crianças, ao invés de adaptar a criança a assunções preconcebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem” (UNESCO, 1994, não paginado).

No entanto, é importante enfatizar que a natureza e o nível de interação de grupos podem variar de acordo com as necessidades individuais dos alunos com TEA. Com isto, nota-se que as interações em grupos na escola desempenham um papel crítico no desenvolvimento e no sucesso acadêmico e social desses indivíduos. Entretanto, é importante que as escolas criem ambientes inclusivos e ofereçam o apoio necessário para atender às necessidades específicas de cada aluno com TEA, promovendo assim uma educação de qualidade e uma maior compreensão da importância da socialização no processo de inclusão.

4.3.2 Capacitação docente

A formação de professores para atender às necessidades de estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é de extrema importância, a fim de proporcionar uma educação inclusiva e eficaz. Dessa maneira, docentes bem capacitados podem desempenhar um papel crucial no sucesso acadêmico e social desses educandos (Sampaio, 2018).

Além disso, a capacitação docente é fundamental para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades específicas, tenham acesso a uma educação de qualidade em ambientes escolares inclusivos. Logo, os professores devem ter uma compreensão clara do que significa inclusão na educação, isso envolve uma promoção de ambientes que acolham e atendam às necessidades de todos os indivíduos, independentemente de suas habilidades, origens culturais ou características pessoais (Sampaio, 2018).

Outrossim, os professores precisam ser informados sobre a diversidade na sala de aula, incluindo estudantes com diferentes habilidades, estilos de aprendizagem, origens culturais e experiências. Por isso, inclui uma compreensão aprofundada das necessidades específicas de cada estudante, seja com suas necessidades emocionais e outras diferenças individuais, para com isto, propiciar o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inclusivas (Sampaio, 2018).

Embora a queixa das profissionais se faz pertinente com a atual realidade do cenário escolar, há a necessidade de compreensão pela gestão escolar de formações específicas para atuação desses profissionais de apoio, os quais necessitam obter informações e estudos que colaborem para a prática no manejo e ensino para com esses estudantes com TEA.

Portanto, o processo de inclusão deve promover uma prática que tire métodos exclusivamente em busca das dificuldades do estudante - ou seja - deixar de considerá-lo pelas suas dificuldades orgânicas e psicossociais, mas sim adotar uma metodologia que considere as dificuldades de aprendizagem levando em conta as fragilidades do educador, da escola, os problemas do sistema educacional entre outros. Por fim, considerando assim o contexto, é necessário se atentar às dificuldades encontradas pelos docentes em seus métodos avaliativos e utilizados para o ensino (Iacono; Mori, 2004).

De acordo com a Resolução CNE/CEB, nº 4/2009, art. 12, para atuar no atendimento educacional especializado, o professor deve possuir uma formação inicial que o habilite para exercício da docência, além de buscar formação continuada na área de educação especial. No caso do atendimento especializado para indivíduos com Transtorno do Espectro Autista, é essencial que o professor também se empenhe em obter formação continuada para compreender o TEA e entender como esse transtorno influencia na vivência e no cotidiano escolar dos educandos (Brasil, 2009a).

Além de compreender as etapas do desenvolvimento e aprendizagem humana, o professor deve, à luz dos estudos e literatura, buscar formas e maneiras de como trabalhar a aprendizagem e suas particularidades e individualidades de cada aluno. A LDB nº 9.394/1996, no artigo 59, parágrafo III, diz: “[...] 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” (Brasil, 1996, não paginado).

De acordo com Sampaio (2018), a formação para professores de apoio também é essencial para garantir que esses profissionais estejam bem preparados em atender necessidades específicas, tais como:

- 1. Inclusão e diversidade:** a sensibilização em compreender a diversidade das necessidades educacionais, como também as estratégias pedagógicas a serem trabalhadas em uma sala heterogênea. A prática de ensino para diferentes formas de aprendizagem.
- 2. Conhecimento específico:** a familiaridade com as condições encontradas em sala e estratégias de ensino específicas para atender às necessidades desses alunos. A proximidade com diferentes dificuldades encontradas no ambiente da sala de aula, poderá influenciar a busca do docente para novas vertentes de ensino.
- 3. Colaboração entre outros profissionais:** trabalhar em equipe com professores regulares, psicólogos escolares e outros profissionais de apoio, orientando em reuniões o conhecimento adquirido.

4. **Tecnologia assistiva:** o uso de tecnologia para apoiar os alunos e treinamento em *softwares* e ferramentas que facilitem o ensino.
5. **Avaliação e adaptação do currículo:** a aplicação de métodos de avaliação adaptativos e a adaptação curricular de acordo com a particularidade de cada aluno.
6. **Comunicação eficaz:** o uso de estratégias de comunicação e habilidades de escuta ativa.
7. **Autocuidado e bem estar:** técnicas de gestão para o ambiente educacional e a promoção de autocuidado para evitar o esgotamento entre os formadores.
8. **Legislação e direitos dos alunos:** ter conhecimento das leis de educação e direitos dos alunos conforme suas individualidades, visto diferentes diagnósticos pertencentes a uma única sala de aula.
9. **Desenvolvimento contínuo:** promover a participação em *workshops* e conferências, como também o acesso a recursos *on-line* para informações e formações dos profissionais e alunos.

Outroassim, é preciso haver mudanças no cenário escolar e no currículo de ensino que possibilitem novas práticas de ensino para esses docentes. Assim, Mantoan (2003) afirma que em todos os níveis de formação de professores devem sofrer:

[...] modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam de direito ao acesso e à permanência na escola básica, bem como de acesso práticas de ensino adequadas às diferenças. O acesso a todas as séries do ensino fundamental (obrigatório) deve ser incondicionalmente garantido a todos. Para tanto, os critérios de avaliação e de promoção, com base no aproveitamento escolar e previstos na LDB de 1996 (art.24), devem ser reorganizados, de forma a cumprir os princípios constitucionais da igualdade aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. (Mantoan, 2003, p. 25).

Em síntese, esses pontos são importantes a serem considerados ao elaborar um programa de formação para professores. Surgem orientações para que os docentes realizem diversas formas de trabalho para com esses alunos TEA, mas se deve ter sempre de forma clara que não existe uma “fórmula padrão” para o ensino com esses estudantes, pois, concomitantemente ao diagnóstico, são indivíduos que possuem personalidade, subjetividade e histórias de vida própria. Logo, as capacitações auxiliarão nessa compreensão para o ensino relevante e desenvolvimento das particularidades de cada aprendiz.

4.3.3 Adaptação do conteúdo escolar

É relevante salientar que a adaptação de conteúdo escolar refere-se ao processo de

modificar ou ajustar o material de ensino e a abordagem pedagógica para atender às necessidades específicas de um estudante ou grupo de estudantes. Isso é frequentemente necessário para garantir que aqueles com diferentes níveis de habilidade, estilos de aprendizagem, necessidades específicas ou línguas maternas diferentes possam acessar e compreender o conteúdo de maneira eficaz. A adaptação de conteúdo escolar pode ser aplicada em diferentes níveis, desde o ensino básico até o ensino superior, e em diferentes disciplinas (Silva *et al.*, 2021).

