



UFAM



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS EXATAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

ROSEMARY ROSSI

**A INCLUSÃO ESCOLAR DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA (TEA) NA APRENDIZAGEM DE CONCEITOS CIENTÍFICOS À LUZ DA
GESTALTPEDAGOGIA**

MANAUS
2024

ROSEMARY ROSSI

**A INCLUSÃO ESCOLAR DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA (TEA) NA APRENDIZAGEM DE CONCEITOS CIENTÍFICOS À LUZ DA
GESTALTPEDAGOGIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da UFAM como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática, na linha de pesquisa Processos de Ensino-Aprendizagem em Ciências e Matemática.

Orientadora: Profa. Dra. Irlane Maia de Oliveira

MANAUS
2024

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

R831i Rossi, Rosemary
A inclusão escolar do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na aprendizagem de conceitos científicos à luz da Gestaltpedagogia / Rosemary Rossi . 2024
127 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Irlane Maia de Oliveira
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) -
Universidade Federal do Amazonas.

1. inclusão. 2. Autismo. 3. Aprendizagem de conceitos científicos.
4. Gestaltpedagogia. I. Oliveira, Irlane Maia de. II. Universidade
Federal do Amazonas III. Título

Rosemary Rossi

A INCLUSÃO ESCOLAR DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA APRENDIZAGEM DE CONCEITOS CIENTÍFICOS À LUZ DA GESTALTPEDAGOGIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática/PPG-ECIM da Universidade Federal do Amazonas/UFAM, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 IRLANE MAIA DE OLIVEIRA
Data: 10/05/2024 13:42:20-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Irlane Maia de Oliveira
Presidente da Banca

Documento assinado digitalmente
 MARIA IONE FEITOSA DOLZANE
Data: 24/04/2024 10:34:36-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Maria Ione Feitosa Dolzane
Membro Interno

Documento assinado digitalmente
 PRISCILA PIRES ALVES
Data: 18/04/2024 17:56:27-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Priscila Pires Alves
Membro Externo

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus que me faz acreditar que o mundo pode ser melhor, que existem pessoas que fazem o bem de coração e que realmente se preocupam com o bem-estar do outro, especialmente dos que mais necessitam de amor. Esta certeza me encheu de ânimo e me faz pesquisar com muito prazer, com uma sensação de estar viva, forte e pronta para aprender.

A minha família, em especial a minha filha, meu melhor presente, que não se cansa de dizer que sente muito orgulho da mãe, que me inspira e faz com que eu não desista jamais, mesmo distante vibrou com cada conquista e esteve sempre presente nos momentos de qualificação, me sinto amada assim.

Ao meu esposo, um homem tão maravilhoso, que entende a luta em favor dos estudantes TEA como ninguém, que olhou pra mim, sorriu e disse: "Vai, voa passarinho, corre atrás dos seu sonho, você está pronta para voar", não mediu esforços e me amparou todos os dias, noites e madrugadas também.

Em especial a minha orientadora, Prof. Dra Irlane Maia de Oliveira, que com seu profissionalismo me acolheu e me fez acreditar que o projeto era necessário e que juntas podíamos ir muito além, uma pessoa tão humana que desde o primeiro encontro me conquistou.

À querida Mestra Luany uma pessoa essencial pra mim nesta pesquisa, me ajudou imensamente desde o momento do pré-projeto, segurou minha mão e me conduziu pelo melhor caminho e me trouxe segurança.

À Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM) por me terem fornecido o apoio pedagógico e administrativo para cursar meu tão sonhado mestrado.

À Fundação de Amparo à Pesquisa no Amazonas (FAPEAM) pelo apoio financeiro através da oferta de bolsas.

Gratidão também aos mestres docentes do curso que contribuíram, cada um na sua área, com a minha formação e com a construção do escopo deste projeto.

À Professora Dra. Claudia Guerra Monteiro, por ter sido a primeira pessoa a me apresentar a UFAM e acreditar no meu trabalho com a educação especial, toda minha gratidão.

Aos amigos nos quais encontrei apoio quando precisei, Arlan, Auxiliadora e Josy, pessoas queridas que estiveram ao meu lado neste processo, apoiando e ajudando a compartilhar a pesquisa e a realizar as coletas que foram tão importantes para mim.

Aos meus queridos e jovens colegas de turma, em especial Alzenira, Jéssica, Jaqueline, Elizangela, Ynara, Franquelaine, Almir, César e Higor por todo apoio durante a formação no curso, os encontros e as palavras de apoio e encorajamento para seguir em frente.

As escolas parceiras, aos professores e pais participantes neste estudo, pois sem suas contribuições não seria possível atingir os objetivos propostos.

LISTA DE SIGLAS

APA - Associação Americana de Psiquiatria

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CDC – Centro de Controle e Prevenção de Doenças e do Centro Nacional de Estatística dos EUA

CID - Classificação Estatística Internacional de Doenças e problemas relacionados à saúde

CNS - Conselho Nacional de Saúde

DSM-V - (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

OMS - Organização Mundial de Saúde

ONU - Organização das Nações Unidas

PAEE - professor (a) de apoio educacional especializado

PPP - Projeto Político Pedagógico

SUS - Sistema Único de Saúde

TAG - Transtorno de Ansiedade Generalizada

TCLE - Termo DE Consentimento Livre e Esclarecido

TDA-H - Transtorno do déficit de Atenção e Hiperatividade

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TOC - Transtorno Obsessivo Compulsivo

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Perfil das professoras de Ciências.

Quadro 02 – Perfil das professoras PAEE – escola urbana.

Quadro 03 - Perfil das professoras da sala de recursos multifuncionais – escola urbana.

Quadro 04 – Informações sobre os pais/responsáveis e seus respectivos estudantes.

Quadro 05 – Falas dos pais sobre o processo de inclusão dos estudantes com TEA.

Quadro 06 – Falas dos pais sobre adaptação curricular dos estudantes com TEA.

Quadro 07 – Falas dos pais sobre o trabalho da equipe multidisciplinar.

Quadro 08 – Falas dos pais sobre conscientização sobre o TEA no ambiente escolar.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – A figura/fundo.

Figura 02 - Imagens do procedimento das entrevistas e aplicação dos questionários.

Figura 3 - Visão externa e interna da sala de recursos multifuncionais de uma escola estadual em Manaus -AM.

Figura 04 – Acesso à escola ribeirinha.

Figura 05 – Fala da professora sobre o professor PAEE.

Figura 06 – Fala da professora sobre concepção do TEA.

Figura 07 – Fala da professora sobre o entendimento do TEA.

Figura 08 – Fala das professoras sobre falta de apoio.

Figura 09 – Fala das professoras sobre sentimento de incapacidade.

Figura 10 – Fala da professora PSRM 02 sobre carga horária para capacitação.

Figura 11 – Fala da professora PROC 01 sobre as estereotipias.

Figura 12 – Fala das professoras sobre a necessidade de formação continuada.

Figura 13 – Fala das professoras sobre falta de comunicação entre professores.

Figura 14 – Fala das professoras sobre a falta de apoio dos pais.

RESUMO

A INCLUSÃO ESCOLAR DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA APRENDIZAGEM DE CONCEITOS CIENTÍFICOS À LUZ DA GESTALTPEDAGOGIA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou autismo é uma desordem neurológica, de origem genética, que afeta principalmente o desenvolvimento da linguagem e comunicação no indivíduo, bem como a capacidade de desenvolvimento das habilidades sociais desde os primeiros anos de vida. Essa condição afeta milhões de pessoas no mundo, no Brasil ainda não se tem estudos estatísticos que possam determinar com clareza os números de ocorrências do transtorno entre os brasileiros, há apenas uma estimativa de alguns milhões de pessoas. Segundo dados da secretaria de educação da cidade de Manaus, atualmente há mais de oito mil estudantes autistas matriculados na rede pública, mas ainda não se tem informações precisas e publicadas sobre como está ocorrendo o processo de inclusão desses estudantes. A inserção dos estudantes com TEA no ambiente escolar é uma das questões mais discutidas no campo da educação na atualidade. Nesse contexto, esta pesquisa de abordagem qualitativa respondeu à seguinte questão: Como se dá o processo de inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na aprendizagem de conceitos científicos no ensino fundamental em Manaus? Os objetivos, em suma, foram analisar e descrever o processo de inclusão desses estudantes em duas escolas públicas localizadas em Manaus, identificando as dificuldades enfrentadas pelos professores neste contexto e quais as impressões dos familiares responsáveis pelos estudantes durante esse processo. A pesquisa foi do tipo descritiva e de cunho exploratório, onde os instrumentos para o levantamento de dados se deu a partir da observação-reflexão, à luz da Gestaltpedagogia e da aplicação de entrevistas semiestruturadas, todos os registros foram feitos em um diário de bordo. Os participantes foram 11 professoras, sendo 04 de Ciências, 05 PAEEs e 02 da sala de recursos multifuncionais. Adicionalmente, foram entrevistados 07 pais/responsáveis dos estudantes com TEA. Os resultados foram analisados de forma comparativa e sob a perspectiva da hermenêutica, evidenciando que a inclusão social destes estudantes já foi iniciada, mas a inclusão escolar ainda enfrenta muitos obstáculos nas diversas esferas do processo educativo, em específico, na formação inicial de professores.

Palavras-chave: Inclusão, Autismo, Aprendizagem de conceitos científicos, Gestaltpedagogia.

ABSTRACT

SCHOOL INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD) IN THE LEARNING OF SCIENTIFIC CONCEPTS IN LIGHT OF GESTALT PEDAGOGY

Autism Spectrum Disorder (ASD) or autism is a neurological disorder, of genetic origin, which mainly affects the development of language and communication in the individual, as well as the ability to develop social skills from the first years of life. This condition affects millions of people around the world. In Brazil, there are still no statistical studies that can clearly determine the number of occurrences of the disorder among Brazilians, there is only an estimate of a few million people. According to data from the education department of the city of Manaus, there are currently more than eight thousand autistic students enrolled in the public network, but there is still no precise and published information on how the process of inclusion of these students is taking place. The inclusion of students with ASD in the school environment is one of the most discussed issues in the field of education today. In this context, this qualitative research answered the following question: How is the process of including students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in learning scientific concepts in elementary school in Manaus? The objectives, in short, were to analyze and describe the process of inclusion of these students in two public schools located in Manaus, identifying the difficulties faced by teachers in this context and the impressions of the family members responsible for the students during this process. The research was descriptive and exploratory in nature, where the instruments for collecting data were based on observation-reflection, in the light of Gestaltpedagogy and the application of semi-structured interviews, all records were made in a logbook. The participants were 11 teachers, 04 from Science, 05 from PAEEs and 02 from the multifunctional resource room. Additionally, 7 parents/guardians of students with ASD were interviewed. The results were analyzed in a comparative way and from the perspective of hermeneutics, showing that the social inclusion of these students has already begun, but school inclusion still faces many obstacles in the different spheres of the educational process, specifically, in initial teacher training.

Keywords: Inclusion, Autism, Learning scientific concepts, Gestaltpedagogy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 - O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA	22
1.1 - De onde vem o termo autismo?	22
1.2 - A inclusão do estudante com TEA e a aprendizagem de conceitos científicos	27
1.3 - A importância da escola para o estudante TEA	35
1.4 - O papel da família do estudante TEA no processo de inclusão	42
1.5 - Os estudos sobre a inclusão do estudante com TEA e a Gestaltpedagogia	47
2 - REFERENCIAL TEÓRICO	52
2.1 - A Psicologia da Gestalt	52
2.2 - A Gestalt-Terapia: Um Breve Histórico	52
2.3 - Conceitos fundamentais da Gestalt	61
2.3.1 - Campo Organismo-meio	61
2.3.2 - Autorregulação Organísmica	62
2.3.3 - O Organismo como um todo	62
2.3.4 - Aqui e Agora	62
2.3.5 - Self-suporte	63
2.3.6 - Ajustamento Criativo	63
2.3.7 - Formação e fechamento de Gestalt	64
2.3.8 - <i>Awareness</i>	64
2.3.9 - Fronteira de contato e contato	65
2.3.10 - Neurose- Estado Saudável e Estado Doente	66
2.3.11 - Distúrbios da Fronteira de Contato	67
2.4 - A Gestaltpedagogia: Um caminho possível de prática e vivências no contexto escolar	68
3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	77

3.1 - Caracterização da Pesquisa	77
3.2 - Contexto e sujeitos da pesquisa	78
3.3- Procedimentos Éticos	79
3.4 - Procedimentos de coleta de dados	79
3.5 - Procedimentos de análise dos dados	82
4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO	83
4.1 - A estrutura das escolas estudadas e da sala de recursos	83
4.2 - O perfil dos professores participantes	85
4.3 - Observações sobre o processo de inclusão dos estudantes com TEA na aprendizagem de conceitos científicos	89
4.4 - As dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de inclusão dos estudantes com TEA (respostas das entrevistas semiestruturadas)	91
4.5 - Os relatos de experiência dos pais/responsáveis sobre o processo de inclusão do estudante TEA	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	113
APÊNDICES	119
ANEXO	126

INTRODUÇÃO

Segundo informações da Organização Mundial de Saúde (OMS), divulgadas pela Organização das Nações Unidas (ONU), o autismo afeta 1 em cada 160 crianças no mundo (ONU, 2017). Nos Estados Unidos, a prevalência se torna mais alarmante. O relatório do Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) e do Centro Nacional de Estatística dos EUA, mostra 1 criança com TEA para cada 45 nascimentos. Outro dado apresentado para os EUA e ainda mais recente vem de um estudo publicado na *JAMA pediatrics*, de 5 de julho de 2022, realizado com 12.554 pessoas, revelando um número de prevalência maior, de 1 autista a cada 30 crianças e adolescentes entre 3 e 17 anos, segundo Junior (2022). Há ainda diferenças no número de ocorrências de autismo entre os sexos. Caetano *et. al.*, (2015) nos esclarece que para cada menina autista, há 4 a 5 meninos.

No Brasil, estima-se a existência de 2 milhões de pessoas com autismo. De acordo com Junior (2019), sem estudos estatísticos publicados, o país não sabe ao certo quantos pessoas têm autismo e que provavelmente temos hoje mais de 600 mil crianças e adolescentes brasileiros com TEA.

De acordo com Volkmar e Wiesner (2019), o aumento nas taxas de prevalência do TEA pode ser explicado tanto pela melhora na eficiência dos métodos de rastreamento como pela maior divulgação do tema para a sociedade, principalmente pela amplitude diárias nas redes sociais, bem como entre os profissionais de saúde que, atualmente, vêm divulgando a importância de se falar sobre autismo, pelo melhor entendimento das anormalidades mais sutis do espectro e também através do trabalho multidisciplinar permitindo a globalização de um maior número de pessoas cientes deste conceito.

Um estudo publicado pelo *JAMA Psychiatry* em julho de 2019, confirmou que a maioria dos casos de autismo têm causa genética, majoritariamente hereditária. Este estudo foi um trabalho científico realizado com 2 milhões de indivíduos de cinco países diferentes e que sugeriu ainda que apenas 1% a 3% das ocorrências devem ter causas ambientais (Junior, 2019). Teixeira (2016) observou que os fatores ambientais podem interferir no desenvolvimento normal do cérebro durante o período gestacional e que doenças congênitas como rubéola, encefalites,

meningites, o uso de drogas, a má nutrição materna, entre outros fatores, também pode estar relacionada às causas do autismo.

As características do autismo, de acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) da Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2014), prejudicam ou limitam a comunicação da pessoa com TEA, determinando déficits na comunicação social recíproca, tão necessária para a interação social, e no caso do autista, esse déficit social é bastante severo, a sua gravidade e seu início precoce podem levar a outros problemas gerais, impactando tanto na aprendizagem quanto na adaptação do indivíduo.

Os padrões repetitivos e restritivos de comportamentos dos TEA podem prejudicar significativamente o funcionamento de atividades básicas do dia a dia, por isso a comunicação se torna uma das principais áreas que necessitam de intervenção para o TEA, pois segundo Caetano *et. al.* (2015), de 30% a 40% deles não desenvolvem a linguagem, e que dependendo do nível global do funcionamento, têm dificuldades importantes, tais como criar vínculos de amizade, aprender novos conceitos e adquirir independência nas atividades simples e corriqueiras.

As pessoas com TEA podem também apresentar comorbidades, como TOC (Transtorno Obsessivo Compulsivo), TAG (Transtorno de Ansiedade Generalizada), Transtornos de Tiques, TDA-H (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade), epilepsia, Transtorno do Humor, alterações do sono e agressividade, e quando adolescentes podem ainda adquirir sintomas obsessivos como ideias de contaminação, apresentar comportamentos compulsivos ritualísticos, como por exemplo toques repetitivos em certos objetos pessoais, rituais de lavagem de mãos e repetição de perguntas (Teixeira, 2016).

Ademais, a sensibilidade e os interesses sensoriais estão presentes em 95% das crianças com TEA, elas podem também apresentar interesses incomuns e variados, comportamentos restritivos e repetitivos. O cérebro do TEA não permite que ele pense de forma flexível, podendo apresentar interesse excessivamente focado. Eles podem falar do mesmo assunto de forma excessiva por longos períodos, podem apresentar necessidade de rotina, comportamentos estereotipados, sensibilidades sensoriais, seletividade alimentar, entre outros (Bernier, Dawson e Nigg, 2021).

Júnior e Kuczynski (2015) esclarecem que o termo autismo vem sendo muito utilizado em diferentes campos da ciência, especialmente nas áreas da saúde, da educação e da psicologia, no estudo das possíveis causas, dos tratamentos e dos encaminhamentos pedagógicos mais eficazes. Deixam claro ainda que o diagnóstico precoce é fundamental no processo de tratamento do TEA e que crianças diagnosticadas precocemente têm uma chance muito maior de apresentarem melhoras bastantes significativas nos sintomas do transtorno ao longo da vida. Sendo assim, os pesquisadores afirmam que a estimulação deve ser iniciada cedo. Teixeira (2016) corrobora com os autores e enfatiza que a identificação precoce deve ser uma regra, pois quanto mais cedo for o diagnóstico, melhores serão as possibilidades e oportunidades de tratamento.

Bernier, Dawson e Nigg (2021), concordam com os estudos e chegam à conclusão de que o autismo não tem a mesma causa. Sendo assim, na visão dos autores, não há tratamento médico ou intervenção única apropriada para todas as crianças, pois vários são os transtornos associados ao TEA, mesmo sendo conhecido que na maioria delas a inteligência fica comprometida e que embora 80% dos autistas apresentam algum grau de deficiência intelectual, os autores ainda afirmam que muitas dessas crianças podem frequentar escolas e ter um desempenho acadêmico regular.

E justamente essa inserção do TEA no ambiente escolar (inclusão) é um dos temas mais questionados no campo da educação na atualidade. Muitos questionamentos, dúvidas e incertezas fazem com que o trabalho realizado com o estudante TEA seja bastante debatido pelos professores, familiares, profissionais da saúde e comunidade.

As políticas públicas referentes a essa temática garantem a matrícula do estudante TEA no ensino regular, bem como a presença quando necessário do professor de apoio, em todo o processo educativo, garantindo ao TEA o direito ao diagnóstico precoce e aos tratamentos necessários para o quadro, como, terapias e medicamentos. Tudo isso, conforme consta na Lei nº 12.764/2012, deve ser fornecido pelo Sistema Único de Saúde (SUS), além do acesso à educação e à proteção social, ao trabalho e a serviços que garantam a equidade no acesso aos sistemas sociais, como descrito no inciso VII do Artigo 2º: "o incentivo à informação

e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como pais e responsáveis".

A Lei supracitada prevê ainda a garantia de um ambiente favorável e direito a um acompanhante especializado, como determina o parágrafo único do artigo 3º: "Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado".

No campo prático, as condições de trabalho com esses estudantes e os resultados da experiência de inclusão escolar gera dúvidas sobre a qualidade da condução desse processo, conforme dados das percepções de pais e docentes de estudantes com TEA levantados por Vaz (2019), pois a inclusão é a capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes. Para esta autora, a educação inclusiva deve acolher todas as pessoas, sem exceção, tanto o estudante com deficiência física, quanto os que têm comprometimento mental, os superdotados, os surdos e também o estudante TEA.

O processo de inclusão destes estudantes, dentro dos princípios legais, considerando suas particularidades, os recursos disponíveis nas escolas juntamente com a prática docente têm sido um desafio e objeto de estudos que visam entender a complexidade desse fenômeno tão complexo que envolve as políticas públicas, a família, profissionais de saúde e o ambiente escolar.

A vivência e a troca de informações entre mães, equipe pedagógica e terapeutas provocaram inquietações alinhadas à experiência profissional na educação, fazendo com que as buscas levassem para estudos, onde a percepção estava voltada para famílias que buscam capacitação para trabalhar com seus filhos em casa e que podem contribuir muito no processo de inclusão deste estudante no ambiente escolar, pois é justamente ele que pode garantir o desenvolvimento da linguagem, das habilidades de interação e proporcionar o desenvolvimento que a criança TEA não pode desenvolver normalmente por conta da sua condição.

Em razão disso, a proposta atual é que a escola deve ser parceira dos profissionais da área da saúde que estão envolvidos no tratamento do TEA, pois estes estudantes, passam bastante tempo nas instituições escolares, espaços que

podem oferecer excelentes oportunidades para a ampliação dos estímulos comportamentais e aprendizagem.

A escola, segundo Gaiato (2018), é o principal ambiente social e educacional para o estudante TEA, pois é na escola que a criança fica várias horas do dia e com uma quantidade de amigos que não conseguiria em outro lugar, um meio rico de oportunidades de relação dialógica, onde o mesmo poderá aprender novas palavras, observar seus os colegas conversando e participar destes momentos de conversas também, um ambiente rico de palavras, propício para ampliação do vocabulário tão importante para que o estudante com TEA possa se comunicar. É na escola que esse estudante terá contato também com os conteúdos científicos, um ambiente rico em estímulos pedagógicos e sensoriais, importantes para a estimulação, pois estes estudantes se desenvolvem bem em ambientes estruturados, ou seja, se dão bem com rotinas previsíveis que envolvam pessoas, lugares e atividades.

A escola representa ainda um ambiente que oferece uma programação previsível, por informar quando e onde as coisas vão acontecer e quais das suas ações são adequadas ao ambiente escolar e quais não são, isso tudo quando o professor consegue adaptar o seu planejamento em atendimento às orientações do Plano Educacional Individual (PEI), segundo Teixeira (2016). O docente consegue atender o estudante em suas necessidades pedagógicas de forma clara, fazendo uso de seu conhecimento sobre o TEA.

Entretanto, para Mantoan (2012), a inclusão na aprendizagem dos conteúdos científicos nas escolas ainda não se consolidou, embora a inclusão social já esteja acontecendo. As queixas e dúvidas ainda são recorrentes em relação à presença do estudante com TEA no dia a dia escolar, e com frequência, esse estudante ainda é apontado, por profissionais da escola, como um problema para a rotina escolar, como alguém que não acompanha os demais e não consegue se adaptar à metodologia proposta pelo professor e nem acompanhar os conteúdos que são oferecidos pelo sistema escolar.

Para superar esta barreira, a equipe de terapeutas (psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas, entre outros) e os profissionais da educação, principalmente na interação entre os professores de conteúdos científicos e professores de apoio (PAEE), segundo Thompson (2014), devem ter contato constante, para que possam junto construir metas e vias de acesso de cada

estudante TEA. Os professores necessitam de orientação e auxílio tanto para manejo de comportamentos disfuncionais em sala de aula, como para possibilitar o maior nível de socialização.

Frente às dificuldades encontradas em relação à permanência destes estudantes na escola e na aprendizagem dos conteúdos científicos, os pais se mostram insatisfeitos com os resultados da inclusão do estudante com TEA.

Volkmar e Wiesner (2019) constataram em seus estudos que pais e cuidadores são também considerados especialistas em relação aos seus filhos, estes sabem quando o TEA não está bem, quando precisa de apoio, sabem seus pontos fortes e fracos e suas necessidades individuais. Essas informações são importantes tanto para o professor quanto para equipe multidisciplinar que irá acompanhar o TEA, são informações preciosas que podem estar incluídas no PEI (Plano de Ensino Individual), considerando diversos fatores, incluindo as necessidades específicas do estudante, o grau de gravidade dos sintomas, a disponibilidade e adesão da família ao tratamento, informações que são necessárias para que se possa ter uma visão holística e compreender o funcionamento deste estudante como um todo.

Pelo exposto é possível verificar porque as expectativas de contribuição desta proposta de projeto, que envolve a escola, os professores e a família, são valorosas para a área do conhecimento e para a ampliação do debate acerca da inclusão de estudantes com TEA na educação científica, bem como na prospecção de metodologias e instrumentos operacionais que vise a aprendizagem dos conceitos científicos.

Não bastando as questões psicopedagógicas que justificam a propositura deste estudo, o interesse por ele, surgiu também quando se constatou que em Manaus há mais de oito mil estudantes com TEA matriculados e laudados nas escolas públicas municipais, segundo informação da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED). Esse quantitativo e a escassez de estudos publicados sobre o processo de inclusão desses estudantes corroboram e confirmam a importância desta pesquisa

O interesse pelo estudo desta temática foi se consolidando durante os anos de trabalho como docente de Educação Especial da autora desta proposta. Caminhada profissional iniciada em 1998 na APAE (Associação de Pais e Amigos

dos Excepcionais) do Paraná, seguidos de uma experiência significativa como docente na modalidade de classe especial de deficientes auditivos que durou até o momento da consolidação dos discentes com necessidades educacionais específicas no ensino regular no ano de 1994.

Ao cursar a Pós-graduação em Educação Especial e Pós-Graduação em Educação Especial Inclusiva com o objetivo de melhorar a prática pedagógica e compreender como este processo de inclusão se dá no contexto escolar, pré-requisitos importantes e que podem auxiliar consideravelmente a execução deste projeto de pesquisa.

Para esta compreensão, surgiu a necessidade de mais qualificação, visando uma compreensão do todo, do fenômeno, uma visão mais humanizada e existencial, e no caso a escolha mais responsável na busca de uma segunda formação, agora em Psicologia Clínica e Especialização em Gestalt-terapia, voltada para a psicologia escolar, visando o atendimento dos Estudantes com Necessidades Educacionais Específicas, principalmente a estudos e pesquisas voltadas aos estudantes com o Transtorno do Espectro Autista incluídos no contexto escolar, também para o atendimento aos docentes, equipe pedagógica, familiares, responsáveis, e demais profissionais envolvidos no processo de inclusão.

Em paralelo, foi realizado o trabalho como psicóloga escolar, durante um período de 10 anos, com o atendimento clínico na abordagem da Gestalt-terapia na orientação dos estudantes TEA e seus familiares, sempre em contato direto com as famílias, as equipes pedagógicas e profissionais da área da saúde, buscando acolher de forma empática suas inquietações pessoais e profissionais relacionadas à educação inclusiva, vivência que permitiu a conclusão de que ainda se faz necessário estudos voltados a esta temática.

Ademais, a pesquisa pode ainda apontar os principais pontos de melhoria e aperfeiçoamento que podem ser feitos no planejamento e execução do processo de inclusão dos estudantes TEA visando promover a ressignificação da prática social escolar.

A caracterização do autismo nesta pesquisa está sob perspectiva da Gestaltpedagogia, uma abertura, um desdobramento que possibilita pensar o fenômeno relacional e vivencial, sendo necessário investigar não apenas o indivíduo, mas seu meio e as relações entre eles. Oaklander (1980) revela que o

trabalho realizado de maneira original e criativa com o estudante TEA é essencial e que se deve considerar este estudante e todos os envolvidos no processo educativo como, uma Gestalt viva e flexível, buscando sempre estar presente no aqui agora, a observação e a intuição devem direcionar o caminho a seguir e o professor deverá sentir-se livre para mudar de direção a qualquer momento, a autora sugere que o professor/terapeuta deve começar seu trabalho de onde o TEA está, deverá ficar na figura, receber pistas do estudante com TEA.

O autismo nesta perspectiva não é abordado como uma doença, mas sim uma forma de buscar ajustes frente às demandas sociais. Partindo desse pensamento, a perspectiva relacional, vivencial é essencial para abordar a inclusão escolar dos estudantes com necessidades educacionais. Propõe-se uma articulação e aplicação da Gestaltpedagogia nos contextos educacionais, que é uma proposta de uma educação gestáltica que considera o homem um ser social, singular, ativo, total e capaz de se desenvolver, modificando a si e ao seu meio e a aprendizagem como um processo que ocorre na relação sujeito-meio-educação, na Gestalt-terapia e na Gestaltpedagogia se trabalha com fundamentos que pressupõe vivência e que, por isso, só podem ser totalmente apreendidos em conjunto com a vivência e a prática. Para a Gestalt-terapia os conceitos de saúde e doença sofrem uma reconfiguração sendo vista como uma tentativa de busca de saúde, assim os conflitos e problemas permitem que novos ajustes sejam pensados para o crescimento do indivíduo, através do contato deste com seu meio.

Ginger (2007) afirma que todos os psicólogos e pedagogos da atualidade, tem consciência de que a aprendizagem na alegria se dá mais naturalmente, de forma mais agradável do que a aprendizagem sistemática numa busca de resultados deterministas, afirma que se deve fazer Gestalt no cotidiano, pois a Gestalt considera a escola como um organismo vivo. Diante desta forma de compreender o indivíduo como um todo, de relacioná-lo ao estudante com TEA, esta pesquisa se fundamentou nas contribuições da Gestalt-terapia e Gestaltpedagogia. Pretende-se entender a relação ambiente-indivíduo com foco no estudante autista e na inclusão em contextos escolares. Seguindo as recomendações de Burow e Scherpp (1985) propõe-se ao leitor ter sempre em mente ao realizar a leitura da pesquisa, o fato de que na Gestalt-terapia e na Gestaltpedagogia se trabalha com fundamentos que

pressupõe vivência e que, por isso, só podem ser totalmente apreendidos em conjunto com a vivência e a prática.

Assim, a pesquisa pretendeu responder à seguinte questão: Como se dá o processo de inclusão do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na aprendizagem de conceitos científicos no ensino fundamental em Manaus? Para respondê-la delineamos os seguintes objetivos:

Geral: Analisar o processo de inclusão dos estudantes do ensino fundamental com Transtorno do Espectro Autista na aprendizagem de conceitos científicos em Ciências na cidade de Manaus.

Como específicos:

- Descrever o processo de inclusão dos estudantes do ensino fundamental com Transtorno do Espectro Autista na aprendizagem de conceitos científicos em Ciências;
- Identificar as dificuldades enfrentadas pelos professores de Ciências, de apoio educacional especializado (PAEE) no processo de inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista na aprendizagem de conceitos científicos em Ciências no ensino fundamental;
- Coletar as impressões dos familiares responsáveis pelo estudante com Transtorno do Espectro Autista acerca do processo de inclusão na aprendizagem de conceitos científicos em Ciências;
- Refletir acerca do processo de inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista na aprendizagem de conceitos científicos em Ciências visando propositivas concretas de aprendizado.

1 - O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA

1.1 - De onde vem o termo autismo?

A palavra autismo vem do grego *autos*, que significa voltar-se a si mesmo. Bleuler, psiquiatra, alienista e patologista suíço, utilizou o termo pela primeira vez em 1911, fazendo referência a determinadas características presentes em quadros de esquizofrenia. O criador do termo foi ainda fundador da escola de Zurique e dirigiu dois asilos psiquiátricos em uma época na qual os alienistas eram acusados de prestar mais atenção aos microscópios que em seus doentes (Gonçalves, 2014; Donvan e Zucker, 2017; Bernier, Dawson e Nigg, 2021).

Já para Volkmar e Wiesner (2018), a condição conhecida como Transtorno Autista, Autismo na Infância ou Autismo Infantil, que hoje é conhecida como Transtorno do Espectro Autista ou TEA, foi inicialmente descrita pelo Dr. Leo Kanner, psiquiatra austríaco, em 1943, que fez relatos de 11 crianças que foram identificadas como portadoras de “um distúrbio inato de contato afetivo”. Ele realizou uma descrição cuidadosa e rica em detalhes dos comportamentos incomuns apresentados por este grupo de crianças, concluindo que elas exibiam “resistências à mudança” e identificou então estas crianças como portadoras de uma “insistência nas mesmas coisas”. Esse termo, resistência à mudança, hoje é utilizado para se referir aos comportamentos típicos vistos com frequência em crianças com TEA, as estereotípias (comportamentos motores sem propósitos), como balançar do corpo, andar na ponta dos pés, sacudir as mãos. Esse psiquiatra supunha que havia duas coisas fundamentais para um diagnóstico de autismo: o isolamento social e os comportamentos anormais (a insistência nas mesmas coisas).

A princípio, Kanner acreditava que as crianças com autismo tinham inteligência normal, pois as mesmas se saíam muito bem em algumas áreas do teste de inteligência (QI), porém percebeu que em outras áreas as mesmas crianças não se saíam tão bem. Elas apresentaram desempenho abaixo do esperado para sua idade cronológica e que algumas vezes se recusaram a cooperar, não realizando as provas oferecidas pelo avaliador. Diante destes comportamentos, ele presumiu que elas deveriam se sair bem em todas as áreas e por isso não seriam retardadas, um termo muito utilizado naquela época (Donvan e Zucker, 2017).

O primeiro caso de autismo a ser catalogado foi o do menino Donald que era um garotinho com características próprias do TEA, o caso dele revela dados importantes para a história do autismo. A queixa de seus pais era a extrema indiferença do menino em relação à presença deles. A criança não demonstrava sentir a falta de nenhum dos dois, era indiferente às pessoas, com extrema fixação em objetos e números e ficava violento quando suas atividades eram interrompidas. Com o tempo ficou evidente que o menino estava protegendo uma coisa, a mesmice, gostava de rotinas e não tolerava as menores alterações em seu ambiente físico (Sheffer, 2023).

Dentre os vários estudos envolvendo o autismo relacionado a causa do transtorno, destacou-se o mito que ficou conhecido como “Mito da Mãe Geladeira”, relatado no livro *A Fortaleza vazia* de Bruno Bettelheim (1967), que descrevia a mãe extremamente narcisista, estimulando tais crianças a entrarem em uma “fortaleza vazia”, culpabilizando a mãe pelas alterações apresentadas no comportamento da criança. Embora tais declarações não tenham se comprovado, tal estudo perdurou o estigma de uma maternidade fria envolvendo o TEA. O autor do livro foi acusado de citar uma falsa proximidade com Freud (com quem, na verdade, não mantinha qualquer laço de amizade), de maltratar seus pacientes autistas, criar dados científicos fictícios e fantasiar teorias sem nenhuma sustentação científica. Ele cometeu suicídio em 1990, aos 86 anos. (Donvan e Zucker, 2017).

Lorna Wing, psiquiatra inglesa, teve papel importante na história do autismo, tanto ela quanto seu marido John nada conheciam a respeito do Transtorno do Espectro autista, até o nascimento da filha Susie, em 1956. Então, pela necessidade de adquirir conhecimento a respeito do tema, realizou ampla pesquisa científica no campo do desenvolvimento humano socioemocional e, posteriormente, no campo do autismo propriamente dito, foi uma das primeiras médicas que destacou a importância da contribuição genética para a origem do autismo, inclusive realizando pesquisas de campo nesse sentido, além de lhe ser atribuída a introdução do termo “Síndrome de Asperger” no ano de 1976. (Liberalesso e Lacerda, 2020)

Dr. Benjamim Spock, em seu livro “*Meu filho, meu tesouro*” (Spock, 1966), publicado em 1946, diante de sua postura autoritária, aconselhava o internamento de crianças com deficiências em clínicas, ele recomendava que a separação da criança com deficiência fosse realizada logo depois do parto para que os pais não

ficassem apegados a ela, que segundo sua visão de médico, nunca se desenvolveriam.

Assim, os pais teriam mais tempo para dar mais atenção aos outros filhos que eram vistos como normais, sendo recebidos pelos pais e toda sociedade. A indicação da internação deveria ser recomendada por um profissional e não pelos pais, pois ele acreditava que desta forma os pais não se sentiriam culpados por estarem se afastando do filho (a) autista. Com o tempo, depois de várias observações, fica esclarecido, durante a década de 70, que o autismo tinha forte base genética e cerebral e que intervenções educacionais e comportamentais poderiam contribuir para aprendizagem destas crianças (Donvan e Zucker, 2017).