Nessa perspectiva, as professoras relataram a necessidade de adaptar o conteúdo apenas para algumas disciplinas, no entanto, houve recursos pedagógicos importantes para ajudar nesse processo de ensino, por exemplo, na disciplina de matemática utilizou-se de objetos concretos e recursos visuais para facilitar o processo de aprendizagem desses estudantes.

De acordo com Sampaio (2018), os docentes poderão utilizar de possibilidades que facilitaram esse processo, como por exemplo:

1. **Rotina previsível:** estipular uma rotina diária previsível, com horários claros para cada atividade. Havendo a possibilidade de utilizar cartões visuais ou conogramas para ajudar os alunos a entender o que está acontecendo.
2. **Suporte visual:** utilizar-se de recursos visuais, como cartões de imagem, diagramas e gráficos para auxiliar na compreensão e apresentar informações de maneira visualmente organizada.
3. **Adaptações na instrução:** as instruções curtas e diretas, fornecendo exemplos visuais e práticos sempre que possível. Caso necessário, repetir e reforçar as instruções conforme necessidade.
4. **Interações sociais estruturadas:** ensinar habilidades sociais por meio de interações estruturadas, como jogos de papéis ou histórias sociais, promovendo a inclusão social e criando oportunidades para interações com os colegas.
5. **Avaliação adaptada:** avaliação da aprendizagem de acordo com o desenvolvimento do aluno, adaptando de maneira mais prática ou visual, quando apropriado, visto a especificidade do aprendiz.
6. **Colaboração com a família:** manter uma comunicação regular e clara com os pais ou responsáveis para entender as necessidades específicas do aluno e colaborar na adaptação do conteúdo.

Visto isto, em relação ao desenvolvimento na aprendizagem, nota-se então a importância da inserção das atividades acadêmicas no ambiente escolar. Porém, faz justo e

necessário ocorrer a inclusão social e também a adaptação curricular (escolar), caso necessário, pois, com a utilização desse mecanismo o professor poderá facilitar o processo de aprendizagem desse aluno com Transtorno do Espectro Autista, considerando não somente o conteúdo a ser ministrado, mas a forma e seu objetivo, conseguindo assim suprir as dificuldades e trabalhando a autonomia em um melhor processo de aprendizagem (FLORO, 2019).

É importante lembrar que a adaptação do conteúdo escolar para alunos com TEA deve ser individualizada, pois as necessidades variam amplamente de um aluno para outro. Trabalhar em estreita colaboração com profissionais de apoio, terapeutas e especialistas em TEA pode ser fundamental para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz.

Os materiais utilizados para a adaptação curricular são pensados no individual de cada aluno e de seu currículo. Portanto, são focadas nas adaptações, estratégias comportamentais, utilizando-se de dicas visuais e recursos de comunicação suplementar e alternativa, proporcionando diferentes tipos de estímulos e situações que possibilitem e favoreçam o processo de ensino- aprendizagem do mesmo (Silva, 2016).

Segundo Lumertz e Menegotto (2019), a adaptação curricular do aluno mostrou-se uma ferramenta muito importante para a inclusão de habilidades dos alunos TEA. O currículo adaptado, além de individualizado, é fundamental para que o aluno tenha acesso ao ensino do qual necessita e tem condições de participar. Além da importância das adaptações, existe a obrigação da mesma, como a LDBEN assegura em seu artigo 59 inciso I que “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender as suas necessidades (Brasil, 1996, não paginado)”.

4.3.4 Materiais didáticos

No que se refere aos recursos didáticos na prática do professor de apoio, é primordial para o desenvolvimento de novas habilidades no processo de ensino-aprendizagem. Isso se deve ao fato de que os materiais utilizados desempenham um papel específico, especialmente em atividades que exigem trabalhos específicos, como aquelas que envolvem habilidades manuais. Essa abordagem pode ser particularmente útil para alunos com Transtorno do Espectro Autista, os quais podem enfrentar desafios em sua cooperação motora (Silva, 2016).

No entanto, as professoras mencionam a utilização de recursos limitados durante as aulas, como materiais já disponíveis no espaço escolar ou tecnologia pertencente ao estudante. Contudo, ao considerar as diversas habilidades que esses estudantes poderão desenvolver, surge a necessidade de práticas mais abrangentes. Isso implica em aproveitar os recursos básicos

disponíveis, podendo ser utilizado de diversas formas, com ênfase no desenvolvimento da aprendizagem desse aprendiz (Silva, 2016).

Dessa maneira, as estratégias direcionadas ao ensino da criança com TEA devem ser cuidadosamente elaboradas, por meio do desenvolvimento de suas habilidades e superar os desafios e paradigmas encontrados nesse processo. Nesse contexto, o ambiente de ensino se torna um espaço de envolvimento maior entre o educando e seu professor de apoio. É necessário identificar as necessidades desse estudante para trabalhar com o material, podendo haver adaptações no currículo ou na criação de atividades específicas (Silva, 2016).

Assim, Dias (2017) aborda alguns exemplos de materiais didáticos que podem ser úteis no ensino para pessoas com o Transtorno do Espectro Autista:

1. **Cartões de comunicação:** estes cartões ou painéis contêm imagens ou ícones que representam palavras, ações, objetos e emoções. Eles ajudam a pessoa com TEA a se comunicar expressando suas necessidades e desejos.
2. **PECS (Sistema de Comunicação por troca de Figuras):** o PECS é um sistema estruturado que ensina a apontar figuras ou cartões para se comunicar. É frequentemente usado para desenvolver habilidades de comunicação.
3. **Quadro de horários visuais:** isso envolve a criação de um cronograma visual que mostra a sequência das atividades do dia. Ajuda a entender e se preparar para as mudanças nas rotinas.
4. **Livros sociais:** são livros que contêm histórias e imagens para ensinar sobre situações sociais, comportamentos e emoções, eles ajudam a compreender e lidar com interações sociais.
5. **Materiais sensorial:** isso inclui objetos táteis, auditivos ou visuais que ajudam a pessoa com TEA a regular suas sensações e emoções. Exemplos incluem *fidget toys*, almofadas ponderadas, luzes suaves e caixas sensoriais.
6. **Quebra-cabeças sociais:** esses quebra-cabeças incluem imagens de cenas sociais e ajudam a compreensão e a sequência de eventos em situações sociais.
7. **Materiais de apoio visual:** utilizam de cartazes, cartões e imagens visuais para ensinar e lembrar conceitos, regras e procedimentos.

Lembrando que a escolha dos materiais e estratégias deve ser adaptada de acordo com as necessidades específicas de cada estudante. Com isso, é fundamental trabalhar em conjunto com profissionais de saúde e educação especial para desenvolver um plano de ensino eficaz. Além disso, a observação constante e a adaptação dos materiais são essenciais, pois as necessidades e habilidades do TEA podem mudar ao longo do tempo.

É importante a diversidade de atividades que são apresentadas aos estudantes. Todavia, atividades que trabalham a coordenação motora podem contribuir para o desenvolvimento de novas habilidades, sendo de grande valia, o recorte, a colagem, o trabalho com massinhas, as pinturas com guache, o manuseio de pregadores para o fortalecimento do tônus manual, as atividades de colorir dentro de uma linha pré-fixada, entre outras que auxiliam no ensino (Maia; Jacomelli, 2019).

Outro recurso de material didático são sucatas, por exemplo, o qual estimula o educando à imaginação e à flexibilização, que são fundamentais no processo de desenvolvimento de uma criança TEA, pois, o fato de usar a imaginação e (re) criar outro objeto, diferente daquele de origem, já mostra o grau de interação que está ocorrendo, além da flexibilidade para se adaptar às mudanças ocorridas nessa atividade (Maia; Jacomelli, 2019).

Vale lembrar também, que as crianças com TEA costumam ter uma sensibilidade sensorial aguçada a algumas texturas muito moles ou ásperas devendo ser diagnosticadas e trabalhadas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. Logo, cada criança apresenta uma demanda, por isso cada estudante contará com materiais adaptados de acordo com sua necessidade individual, indo desde rasgar uma folha ao tentar escrever, como também não ter uma escrita legível, por falta de força motriz no lapis (Maia; Jacomelli 2019).

Por conta disso, o professor de apoio tem um papel essencial na sala, pois as atividades oferecidas devem incidir, principalmente, nas dificuldades encontradas desse aluno TEA, sem comparações às etapas de desenvolvimento de algum colega ou exigências com atividades sem compreensão com o nível de conhecimento e suporte para o ensino.

A aprendizagem do estudante TEA só é de fato verdadeira quando o indivíduo é tratado como um ser único, evitando a generalização ou a padronização de métodos de ensino e aprendizagem, pois somos sabedores que não existe uma fórmula pronta de conhecimento. Assim, o que se pode existir são possibilidades que farão a diferença ao aprendizado do mesmo, já que devido ao seu transtorno, tem uma percepção diferente de mundo, apresentando dificuldade em compreender regras em grupo. Entretanto, o ensino focal e objetivos propostos com a necessidade individual de cada aluno serão mais produtivos para o aprendiz (Maia; Jacomelli, 2019).

4.3.5 Regulação emocional no TEA

No cotidiano escolar nota-se em alunos TEA comportamentos como inflexibilidade na transição de atividades, alta demanda por rotina diária, dificuldades em identificar e nomear

emoções em outras pessoas, além de dificuldades com a tomada de perspectiva, contribuindo para um maior comprometimento da regulação emocional nesse público (Leão; Martins; Camargo, 2019).

As docentes relataram pouco domínio para esses momentos de maior compreensão sobre práticas a serem utilizadas com esses estudantes, utilizando até mesmo a retirada da escola como forma de “solução”. De acordo com Grossi, Grossi e Grossi (2020) algumas estratégias e abordagem poderão auxiliar na regulação desses indivíduos, como por exemplo:

1. **Rotinas e previsibilidades:** mantenha rotinas claras e previsíveis. Para o TEA, há uma grande importância da nomeação do que irá acontecer, pois, ambos se sentem mais seguros quando sabem o que esperar, o que pode ajudar a reduzir a ansiedade e o estresse.

2. **Compreensão emocional:** ensine conceitos emocionais básicos utilizando histórias sociais, cartões de emoções e materiais visuais. O aluno poderá reconhecer e rotular suas próprias emoções e as emoções dos outros.

3. **Ensino de habilidades sociais:** ofereça oportunidades para praticar habilidades sociais, como compreensão de pistas sociais e interação com outros. Aprender a interpretar o comportamento dos outros para reduzir o estresse social.

4. **Ambiente sensível:** crie um ambiente adaptado às necessidades da pessoa com TEA. Isso pode incluir áreas tranquilas, com iluminação suave e pouco estímulo sensorial, para que a pessoa possa se acalmar quando necessário.

Visto isto, é importante lembrar que as estratégias de regulação emocional podem variar de acordo com as necessidades individuais da pessoa com TEA, e o que funciona para uma pessoa pode não funcionar para outra. Portanto, é fundamental adaptar as abordagens com base nas características específicas de cada indivíduo e envolver profissionais especializados no processo de apoio. Além disso, a paciência e compreensão por parte de cuidadores, familiares e educadores são fundamentais para ajudar na regulação emocional de pessoas com TEA.

É importante que o professor conheça as especificidades dos educandos para desenvolver estratégias de apoio no contexto escolar, implementando a co-regulação como um meio de oferecer amparo no processo de autorregulação de cada estudante. Por meio da interação, o estudante pode compartilhar experiências e ter os suportes necessários para organizar seus pensamentos e ações em determinados momentos de rigidez, durante o período que o educando se encontra na escola (Leão; Martins; Camargo, 2019).

Quando o aluno utiliza determinada habilidade na realização das tarefas de forma mais independente facilitará o processo para o autocontrole. Esta habilidade torna-se internalizada, embora ainda apresente semelhanças ao modelo-referência. Assim, a autorregulação ocorre

quando o indivíduo começa a utilizar estratégias em diferentes situações, realizando ajustes e considerando a influência de fatores pessoais e contextuais (Schunk; Zimmerman, 2007).

É importante estimular as iniciativas do indivíduo com TEA, ensinando-as a usar estratégias para a resolução de conflitos, adquirindo um comportamento de enfrentamento diante das situações vivenciadas (Ting; Weiss, 2017). Entretanto, o professor de apoio contribui não somente para oferecer assistência, mas estimular as iniciativas do estudante de pedir ajuda diante de suas próprias necessidades. Pois, a co-regulação é evidenciada como um apoio importante e colaborativo para o desenvolvimento da aprendizagem desses alunos.

4.3.6 Desafios de inclusão

A inclusão na escola envolve o desafio de garantir que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades, origens ou características individuais, tenham a oportunidade de participar plenamente e obter uma educação de qualidade. Encontram-se desafios como: atendimento às necessidades individuais; falta de recursos; formação de professores; barreiras atitudinais; infraestrutura e acessibilidade; diferenças de ritmo de aprendizado; bullying e estigmatização, entre outros desafios encontrados no ambiente escolar.

Com isto, as professoras relataram diversos momentos que sentiram dificuldades para incluir os alunos TEA em atividades, devido problemáticas estruturais, por exemplo, barulhos extremos em sala de aula, necessidade de ampliar os recursos materiais e momentos para aulas alternativas, com metodologias diferenciadas.

Assim, nota-se a a primordialidade do modelo racionalista ainda predominante na prática docente, fundamentando na padronização, na objetividade, na eficiência e no produto para resultados imediatos solicitados pela rede, com isto, a necessidade de uma nova concepção da educação enquanto um sistema aberto, alicerçado, nas dimensões do ser, do fazer e do conviver (Dias, 2017).

De acordo com Chiote (p. 21, 2013), “incluir o estudante com TEA vai além de colocá-lo em uma escola regular, em uma sala regular; é preciso proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, constituindo, assim, o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade”.