Hans Asperger, outro psiquiatra austríaco, enquanto era estudante de medicina e trabalhava na Universidade de Viena, durante a segunda Guerra Mundial publicou um trabalho em 1944 sobre meninos que tinham acentuados problemas de socialização, porém uma boa linguagem, os descreveu como pequenos professores, pois eles apresentavam ter conhecimento avançado em algumas áreas, interesses em assuntos específicos, para além das suas idades cronológicas, percebeu também que tais interesses específicos apresentados por essas crianças interferiam na aprendizagem, pois, esses garotos também podiam apresentar significativos problemas motores e que em diversos casos esses comportamentos também podiam aparecer em outros membros da família, principalmente o pai, que apresentava características similares às do filho.

Em suas observações, o pesquisador viu esta condição mais como um traço de personalidade do que um transtorno do desenvolvimento. Ainda constatou que estes traços não eram reconhecidos antes dos 3 anos de idade e denominou-o como Transtorno da Personalidade Autista. Utilizou, assim como Kanner, a palavra autista, porém Asperger não tinha conhecimento do relato feito por aquele autor um ano antes nos Estados Unidos e que mesmo no final da vida ainda acreditava que essa patologia era diferente do autismo infantil de Kanner (Gonçalves, 2014).

Asperger era um pesquisador criterioso ao realizar seus diagnósticos. Trabalhou em Viena na época da Alemanha nazista, embora não se tenha sido encontrado indícios de sua ligação com o Partido Nazista ao longo dos anos. Entretanto, um recente artigo publicado por Herwig Czech, através de estudos em arquivos recém-descobertos, lança dúvidas sobre o passado do pesquisador

supracitado. O autor do artigo afirma existir ligação direta do médico à política de eugenia nazista, que mandou aproximadamente oitocentas crianças para a eutanásia. Pelas definições clássicas, a Síndrome de Asperger se diferenciava do autismo em razão do alto desempenho intelectual e pela linguagem elaborada exibida pelos indivíduos diagnosticados (Sheffer, 2023).

Após 51 anos dos relatos dos dois psiquiatras austríacos, surge no discurso médico o DSM, um manual cuja finalidade é de agregar todas as características de todos os transtornos neuropsiquiátricos já descritos na humanidade nos últimos 120 anos, com atualizações frequentes, estando hoje na sua quinta atualização. O DSM foi criado pela Academia Americana de Psiquiatria, com a intenção de sistematizar e organizar os transtornos mentais existentes e estudados desde 1840. Os primeiros transtornos foram incluídos no manual ao final do século XIX, no início eram reconhecidos apenas 5 ou 6 transtornos mentais. Com a criação do DSM, foi possível organizar os transtornos estudados até então, e assim ficou mais simples e mais fácil identificar comportamentos que poderiam ser anormais (Brites & Brites, 2019).

O DSM- I nasceu em 1952, nele o autismo é citado como: Esquizofrenia na Infância. Já o DSM-II nasceu em 1968 e o autismo foi citado como Personalidade Esquizóide e permanece como Esquizofrenia na Infância. No DSM-III (1980), passa a existir um critério de diagnóstico que se chama “autismo infantil”, mas ainda não se distingue do transtorno de Asperger. O DSM- IV de 1994 apresenta a categoria de Transtorno Autista e passa a fazer parte dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, que engloba também o Transtorno de Rett, o Transtorno Desintegrativo da Infância e o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outra especificação. A partir daí todas as pesquisas, estudos e ensaios clínicos, todas as evidências científicas que foram sendo reunidas de 1994 até a atualidade deram origem a fundamentação e a sistematização de um novo DSM, atualizado, o DSM-V, publicado no ano de 2013 (Volkmar e Wiesner, 2019).

Embora a categoria do Transtorno de Asperger tenha sido oficialmente reconhecida no DSM-IV, a versão do DSM-V tomou a decisão de retirá-lo como categoria. Foram introduzidas inúmeras mudanças, uma revisão de duas décadas de trabalho que seguiram ao DSM-IV. No DSM-V sai o termo “Transtorno Pervasivo do Desenvolvimento”, sendo substituído por Transtorno do Espectro Autista. Essa nova

definição foi bem recebida, pois é mais simples do que a utilizada no DSM IV, com menos critérios para o diagnóstico, incluiu-se também uma nova categoria, Transtorno da Comunicação Social e recentemente com a publicação do DSM-V em 2013, documento que apresenta o autismo como um espectro. Já a Síndrome de Asperger passou a ser considerada como um dos níveis desse espectro, denominando-se autismo de nível I ou de alto funcionamento (Gonçalves, 2014).

Na área médica, os critérios internacionais para o Diagnóstico da Síndrome estiveram descritos na décima revisão de Classificação Estatística Internacional de Doenças e problemas relacionados à saúde (CID-10, 1993).

Segundo o CID-10, as crianças autistas pertencem a um grupo de deficiências denominado Distúrbios Globais do Desenvolvimento. Esse quadro foi denominado Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs) ou ainda Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TDI) para o autismo e síndromes relacionadas. O novo documento entrou em sintonia com a alteração feita em 2013, no Manual de Diagnóstico Estatística dos Transtornos Mentais, o (DSM-5). Em janeiro de 2022, passou a vigorar a nova Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, mais conhecida pela sigla CID-11, lançada em junho de 2018 pela Organização Mundial da Saúde (OMS). A versão 11 une todos esses diagnósticos no Transtorno do Espectro do Autismo (código 6A02, em inglês *Autism Spectrum Disorder — ASD*), as subdivisões passaram a ser apenas relacionadas a prejuízos na linguagem funcional e deficiência intelectual. A intenção é facilitar o diagnóstico e simplificar a codificação para acesso a serviços de saúde (Junior, 2022).

Na década de 1980, com o surgimento de novas tecnologias, tornou-se possível a realização de estudos mais avançados, apresentando dados novos e reveladores sobre o funcionamento encefálico e a presença de alterações neurobiológicas em pessoas com autismo (Donvan e Zucker, 2017).

A década de 90 trouxe muitos questionamentos em relação ao autismo, neste período começam a se discutir que o déficit primário no autismo seria um déficit afetivo em vez de cognitivo. Os trabalhos pioneiros nesse sentido, mostram que as inabilidades de cognição e de linguagem das crianças com autismo poderiam refletir um déficit que tem uma relação íntima com o desenvolvimento afetivo social. Estes

trabalhos deram impulso às teorias afetivas contemporâneas (Junior e Kuczynski, 2015).

Já o século XXI trouxe, na visão de Junior & Kuczynski (2015), novos conhecimentos através da neurofisiologia e neuropsicologia que juntamente com as perspectivas psicológicas permitiram a junção do conhecimento do desenvolvimento humano e da psicopatologia. Assim, segundo Silveira (2015), passa a existir um consenso entre os especialistas de que o autismo é decorrente de disfunções do Sistema Nervoso Central (SNC) que levam a uma desordem no padrão de desenvolvimento da criança, pois através de estudos de neuroimagens e de autópsias, por exemplo, foram constatadas uma variedade de anormalidades cerebrais em indivíduos com autismo, dentre elas o tamanho anormal das amígdalas, do hipocampo, corpo caloso, maturação atrasada do córtex frontal, desenvolvimento atrofiado dos neurônios do sistema límbico e padrões variados de baixa atividade em regiões cerebrais diversas, como o córtex frontal e o sistema límbico.

Bernier, Dawson e Nigg (2021) observaram que, durante as três últimas décadas, os cientistas conduziram milhares de estudos que pintam um quadro complexo das diferenças estruturais e funcionais do cérebro em indivíduos com o TEA. Graças à crescente nestes estudos, atualmente sabe-se que TEA é um transtorno do comportamento que possui janelas de oportunidade, para a intervenção. Isso significa que quanto mais cedo acontecer a intervenção, maiores serão as chances de promover a melhora no desenvolvimento do autista, aumentando assim, suas chances de obter sucesso no tratamento de determinados sintomas (Junior e Kuczynski, 2015; Bernier, Dawson e Nigg, 2021).

1.2 – A inclusão do estudante com TEA e a aprendizagem de conceitos científicos

A inclusão do estudante TEA infelizmente ainda é vista de forma unilateral, embora seja desconfortante esta visão pois, desde o século XVII, Comenius (2001) já alimentava o desejo de uma escola para todos. Séculos antes em plena a idade média, Comenius havia estabelecido que a criança merecia respeito, mas infelizmente naquela época a criança era um problema, as famílias pobres multiplicavam-se e as crianças eram jogadas na rua, ao abandono, somente aqueles que eram ricos tinham acesso à educação. Então, Comenius considerado o pai da educação moderna, principalmente a educação de natureza colegial, estabelece que

a criança era uma folha de papel em branco, seu cérebro não tinha nada escrito e que tudo aquilo que ia aprendendo deveria obedecer ao método educacional para tornar a criança um adulto, um cidadão, uma cidadã, como sendo um indivíduo responsável e digno do conjunto social.

John Henrich Pestalozzi, o grande pedagogo suíço, considerado o pai da pedagogia moderna, estabeleceu a necessidade de criança ser vista como uma criança, pois, até Pestalozzi, a tradição religiosa da chamada educação escolástica asseverava que a criança era um adulto em miniatura e que o sangue deve sair da razão direta em que o conhecimento penetra, bases da pedagogia para poder justificar os castigos físicos, da base da ignorância tradicional. Então quando na invasão francesa com as tropas Napoleônicas, num gesto “humanitário”, Pestalozzi acolheu dezenas de crianças num convento abandonado, lá cuidou, alimentou e as ensinou. Sempre trabalhou em favor de uma Educação Democrática e Humanitária, tendo sua história representada no filme Para sempre Pestalozzi em 1989. Em suas cartas, Pestalozzi relata que, tendo se deparado aos 53 anos de vida com o desafio de educar sozinho dezenas de alunos de diferentes idades, ignorantes e carentes de tudo, teve de aprender “a arte de ensinar a muitos” (Serra, 2008).

Como bem observa Mantoan (2003), a história da educação, mostra o quanto o desejo de democratização da escola perpassou séculos e ainda é tema da atualidade, principalmente quando nos dirigimos a inclusão em quaisquer perspectivas teóricas.

O ensino curricular das escolas, da forma em que se apresenta ainda hoje, organizados em disciplinas, na visão de Morin (2021), isola, separa os conhecimentos, em vez de reconhecer suas inter-relações, Morin declara que para se reformar a instituição, primeiramente é preciso reformar as mentes e que não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições, ainda, afirma que toda trajetória escolar precisa ser repensada, considera prejudicial a hiperespecialização dos saberes, que dificultam a articulação de uns com os outros na visão do que é essencial e do global.

Mantoan (2003) corrobora com Morin (2021), ao enfatizar que os sistemas escolares são apresentados a partir de um pensamento que destoa da realidade, sugestionando a divisão dos estudantes em normais e deficientes, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesta e naquela

manifestação das diferenças, sendo esta uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, dificultando desta forma o rompimento com o antigo modelo escolar, dificultando a tão esperada e necessária reviravolta que a inclusão requer.

Diante dos estudos realizados por Serra, (2008), a autora pôde observar que na história da Educação Especial, houve o momento da segregação e da integração. Serra explica que o primeiro se refere à época em que só havia escolas especializadas e os deficientes estudavam em ambientes separados. O segundo remete à época em que era concedida a matrícula ao aluno especial, mas não havia uma preocupação com a sua escolarização e a escola não promoveu nenhuma alteração para receber e atender os alunos. E atualmente estamos vivendo o momento da inclusão que se tornou um dos temas mais discutidos na atualidade, enquanto a integração insere o estudante na escola esperando uma adaptação deste ao ambiente escolar já estruturado, a inclusão escolar implica redimensionamento de estruturas físicas da escola, de atitudes e percepções dos educadores, adaptações curriculares, entre outros.

Sampaio e Sampaio (2009), no livro Educação inclusiva: o professor mediando para a vida, fruto de um projeto de pesquisa realizado pelas autoras, relatam que diante de tamanhas mudanças necessárias para implementação de um modelo educacional inclusivo, através da pesquisa realizada, argumentaram de forma assertiva que a inclusão demonstra, uma nova forma de pensar pedagógico, um novo paradigma na educação, ou não se faz “revoluções científicas”, se reportando a Kuhn (1998).

Vaz (2019), afirma em seu livro também fruto de uma pesquisa de mestrado que, a inclusão já não é uma necessidade que a escola precisa assumir, a inclusão já é uma realidade, que infelizmente, ainda hoje, muitos dos gestores públicos e escolar não querem enxergar, sabem o que é, sabem o que precisa ser feito, mas não dão importância, proporcionando em muitos espaços escolares, em depósito e passatempo, de estudantes com TEA, ou ainda um momento de alívio para as famílias, constataram também que falta qualificação para atender esses estudantes que já estão em sala de aula, porém, como muita defasagem na aprendizagem.

Sendo assim Sampaio e Sampaio (2009), destacam que o objetivo dos profissionais envolvidos e comprometidos com a educação, deve ser realizado de forma consciente, para que a culpa não recaia sobre o estudante especial, observaram que isso é o que geralmente acontece, principalmente quando a escola não se prepara para recebê-los, sendo necessário muita atenção quanto a implantação do modelo educacional inclusivo, as autoras, acreditam também que o foco da atenção deve estar centrado no aluno e nas suas dificuldades, no cotidiano da sala de aula e, especialmente, na relação professor-aluno, que para as autoras é de grande importância quando se objetiva uma escola para todos.

Sabe-se hoje que para incluir é necessário também ser incluído. Para Mantoan (2012), a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades para aprender, mas todos os demais, alunos, equipe pedagógica, profissionais da saúde, familiares, enfim toda sociedade. A autora afirma que só assim será possível obter sucesso na corrente educativa geral, os alunos com deficiência estão nas salas de aula, desde a educação infantil até o nível superior e constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos.

De acordo com Serra (2008), o Projeto Político Pedagógico (PPP) é uma forma de participação de toda a comunidade escolar para que a Educação Inclusiva seja implantada de forma efetiva e eficaz. Além do PPP, que é um documento dedicado exclusivamente para uma instituição de ensino, a sociedade deve participar da elaboração e avaliação de políticas públicas que tenham como base a inclusão em todos os espaços, esses estudantes, como qualquer outra pessoa, podem estudar, trabalhar e relacionar-se com outras pessoas. Participar da sociedade é um direito constitucional de todos, interpretado como a igualdade e participação nos diferentes setores do dia a dia.

Pois conforme, Sampaio e Sampaio (2009) para alguns profissionais da educação, pais e comunidade a proposta da inclusão social e escolar parece utopia, esta constatação foi possível através dos dados levantados na pesquisa realizada pelas autoras, confirmaram que poucos ainda são os profissionais que aceitam as diferenças individuais, ou seja, que valorizam cada ser humano em sua singularidade, e oferecem oportunidade de aprendizagem mediante a cooperação, que mesmo diante desta constatação a inclusão não deve ser adiada.

Silva e Silva (2018) consideram a Inclusão como uma política que procura identificar e atender às necessidades educativas específicas de todos os estudantes, em salas de aula comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos, para ele a proposta na educação inclusiva, todos os alunos devem ter a possibilidade de integrar-se a um ensino regular, mesmo aqueles com deficiências ou transtornos do comportamento, de preferência sem defasagem de idade em relação à série. Assim a escola, nesta modalidade de ensino, precisa adaptar-se às necessidades individuais dos estudantes com TEA, requerendo mudanças significativas na estrutura e no funcionamento das instituições de ensino, nas formações dos professores e nas relações família-escola. Assim fica evidente que a proposta de inclusão envolve a sociedade como um todo e precisa de condições objetivas para que seja colocada em prática, entre elas, a valorização da educação e, conseqüentemente, o reconhecimento da importância do trabalho do professor, mediante formação adequada, reestruturação da carreira docente e melhores salários. (Sampaio e Sampaio, 2009)

Através da experiência profissional e estudos Schmidt (2013) afirma que a Inclusão escolar pede que novos contextos escolares sejam criados para que todos os estudantes em todas as idades escolares, com ou sem deficiências, independente de suas condições humanas, possam participar das atividades oferecidas na escola, que pensar em inclusão escolar a partir dos estudantes com TEA é enriquecer e diversificar o processo de ensino-aprendizagem. Vaz (2019) complementa este pensamento quando nos diz que a inclusão é a capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes, ainda explica que a educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção, é para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para os surdos e também para o estudante com TEA, que precisa de ajuda na comunicação, tanto receptiva quanto expressiva, ou seja, incluir é em primeiro lugar aceitar, amar e buscar desenvolver o estudante, respeitando seus limites, sem jamais excluí-lo (Gaiato, 2022).

No Brasil, durante as décadas finais do século XX, aconteceram manifestações e discursos que defendiam uma Educação Inclusiva, nesta época o bordão foi “Educação para Todos”, sendo seu objetivo a inclusão, tanto nas

atividades sociais quanto nas instituições de ensino, dos indivíduos com deficiências, com distúrbios graves de aprendizagem, com altas habilidades/superdotação e também com transtornos globais do desenvolvimento, dentre eles, o TEA. Os movimentos iniciais em busca de uma educação que pudesse atender também ao aluno com necessidade especial aconteceram ainda no século XIX, mas foi somente nas décadas finais do século XX que a inclusão de pessoas com deficiência na rede pública de ensino iniciou-se. Por volta dos anos iniciais da década de 70 foram criadas algumas leis, decretos, diretrizes e políticas públicas, cujo objetivo era estabelecer maior atenção e visibilidade para os debates políticos-educacionais, que pleiteavam a busca por direitos das pessoas com autismo e outras deficiências (Mazzotta, 2005).

Em dezembro de 1996 foi aprovada a Lei n. 9394/96, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), popularmente conhecida como Lei Darcy Ribeiro (uma maneira de homenagear este educador), um dos principais formuladores desta Lei que representa um marco, um novo olhar para inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Escola (BRASIL, 1996).

Mas, os direitos das pessoas com TEA foram colocados em pauta somente com a promulgação da Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista que garante às pessoas com autismo o direito ao diagnóstico precoce e aos tratamentos necessários para o quadro, como terapias e medicamentos, tudo fornecido pelo SUS. Além do acesso à educação e à proteção social, ao trabalho e a serviços que garantam a equidade no acesso aos sistemas sociais (BRASIL, 2012).

A Lei 12.764/2012 garante também o livre acesso ao estudante com TEA no ensino regular, determinando, no inciso VII do Artigo 2º “o incentivo à informação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como pais e responsáveis”. A Lei prevê ainda a garantia de um ambiente favorável e o direito a um acompanhante especializado (Junior, 2022).