Conforme Dias (2017) abordou que frente a estas reflexões faz-se necessário questionar o papel dos gestores e educadores no sentido de:

1. Desenvolver ações que levem os docentes a acolher os estudantes em suas

individualidades, sem protecionismos.

2. Proporcionar à família e à comunidade atividades que favoreçam a convivência e estimulem a confiança.

3. Estimular o estudante a valorizar-se, para que reconheça a importância de uma manutenção contínua desse processo. É necessário que o estudante aprenda a ser cúmplice e aliado de si mesmo, no processo de inclusão.

Compreende-se que a escola deve estar preparada para acolher os estudantes com suas particularidades, e por meio de uma ação conjunta, promover a acessibilidade, consequentemente remover as barreiras que prejudiquem o ensino, proporcionando a adaptação em suas primordialidades e produzindo materiais didáticos-pedagógicos adequados para esses estudantes, de acordo com suas necessidades educacionais (Dias, 2017).

Nesse sentido, é pertinente destacar que “[...] Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma” (Mantoan, 2003, p. 35).

Entretanto, compreende-se que todas as pessoas são passíveis ao aprendizado e a compartilhar da vida escolar e social, desde que seja respeitada em suas limitações e reconhecida em suas potencialidades. Visto que a inclusão é a inserção dos direitos constitucionais garantidos por lei a todos os cidadãos, independentemente de sua condição física e intelectual, o aprender é para todos (Dias, 2017).

Ademais, para superar esses desafios, é importante que escolas, educadores, pais e comunidade trabalhem juntos para a vivência inclusiva desse espaço de aprendizado. Assim, isso pode envolver o desenvolvimento de planos de apoio individualizados, programas de treinamento para professores, conscientização e educação sobre o TEA e a promoção de uma cultura de aceitação e respeito pela diversidade na escola.

Com isto, faz-se importante uma abordagem colaborativa que envolva educadores, famílias, especialistas e a comunidade em geral. Por isso, a sensibilização, a educação e o compromisso de criar um ambiente inclusivo são fundamentais para garantir que os alunos com TEA tenham acesso a uma educação de qualidade e a oportunidades de desenvolvimento pessoal.

Assim, a inclusão na escola é, portanto, uma aplicação prática dos direitos humanos no contexto educacional, visto que, ela visa garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender, crescer e se desenvolver em um ambiente que respeite sua dignidade e individualidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo procurou entender como é vista e discutida a prática dos professores de apoio com alunos TEA na escola estadual de Paranaíba-MS e também, como as formações/capacitações para docentes e recursos disponibilizados, influenciam no ensino-aprendizagem desses alunos. Assim, a pesquisa buscou compreender as práticas inclusivas desses docentes que trabalham com esse público em específico, e as concepções, dificuldades e desafios encontrados.

Em primeira análise, destaca-se o ambiente escolar e a sua importância na elaboração de estratégias e adaptações que concedem a estes estudantes o desenvolvimento das suas capacidades acadêmicas, bem como, o trabalho de habilidades sociais e cognitivas, as quais permitem interação com os demais colegas. Visto os desafios, compreende-se que o tripé escola, família e terapias somam forças e, quando afinadas, potencializam o desenvolvimento do discente com TEA.

Em segunda análise, a necessidade dos professores terem formação especializada para propiciar atendimento escolar efetivo e que atenda às necessidades específicas de cada aprendiz. No entanto, o docente deverá ter como objetivo o fortalecimento e desenvolvimento das habilidades do estudante, compreendendo as implicações que enfrentará para desenvolver esse trabalho de ensino.

Nota-se a importância de novas capacitações e orientações de acordo com as especificidades de cada aluno público do AEE, as quais não são realizadas de uma forma permanente. Visto isto, faz-se necessário o conhecimento teórico e questões práticas a serem realizadas, visto que, possuem formas de trabalho específicas que contribuirão para o aprendizado desses alunos com TEA.

Em terceira análise, as adaptações de conteúdo devem ser levadas em consideração após a observação do proceder das atividades passadas pelos regentes em sala de aula. Entretanto, o professor de apoio tem esse papel na análise das atividades, para caso haja necessidade o estudante tenha acesso a esse conteúdo.

Portanto, os aspectos de inclusão têm relação com o envolvimento de processos emocionais e motivacionais, levando em conta a ação intencional focada em um determinado objetivo previamente planejado, assim como ações baseadas na capacidade de iniciar, manter modificar ou interromper um complexo conjunto de ações e atitudes integradas organizadamente, compreendendo o potencial do estudante (Perissonoto, 2003).

Ademais, a prática uniformizadora da escola compromete a pluralidade e a evolução da

aprendizagem, anula ou minimiza a importância do respeito à diversidade e, dessa forma, desconsidera as peculiaridades dos estudantes com TEA, como sujeitos que merecem reconhecimento como todos os outros educandos, anulando a questão de “olhar diferenciado” (preconceituoso ou discriminatório) do professor (Dias, 2017).

Nessa perspectiva, a exclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista em escola é uma questão séria e preocupante, pois vai contra os princípios de inclusão e igualdade educacional. De acordo com as leis de muitos países, incluindo o Brasil, a exclusão de qualquer estudante com base em sua individualidade, incluindo o TEA, é ilegal e discriminatória. Em vez disso, a ênfase deve ser colocada na inclusão e na criação de ambientes educacionais que atendam às necessidades de todos os educandos, independente de suas habilidades ou necessidades.

É pertinente destacar que os estudantes necessitam de oportunidades para realizar escolhas e tomar decisões em diferentes momentos na sala de aula, sendo que o docente carece de um olhar para o desenvolvimento das habilidades particulares de cada um, considerando seus diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. Logo, a atuação do professor é de suma importância para orientação e reconhecimento em relação às iniciativas e participação dos estudantes (Piscalho; Vasga; Simão, 2014).

Com isto, as professoras demonstraram anseios por estratégias que podem ser utilizadas que ajudam nesse processo de ensino, como também a necessidade por formações que auxiliem em informações sobre o TEA. Assim, contribuirá para proporcionar oportunidades para que esses alunos possam aprender e se desenvolver através do ensino escolar.

Enfatiza-se que diversas dificuldades que os estudantes com TEA podem vir apresentar, como inflexibilidade para mudanças de rotina, interesse restrito, hiperssensibilidade ou hipossensibilidade sensorial, poderia desencadear comportamentos que necessitam de apoio e suporte para que esse discente possa regular suas ações e comportamento (Leão; Martins; Camargo, 2019). Os estudos de Ramã e Kontu (2012) relatam esse tema no contexto de sala de aula, assim salientam o papel do professor de apoio que orienta e direciona ações para o engajamento das crianças com TEA.

No entanto, salienta-se também a importância do trabalho realizado em grupos, os quais estimulam as interações sociais e habilidades de trocas para esses estudantes que necessitam expandir esse vínculo e que contribuirá no processo de aprender por meio de atividades múltiplas. Assim, os grupos com propósitos de ensino são necessários para o ensino-aprendizagem em escolas inclusivas, assim possibilitam a variabilidade entre as diferenças e findando com estigmas encontrados em sala de aula.