Apesar da existência de muitos mecanismos legais, Volkmar e Wiesner (2018) relatam que é inegável que muitas escolas ainda não sabem ao certo como inserir os alunos autistas no sistema educacional. De acordo com Cruz (2014), a escola é segundo espaço de socialização de uma criança, lugar que a mesma

passará a ocupar, junto a família e por consequência, no seu processo de desenvolvimento e Vaz (2019) sinaliza que a educação inclusiva se dá quando acontece uma ação educacional humanística, que seja democrática, amorosa, mas não piedosa, que compreenda e se conscientize da real importância de se perceber o estudante em sua singularidade e que tenha como objetivo o crescimento, a satisfação pessoal e a inserção social e de aprendizagem de todos. Assim como a educação inclusiva deve considerar a singularidade do aluno, deve também considerar a do professor, não para eximi-lo de sua função de trabalhar com a diversidade, acolhê-lo, ouvi-lo e criar espaços para que ele se dê conta, de que também sente, sofre, ama, se sente inseguro, faça contato com sua subjetividade e assim lidar com suas questões mais íntimas e se preparar emocionalmente, se conhecendo e respeitando também suas limitações, buscando crescimento pessoal e profissional com esta nova experiência.

Serra (2008) constatou que promover a inclusão significa, sobretudo, uma mudança de postura e de olhar acerca da deficiência. E isto só será possível diante de uma quebra de paradigmas, com a reformulação do sistema de ensino vigente, se faz necessário a busca de uma educação de qualidade, na qual o acesso, o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos a todos os alunos independentemente de suas diferenças e necessidades, respeitando a singularidade de cada estudante, de cada especificidade.

Ainda Souza (2019) esclarece que para incluir serão necessárias mudanças de posturas, diversificação de metodologias de ensino pautadas em estratégias educacionais na singularidade dos alunos, sendo urgente esta demanda da educação brasileira. Corroborando com a afirmação de Souza (2019), Mantoan (2003) afirma que a comunidade acadêmica não pode continuar a pensar que só há um único modelo de cientificidade e uma única epistemologia, e que todo o resto é um saber vulgar, um senso comum que ela contesta em todos os níveis de ensino e de produção de conhecimento, um novo paradigma do conhecimento está surgindo, novas conexões se formam entre saberes antes isolados e partidos, dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural, visto que na atualidade, há redes cada vez mais complexas de relações, geradas pela velocidade das comunicações e informações, que estão rompendo as fronteiras das disciplinas e estabelecendo novos marcos de compreensão entre as pessoas e o mundo.

De acordo com Serra (2008), se estamos diante de um sujeito repleto de diversidades, seria um absurdo oferecer um “pacote educacional” para autistas e, mais ainda, procurar “normalizá-los”, seja por meio das oportunidades de inclusão ou de técnicas padronizadas de treinamento comportamental.

Sampaio e Sampaio (2009) insistem que a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor, se faz urgente o contato com as diferenças, nos processos, pelos quais forma e instrui os alunos e que a educação inclusiva precisa ser encarada como uma realidade desejável, pois significa um grande passo na construção de uma sociedade mais justa, implicando a difícil tarefa de transformação de concepções de todos, inclusive das pessoas com deficiência.

Mantoan (2003) ainda afirma que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, também, implica representar o mundo a partir das origens, dos valores e sentimentos singulares de cada pessoa, pois desta forma a escola exclui os que ignoram o conhecimento que a mesma valoriza, não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, se faz urgente a construção de uma nova ética escolar, que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual, social. A autora vai além quando lança, uma questão provocativa ao enfatizar: por que não uma nova ética planetária?

Não se trata, portanto, de traçar rigorosas linhas divisórias entre aqueles que são a favor ou contra a inclusão, sabe-se que discursos politicamente corretos podem ser extremamente enganadores e oportunistas, enquanto que resistências ao novo podem ser trabalhadas a ponto causar mudanças positivas, naqueles que realmente ainda se importam com os rumos da educação neste país, pois, conviver com a diversidade na escola exige do professor novos posicionamentos, não só no plano pedagógico, mas, igualmente, no ético. Eis o grande desafio para um projeto possível de inclusão numa escola que tem ainda enormes tarefas a cumprir para atender à sua missão de ensinar com qualidade a todos (Sampaio e Sampaio, 2009).

A educação inclusiva no município de Manaus, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação - SEMED, é uma ação política, cultural, social e pedagógica, em defesa do direito de todos os estudantes, de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Constitui também paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, entende a igualdade

e diferença como valores inseparáveis e caminha em relação à ideia de equidade formal, para que todos os estudantes tenham suas especificidades valorizadas e atendidas, através da Gerência de Educação Especial, ao assegurar ao estudante da Educação Especial, ingressante no processo de escolarização o apoio especializado, de modo a dar suporte na avaliação de suas condições cognitivas e de domínio dos conhecimentos curriculares no nível de ensino e de atendimentos necessários, aos estudantes com deficiência, com TEA e altas habilidades e/ou superdotação (Manaus, 2020).

1.3 - A importância da escola para o estudante com TEA

Gaiato (2018) considera a escola o principal ambiente social e educacional para o estudante com TEA. Explica ainda que é na escola que o estudante fica várias horas do dia e com uma quantidade de amigos que não conseguiria em outro lugar, um meio repleto de oportunidades de ocorrer uma relação dialógica. É nela que o TEA terá contato também com os conteúdos científicos, um ambiente rico em estímulos pedagógicos e sensoriais, importantes para a estimulação. É importante, pois estudantes autistas se desenvolvem bem em ambientes estruturados, ou seja, se dão bem com rotinas previsíveis que envolvam pessoas, lugares e atividades, já que a escola oferece uma programação previsível. Do ponto de vista da autora, a estrutura escolar é importante para este estudante por informar quando e onde as coisas vão acontecer e quais das suas ações são adequadas ao ambiente escolar e quais não são.

Caetano *et. al.* (2015) corrobora dessas informações e complementa que, embora o estudante TEA necessite de mais tempo que um estudante típico para processar as mudanças rotineiras ocorridas dentro da sala de aula, ou para se ajustar ao meio ambiente, esse espaço pode ser considerado o melhor meio de aprendizagem para ele.

Para Silveira (2015), todos os estudantes com TEA podem ser incluídos na rede de ensino, sendo de extrema importância a presença de um professor assistente, um professor facilitador para que ocorra a inclusão. Silveira constatou ainda, em sua experiência profissional que infelizmente não é sempre que se pode contar com um professor especialista para trabalhar com crianças TEA na classe

regular, sendo necessário encontrar estagiários dos cursos de pedagogia e psicologia para acompanharem esse estudante em sala de aula.

Gaiato (2018) corrobora com Silveira (2015) quando diz que o estudante TEA tem capacidade de aprender, embora de uma maneira diferente. A autora discorre sobre a importância de se compreender as dificuldades que o mesmo traz consigo e relata que ensinar um estudante TEA a partir das suas diferenças e dificuldades não é de fato fácil, e que este é o maior desafio do professor, inclusive nos dias atuais, mesmo com tanta informação nas redes sociais, tantos documentários, relatos de pais e profissionais.

Grandin (2013), autista e escritora do livro *O Cérebro Autista*, ao conceder uma entrevista exclusiva na Revista *Autismo*, diz que os professores e profissionais de estudantes em idade pré-escolar precisam de muita instrução individual, que faz-se necessário desenvolver os pontos fortes destes estudantes, sendo assim, se eles gostam de artes, o professor deve encorajá-los a desenhar e pintar, se gostam de matemática ou escrita, da mesma forma, porém se o estudante gosta de aviões ou trens deve-se utilizar isso para ensinar leitura e matemática. Para a entrevistada, a área de aptidões da criança normalmente surge na idade de sete a nove anos. Quanto aos estudantes do ensino médio, principalmente os que estão na extremidade superior do espectro, enfatiza que eles precisam adquirir habilidades profissionais antes de sair da escola. Ela ressalta que algumas das pessoas mais inteligentes do mundo têm autismo, como Steve Jobs da Apple, Einstein e Mozart. Já as crianças que são boas em matemática podem aprender programação de computador, física ou estatística, ela deixa claro através de sua experiência de pessoa autista que os alunos devem aprender a desempenhar tarefas que os outros precisam e isso implica em desenvolver habilidades inatas na arte, matemática, literatura ou música.

Gaiato (2018) faz uma observação bastante importante, ela tem acompanhado muitas avaliações e percebe que na maioria das vezes há indicação da equipe multidisciplinar para que as crianças com autismo estudem em escolas normais, mas segundo a autora, isso pode não ser o ideal, depende do nível de gravidade da criança dentro do espectro. Em casos graves, com deficiência intelectual severa associada, a escolha de uma escola especial pode ser uma indicação positiva. Mas, ressalta que os estudantes com TEA têm direito aos

recursos que eles precisam dentro de qualquer escola, não somente em escolas especializadas.

Os estudantes autistas podem apresentar, em alguns casos, comportamentos desafiadores para os professores, como birras, agressões, inclusive autolesão. Esses comportamentos não fazem parte dos critérios diagnósticos apresentados no DSM, mesmo assim para Junior e Kuczynski (2015) é de extrema importância entender o que está causando o comportamento desafiador e assim criar estratégias para manejá-lo, esses comportamentos pode dificultar tanto a aprendizagem como o relacionamento com os colegas, professores e familiares.

Os TEA têm dificuldade em confiar, são especialmente suscetíveis ao medo, principalmente quando sentem que seu mundo está imprevisível e caótico, e não conseguem confiar nos adultos que o cercam, assim, balançam mais o corpo, estalam mais os dedos, agitam mais as mãos ou as colocam sobre as orelhas, rodopiam mais e apresentam outros comportamentos não funcionais repetidos (Bernier, Dawson e Nigg, 2021).

Goldstein *apud* Junior e Kuczynski (2015) asseguram que a melhora das habilidades comunicativas do indivíduo autista pode ser uma boa alternativa para a redução de uma série de comportamentos disruptivos, inclusive padrões repetidos de comportamento. As dificuldades de comunicação dos autistas fazem com que eles procurem um mundo mais previsível, buscando situações conhecidas e repetindo comportamentos de modo compulsivo. O estudante com TEA se utiliza de comportamentos inadequados para se comunicar com as pessoas, pois apresentam dificuldade em negociar, explicar pensamentos e sentimentos. Em geral, melhores níveis de linguagem estão fortemente relacionados com melhores competências sociais, menos problemas de comportamento e, por fim, maior independência pessoal e autossuficiência (Gaiato 2022).

Para Perissinotto *apud* Junior & Kuczynski (2015) uma das características mais relatadas pela literatura e pela prática clínica, no que se refere às alterações de linguagem de indivíduos com TEA, é a presença da ecolalia, ou seja, a repetição da fala do outro, fenômeno por um discurso que não agrega informações, e pode ser entendido como indício de desenvolvimento de linguagem, configurado como estratégia de aprendizagem do jogo verbal. Volkmar e Wiesner (2019) relatam que no passado cerca de 50% das crianças diagnosticadas com autismo eram não

verbais na época que entravam na escola. Com detecção e intervenções mais precoces, este número está significativamente reduzido, talvez para 30%, melhores níveis de linguagem estão fortemente relacionados com melhores competências sociais e maior índice de independência.

Geralmente é o professor quem mais observa os sinais do estudante com TEA, principalmente no processo de interação social com os outros estudantes que estão a sua volta e com toda equipe escolar, para ele o estudante autista geralmente se isola, apresenta dificuldades em manter contato visual com outras pessoas e não sente interesse em compartilhar brinquedos, afazeres e tarefas com os demais colegas. Para os professores, estes são os comportamentos autistas mais frequentemente apresentados em sala de aula e frente a essas observações convém lembrar que ensino inclusivo traz benefícios para os estudantes, professores e para toda sociedade, pois os momentos de oportunidades tanto de socialização como de aprendizagem que o ambiente escolar oferece são únicos (Silveira, 2015).

De acordo com Libâneo (2016), quando o professor se apresenta como um bom observador, é capaz de desconfiar das aparências da forma de ver os fatos, os acontecimentos, as informações sob vários pontos de vista, consegue constatar que muitos dos conteúdos, de um livro didático não condiz com a realidade dos estudantes, principalmente para o estudante com TEA.

Para Oaklander (1980), os professores/terapeutas deveriam ser treinados e encorajados a olhar sempre para as necessidades emocionais dos estudantes e não apenas para a aprendizagem, a autora relata que muitos professores sentem necessidade de tal treinamento, buscam ajuda sozinhos, pois não encontram esta formação em suas faculdades e nem em seus programas de estágios nos sistemas escolares.

Bernier, Dawson & Nigg (2021) afirmam com clareza que além do professor da disciplina, o professor de apoio também é de extrema importância, ele poderá auxiliar o estudante com TEA a interpretar expressões emocionais, responder a perguntas ou dialogar com os colegas de classe, tanto de forma verbal, quanto não verbal, bem como os auxiliando a não perder os momentos de contato e interação no contexto de aula, pois se o TEA não estiver prestando atenção a estímulos sociais como rostos, olhos ou interações entre duas pessoas, irá perder a rica

oportunidade de se relacionar com o mundo social, perdendo a oportunidade de aprendizagem.

A escola pode ainda ajudar na percepção de estudantes autista, diante desta afirmativa, Silveira (2015) convida todos os envolvidos com estudante TEA a prestarem atenção em algumas atitudes que são consideradas por ele, importantes para identificação do estudante TEA, como interesse por objetos ou partes particulares dos objetos, manuseio inusitado de objetos e brinquedos, comunicação focada apenas quando falam de temas dos seus interesses, fixação por tudo que gira, resistência a mudanças, dificuldade no uso da imaginação, não respondem quando são chamados, falta de noção do perigo, comportamento arredio, interesse exagerado em assuntos específicos, movimentos repetidos sem motivo aparente e reação a barulhos, ruídos fortes, geralmente estes os assustam.

Com relação à equipe escolar, Volkmar e Wiesner (2019) constataram durante seus estudos sobre TEA em contextos escolares, que as melhores equipes multidisciplinares são as que trabalham em conjunto. Observaram também que algumas equipes ainda não consolidaram essa prática, deixando de ter uma visão holística. Com isso observaram que, tantos os pais quanto as escolas acabam obtendo uma infinidade de relatórios individuais, do estudante TEA, dos profissionais que os atendem, com pouca integração entre a equipe multidisciplinar ou um relatório que não apresenta uma visão do todo, tão importante para construção do Plano de Ensino Individualizado (PEI).

Volkmar e Wiesner (2019) deixam claro, portanto, que a escola deve ser parceira dos profissionais da área da saúde que estão envolvidos no tratamento do TEA (médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas entre outros), para que este espaço possa oferecer excelentes oportunidades ao autista, na ampliação dos estímulos comportamentais e na aprendizagem. A equipe de terapeutas e os profissionais da educação devem estar em contato constante, para que possam junto construir metas e traçar juntos melhores formas de acesso para a aprendizagem de cada estudante. Enfatizam ainda que os professores necessitam de orientação e auxílio tanto para manejo de comportamentos disfuncionais em sala de aula quanto para possibilitar o maior nível de socialização. Ademais, o psicólogo escolar, assistente social, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta e educadores em geral deverão estar com frequência envolvida com o PEI (Plano

Educacional Individualizado) do estudante. Para os autores o importante é assegurar que todos os envolvidos tenham conhecimento do trabalho uns dos outros e, na medida do possível estejam conscientes em relação ao plano de atendimento global.

Façonha (2021) concorda e afirma que o trabalho integrado, multidisciplinar e individualizado com os autistas, poderá contribuir tanto com o processo de alfabetização quanto demais etapas do ensino regular, concretizando o que as leis buscam garantir, no caso uma educação efetiva e inclusiva.

Gaiato (2018) reforça que, para fins de monitoramento individual do estudante, o PEI deve ser um guia útil com descrição clara dos alvos de intervenção, objetivos e formas de monitorar o progresso do estudante. O PEI deve ser criado para todo estudante que for elegível para educação especial e não apenas ao estudante TEA, pois se trata do elemento mais importante do programa de intervenção. Portanto, este documento deverá ser elaborado por uma equipe que inclui os pais, os professores, os outros funcionários da escola, (psicólogo escolar, um assistente social escolar, ou um membro da administração) e o estudante também.

Teixeira (2016) deixa claro que o PEI é um plano individualizado, um projeto, sendo assim, o TEA não deve ser matriculado em qualquer sala de aula que a escola ou que município tiver disponível. A equipe pedagógica deve refletir as necessidades particulares do estudante, em teoria o PEI incluirá objetivos mais seguros que poderão ser desenvolvidos de forma processual e em longo prazo. O PEI é um documento escrito, com uma linguagem clara e objetiva, de fácil entendimento, e os pais devem sempre ter uma cópia, pois é importante que pais e educadores trabalhem em conjunto no desenvolvimento do plano, que abordem os pontos fortes e fracos de cada criança em particular. Os pais e familiares têm o papel particularmente importante o de ajudar a generalizar as competências para outras situações, isto é, ajudar a criança a aprender a usar em outros contextos o que ela aprende na escola.

O professor precisa utilizar sua criatividade, pois segundo Ostrower (1987), a criatividade é inerente ao ser humano, tanto em sua amplitude emocional, intelectual quanto criativa, neste cenário que é a sala de aula, o professor poderá materializar o seu potencial criador e produzir ferramentas pedagógicas, assim, poderá obter

resultados positivos, não apenas para aprendizagem do estudante TEA, como de todos seus colegas estudantes também.

Ensinar significa possibilitar aos estudantes a formação de suas capacidades, habilidades cognitivas e operacionais, no caso do estudante com TEA a oportunidade de se trabalhar a partir de seus pontos fortes. Portanto, os conteúdos escolares precisam ser repensados, contextualizados, deixando de ser apenas conteúdo a serem repassados da cabeça do professor para a cabeça dos seus alunos de forma fria e mecânica, mas sim meios de formar a independência de pensamento e de crítica, meios culturais para se alcançar respostas criativas às dificuldades apresentadas pela atual realidade deste estudante. O aluno se empenha quando percebe a necessidade e importância de estudo, quando sente que está progredindo, quando as tarefas escolares dão satisfação (Libâneo, 2016).