É importante salientar o papel da escola como parte dessas práticas desenvolvidas pelos professores de apoio em relação a esses educandos com Transtorno do Espectro Autista. A instituição é compreendida não apenas como espaço escolar, mas como política escolar, responsável pelo reconhecimento e luta por direitos que possam ser exercidos para esse público, oportunizando profissionais capacitados, recursos materiais necessários e direcionamento para ambos profissionais que participam desse processo importante, sendo, o ato de incluir as diferenças.

Concomitantemente a escola, ressalta-se a importância de outros profissionais que colaboram em orientações para esses docentes, como por exemplo, o psicólogo. A lei 13.935/2019 ressalva a importância em inserir psicólogos(as) dentro da escola, podendo contribuir na mediação e formação desses formadores.

Desta forma, conclui-se que a prática dos professores de apoio da Rede Estadual de ensino do Mato Grosso do Sul é de fundamental importância no cenário atual, visando o desenvolvimento do aprendizado e habilidades que favoreceram a vida desses estudantes. Por fim, considerando que a presente pesquisa se constitui a partir de uma amostra limitada e dentro de um contexto específico, sugere-se que outros estudos sejam realizados relatando o trabalho realizado por professores de apoio em escolas nas demais cidades do estado do Mato Grosso do Sul, bem como possam abranger um período de tempo maior para, assim, verificar os avanços efetivos e necessários para práticas de ensino colaborativas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. **Direitos humanos em um contexto de desigualdade**. Birigui, SP: Boreal, 2012.

APA. **American Psychiatric Association. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)**. 5th ed. Washington, DC: American Psychiatric Association, 2014.

ARAÚJO, L. A. D.; NUNES JÚNIOR, V. S. **Curso de Direito Constitucional**. 9ª Ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

BADER SAWAIA (org.). **As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. cap. 6: O Sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão, p. 97-118.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Nova edição. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BONOTTO, R. C. de S. **Uso da comunicação alternativa no autismo: um estudo sobre a mediação com baixa e alta tecnologia**. 2016. 181 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/152752>. Acesso em: 04 set. 2023.

BORUCHOVITCH, E. Inteligência e motivação: perspectivas atuais. *In*: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; **A MOTIVAÇÃO DO ALUNO: aspectos introdutórios**. (org.). 3.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. **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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em 12 maio 2023.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13684%3Aresolucoes-ceb. Acesso em: 12 set. 2023.

BZUNECK, J. A. As crenças de auto-eficácia dos professores. *In:* F.F. Sisto; G. Oliveira; L. D. T. Fini (orgs.). **Leituras de psicologia para formação de professores.** Petrópolis:Voices, 2000.

CARNEIRO, R. U. C. Formação de professores da Educação especial à inclusiva – alguns apontamentos. *In:* ZANIOLO, L. O.; DALL’ACQUA, M. J. C. **Inclusão Escolar:** pesquisando políticas públicas, formação de professores e práticas pedagógicas. Jundiaí: PacoEditorial, 2012.

CASTOLDI, R.; POLINARSKI, C. A. Utilização de recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem. **Simpósio internacional de ensino e tecnologia**, v. 1, p. 684-69, 2009. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp-content/uploads/2014/09/recursos-didatico-pedag%C3%B3gicos.pdf>. Acesso em 08 fev. 2024.

CHIOTE, F. A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil:** trabalhando a mediação pedagógica. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

CLARKE, V. **Thematic analysis:** an introduction [Vídeo]. 2017. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=5zFcC10vOVY>. Acesso em: 17 mar. 2023.

CUNHA, I. M. S. C.; ARAÚJO, J. B. O Autismo no Brasil: No Processo Histórico, Inclusivo e Terapêutico. *In:* JORGE, R. S.; CUNHA, I. M. S.; SANTOS, R. B. O (orgs.). **Educação em foco** [livro eletrônico]: desafios e possibilidades. Nova Xavantina, MT: Pantanal Editora, 2021. 53p. Disponível em: <https://editorapantanal.com.br/ebooks/2021/educacao-em-foco-desafios-e-possibilidades/ebook.pdf#page=30>. Acesso em: 08 set. 2023.

DIAS, R. B. (orgs.). **Educação especial e autismo.** Campo Grande: Perse, 2017. f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/20038>. Acesso em 01 jun. 2023.

FERRARI, P. **Autismo infantil:** o que é e como tratar. (Tradução Marcelo Dias Almada). São Paulo: Paulinas, 2007.

FLORO, A. P. O. Adaptação curricular para autistas no Ensino Fundamental 1: Um enfoque na Legislação Educacional. **Revista Sociedade em Debate**, v. 1, n. 1, p. 2019. Disponível em: <https://jai.faculadetesmarias.edu.br/index.php?journal=sed&page=issue&op=view&path%5B%5D=1>. Acesso em 15 nov. 2023.

GLAT, R; PLETSCHE, M. D. Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. **Série Pesquisa em Educação**, 2.ed. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2012.

GOMES, J. C.; SOUZA, S. R. A. Um recorte sobre deficiência intelectual, síndromes e transtornos globais do desenvolvimento (Autismo e Síndrome de Asperger). *In*: SALA, E.; ACIEM, T. M. (orgs.). **Educação inclusiva: aspectos político-sociais e práticos**. Jundiaí: Paco Editorial, p. 99-128, 2013.

GROSSI, M. G. R.; GROSSI, V. G. R.; GROSSI, B. H. R. O processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA nas escolas regulares: uma revisão de teses e dissertações. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 12-40, 2020.

HOLANDA, A. **Questões sobre pesquisa qualitativa e pesquisa fenomenológica**. Análise Psicológica, 3(XXIV), 2006. Disponível em: <http://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/176/pdf>. Acesso em 07 jan. 2023.

IACONO, J. P.; MORI, N. N. R. Deficiência mental e terminalidade específica: novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada? *In*: ANPED SUL, SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 5, Curitiba, 2004. Anais... Curitiba: Editora Universitária Champagnat, v.1. p. 1-16. 2004. Disponível em: <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/6239>. Acesso em: 15 set. 2023.

JESUS, N. B. **Educação Inclusiva e o Transtorno do Espectro Autista (TEA): Desafios na Atualidade**. 2021. 34 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.

LEÃO, A. T.; MARTINS, J. S.; CAMARGO, S. P. H. Revisão de estudos sobre a co-regulação para alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Gepesvida**, Pelotas, v. 5, n. 13, p. 93-103, 2019. Disponível em: <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/372>. Acesso em 02 fev. 2023.

LUMERTZ, F. D. S.; MENEGOTTO, L. M. O. Adaptação Curricular Como Instrumento De Inclusão Escolar De Um Aluno Com Tea: Relato De Experiência. **Revista Gepesvida**, v. 13, n. 5, p. 33-41, 2019. Disponível em: <http://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/366>. Acesso em: 15 set. 2023.

MACÊDO, C. R. S. **A criança com transtorno do espectro autista (TEA) e o professor: uma proposta de intervenção baseada na experiência de aprendizagem mediada (EAM)**. 2015. 163

MADUREIRA, A. F. A; BRANCO, A. U. A pesquisa qualitativa em psicologia do desenvolvimento: questões epistemológicas e implicações metodológicas. **Temas em Psicologia**, v. 9, n. 1, p. 63-75, 2001. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1413-389X2001000100007&script=sci_abstract. Acesso em: 14 jul. 2023.

MAIA, M. S. D.; JACOMELLI, M. K. A importância do ensino especializado, na sala de recursos como estratégia de aprendizagem na formação da criança com TEA. **Revista Psicologia & Saberes**, Maceió, v. 8, n. 11, p. 320-337, 2019. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/psicologia/article/view/988>. Acesso em: 25 set. 2023.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** 1 ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Já!** Em defesa do direito à educação inclusiva. Carta da Profa. /Mantoan aos Senadores. Publicado em 07/11/2013. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/category/opiniao/maria-teresa-mantoan/>. Acesso em 02 out. 2023.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inclusão Social**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2017. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4030>. Acesso em: 3 jan. 2023.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). **Decreto nº 12.170, de 23 de outubro de 2006**. Cria os Núcleos da Educação Especial – NUESP. Campo Grande, MS, 2006. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ms/decreto-n-12170-2006-mato-grosso-do-sul-cria-os-nucleos-de-educacao-especial-nuesp>. Acesso em: 13 jan. 2023.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). **Decreto nº 12.737, de 3 de abril de 2009**. Cria, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, o Centro Estadual de Educação Especial e Inclusiva (CEESPI), seus núcleos vinculados e os Núcleos de Educação Especial nos Municípios, e dá outras providências. Campo Grande, MS, 2009. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ms/decreto-n-12737-2009-mato-grosso-do-sul-reorganiza-o-centro-estadual-de-educacao-especial-e-inclusiva-ceespi-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 23 jul. 2023.

MATO GROSSO DO SUL (Estado). **Decreto nº 14.480, de 24 de maio de 2016**. Cria o Centro Estadual de Apoio Multidisciplinar Educacional ao Estudante com Transtorno do Espectro Autista (CEAME/TEA), com sede no Município de Campo Grande, e dá outras providências. Campo Grande, MS, 2016. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ms/decreto-n-14480-2016-mato-grosso-do-sul-cria-o-centro-estadual-de-apoio-multidisciplinar-educacional-ao-estudante-com-transtorno-do-espectro-autista-ceame-tea-com-sede-no-municipio-de-campo-grande-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 30 maio 2023.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **NOTA TÉCNICA Nº 24 / 2013 / MEC / SECADI / DPEE de 21 de março de 2013**. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13287-nt24-sistem-lei12764-2012>. Acesso em 30 maio 2023.

MORAES, A. **Direitos Humanos Fundamentais: teoria geral, comentários aos artigos 1º a 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, doutrina e jurisprudência**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2005.

NEGRÃO, G. P. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva: desafios da formação**

docentepara o atendimento educacional especializado (AEE) na rede municipal de ensino de Abaetetuba/PA. 2017. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5058376. Acesso em: 11 abr. 2023.

NERES, C. C. História do atendimento educacional do PNE em Mato Grosso do Sul. *In: Congresso Brasileiro De História Da Educação*, 2002, Natal. Anais: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2002.

OLIVEIRA, M. D. G. L.; SANTOS, R. L. Os Desafios da Inclusão para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade**, v. 14, n. 4, 647-661, 2021.

OLIVEIRA, R. P. O direito à educação. *In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (orgs.). Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal.* São Paulo: Xamã, 2001.

ONOHARA, A. M. H.; CRUZ, J. A. S.; M., M. L. Educação Inclusiva: O trabalho pedagógico do professor para com o aluno do professor para com o aluno autista no ensino fundamental I. **Rev. Bras. Psico. e Educ.**, Araraquara, v. 20, n. 2, p. 289-304, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/12020>. Acesso em: 07 jan. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em 29 nov. 2023.

PEREIRA, D. M. Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo. 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/14582/1/DeboraMP DISSERT.pdf>. Acesso em 02 jul. 2023.

PERISSONOTO, J. **Conhecimentos essenciais para atender bem a criança com autismo.** Pulso: São José dos Campos, 2003.

PISCALHO, I.; SIMÃO, A. M. V. Promover competências autorregulatórias da aprendizagem nas crianças dos 5 aos 7 anos – perspectivas de investigadores e docentes. **Interações**, v. 10, n. 30, p. 72-109, 2014. Disponível em: <http://www.eses.pt/interaccoes>. Acesso em: 19 set. 2023.

RAMÃ, I.; KONTU, E. Searching for pedagogical adaptations by exploring teacher's tacit knowledge and interactional co-regulation in the education of pupils with autism. **European Journal of Special Needs Education**, v. 27, n. 4, 2012.

ROCHA, E. P.; FERREIRA-VASQUES, A. T.; LAMÔNICA, D. A. C. Atuação pedagógica no ensino pré-escolar de alunos com o Transtorno do Espectro Autista. **Revista CEFAC**, v. 23, n. 2, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0216/20212328920>. Acesso em: 03

jan. 2023.

RONCA, A. C. C.; ESCOBAR, V. F. **Técnicas Pedagógicas: Domesticação ou desafio à participação?** 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

SAMPAIO, L. M. T. Formação do professor na educação inclusiva e TEA. **V CONEDU CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, Realize Eventos Científicos & Editora, 2018.

SANTOS, V. L. **Leis 12.764/2012 e lei 13.146/2015 (lei brasileira de inclusão):** uma análise das repercussões no tratamento das pessoas com transtorno do espectro autista como pessoa com deficiência (TEA). 2018. 50f. Monografia (Graduação em Direito) – UFPB, João Pessoa, 2018.

SCHMIDT, C.; FINATTO, M.; FERREIRA, L. Atendimento Educacional Especializado e Autismo: uma abordagem para práticas baseadas em evidências. **Em Pré- impressões SciELO**, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3990>. Acesso em 29 abr. 2023.

SCHUNK, D. H.; ZIMMERMAN, B. J. Influencing children`s self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling. **Reading and Writing Quaterly**, v.23, p.7-25, 2007.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (SED). **Educação especial em Mato Grosso do Sul: caminhos e práticas**. Campo Grande, MS, 2019. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial-em-MS-Caminhos-e-Pr%C3%A1ticas.pdf>. Acesso em: 19 set. 2023.

SILVA, J. A. **Curso de direito Constitucional Positivo**. 22^a Ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2003.

SILVA, J. A. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 30 ed. São Paulo: Malheiros, 2008.

SILVA, S. F.; ALMEIDA, A. L. Atendimento Educacional Especializado para Aluno com Autismo: Desafios e possibilidades. **INTL. J. of Knowl. Eng.**, Florianópolis, v. 1, no 1, p. 62-88, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ijkem/article/view/81479>. Acesso em: 06 out. 2023.

SILVA, W. N; Freitas, F. P. M. Atividades de Adaptação Curricular para Crianças Com Transtorno do Espectro Autista na perspectiva do programa teacch: relato de experiência. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 3, n. 2, p. 117-126, 2016. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/6756>. Acesso em: 10 out. 2023.