Rogers (1997) entende que ensinar é importante, porém, o mais importante é criar as condições para favorecer a aprendizagem, sendo assim na perspectiva rogeriana, o professor deve criar um ambiente que seja convidativo para a aprendizagem, em vez de se preocupar apenas em ministrar o conteúdo, portanto a atmosfera afetiva do ambiente escolar pode tanto favorecer quanto dificultar a aprendizagem, quando o ambiente é severo, hostil e agressivamente crítico, o estudante com TEA teme a censura e a capacidade de percepção então diminui por conta da ansiedade, comprometendo a aprendizagem, a produção intelectual e a criatividade e como consequência o estudante perde a autoconfiança e não mais acredita em seu próprio valor. Porém, quando o clima está permeado por empatia, congruência e aceitação os estudantes sentem-se apoiados livres de censura, trabalham descontraídos e focam no seu crescimento e realização

Bernier, Dawson e Nigg (2021), em seus mais recentes estudos, concluíram que assim como todos estudantes, os TEA adoram seus eletrônicos, videogames, telefones celulares, PCS, tablets e TV. Uma hipótese levantada sobre o porquê as crianças em geral gostam tanto dessas eletrônicos é de que as mudanças frequentes na estimulação provavelmente ajudam a manter a dopamina ativa no cérebro, substância que está envolvida no sistema de recompensa, concluindo que a tecnologia pode e deve ser forte aliada como ferramentas a serem utilizadas em sala de aula para motivar e atrair a atenção e concentração dos estudantes.

Segundo Gaiato (2018), o papel do professor de apoio é ser a “sombra” do estudante, devendo ficar afastado e entrar em ação quando houver perda da atenção para a professora na sala. A professora titular deve sempre ser a referência deste estudante. O professor de apoio não deve se tornar professor particular. Se o estudante apresenta uma dificuldade mais intensa, ele poderá oferecer maior nível de suporte para que o aprendiz realize as atividades ou sua rotina da sala. A intenção é dar apoio para a independência desse estudante, pois os estudantes com TEA geralmente têm uma dificuldade característica para planejar e organizar sequências e atividades, e tornar seu mundo mais previsível.

Thompson (2014) declara que esse auxílio deve ser retirado aos poucos, à medida que o estudante aumenta a sua autonomia. O professor de apoio não substitui o professor no contexto educacional, ele deve propiciar esse apoio quando necessário, trabalhando em conjunto com o professor, garantindo e potencializando a aprendizagem.

1.4 - O papel da família do estudante com TEA no processo de inclusão e aprendizagem

Durante as duas últimas décadas tem-se observado uma crescente valorização, por parte de educadores e outros profissionais, do papel dos pais na educação e desenvolvimento da personalidade dos filhos. Daniel Segenreich *apud* Dawson, McPartland e Ozonokf (2020), já no prefácio do livro *Autismo de Alto Desempenho*, afirma que os profissionais da saúde mental sabem muito sobre o diagnóstico e o tratamento do TEA, mas para os autores, os pais conhecem muito mais sobre seus filhos que qualquer outro profissional da saúde, sendo imprescindível aos familiares o acesso às informações que detalham as características clínicas e os pontos fortes e vulneráveis de seu filho.

Silva, Gaiato e Reveles (2012) observaram em seus atendimentos com pais que o autismo exacerba os níveis de estresse no convívio familiar, chegando a provocar desentendimentos entre o casal e que diante de tamanha confusão a criança com TEA, na maioria das vezes, sem entender, pode tapar os ouvidos, ter crises de irritabilidade, agredir pessoas ou a si mesma ou simplesmente se recolher em um de seus universos. Crianças e adolescentes com autismo necessitam de um ambiente estruturado e de uma boa dinâmica familiar.

Dados levantados e apresentados no Congresso Extraordinário em abril de 2023, informam que 86% dos cuidadores das crianças com TEA são as mães. Que 46% sem atividade formal, dado que impacta a saúde financeira do lar. Também que 79% das famílias tem dificuldade em se organizar financeiramente para o custo do tratamento que por envolverem vários profissionais se tornam muito caros e que infelizmente 78% dos pais abandonam as crianças com alguma deficiência antes dos 4 anos de idade. Fatores que corroboram para que a maternidade atípica seja feita de altos e baixos, confirmando que ainda existe uma romantização do autismo que parece que vai dar tudo certo (Júnior, 2023).

Goergem (2019) *apud* Volkmar e Wiesner (2019) asseguram que receber o diagnóstico de TEA pode representar uma das mais angustiantes situações de interação no ambiente familiar, pois em decorrência das disfunções, das complexidades no processo do neurodesenvolvimento e a grande variedade de sintomas apresentados pelo TEA, ocasionam dificuldades importantes no âmbito social, principalmente relacionadas a empatia e comunicação, chegando a ocasionar uma fragmentação na dinâmica familiar. Os índices de transtorno de ansiedade e transtorno depressivo em pais e cuidadores de autista muito mais alto que na população em geral (Gaiato, 2022).

Desde o nascimento, a primeira forma importante que a criança reconhece é uma Gestalt, sendo o rosto da mãe, o recém-nascido ainda não percebe detalhes, mas a forma global é significativa para ele. Nesta perspectiva, a família é vista como uma totalidade, inserida em outras totalidades e composta por diferentes elementos, ou seja, pelos indivíduos que a compõem, estes indivíduos se encontram em permanente interação, afetando uns aos outros na busca da melhor forma possível de autorregulação (Ginger, 2007; Aguiar, 2014).

Oaklander (1980) afirma que os pais do TEA precisam aprender a aceitar a individualidade de seu filho, olhar para ele como um ser único com suas capacidades e dificuldades também. Para a autora, à medida que os pais se tornam mais conscientes, percebem o quanto será necessário olhar para as particularidades e individualidades do TEA, que desta forma pode se tornar mais capaz de aguçar suas próprias habilidades de experienciar seu ambiente e de lidar melhor com seu jeito individual de ser. Ainda observou em seus trabalhos, realizados em clínica infantil, que os pais costumam projetar em seus filhos sentimentos próprios, que em

alguns momentos estão distantes das capacidades, desejos e necessidades destes, porém os pais precisam entender que seus filhos são seres separados e que também tem sentimentos individuais.

Caetano *et. al.* (2015) corrobora com estas conclusões e diz que as famílias precisam ser orientadas de forma a se tornarem consciente de que seus filhos irão necessitar de mais apoio e que os pais precisam passar algum tempo com eles realizando as atividades preferidas, escolhidas por eles, sendo essa uma boa maneira de aumentar sua motivação e seu interesse pelos outros. Bernier, Dawson e Nigg (2021) ainda enfatizam uma outra abordagem necessária: apresentar uma agenda visual com imagens das atividades diárias, como a hora do banho, de realizar as atividades da escola, de guardar os brinquedos e muitas outras atividades que se façam necessárias.

Tanto os pais quanto os cuidadores podem ajudar passando à escola informações importantes, como as atividades que deixam a criança mais tranquila (como brincar na areia) e as que desenvolvem nela crises de ansiedade ou de agressividade (como ficar em um lugar com muitas pessoas e barulhos). Outro dado muito importante que o professor precisa conhecer é qual a maneira de interação que provoca a melhor resposta da criança ou do adolescente com autismo (Gaiato, 2018).

Em posse das informações fornecidas pelos profissionais, os familiares podem repetir as atividades da mesma forma em que foram trabalhadas na escola, para além da sala de aula, estendendo para seus lares e em outros contextos sociais (Volkmar e Wiesner, 2019).

Para Aguiar (2014), o que de fato importa é se a família é capaz de suprir as necessidades de confirmação, diferenciação e construção de uma sólida e positiva percepção de si mesma no dia a dia deste estudante com TEA. Não importa tanto quem são as pessoas, mas como elas se relacionam entre si e com o estudante TEA e que é justamente nas atividades rotineiras com a família e em atividades funcionais que eles ampliam os ganhos da iniciação de comunicação espontânea, apresentados pelos profissionais que o acompanham.

Dawson, McPartland e Ozonoff (2020) relatam que no processo de intervenção terapêutica a comunicação entre a família e o profissional representa o primeiro passo para a eficácia do processo de evolução do TEA e que os

profissionais da saúde, assim como os profissionais da educação, devem buscar um trabalho colaborativo, além de respeitar as áreas de conhecimento específico, fornecendo suporte aos parceiros de comunicação com vistas à estruturação de um ambiente favorável.

Volkmar e Wiesner (2019) deixam claro que nem sempre são os pais os primeiros a se preocupar com o comportamento atípico do TEA, principalmente os de primeira viagem, afinal eles não são os especialistas em desenvolvimento infantil, mas que com o tempo, os pais e os cuidadores podem se tornar especialistas também, caso acompanhe seu filho com TEA em todas as fases do desenvolvimento. Os autores relatam que em alguns casos são os avós os primeiros a se preocuparem, pelo fato de terem mais vivências em relação aos pais.

Gaiato (2018) relata que em sua experiência em clínica, ao visitar as escolas, percebeu que é comum professores apontarem que já haviam percebido sinais diferentes em determinados estudantes, mas como eles eram muito pequenos, preferiam esperar o desenvolvimento para justificar a abordagem aos pais. Ela afirma que os pais normalmente negam e ficam chateados com a escola, quando lhes falam algo de seus filhos e interpretam como negativo, preferindo dizer que está tudo indo bem. Alguns pais entendem que os professores estão rotulando seus filhos em vez de querer ajudar, porém, a psicóloga afirma que esperar não é a melhor escolha.

O trabalho psicoafetivo e de orientação dos pais é fundamental para aumentar a adesão ao tratamento e para gerar expectativas realistas sobre a evolução do estudante com TEA ao longo do tempo. O contexto familiar é fundamental para que se confirmem todos os sentimentos e necessidades da criança, ainda que nem todos sejam agradáveis para a família, não combinem com aquilo que é esperado dela ou não possam ser totalmente satisfeitos. Essa nem sempre é uma tarefa fácil, porque implica confirmar sentimentos ou necessidades que muitas vezes a família tem dificuldade de aceitar (Aguiar, 2014).

Gaiato (2018) observou também que os pais têm diferentes formas de lidar com a notícia do diagnóstico, alguns aprendem rapidamente como atender o TEA, sabem o que o filho necessita para regular o seu comportamento nos momentos de crise, estes são os pais que buscam informações. Porém, outros ficam mais deprimidos ou com raiva, passam pelas fases de elaboração e aceitação do TEA, de

formas bastante distintas. Há aqueles que mergulham de cabeça no trabalho, ora por necessidade financeira, ora apenas por fuga, um mecanismo de defesa para negarem a realidade do problema do filho. E ainda há aqueles que conseguem enxergar a oportunidade de desfrutar e obter prazer com o sucesso do filho TEA, mesmo que precisem dar um passo de cada vez.

Volkmar e Wiesner (2019) relatam que algumas vezes o simples fato dos pais dos estudantes com TEA, frequentar reuniões de pais, de saber que outras famílias também passam por situações parecidas já é muito importante e faz uma grande diferença. Garantem que os pais também devem aproveitar dos recursos familiares, de amigos próximos que convivem com eles e conhecem seu filho, que possam estar dispostos a ficar com a criança com TEA em um fim de semana. Neste caso, a autora assegura que os avós podem ser ainda mais eficientes como cuidadores, muitas vezes são eles que dispõem de mais tempo e paciência.

Quanto aos irmãos dos TEA, estes têm relação única entre si. Em contraste com as relações com outras crianças que estudaram com estudantes com TEA por alguns anos ou horas, as dos irmãos são para toda a vida. Volkmar e Wiesner (2019) observaram que alguns irmãos se sentem constrangidos com seu irmão ou irmã autista, porém, outros assumem um papel mais paternal com muita rapidez, mesmo quando são mais jovens. Junior e Kuczynski (2015) informam que entre os irmãos as meninas fazem isso com maior frequência do que os meninos, mas nem sempre esse é o caso, alguns irmãos muitas vezes podem se sentir excluídos e magoados, em função do excesso de atenção dispensada ao irmão especial, já que ele demanda muito mais cuidados, mesmo assim não se pode perder de vista que o irmão também precisa de cuidados para que não se sinta abandonado (Silva, Gaiato e Reveles, 2012).

Para Maleval (2017), a forma como os pais enfrentam o diagnóstico de TEA, também terá impacto em como os irmãos irão reagir. O que é dito aos outros filhos pode influenciar em como eles irão lidar com esta realidade, através da aceitação dos pais, dos ajustes criativos que podem ser realizados nos momentos dos diálogos, das informações e de posse do conhecimento sobre o transtorno, os irmãos se sentirão incluídos, respeitados e mais confortáveis em dizer aos seus amigos, para seus vizinhos, para os colegas da escola ou em sua própria casa que tem um irmão autista.

Ainda em relação aos irmãos, para Volkmar e Wiesner (2019), muitos estudantes com TEA têm a sorte de ter irmãos com desenvolvimento normal como parceiros de brincadeiras. Os autores puderam constatar que isso faz toda diferença para eles, pois os TEA que passam por serviços de intervenção precoce, geralmente aprenderam a imitar o comportamento dos irmãos durante as brincadeiras. Daí a importância de os pais buscarem informações sobre o autismo, empenhando todos os esforços para conversar com o filho com desenvolvimento típico e manter os canais de comunicação sempre abertos, numa relação dialógica onde ambos podem e devem falar o que pensam, o que sentem, e o que gostariam de saber, pois o lar jamais será o mesmo com a chegada de uma criança com autismo.

Segundo Silva, Gaiato e Reveles (2012), reestruturações radicais devem ser feitas para o bom desenvolvimento do TEA e para que a família permaneça em harmonia. Sendo preciso entender que o TEA olha, sente e percebe o mundo de forma muito diferente da nossa. As pessoas do seu convívio precisam se colocar no lugar dessa criança e ao menos tentar ver o mundo com os seus olhos. Ajudá-la a construir palavra por palavra, frase por frase, imagem por imagem, até que consiga estabelecer vínculos ao redor.

1. 5 - Os estudos sobre a inclusão do estudante com TEA e a Gestalt

Foi somente nas décadas finais do século XX que a inclusão de pessoas com deficiência na rede pública de ensino passou a ser uma iniciativa de cunho governamental. Só por volta dos anos iniciais da década de 1970, foram criadas algumas leis, decretos, diretrizes e políticas públicas, cujo objetivo era estabelecer maior atenção e visibilidade para os debates políticos-educacionais, que pleiteavam a busca por direitos das pessoas com autismo e outras deficiências (Mazzotta, 1996).

Cruz (2014) observou que atualmente no Brasil o acesso dos estudantes com necessidades específicas à escola vem sendo garantido por diversos documentos e instrumentos legais nos âmbitos municipais, estaduais e federais. Essa tendência emergiu e se intensificou apenas na década passada, como parte de um movimento internacional que ganhou visibilidade principalmente com a proposta da escola para todos (Declaração de Jomtien, 1992) e a de atendimento a esses estudantes (Declaração de Salamanca, 1994). Em razão disso, algumas escolas têm garantido serviços especializados e acompanhamento conjunto em instituições especializadas.

Os estudos que avaliam a inclusão dos estudantes com TEA sob a abordagem da Gestalt passam a ser publicados a partir de 2013. Ainda hoje temos um número pouco expressivo desses estudos publicados, num total de cerca de 14 artigos. Destes, oito artigos abordaram a temática da Gestaltpedagogia, Inclusão e Autismo, e por isso foram estudados e considerados nesta pesquisa.

No que tange às pesquisas relacionadas ao Ensino de Ciências, de acordo com o preconizado pela educação inclusiva de estudantes TEA e Gestaltpedagogia, é possível citar Silva e Silva (2018) que estudaram a relação ambiente-indivíduo com foco no sujeito autista e a inclusão em contextos escolares na Universidade Estadual de Feira de Santana, em Belém, Pará. Através de uma revisão de literatura sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), as autoras propuseram uma articulação e aplicação da Gestaltpedagogia nos contextos educacionais e concluíram que essa abordagem não veio para solucionar os problemas no ensino-aprendizagem de forma imediata, mas sim como uma possibilidade de trabalhar de maneira satisfatória a inclusão dos sujeitos autistas no contexto escolar regular.

De Novais e Teixeira (2021) publicaram um artigo objetivando uma discussão sobre a Gestalt aplicada no contexto da educação inclusiva, através de um relato de experiência de uma psicóloga atuante em um órgão da secretaria municipal de educação no interior da Bahia. A partir da narrativa, observaram uma articulação de conceitos da Gestalt (terapia e pedagogia) sustentando olhares e práticas em todos os âmbitos de sua atuação. Para as discussões, recorreram mais especificamente à teoria de campo, aos conceitos de contato e suas disfunções, além da filosofia dialógica de Buber e concluíram que as relações de campo a nível interinstitucional são marcadas por algumas disfunções de contato, tais como retroflexão e isolamento.

Demeterko e Somavilla (2021) estudaram aspectos sobre a inclusão da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), envolvendo considerações baseadas na Gestaltpedagogia e na Gestalt-terapia. Com o objetivo de contribuir com a efetivação desse processo e possibilitar aos educadores a reflexão sobre a importância de seu desenvolvimento pessoal e de sua visão de homem. Como metodologia para o entendimento do conceito TEA, traçaram um breve histórico do surgimento do termo autismo até os dias atuais. Abordaram aspectos referentes à Educação Especial dentro de um contexto inclusivo, bem como eventos e leis que

foram fundamentais para que a inclusão aconteça. Utilizaram o método exploratório a partir de pesquisa bibliográfica e análise de documentos legislativos disponíveis online. Concluíram que há uma convocação natural a se pensar no coletivo, a cada um colocar em prática seu papel social, exercitar a empatia ao colocar-se no lugar do outro e alcançar a compreensão de que cada pessoa faz parte deste todo, deste campo, e, assim, forma uma configuração única composta pela diversidade – que é o que a enriquece.

Lang e Pottmeier (2015) realizaram um estudo inserido no curso de Neuropsicopedagogia do Centro Universitário Leonardo da Vinci, em Blumenau, Santa Catarina. O objetivo foi descrever o Transtorno de Espectro Autista (TEA), suas características, definição, etiologia a partir dos jogos e brincadeiras, dentro da teoria da Gestaltpedagogia. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo, através de observação e entrevista com os sujeitos envolvidos. Concluíram que é preciso olhar para as pessoas portadoras de TEA de maneira individualizada e que é de suma importância, que a família trabalhe os aspectos relacionados à vida diária, comportamentos sociais antes da criança ir para a escola. Também que os professores e apoio pedagógico precisam compreender que não há receita, método correto ou errado, pois o que funciona com um aluno com TEA pode não funcionar com outro aluno com o mesmo transtorno. Logo, é necessário que professores construam uma relação com esse aluno baseada no respeito visando à qualidade do ensino e garantindo a estada deste aluno na escola.