SILVA, W. S. N.; MENDES, A. L. R.; CORREIA, R. F. O.; MEDEIROS, S. B.; CARVALHO, G. D.; OLIVEIRA, I. F.; RAMOS, L. P. A.; NEVES, S. M. V.; SILVA, C. C.; CASTRO, J. G.; CAVALCANTE, S. S.; NOLÊTO, B. C.; SOUZA, M. A.; FONTINELES, T. K. S.; CARVALHO, A. F. M. Adaptação escolar para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Research, Society And Development**, Brasília, v. 10, n. 13, p. 1-9, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/20784/18734/254656>. Acesso em 27 set. 2023.

SOUTO, M. T. **Educação inclusiva no Brasil: contexto histórico e contemporaneidade**. 2014. 38f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Química) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.

SOUZA, A. C.; SILVA, G. H. G. Incluir não é Apenas Socializar: as Contribuições das Tecnologias Digitais Educacionais para a Aprendizagem Matemática de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **Bolema**, v. 33, n. 65, set/dez., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/WXbRNkknccggMBx8F5xLzSKv/abstract/?lang=pt#>. Acesso em 05 mar. 2023.

SOUZA, L. K. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a análise temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 71, p. 51-67, jan. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000200005. Acesso em: 15 fev. 2023.

SOUZA, M. R. Psicologia social e etnografia: histórico e possibilidades de contato. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 35, n. 2, p. 389-405, 2015. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmninnibpcajpcgglefindmkaj/https://www.scielo.br/j/pcp/a/PCcWHw74QX6myXSQ9pdV4rs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 27 jan. 2023.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. *In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: “Infância e Práticas Educativas”*. Arq Mudi, 2007.

TENENTE, L. B. **A visão da escola sobre a inclusão de crianças com Autismo**. 2017. 190f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica – PUC, São Paulo, 2017.

TING, V.; WEISS, J. A. Emotion Regulation and Parent Co-Regulation in Children with Autism Spectrum Disorder. **Journal of autism and developmental disorders**, v. 47, n.3, p. 680-689, 2017.

VIANA, A. F. **Dança e autismo, espaços de encontro**. 2015. 436 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015. <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/952288>. Acesso em: 03 ago. 2023.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF/abstract/?lang=pt>. Acesso em 28 mar. 2023.

APÊNDICES**APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

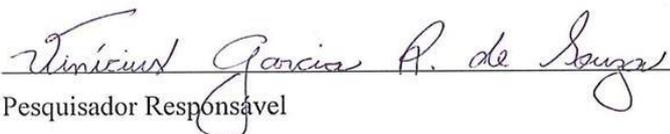
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE**

Declaro que cumprirei os requisitos da *Resolução CNS n.º 466/12* e/ou da *Resolução CNS n.º 510/16*, bem com suas complementares, como pesquisador(a) responsável e/ou pesquisador participante do projeto intitulado “PRÁTICAS DOS PROFESSORES DE APOIO COM ALUNOS TEA DA REDE ESTADUAL DE PARANAÍBA-MS”. Comprometo-me a utilizar os materiais e os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo da pesquisa acima referido e, ainda, a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto, considerando a relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração de todos os interesses envolvidos.

Paranaíba, MS

Data: 16 / 06 / 2023


Pesquisador Responsável

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO UTILIZADO PARA A COLETA DE DADOS DA PESQUISA

Qual a sua formação acadêmica?

Possui pós-graduação? Caso tenha, cite-a:

Há quanto tempo trabalha na área da Educação?

Qual a sua concepção como educador (a) sobre Educação Inclusiva?

Para você, qual papel o professor de apoio deveria ter em sala de aula no âmbito da Educação Inclusiva?

Qual(is) a(s) série dos respectivos alunos?

A escola ou a Secretária de Estado de Educação já ofereceram atividades formativas ou cursos de formação na área de Educação Inclusiva? Se sim, nos conte como foram.

A escola ou a Secretária de Estado de Educação já ofereceu atividades formativas ou cursos de formação especificamente para lidar com o TEA? Se sim, nos conte como foram.

As atividades propostas pelo professor da sala regular foram readaptadas para serem trabalhadas por você com os alunos?

Os professores das disciplinas específicas colaboravam com a elaboração do material para o trabalho com alunos com TEA?

Quais os recursos materiais utilizados por você para o trabalho com esses alunos em sala de aula?

A coordenação colaborou com a entrega de materiais e suporte didático-pedagógicos para os professores de Apoio?

Como é a colaboração da direção colaborou em relação às necessidades dos alunos com TEA no ambiente escolar?

Os alunos apresentavam crises nervosas ou de ansiedade durante o período escolar?

Gostaria de adquirir novos conhecimentos e habilidades para o trabalho com os alunos com TEA? Qual seria sua área de interesse?

As práticas desenvolvidas em sala de aula contribuíram para o processo de formação acadêmica dos alunos com TEA? Cite exemplos de práticas realizadas.

Quais as dificuldades encontradas no trabalho de apoio de alunos com TEA nas salas de aulas regulares?

O que, na sua opinião, ainda é um desafio para a inclusão do aluno com TEA na escola regular?

Como conclusão desta pesquisa, cite sugestões que seriam contribuintes, no âmbito da Educação Inclusiva, para a escola que atuou como professor (a) de apoio em 2022

ANEXOS

ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Práticas dos professores de apoio com alunos TEA da rede estadual de Paranaíba-MS

Pesquisador: Vinícius Garcia Rodrigues de Souza

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 70102623.7.0000.8030

Instituição Proponente: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Patrocinador Principal: FUNDACAO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.154.021

Apresentação do Projeto:

O projeto é Intitulado Práticas dos professores de apoio com alunos TEA da rede estadual de

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior

Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970

UF: MS **Município:** DOURADOS

Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br

Paranaíba-MS e tem como pesquisador o acadêmico Vinícius Garcia Rodrigues de Souza , do Programa de Mestrado em Educação da UEMS/Paranaíba. Segundo o pesquisador, o direito à educação inclusiva é um tema bastante debatido e, em face da busca pela universalização desta , tem sido considerado como um dos pilares da luta pelo desenvolvimento humano, responsável pela melhoria da qualidade de vida das pessoas. Desse modo, a garantia à educação se apresenta também como um direito público social capaz de promover a democratização da sociedade, por isso mesmo, é um benefício para todos. Visto que o histórico dos direitos humanos e a legislação brasileira assegura o direito à educação a ser garantido pelo Estado, mostra-se a importância do trabalho realizado nas escolas para o desenvolvimento da criança inclusa no âmbito da educação especial, em conjunto com a inclusão escolar e a formação da cidadania. Por meio de pesquisa bibliográfica em fontes que tratam deste tema, pretende-se demonstrar que o acesso à educação inclusiva também é um dos aspectos do direito humano fundamental que vem sendo conquistado ao longo dos anos. O trabalho será constituído em dois momentos: analisar os recursos disponibilizados para os docentes no trabalho de inclusão e realizar uma entrevista através de formulário online com professores da educação básica da rede estadual de Paranaíba-MS. Portanto, pretende-se por meio da análise de diferentes compreensões relacionar as habilidades em atividades desenvolvidas com alunos que possui Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a prática exercitada pelos professores na garantia da educação inclusiva, e os direitos de uma educação justa e igualitária.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL - UEMS