Cardoso (2022) estudou e publicou um artigo na Universidade da Amazônia (UNAMA) apresentando pesquisas da Gestalt-terapia produzida no Brasil nos últimos vinte anos, cujo objetivo foi levantar os assuntos que os pesquisadores em Gestalt-terapia no Brasil têm pesquisado nos últimos vinte anos e sua atuação com pessoas dentro do Transtorno do Espectro Autista - TEA. Utilizaram a metodologia revisão sistemática rápida combinada a uma revisão bibliométrica, analisaram os artigos publicados entre os periódicos da Capes de 2002 a 2022, com o descritor “Gestalt-terapia”. Identificaram na pesquisa que a Gestalt-terapia possui arcabouço teórico que possibilita intervenção com pessoas dentro do Espectro Autista, porém a partir de uma perspectiva diferente das práticas atualmente difundidas. Concluíram que os artigos analisados são de valiosas contribuições aos interessados na prática clínica em Gestalt-terapia. Contudo a abordagem necessita de mais publicações de

estudos com resultados sobre a evolução do tratamento das pessoas com transtorno do espectro autista.

De Souza e De Souza (2021) iniciou seus estudos em Naviraí, Mato Grosso do Sul (MS) a partir da seguinte afirmação: “A chegada de um filho aumenta a autoestima de muitas famílias trazendo alegrias, sonhos e emoções, mas a descoberta de um transtorno pode abalar a estrutura familiar”. O trabalho teve como objetivo verificar os enfrentamentos sociais destas crianças autistas. Uma abordagem qualitativa e quantitativa, de cunho descritivo. Como instrumento foi utilizada uma entrevista semiestruturada com 5 familiares de crianças com Transtorno de Espectro Autista, cujos dados coletados foram discutidos por meio da análise do conteúdo. No que tange aos resultados, verificou-se que 4 familiares obtiveram o diagnóstico antes de a criança completar três anos. Compreendeu-se que a idade dos genitores pode interferir nas chances de a criança apresentar o transtorno. Nota-se que, apesar de apresentarem o diagnóstico precoce, muitas mães relataram a dificuldade de encontrar profissionais especializados causando angústia, sofrimento e medo. Compreende-se que cada família tem suas formas de encarar a dificuldade referente ao transtorno e seus paradigmas.

Santos *et. al.*, (2020) estudaram como as famílias e as estruturas educacionais lidam na atualidade com a questão do Transtorno do Espectro Autista, em Brasília, Brasil (BR). Com o objetivo de analisar o TEA nos contextos familiar e educacional, buscando-se refletir em como e quando o diagnóstico da síndrome impacta o núcleo familiar, identificar o processo de inclusão social e escolar da criança autista e as metodologias aplicadas nas escolas. A metodologia utilizada foi a da pesquisa exploratória com base em estudos de autores nacionais e estrangeiros entre outros pensadores que elaboraram trabalhos pertinentes ao TEA. Chegaram à conclusão de que embora a problemática a ser enfrentada é desafiadora, porém, muitos foram os avanços alcançados nos últimos anos, o que trouxeram consigo uma nova ótica sobre o transtorno, a qual veio repleta de informações científicas novas e de grande importância

Macedo (2017) realizou um estudo na modalidade, monografia, em Rio Das Ostras, Rio de Janeiro. O objetivo do estudo foi compreender o sofrimento psíquico das mães de autistas, dentro do ponto de vista da abordagem gestáltica, a fim de contribuir para que essas assumam um maior protagonismo na condução dos

cuidados de que seus filhos necessitam. Considerando que a mulher (seja a mãe ou outra pessoa que exerça o papel maternal), normalmente, é a primeira a perceber algo de diferente no desenvolvimento da criança, entendendo a necessidade de que haja um olhar de cuidado sobre ela, a partir de práticas de escuta e acolhimento. Onde apresentou no decorrer da monografia com base em pesquisa bibliográfica e dentro de um modelo de compreensão fenomenológica, o cuidado como facilitador nas relações pessoais entre mãe e filho autista.

Enfatizando a perspectiva da Gestalt-terapia, saúde e doença não são conceitos estáticos, podendo assim, compreender o sofrimento como um fator natural das relações humanas. Conclui-se que este trabalho trará reflexões importantes para a prática de psicoterapeutas e outros profissionais das áreas da saúde e educação, assim como para os familiares que lidam com esta condição diferenciada do desenvolvimento: o autismo.

Através das pesquisas e leituras realizadas, pode-se constatar o quanto é escasso o quantitativo de publicações de artigos com a temática Inclusão de estudantes TEAs na abordagem da Gestalt-terapia e Gestaltpedagogia, uma visão humanista, existencialista e fenomenológica.

Embora a Gestaltpedagogia não tenha um estudo específico, ela é uma proposta de uma educação gestáltica, ou seja, uma visão do todo em sala de aula contemplando não apenas o estudante, mas sim a relação professor-estudante em suas totalidades. Também pode se verificar a importância de trazer a luz da ciência esta quebra de paradigma, ao enfatizar a importância do trabalho multidisciplinar realizado dentro e fora dos muros das escolas, onde tanto o professor de ciências naturais, o professor de apoio e a família são personagens que devem estar em constante contato, em sintonia, para que juntos possam de forma uníssona traçar melhores meios de trabalho com o estudante TEA, objetivando não apenas a inclusão social, que segundo Vaz (2019) já se consolidou de forma legal, porém, a inclusão do estudante no processo de aprendizagem dos conceitos científicos ainda não se efetivou.

2 – REFERENCIAL TEÓRICO

Na busca de compreender o desenvolvimento do fenômeno processo-ensino aprendizagem e relacioná-lo ao estudante com TEA, esta pesquisa se fundamentou nas contribuições da Gestaltpedagogia. Pretendeu-se assim entender a relação ambiente-indivíduo com foco no estudante autista durante a sua inclusão na aprendizagem de conceitos científicos em Ciências. Burow e Scherpp (1985) recomendam ter sempre em mente, ao realizar a leitura de uma pesquisa, o fato de que na abordagem da Gestaltpedagogia se trabalha com fundamentos que pressupõem vivência e que por isso só podem ser totalmente apreendidos em conjunto a prática.

A Gestaltpedagogia é um termo que abrange conceitos pedagógicos orientados extensamente pelas ideias teóricas e práticas da Psicologia da Gestalt e da Gestalt-terapia, assim, optou-se por apresentar neste capítulo primeiramente uma breve apresentação do histórico e dos conceitos básicos tanto da Psicologia da Gestalt e da Gestalt-terapia que se fazem necessários para a compreensão do suporte teórico-pedagógico abordado neste estudo.

De acordo com Monteiro *et. al.*, (2021), embora a Gestalt não seja debatida e nem aplicada na formação do professor no Amazonas, é de fundamental importância que seja destacada no processo-ensino aprendizagem. Para a autora, a escola tradicional produz estudantes com dificuldades para contextualizar conhecimentos, podendo causar dependência pedagógica no estudante, algumas vezes insegurança, chegando a fragmentar o seu potencial criativo.

2.1 – A Psicologia da Gestalt

A Psicologia da Gestalt surgiu no início do século XX no momento da consolidação da Psicologia como ciência. Seus principais teóricos e também responsáveis por essa abordagem da aprendizagem dentro da psicologia, foram Max Wertheimer que muito contribuiu com seu estudo da percepção do movimento aparente, considerado o precursor do movimento conhecido por psicologia da Gestalt; Wolfgang Kohler, teórico treinado em física, estudou a aprendizagem em chimpanzés e veio a ser um proeminente porta-voz do movimento gestaltista e Kurt Lewin, com seu importante papel na sua Teoria de Campo influenciou o trabalho no

campo da dinâmica de grupos e em outras áreas da psicologia social até os dias de hoje (Schultz e Schultz, 1985; Hall, 2000).

A Psicologia da Gestalt, iniciada por Max Wertheimer, Wolfgang Köhler e Kurt Koffka, dedica-se ao estudo da percepção, da aprendizagem e solução de problemas como algo determinado pela realidade do campo visto como um todo. Para que o conhecimento se dê, segundo a Teoria da Gestalt, precisa haver uma predisposição interna, inata no estudante, pois para a Gestalt o conhecimento vem não só dos estímulos, que provém do meio, mas também do processo de percepção desses estímulos, assim, para a Gestalt é interessante o que o estudante percebe e como ele percebe, isso que vai orientar a compreensão deste estudante, ou seja, a percepção é um processo por meio do qual o estudante estrutura a sua realidade, para os gestaltistas, o comportamento não pode ser estudado de forma isolada e sim de forma contextualizada. O comportamento deve ser estudado em seus aspectos mais globais (Ribeiro, 1985; Hall, 2000).

Nessa abordagem, percebem-se as relações e não apenas sensações, é a partir dessas relações que as pessoas se comportam, se emocionam e reagem. A percepção então é uma totalidade, é uma Gestalt, ao analisar, reduzir a condição de elementos, provoca-se a sua destruição. E na aprendizagem, o conhecimento, os problemas propostos dentro de uma relação de ensinar, deve ser apresentado em sua totalidade, partindo sempre do todo em direção às partes, deve-se considerar que o todo é maior que a soma das partes (Cardella, 2002).

Sendo assim, a premissa básica da Gestalt seria o fato de que quando se vê um objeto, a apreensão e a compreensão são espontâneas e imediatas. A partir deste entendimento, é possível definir o que foram as Leis e Princípios da Percepção, e como podem ser aplicáveis na própria percepção e pensamento, ou seja, o modo como interpretam o que veem.

Frederick Salomon Perls, um psicólogo alemão conhecido como fundador da Gestalt-terapia, foi buscar na Psicologia da Gestalt um meio de ajudar o cliente a aprender a solucionar seus problemas em um nível amplo, ou seja, o existencial (Ribeiro, 1985). Assim, o autor descreve os princípios de organização perceptiva de Wertheimer:

1. Proximidade: partes que estão próximas no tempo ou no espaço parecem formar uma unidade e tendem a ser percebidas juntas.

2. Continuidade: há uma tendência na nossa percepção de seguir uma direção, de vincular os elementos de uma maneira que os faça parecer contínuos ou fluindo numa direção particular.

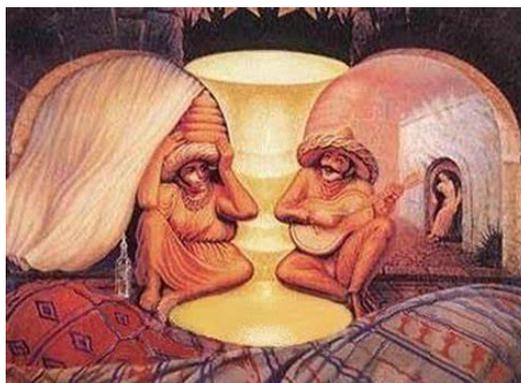
3. Semelhança: partes semelhantes tendem a ser vistas juntas como se formasse um grupo.

4. Complementação: Há uma tendência na nossa percepção de completar figuras incompletas, preenchendo lacunas.

5. Simplicidade: Tendemos a ver uma figura tão boa quanto possível sob as condições do estímulo. Os psicólogos da Gestalt denominaram isto de "boa forma" e uma boa forma é simétrica, simples e estável, não podendo ser tornada mais simples ou ordenada.

6. Figura/Fundo: Na Gestalt-terapia, nós começamos a relacionar a figura, a experiência do primeiro plano, um fundo, com a perspectiva, com a situação. O significado é a relação da figura em primeiro plano com o seu fundo.

Figura 01 – A figura/fundo.



Fonte: <https://www.oqueeoquee.com/wp-content/uploads/2013/07/velhos-ou-musicos.jpg>.

À primeira vista pode-se observar uma forma na figura 01. Ao observar esta forma mais atentamente, podem-se identificar outros elementos que também estão presentes na imagem. De imediato, a compreensão do todo e somente depois das partes. Trazendo esta forma de perceber para aprendizagem, pode-se dizer que a primeira coisa que o professor tem que considerar é que o estudante com TEA dispõe de uma série de atitudes, habilidades e expectativas sobre sua própria capacidade de aprender, outro ponto é que o estudante com TEA percebe a situação de aprendizagem de uma forma única, de uma maneira bem particular. Assim o sucesso da aprendizagem vai depender das suas expectativas anteriores e

do conjunto envolvido na situação de aprendizagem, neste exemplo pode-se considerar a totalidade (Cardella, 2002).

Burow e Scherpp (1985) entendem a aprendizagem como a relação entre o todo e a parte, como uma figura fundo, onde o todo tem papel fundamental na compreensão do objeto percebido para o estudante com TEA, isso é muito importante, porém nem sempre as situações que o professor vive no dia a dia se apresentam de forma clara permitindo que o mesmo tenha a percepção imediata da situação, do funcionamento do estudante. Isso gera desequilíbrio tanto no estudante como no professor e demais colegas de sala. Na visão da Gestalt todos os envolvidos nesta relação tendem a buscar esse equilíbrio.

De acordo com Polster e Polster (2001), os psicólogos gestaltistas proporcionaram a teoria de que a pessoa que percebe uma informação, seja através da linguagem, do toque ou do olhar, não é passiva, ela está em contato com o que acontece no meio através das sensações, através da percepção, ela organiza as percepções do fluxo sensorial que foram recebidos na experiência primária de uma figura sendo vista ou percebida contra um fundo.

As situações que não são percebidas de forma imediata podem dificultar o processo de aprendizagem, exatamente porque elas não permitem uma diferenciação clara dessa relação figura fundo, impedindo a relação parte todo (Burow e Scherpp, 1985). Para Ribeiro (2006), muitas vezes tanto professor quanto o estudante se deparam com uma figura que aparentemente não faz sentido para eles e de repente, sem que o professor ou o estudante tenham feito esforço especial para isso, a situação se elucida. A isso, a Gestalt dá o nome de *insight*, relatando que o *insight* curativo é a espontaneidade. Monteiro (2021) relata que embora a percepção seja singular, individual de cada um, cada estudante percebe os conteúdos de forma diferente, ou seja, o estudante aprende por *insight* quando ele compreende o que está sendo experienciado. A Psicologia da Gestalt trata da experiência imediata, ou seja, o olhar para o fenômeno. O olhar da experiência que aparece num dado momento, como esse estudante com TEA faz *insight*, quais os caminhos sensoriais que ele constitui para aprender.

Ribeiro (1985) destaca que *insight* é um termo que vai designar uma compreensão imediata, como se fosse um entendimento interno para a Gestalt, a aprendizagem ocorre principalmente por *insights* e por uma contínua organização da

experiência, que permite a compreensão global da situação e a percepção de seus elementos mais significativos. O TEA é um estudante que pode apresentar comportamentos diversos em sala de aula, vistos como diferentes dos outros estudantes, como sua principal dificuldade é a comunicação com o outro, a socialização, a solução do problema apresentado por este estudante deve partir do todo para depois ir-se analisando cada parte, buscando encontrar a causa, o como, onde, desde quando, a solução.

Uma figura, seja ela simplesmente perceptual ou elaborada de uma ordem de pequena ou grande complexidade, surge do fundo como forma de um baixo relevo, caminhando para uma posição mais significativa, toma força, chama a atenção e assim com força torna maior as suas qualidades de limites e clareza, a figura está posta (Polster e Polster, 2001).

Ribeiro (2006) propõe que as atividades escolares sejam contextualizadas a partir de situações específicas, que se tornem figuras. No caso do estudante com TEA, Dawson, McPartland e Ozonoff (2020) corroboram com este pensamento ao revelar que para que aconteça a aprendizagem será necessário algo que motive o estudante com TEA e que tenha relação com a vida dele, com suas escolhas, algo a que ele consiga atribuir um sentido e assim se manter motivado na atividade proposta pelo professor.

2.2 - A Gestalt-terapia: um breve histórico

A Gestalt-terapia¹, também chamada de Abordagem Gestáltica, foi criada por Frederick Salomon Perls (Fritz). Durante vários anos, Pers foi psicanalista e submeteu à apreciação de toda comunidade científica um artigo sobre “resistências orais” que não foi bem recebido por Freud, pois naquela época a psicanálise estava muito envolvida com as “resistências anais” e estas seriam as fontes de resistências onde estava a base dos estudos freudianos. Com a falha na tentativa de aproximação com Freud, Perls acaba criando a Gestalt-terapia (Perls, Hefferline e Goodman, 1997).

Gestalt varia do termo alemão *Gestalten* que significa pôr em forma, dar uma estrutura significativa ou configuração que significa ação de se dar, ação de dar

¹ A Gestalt-terapia incorpora alguns conceitos da Psicologia da Gestalt que nasceu no século XX quando a psicologia se consolidou como um saber científico (Perls, Hefferline e Goodman, 1997).

sentido conjuntamente, a palavra às vezes é traduzida por forma, Gestalt-Teoria ou Teoria da forma (Ginger, 2007, p. 15).

A concepção da Gestalt-terapia se deu por volta da década de 40, época em que surgiu o Livro *Ego, Fome e Agressão*, que ainda não poderia ser definido como livro gestalt-terapêutico. Foi publicado pela primeira vez na África do Sul, em 1942. Logo na primeira edição a obra foi saudada como um estudo sério, alternativo consistente ao método ortodoxo. A obra foi elogiada pela linguagem acessível e nela está contido o material embrionário que mais tarde evoluiu e se transformou na abordagem Gestáltica. Este livro causou muitas polêmicas e carrega até hoje um subtítulo no mínimo interessante que é a revisão da teoria e do método de Freud (Perls, 2002).

Na época, surgia nos Estados Unidos o movimento denominado de “3ª Força”, a Psicologia Humanista, em contrapartida ao Behaviorismo e à Psicanálise, denominados 1º e 2º forças, respectivamente, conferindo ao homem a condição de sujeito e não de objeto de estudo, responsável por suas escolhas. Neste cenário surge então a Gestalt-terapia, como um dos expoentes deste movimento, enfatizando o autoconhecimento, satisfação, auto suporte e crescimento pessoal, vendo o homem como capaz de se autogerir, de se autorregular (Ginger, 2007).

Burow e Scherpp (1985) enfatizam que o grande mérito da Psicologia da Gestalt e da Gestalt-terapia foi terem trazido para a psicologia, com muita atenção, fenômenos de difícil compreensão, mesmo subjetivos, extremamente importantes para a essência do ser humano, como a consciência, tão valorizada nos dias atuais, interesses, necessidades, valores, fantasias e medos que sempre estiveram intrínsecos na essência de cada ser, ainda que inicialmente pelo caminho da especulação, da observação, da sensação e formação de hipóteses “não científicas” tão valorizadas até então, sujeitas não só a verificação empírica como também à falsificação.