Continuação do Parecer: 6.154.021

A presente pesquisa é classificada como qualitativa. A pesquisa qualitativa aplica as explorações e explicações sobre as realidades sociais, tem como ponto central os diferentes contextos e interpretações que os atores sociais dispõem do mundo. É um método que permite a consecução de conhecimentos no campo da vivência social. Em virtude do interesse no tema, foi realizado uma sondagem para o devido conhecimento em relação a quantidade de alunos especiais inseridos nas escolas estaduais de Paranaíba- MS. De início, na Secretaria de Educação – CRE10 foi relatado através o número de alunos, escolas e públicos atendidos. Assim, foi informado que são atendidos alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista), alunos surdos e alunos PC (paralisia cerebral) entre cinco escolas. Foi informando que alguns alunos possuem DI (deficiência intelectual) em conjunto com outra deficiência. No entanto, o maior número de alunos público da educação especial, são alunos com TEA. Logo, a pesquisa é direcionada paraprofessores de apoio que atuam com alunos TEA, em específico para uma escola estadual com alunos em índices de maior vulnerabilidade, onde são atendidos em média de sete alunos com Transtorno do Espectro Autista. Visto isto, a pesquisa será realizada em referência às habilidades desenvolvidas no trabalho desses professores para com esses alunos. A produção de dados será realizada através de entrevistas por formulário online com professores de apoio dos alunos TEA , professor (a) da sala de recurso AEE e coordenador (a) em uma escola pública estadual no município de Paranaíba-MS. Por conseguinte ocorrerá análise dos dados fornecidos através dos formulários com o objetivo de ter acesso a uma possibilidade de identificar e analisar os discursos e experiências dos sujeitos envolvidos na educação especial e inclusiva com alunos TEA da rede escolar estadual de Paranaíba.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Entender quais são as práticas inclusivas de professores de apoio que atuam com alunos que possuem Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede pública de ensino estadual na cidade de Paranaíba-MS.

Objetivo Secundário: a) Investigar quais são as concepções, dificuldades, desafios e práticas no âmbito da Educação Inclusiva de professores, professores de apoio e coordenadores voltadas a alunos TEA.

b) Entender as práticas inclusivas de professores de apoio que trabalham com alunos TEA na rede estadual de ensino de Paranaíba-MS.

c) Verificar se há capacitação para os docentes no que diz respeito ao trabalho das habilidades desenvolvidas no processo de inclusão.

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 6.154.021

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador relaciona os riscos da pesquisa relatando que "Por se tratar de uma pesquisa realizada por meio de entrevistas com seres humanos, apresentam possíveis riscos, como: cansaço, aborrecimento, constrangimento ou desconforto ao ter que responder os questionamentos feitos pela pesquisadora. São possíveis eventuais danos, com relação ao aspecto psíquico e moral das participantes, dada a natureza sensível e particular dos questionamentos. Para minimizar possíveis danos causados às participantes, as entrevistas serão realizadas em sua própria instituição de ensino, além de ser assegurado que podem deixar de responder qualquer questionamento, realizar quantas pausas julgarem necessárias entre as perguntas, ou até mesmo retirar seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa. Em relação aos Benefícios "para os participantes, maior reconhecimento de suas próprias realidades, levando a possíveis reflexões positivas que os auxiliem na construção de suas identidades.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante tendo em vista que pretende por meio da análise de diferentes compreensões relacionar as habilidades em atividades desenvolvidas com alunos que possui Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a prática exercitada pelos professores na garantia da educação inclusiva, e os direitos de uma educação justa e igualitária.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

FOLHA DE ROSTO = Devidamente preenchida e assinada

INFORMAÇÕES BÁSICAS SOBRE O PROJETO = ok

ROTEIRO DE ENTREVISTAS = ok... não fere os princípios éticos; as questões são elaboradas de forma que o entrevistado não seja exposto

TERMO DE COMPROMISSO E CONFIDENCIALIDADE = devidamente preenchido e assinado

TALE = Está bem delineado. O pesquisador alerta que as entrevistas terão o prazo de uma semana para serem respondidas; As informações serão interpretadas de forma teórica, em que serão usados métodos científicos para compreender cada caso das entrevistadas; o entrevistado poderá

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior

Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970

UF: MS **Município:** DOURADOS

Telefone: (67)3902-2699

Fax: (67)3902-2364

E-mail: cesh@uems.br

ter acesso ao conteúdo das perguntas para saber se sente confortável em responder e concordar em participar de forma consciente, assim como terá acesso as interpretações e resultados que forem alcançados pela pesquisadora. Os resultados serão divulgados, sem identificá-la, em meios de comunicação científicos acessíveis a seu acesso; a privacidade e segurança são garantidas; o



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
MATO GROSSO DO SUL -
UEMS



Continuação do Parecer: 6.154.021,

entrevistado terá direito a assistência caso sofra algum dano, além de assegurar a sua privacidade e sigilo, em todas as etapas da pesquisa, assim como, no processo de divulgação dos resultados. Caso seja preciso, você terá a assistência que necessitar para participar da pesquisa, como por exemplo, (tradutor de línguas estrangeiras, intérprete de libras, etc.).

Recomendações:

NÃO SE APLICA

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

NÃO SE APLICA

Considerações Finais a critério do CEP:

APROVADO:

Diante do exposto, o CESH/UEMS, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, manifesta-se pela APROVAÇÃO em virtude do (a) pesquisador(a) ter atendido as recomendações do parecer anterior.

Conforme orientações das resoluções vigentes que regem a ética em pesquisa com seres humanos:

* O pesquisador deve comunicar qualquer evento adverso ou alteração feita na pesquisa, imediatamente ao Sistema CEP/CONEP;

** O pesquisador deve apresentar relatório final ao Sistema CEP/CONEP, via notificação na Plataforma Brasil.

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br



Continuação do Parecer: 6.154.021

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1972421.pdf	19/06/2023 23:29:32		Aceito
Outros	Termocompromisso.pdf	19/06/2023 15:21:23	Vinícius Garcia Rodrigues de Souza	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	19/06/2023 15:49:31	Vinícius Garcia Rodrigues de Souza	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	29/05/2023 20:05:07	Vinícius Garcia	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	29/05/2023 20:03:20	Vinícius Garcia Rodrigues de Souza	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	29/05/2023 20:03:10	Vinícius Garcia Rodrigues de Souza	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

DOURADOS, 30 de Junho
de 2023

Assinado por:

ADELIA MARIA EVANGELISTA AZEVEDO
(Coordenador(a))

Endereço: : Rodovia Dourados/Itahum, Km 12, Cidade Universitária, Caixa postal 351 Bloca A, sala 11, piso superior
Bairro: Cidade Universitária de Dourados - MS **CEP:** 79.804-970
UF: MS **Município:** DOURADOS
Telefone: (67)3902-2699 **Fax:** (67)3902-2364 **E-mail:** cesh@uems.br