De acordo com Tellegen (1984), pode-se dizer que o batismo oficial da Gestalt-terapia aconteceu necessariamente em 1951, em Nova Iorque, com a publicação de um novo livro chamado *Gestalt-terapia* de autoria de Frederick Perls, Ralph Hefferline e Paul Goodman. Tratou-se de um trabalho conjunto no qual Perls elaborou a primeira apresentação teórica e prática da Gestalt-Terapia, considerada por muitos a bíblia dessa abordagem. O autor principal, no caso Perls, enfatizava a

aplicação e a continuidade do desenvolvimento da terapia. Paul Goodman preocupava-se mais com as consequências político-pedagógicas, em especial com o sistema educacional americano. Hefferline, sendo um professor de faculdade, foi muito fundamental para aprovar a Gestalt-terapia academicamente.

Levou-se algum tempo para a Gestalt ser reconhecida como é hoje. Perls, Hefferline e Goodman (1997) deram importantes impulsos ao desenvolvimento da Gestalt-terapia. O ano célebre para todos os gestalt-terapeutas foi 1968, quando aconteceu o grande nascimento da Gestalt-terapia, data também conhecida pelos gestalt-terapeutas como seu segundo nascimento (Burow e Scherpp, 1985).

O objetivo da Gestalt-terapia, segundo anunciado por Perls (1977), é a integração. Para ele, esse objetivo deve pautar-se nos reais interesses, desejos e necessidades da pessoa. Para conseguir a integração, a Gestalt-terapia propõe a ampliação da *awareness* que pode ser definida como uma tomada de consciência plena no momento presente. É um processo de compreensão, de união de partes em um todo com significado. É um meio de atualização, sempre disponível. Este processo requer atenção à percepção pessoal, corporal, emocional, interior e exterior.

Burow e Scherpp (1985) relatam que a diferença fundamental entre as terapias humanistas, em especial entre a Gestalt-terapia e as outras, consiste na rejeição do modelo médico em favor do modelo educacional. Os autores destacam que ao se apoiarem no laudo médico, os profissionais deixam de atender os estudantes em suas necessidades reais. Perls (1977) defende ainda o fim da separação artificial entre terapeuta e pedagogo e entre psicólogo, pedagogo e sociólogo, pois para ele a tarefa principal do terapeuta consiste na ativação e no fortalecimento de tendências positivas (*self-support*) e menos na procura das causas de doenças.

Conforme Ribeiro (1985), não se pode negar a influência da psicanálise tanto no pensamento de Perls quanto no sistema gestáltico. Para o autor, o que mais distingue Perls e Freud é a visão do homem e do mundo. A visão gestáltica é uma visão humanista, existencial e fenomenológica, logo a visão freudiana é uma visão mecanicista, biológica e psicodinâmica.

Segundo Tellegen (1984), com a reação ao trabalho de Wundt, contra a concepção atomista e associacionista, surge na Alemanha um campo de pesquisa

chamado de Psicologia da Gestalt, esta considera a percepção como um todo, e parte deste todo para explicar as partes; enquanto os associacionistas partiam das partes para explicar o todo.

De acordo com Perls (1988), a premissa básica da psicologia da Gestalt é a de que a natureza humana é organizada em partes ou todos, que é vivenciada pelo indivíduo nestes termos e que só pode ser entendida como uma função das partes ou todos dos quais é feita. E assim, a Gestalt Psicologia foi, na Alemanha dos anos vinte e trinta, a tendência psicológica predominante.

A Gestalt-terapia se baseia em um tripé: no Humanismo, no Existencialismo e na Fenomenologia, sendo esta última a base filosófica e também o método de trabalho da Gestalt-terapia. Ela leva este nome justamente por sua inegável proximidade com a teoria dos Gestalt psicólogos.

Conforme Ribeiro (1985), o humanismo tem sido uma tentativa de o homem compreender-se e de se fazer compreendido, segundo o autor o homem sempre está à procura da compreensão de seu próprio sentido. A influência do Humanismo na Gestalt-terapia está na visão positiva do ser humano, na crença em sua capacidade de crescimento, de autorregulação e de autogestão. Através do Humanismo busca-se a compreensão empática e aceitação pela pessoa que se apresenta, tal como se apresenta, permitindo que seja quem realmente é. A Gestalt-terapia está do lado das psicoterapias humanistas, significa que contém e promove a ideia do homem como centro, como valor positivo, como capaz de se auto administrar e de regular-se. Rogers (1997) afirma que a avaliação positiva e calor emocional, compreensão empática, autenticidade e auto congruência são três variáveis no comportamento do terapeuta/professor que segundo ele, são condições necessárias e suficientes para as alterações construtivas da personalidade da pessoa, são também variáveis desejáveis para um bom professor.

Segundo Ribeiro (1985), tanto para o existencialismo quanto para a Gestalt-terapia, o homem é visto como um ser particular, com vontade e liberdade pessoal, responsável e consciente.

Na visão da Gestalt-terapia, conhecer-se significa abandonar qualquer tipo de resistência, de mensagens subliminares, como processo perturbador da individualidade. O homem é um projeto em construção, isto é, é um ser se fazendo.

O homem é o único ser que tem a capacidade de cuidar do próprio ser, de cuidar de si, ele é seu melhor tradutor (Ginger, 2007).

De acordo com Cardella (2002), tanto para o existencialismo como para a Gestalt a pessoa é um ser, responsável por si mesmo, sem ser isolado, egoísta, é alguém que se ama antes de qualquer outro, que aprendeu que seu amor próprio se transforma na sua própria medida de amar os outros, ao se amar, se respeitar, se conhecer e se reconhecer como ser de existência e de valor, o homem está se fazendo pronto para se relacionar com o outro.

Para declarar esta postura existencialista nada melhor que a oração de Fritz Perls (Ribeiro, 1985, p.42):

"Eu faço minhas coisas, você faz as suas,
Não estou neste mundo para viver de
Acordo com suas expectativas,
E você não está neste mundo para viver
de acordo com as minhas
você é você e eu sou eu
E se, por acaso, no encontrarmos, é lindo
Se não, nada há a fazer."

Sendo a fenomenologia, uma filosofia, uma metodologia, que nos dá uma clara e fidedigna visão do mundo, também podemos considerá-la um método de compreensão da realidade, ajudando na leitura, descrição e a interpretação do que está presente no aqui agora, em cada encontro que é único. A análise fenomenológica coloca psicólogos e terapeutas/professores diante da procura do dado, do que está posto, que precede uma reflexão científica. Para a fenomenologia, a totalidade é feita de momentos fenomenológicos que envolvem percepção, sensação, intuição (introversão-insight). O organismo sente recebendo, percebe com o conteúdo com a consciência e elabora, reduzindo a realidade através da intuição, sendo um momento forte de encontro, manifestando toda a realidade à consciência.

Para Yontef (1998), a Fenomenologia é um método de trabalho que busca a compreensão por meio daquilo que se manifesta sem utilizar a interpretação do observador, deixando de lado ideias já pré-estabelecidas, crenças que podem interferir no que de fato que está posto, no que é. O enfoque fenomenológico é a não interpretação. Um Gestalt-terapeuta não usa o porquê, normalmente faz intervenções que são baseadas no que, como e desde quando.

Assim podemos entender que, tanto para a Psicologia da Gestalt quanto para Gestalt-terapia, o ser humano percebe relações e não apenas sensações, a partir dessas relações que se definem os comportamentos, as emoções e reações. A percepção, então, é uma totalidade, uma Gestalt. Sempre que tentamos analisá-las ou reduzi-las a condição de elementos provocamos a sua destruição. Na aprendizagem, o conhecimento, os problemas propostos dentro de uma relação de aprendizagem devem ser superados em sua totalidade, partindo sempre do todo em direção das partes, sempre considerando que o todo é diferente da soma dessas partes.

É importante salientar que na perspectiva gestáltica, o conhecimento se dá, se produz a partir de uma predisposição interna, inata, que o estudante tem do conhecimento, pois ele vem não só dos estímulos, que provém do meio, mas também do nosso processo de percepção desses estímulos.

É interessante o que o estudante percebe e como ele percebe, isso é o que orienta a sua compreensão, pois a percepção é um processo por meio do qual ele estrutura a sua realidade. Para os gestaltistas, o comportamento não pode ser estudado de forma isolada e sim de forma contextualizada em seus aspectos mais globais.

2.3 - Conceitos fundamentais da Gestalt-terapia

2.3.1 - Campo Organismo-meio

Conforme Yontef (1998) uma pessoa existe pela diferença entre o *self* e o outro, assim como para a Gestalt, ele entende como sendo estas as duas funções de uma fronteira de contato. Então o autor destaca que para se fazer um bom contato com o mundo, é necessário que a pessoa se arrisque, saia da sua zona de conforto, assim poderá descobrir suas próprias fronteiras, proporcionando a si uma auto regulação que seja eficaz, um contato que a pessoa percebe dentro das suas possíveis necessidades as novidades no ambiente que podem ser tóxicas ou nutritivas. Na visão do autor, se o nutritivo deve ser assimilado, o restante (tóxico) deve ser rejeitado. Esse tipo de contato diferenciado tem grande importância, pois leva ao crescimento. Cardella (1994) explica que a ideia do campo organismo-meio rompe com o pensamento clássico causal-linear na busca de explicação dos

fenômenos em resposta ao “por quê”? Ao considerar a busca de uma configuração significativa ao campo indivíduo-meio.

2.3.2 - Auto Regulação Organísmica

Para Cardella (1994), o processo que o organismo utiliza para interagir com o meio se chama auto regulação orgânica, ou seja, o processo pelo qual o organismo se utiliza para satisfazer suas necessidades na busca de um equilíbrio, esta busca será sempre dinâmica (homeostase). Quando surgem várias necessidades ao mesmo tempo, várias figuras, será de grande importância o fato de a pessoa conseguir eleger a necessidade dominante (figura) para poder satisfazê-la, fechar esta Gestalt que está aberta neste momento, pois apenas uma necessidade pode ser satisfeita de cada vez. As demais necessidades, então precisam passar para um segundo plano (fundo), até que ao seu tempo possam ser satisfeitas. Yontef (1998) ainda declara que no caso de uma Gestalt não ser satisfeita, ela torna-se inacabada e poderá voltar ao fundo, criando uma situação inacabada, que poderá interferir na capacidade da pessoa, escolher, decidir, caminhar, ou seja, responder por novas situações.

2.3.3 - O Organismo como um Todo

Fadiman e Frager (1979) reconhecem que o organismo como um todo foi um conceito fundamental ao trabalho de Perls e afirmam que, na teoria da Gestalt, a noção de organismo como um todo é o centro, tanto em relação ao funcionamento do organismo quanto à participação deste em seu meio, possibilitando a criação de um campo único de atividades. Cardella (2002) comenta que Perls enfatizou a importância do fato de considerar o indivíduo como parte perene de um campo mais amplo, o qual inclui o organismo e seu meio. A autora justifica quando explica que Perls protestava contra a noção de divisão corpo-mente e revela que ele protestava também contra a divisão interno-externo.

2.3.4 - Aqui e Agora

Ribeiro (1985) comenta que os gestaltistas não negam que as experiências passadas tenham influência na percepção e no comportamento da pessoa, mas diminui a sua importância. O que vale é estar no presente, segundo esta visão,

pode-se dizer que caso a pessoa ainda sofra, sinta dor emocional, se o fato da infância ainda incomoda, ainda está presente, não é passado, pode ser entendida, compreendida, como conteúdo do “passado presentificado”. Conforme Perls (1977), o neurótico é uma pessoa que tem um problema contínuo no aqui e agora e não meramente uma pessoa que teve problema no passado, mas que esses problemas do passado também são problemas atuais que podem estar interferindo no presente, é no aqui e agora que essa assimilação deve ocorrer. Conforme Yontef (1998), na relação fenomenológica, o “agora” começa presente na *awareness*. O fato aconteceu anteriormente na infância, mas é experimentado no agora. Portanto, passado presentificado.

2.3.5 - Self-suporte

É no campo organismo-meio que ocorre a experiência da qual o indivíduo é parte. Porém, o homem não é composto apenas por partes, mas um ser em totalidade: “O homem em si é uma totalidade composta de partes que se inter-relacionam dinamicamente na busca de autorregulação que objetiva um equilíbrio dinâmico” (Cardella, 2002, p. 49).

Para a autora, essas partes referem-se às dimensões orgânicas, emocionais, cognitivas e culturais do ser humano. Essa inter-relação de partes que constitui a totalidade do homem é denominado suporte.

2.3.6 - Ajustamento Criativo

O ajustamento criativo é definido como sendo um relacionamento entre o indivíduo e o seu meio, porém, há uma responsabilidade do indivíduo reconhecer e conduzir de modo sadio sua própria vida. O indivíduo, perante as pressões que sofre, desenvolve defesas que limitam sua existência. Esta é uma forma que o indivíduo cria para sua sobrevivência (Cardella, 2022).

Para Yontef (1998), ajustamento criativo é um relacionamento entre a pessoa e o meio no qual a pessoa é responsável, afinal é ela quem contata, reconhece e lida com seu espaço, logo deverá assumir a responsabilidade pela criação das condições, buscando ajustes, ferramentas, oportunidades, que conduzirão ao seu próprio bem-estar. Quando há limitações, o indivíduo tem um funcionamento não-saudável, este funcionamento não saudável acontece quando há interrupções,

inibições, proibições, quando o indivíduo não é ouvido, ou seja, processos que conseqüentemente formará uma figura fraca, mal definida, prejudicando de forma progressiva as possibilidades deste indivíduo se sentir incluído, ficando sem oportunidades de realizar contatos criativos.

2.3.7 - Formação e fechamento de Gestalt

Cardella (2002) explica que quando a Gestalt não se completa ou quando uma necessidade não é satisfeita, a Gestalt torna-se inacabada, aberta, e pode voltar ao fundo, ou seja, pressionando por fechamento, criando assim uma tensão. Sendo assim, quando a situação é inacabada pode-se interferir na capacidade de o indivíduo responder a novas situações. Tanto a formação quanto a destruição da Gestalt só podem acontecer através da experiência, na vivência do fenômeno. Então só se pode fechar uma Gestalt através da experiência, através da formação vivida no aqui agora. Quanto mais experiência, mais o indivíduo aprende, o nível de responsabilidade aumenta e assim ele adquire mais conhecimento.

Segundo Perls, Hefferline e Goodman (1997), para obter uma boa formação e fechamento de Gestalt, o indivíduo deve eleger a figura e o fundo, e sua maior necessidade, sua escolha então forma-se a figura. Quando ocorre o contrário e a figura é escolhida para ele, quando sua necessidade não é reconhecida, há uma formação distorcida, sua real necessidade não foi colocada e atendida, a Gestalt não é fechada, é a Gestalt aberta.

2.3.8 - *Awareness*

Conforme as exemplificações de Cardella (2002), outro conceito básico da abordagem gestáltica é o conceito de *awareness*, ou numa tradução mais simplificada, presentificação, tornar-se presente, concentração, conscientização, já que a palavra *awareness* apresenta dificuldades de tradução para o português. A *awareness* é experienciar e saber o que se está fazendo no agora (e como). O agora muda a cada momento, se fazendo um processo que dá orientação e que se renova a cada instante. Ainda Frazão e Fukumitsu (2014), o sentido é espontâneo, dado a experiência aqui- agora, partindo do que se está sentindo, do excitação que se faz presente.

Yontef (1998) chega a comparar a *awareness* com a hierarquia de necessidades que possibilitam ao indivíduo perceber, e percebendo, ao responder à sua necessidade, sua figura predominante no momento presente no aqui agora fecha uma gestalt para que novas se abram, isto é, para que novas necessidades possam ser reconhecidas e satisfeitas e o processo homeostático flua dinamicamente, a *awareness* é um processo que se modifica continuamente, pois é sempre presente, logo fluida e dinâmica, torna-se possível saber o que e como se faz algo, além de favorecer um contato de boa qualidade e aí sim, desenvolver de forma bastante consciente a capacidade de diferenciação eu-não eu.

2.3.9 - Fronteira de contato e contato

Cardella (2002) estabelece que o funcionamento do homem com seu meio se dá através da fronteira-de-contato, indivíduo-meio, é na fronteira de contato que o relacionar-se se dá. A autora reconhece que a fronteira de contato não separa o indivíduo de seu ambiente, ela o protege e delimita, tanto como contato quanto isolamento, sendo um ponto forte de energia em que o indivíduo experimenta o "eu" em relação ao "não-eu". Segundo Cardella (2002, p. 48):

A fronteira de contato, em vez de separar o indivíduo de seu ambiente, o contém, protege e delimita; os eventos psicológicos como ações, emoções, pensamentos ocorrem nesse limite, e são a forma de o indivíduo vivenciar esses fatos limítrofes.

Para Polster e Polster (2001) a fronteira de contato é o ponto em que o indivíduo experimenta o "eu" em relação ao que é "não-eu" e, por esse contato, ambos são experienciados mais claramente. Frazão e Fukumitsu (2014), consideram a noção de contato uma das pedras angulares da Gestalt-terapia e que no organismo saudável a fronteira de contato é dotada de plasticidade e de permeabilidade.

Já o contato, segundo Cardella (2002), é o processo de formação de uma figura contra o contexto (fundo) no campo organismo-meio. Entretanto, todo contato é um processo dinâmico e criativo, sendo assim, deve ser entendido não como um estado, mas sim, como uma ação, como movimento feito na fronteira eu-outro.

Polster e Polster (2001) concordam com os autores citados e reconhecem que a função que sintetiza a necessidade de união e de separação é o contato.

Através desse contato, as pessoas podem encontrar o mundo externo de uma forma nutritiva. O contato só pode acontecer quando existem dois seres separados.

Para Polster e Polster (2001, p.120):

(...)“o contato é um relacionamento dinâmico que ocorre apenas nas fronteiras de duas figuras de interesse irresistivelmente atraentes, claramente diferenciadas. A diferenciação pode distinguir entre um organismo e outro, ou um organismo e algum objeto inanimado em seu ambiente, ou um organismo e alguma característica nova dele mesmo. Quaisquer que sejam as duas entidades diferenciadas, cada uma delas possui um senso de limitação, ou não poderiam se tornar figuras nem poderiam fazer contato.”

2.3.10 – Neurose, Estado Saudável e Estado Doente

Perls, citado por Ginger (2007), define neurose como uma consecutiva soma das Gestalts inacabadas ou abertas, isto é, as necessidades interrompidas ou insatisfeitas, afirmando que neurose é um conflito entre o organismo e seu meio e por isso, revela-se principalmente na fronteira de contato entre o indivíduo e seu meio.

Fadiman e Frager (1979) distingue a relação entre o indivíduo saudável e indivíduo neurótico, para eles o indivíduo saudável tem limite fluido, este indivíduo sempre permite contato e depois afastamento do meio. E no indivíduo neurótico as funções de contato e afastamento estão perturbadas, este indivíduo se encontra frente a um aglomerado de *gestalten* que estão de alguma forma inacabadas, nem formada e nem fechada.

Ginger (2007) defende que o homem saudável identifica sem esforço a necessidade dominante no momento, sabe fazer escolhas para satisfazer-se e quando uma nova necessidade surge, ele está disponível sob efeito de um fluir permanente de formações e, depois, de dissoluções de Gestalts.

Yontef (1998) reconhece que o neurótico não se permite ser *aware* (estar consciente, ficar no presente) de aceitar e permitir às suas necessidades verdadeiras, de organizar seu comportamento. O neurótico não consegue abraçar inteiramente o eu-tu, que para Buber é o sentir-se inteiro na relação, pois seu caráter é rígido, seu auto suporte é reduzido e ele na maioria das vezes, acredita e se percebe como incapaz de mudar o seu padrão de comportamento repetitivo e insatisfatório.

2.3.11 - Distúrbios da Fronteira de Contato

De acordo com Cardella (2002), a incapacidade do indivíduo de encontrar e manter um equilíbrio entre ele e o restante do mundo acontece por meio de mecanismos neuróticos. A autora apresenta diversos termos em Gestalt-terapia, exemplifica vários conceitos encontrados para denominar esses mecanismos, são as perdas de função do ego, resistência, mecanismos de defesa, distúrbio de limites e distúrbio de fronteira. Polster e Polster (2001) traz esses mecanismos neuróticos como “resistência”. Declara que existem cinco canais principais de interação resistente, cada um com um estilo específico:

A) Introjeção: que para Cardella (2002), é um mecanismo de evitação do contato, se caracteriza pela incorporação não digerida de modos de agir. Assim, a introjeção propicia uma invasão do meio sobre o indivíduo que fica impossibilitado de desenvolver sua personalidade. Polster e Polster (2001) corroboram e relatam que a tarefa primária ao desfazer a introjeção é focar-se em estabelecer dentro do indivíduo um senso das escolhas disponíveis para ele e estabelecer seu poder de diferenciar ‘eu’ e ‘eles’.

B) Projeção: Perls (1979) menciona que na projeção desloca-se a barreira entre o indivíduo e o mundo, um movimento exagerado a favor do indivíduo que ao invés de ser um participante ativo de sua própria vida, projeta no outro, torna-se um objeto passivo, se percebendo como a vítima dos acontecimentos. Cardella (1994) declara que as expectativas projetadas implicam exigências inconscientes de que o outro satisfaça todas as nossas necessidades, exigindo sempre que o outro se mostre feliz e satisfeito em atender às suas necessidades. A autora esclarece que a utilização desse mecanismo, de forma frequente, acarreta para aquele que recebe as projeções frustrações, sobrecarga, pois o indivíduo que projeta, exige perfeição no outro, que passa a não se sentir aceito tal como é.

C) Retroflexão: Cardella (1994), esclarece que o retroflexor apresenta dificuldades em dizer não, pelo fato de já tê-lo dito a si mesmo; ele exige uma perfeição nas atitudes, cobrando-se pelo que faz ou deixa de fazer; não permite que o outro conheça seus desejos, expectativas e sentimentos, isto é, a pessoa que retroflexiona cobra-se, exige-se, culpa-se, persegue-se, em vez de aceitar-se como é. Já para Polster e Polster (2001), na retroflexão o indivíduo volta contra si aquilo que ele gostaria de fazer com os outros, ou faz consigo mesmo o que gostaria que

outras pessoas fizessem com ele. Cardella (2002) vai ao encontro e diz que na retroflexão o indivíduo evita a frustração ao não se envolver plenamente na situação, mantendo autocontrole, voltando-se contra si próprio. Perls (1979) menciona que a pessoa que retroflexiona um comportamento, trata a si mesma como se fosse tratar as outras pessoas e objetos.

D) Deflexão: Cardella (1994, p. 51) afirma que "a deflexão é uma maneira de evitar um encontro verdadeiro com a outra pessoa". Para a autora, os deflexores rejeitam-se a envolver-se com os outros de modo inteiro e pessoal. Na deflexão, as pessoas evitam o contato através de abstrações, do humor, de discursos prolixos e filosóficos, do relato das experiências de terceiros, ou mesmo evitando o contato visual ou físico.

E) Confluência: finalizando os mecanismos de defesa apresentados por Polster e Polster (2001) e Cardella (2002), destaca-se que na confluência o indivíduo não se distingue do meio, não consegue perceber a diferença entre si mesmo e do outro, mistura-se com ele, estabelecendo um relacionamento de dependência. Polster e Polster (2001) deixam claro que um dos problemas da confluência é que ela é uma base frágil para um relacionamento, pois dois indivíduos não podem ter exatamente a mesma mente, sendo indivíduos únicos, cada qual com sua individualidade, sua forma de perceber o mundo. Para a autora, no relacionamento confluyente surge sentimento de culpa ou ressentimento, principalmente quando uma das partes de um contrato confluyente sente que violou a confluência, sentindo-se obrigado a pedir desculpa ou pagar pelo rompimento da confluência.

2.4 - A Gestaltpedagogia: Um caminho possível de prática e vivências no contexto escolar

Descrita por Burow e Scherpp (1985), surge a partir da articulação entre as teorias e práticas da Gestalt-terapia, da Psicologia da Gestalt e da Pedagogia nas salas de aulas. Para os autores, essa junção das três formas de pensar o estudante como sujeito que é parte do contexto da escolar foi possível devido à imagem positiva de homem que tanto a Gestalt-Terapia e a Gestalt Psicologia têm do ser humano.

Por meio dessas influências e partindo destes conceitos básicos, surge a Gestaltpedagogia, apresentada como uma abordagem pedagógica, desenvolvida

inicialmente por Hilarion Petzold na década de 1970. Como seus princípios são fundamentados na Gestalt-terapia, logo, esta, também se fundamenta na Psicologia Humanista e na Filosofia Existencial, utilizando a Fenomenologia como método de trabalho.

Burow e Scherpp (1985) enfatizam que na Gestaltpedagogia se trabalha com fundamentos que pressupõem vivências e que, por isso, eles só podem ser totalmente apreendidos em conjunto com a prática. Assim, a aprendizagem se constitui por descobertas, por *insights*, vindo de encontro com o interesse do estudante, sendo importante frisar que para essa abordagem, o estudante TEA tem um papel importante no seu processo de aprendizagem.

O objetivo principal da Gestaltpedagogia é possibilitar ao indivíduo o desenvolvimento completo de suas capacidades e de todo seu potencial. Pode-se afirmar que o objetivo escolar para Gestalt é o desenvolvimento completo do estudante, de suas capacidades e de seu potencial. A aprendizagem ocorre pela organização e reorganização da experiência perceptiva, partindo sempre do todo em direção às partes, vê o estudante como um ser ativo. Portanto, as situações de aprendizagem devem ser significativas para que o estudante possa se envolver, as atividades devam ser contextualizadas, envolvidas em um contexto mais amplo, que haja articulação entre as atividades. E que essas atividades sejam desafiadoras aos estudantes, que não sejam apenas atividades de memorização, como foram na escola tradicional e sim atividades, exploradas sob diversas expectativas, diversos entendimentos e compreensões seguras diante do que está sendo apresentado pelo estudante no aqui agora (Burow e Scherpp, 1985).

Dessa forma, os autores supracitados, defendem que o objetivo abrangente da abordagem gestáltica é permitir ao indivíduo a formação de suas próprias habilidades e capacidades, a realização dos próprios potenciais e a capacidade de livrar-se dos bloqueios que podem dificultar este processo, transmitido ao estudante com TEA o sentimento de que ele pertence e faz parte da sala de aula, além de preservar a dignidade do estudante, transmitindo-lhe o sentimento de equivalência, também de preservar a coragem e autoconfiança desse estudante e quando necessário promover um ambiente saudável para que ele se restabeleça dos momentos de crises que possam surgir.

A Gestaltpedagogia apresenta quatro objetivos amplos que derivam dos conceitos e princípios da Gestalt-terapia e da psicologia humanística, segundo Burow e Scherpp (1985):

(A) - A autoconscientização e ampliação das próprias possibilidades dos modelos de comunicação e comportamento frente aos outros e às coisas;

(B) - A concentração sobre o aqui-e-agora; o discernimento sobre o próprio funcionamento e as relações históricas e sociais dele nos contextos interpessoal e social;

(C) - A ampliação das possibilidades de escolha do indivíduo em relação a si, aos outros e ao mundo;

(D) - A criação de premissas a fim de racionalizar o discernimento da interdependência de funções e possibilitar a representação ativa de interesse.

Com o uso da Gestaltpedagogia é preciso pensar estes princípios com algumas pequenas distinções, pensando no contexto escolar:

A- A percepção no aqui-e-agora, torna-se o aprender no aqui-e-agora;

B - A concentração sobre o contato, torna-se o aprender na fronteira do contato;

C - O arcar com responsabilidade, com decisão consciente.

O espaço educacional é complexo e considerando-se todos os personagens que contribuem para o bom funcionamento dele, a sala de aula é um ambiente especial para o desenvolvimento pedagógico do estudante com TEA, pois o processo de ensino e aprendizagem acontece na interação entre os professores e estudantes e entre eles e o estudante com TEA. Nessa interação, a Gestaltpedagogia apresenta um olhar diferenciado, pois segundo Burow e Scherpp (1985), objetivo central é compreender o aspecto emocional no processo de aprendizagem, buscando a totalidade orgânica e holística que transcenda o dualismo do ser humano. Essa totalidade considera os fatores emocionais, cognitivos, orgânicos, comportamentais, sociais, históricos, culturais, geográficos e espirituais, tornando uma visão positiva do ser humano com a capacidade de fazer escolhas e de assumir responsabilidades.

Ginger (2007) parte do princípio de que o indivíduo dispõe de todo um equipamento necessário para enfrentar a vida e só precisa se conscientizar de suas forças, reconhecimento de suas potencialidades. Neste sentido, ao transpor essa

perspectiva para o contexto educacional, pode-se pensar que os professores e estudantes possuem ferramentas para as suas respectivas atuações, o primeiro como o mediador, guiando o estudante no processo de aquisição dos novos conhecimentos, organizando o conteúdo, do todo para as partes, do geral para o particular, a divisão dos problemas grandes em problemas menores para facilitar a compreensão do estudante. E o segundo, como um reconhecedor da sua capacidade frente a aquisição e assimilação dos conceitos, apresentados também por seu professor/mediador, bem como a autonomia e escolhas conscientes do processo de aprendizagem.

Segundo Burow e Scherpp (1985), a educação não deveria ser padronizada, deveria adotar estratégias de ensino criativo. Para Brandão (2017), o trabalho com pessoas com TEA pode ser visto, metaforicamente, como as formas do caleidoscópio, pois descreve que cada indivíduo dito autista apresenta uma forma singular, um modo único de ser, perceber, funcionar e de se relacionar com o outro.

A complexidade e a variabilidade na manifestação dos sintomas, permitem dizer que cada estudante TEA é único, sendo assim os professores e as instituições escolares não deveriam ficar presos a padrões, muito menos a currículos rígidos, testes padronizados, ao invés disso, a Gestalt propõe um currículo não prescritivo, nem rígido, tarefas escolhidas, ensino autodirigido dos estudantes, testes não padronizados, pois, parafraseando Rogers (1997), esses procedimentos padronizados destroem a motivação dos estudantes.

Para que o ensino gestaltpedagógico aconteça, é necessário um comportamento diferente por parte dos professores, pois nele o comportamento do professor apresenta-se em sua personalidade e habilidades e ambas devem ser reconhecidas, sentidas de forma consciente e desenvolvidas. A modificação do comportamento do professor deve-se orientar para a modificação da relação interpessoal e intrapessoal entre professor e estudante. A intersubjetividade é justificada na Gestaltpedagogia como a capacidade de o professor compreender e tratar o ser humano na sua totalidade existencial, logo, o estudante deixa de ser visto apenas em seu papel de estudante e passa a ser visto, reconhecido e aceito em sua totalidade. Ao assumir a postura da intersubjetividade, o professor passa a estabelecer contato com o estudante de forma horizontal, franca, empática e congruente (Burow e Scherpp, 1985).

Para Moreira (2022), a atitude que facilita a aprendizagem é a aceitação positiva incondicional, ou seja, aceitando os estudantes como eles são, de forma empática, quando desenvolvem a capacidade de se colocar no lugar deles. Muitos são os autores que pontuam a importância da empatia, entre eles Goleman (1995) que declara que a empatia é alimentada pelo autoconhecimento, ou seja, quanto mais consciente o professor estiver das suas próprias emoções, mais facilmente entenderá o sentimento do estudante. O professor deve ser congruente, quando é autêntico não fingindo e nem levando o estudante a fingir. Gardner (1995) ratifica os pensamentos dos autores, quando afirma que para que se tenha uma educação efetiva, precisa-se compromisso com responsabilidade profissional e isso depende muito da qualidade de conhecimento e do comprometimento de toda equipe envolvida com a escola.

Para assumir esta postura da intersubjetividade, mais importante que os objetivos da aula, é a relação estabelecida entre professor e estudante na qual o contato deve ser autêntico e acontecer de pessoa a pessoa, e não somente através do tema da aula. E então partindo dessa mudança de postura, a principal questão que até então era figura para o professor (sobre a melhor forma de transmitir os conhecimentos científicos para os estudantes), passa a ser fundo. O professor no aqui agora elege outra figura.

E no aqui agora, no presente, o professor passa a fazer contato com a nova figura, que na visão da gestalpedagogia (como atingir a intersubjetividade com os estudantes). Fazendo assim sua autocrítica, em relação à sua antiga postura, na qual o professor se colocava como um cientista especializado e sem emoções na relação professor/estudante, agora na relação professor/estudante da gestalpedagogia deverá, tanto quanto for possível, ser empático, congruente e ter aceitação (Burow e Scherpp, 1985).

Rogers (1997) declara que para que o professor consiga ser autêntico e congruente é necessário um contato intra e interpessoal, consigo mesmo e com os estudantes. Quando o trabalho se desenvolve a partir da intersubjetividade, as dificuldades não são atribuídas apenas aos estudantes. O professor deve ser capaz de encontrar a sua responsabilidade nelas, através da conscientização de que, enquanto professor do estudante com TEA, ele deve organizar as situações de aprendizagem de maneira a produzir todos significantes. A palavra de ordem aqui

para a Gestalt é a questão de que na aprendizagem, o conteúdo deve fazer sentido para o estudante com TEA, deve sempre partir do interesse dele, de algo que seja significativo e que lhe permita atribuir sentido na sua vida.

Burow e Scherpp (1985) apontam que as dificuldades são uma realidade e que também estão presentes na sala de aula. Representadas por dor, alegria, medo, distração. Ainda pode-se encontrar dificuldades tanto em termos de aprendizagem quanto de relacionamento e/ou comportamento. Nesse sentido, a postura proposta pela Gestalt é que ao invés de reprimi-las, haja um trabalho com elas, um ensino orientado para o estudante, para o seu agir, para o seu experienciar. O ajuste criativo neste caso é que o professor saiba como trabalhar com elas.

Assim, para Tellegen (1984), quanto mais o professor/terapeuta tiver claro para si qual é a sua tarefa, mais critérios assertivos terá para as suas intervenções. Sabendo que tudo o que acontece no grupo da sala de aula tem ressonâncias que diferem em intensidade e tonalidade emocional para cada estudante, conforme o nível em que um determinado evento o atinge. Inclusive deverá estar atento também em relação à forma em que ele, o professor, é atingido a partir da sua própria história, sua própria experiência, desejos e ideologias. O trabalho com TEA em sala de aula exige flexibilidade diante do inesperado, fluidez da sensibilidade e da intuição, coragem e senso de humor.

Maleval (2017) descreve dois tipos de estudantes, os que se comportam de maneira apropriada, que seguem tanto as regras morais, quanto às regras convencionais da escola, sendo bem vistos, nas relações escolares e também o estudante que se comporta de maneira inapropriada, que tem dificuldades de seguir as regras morais e convencionais estabelecidas pela escola. Este, ao contrário, se expressa de forma indisciplinada de maneira como a escola entende como inapropriada, esse estudante é punido e ignorado e nessa ação de punição, muitas vezes a sua “unidade” é negada, desta forma ele é tratado apenas como uma parte de si. Muitas vezes este é o estudante TEA.

Na visão da Gestaltpedagogia, o professor precisa observar quando e como o comportamento se apresenta e compreender este fenômeno, pois esses comportamentos são significativos e estão emitindo uma mensagem que pode estar relacionada, tanto, às dificuldades dos estudantes referentes a apreensão de determinados conteúdos, quanto à temores em relação a situação de aprendizado,

inclusive em relação ao autoconceito, a própria autoestima. Frente a este fenômeno será importante o professor problematizar os processos que acontecem na escola pois, comportamentos ou indisciplinas ou comportamentos inadequados são algo muito presente no cotidiano das escolas (Cardella, 2002).

Se o conteúdo não faz sentido para o estudante, a tendência é que ele se comporte de uma maneira inadequada e este fenômeno está presente também no comportamento do estudante com TEA (Burow e Scherpp, 1985). O professor precisa fazer contato com o estudante como um todo, tentar entender o motivo pelo qual esses comportamentos acontecem na escola. Para Monteiro (2011), o conteúdo disciplinar deverá ser considerado um elo de ligação entre professor e estudante.

Segundo Maleval (2017), uma dificuldade não é, ela significa algo. Tal significado será buscado por meio de uma descrição detalhada, dando voz às dificuldades, buscando seu entendimento por meio da relação genuinamente estabelecida. Burow e Scherpp (1985) destacam que outro aspecto fundamental para o ensino alicerçado na Gestaltpedagogia é o do desenvolvimento da personalidade dos estudantes. A relação de ensino aprendizagem deve sempre levar em conta a unidade indivíduo- meio. Isso exige que os laços do estudante com seu meio social devam ser considerados.

O aprendizado cognitivo e emocional deve fazer parte do cotidiano escolar, a sua integração é essencial no desenvolvimento da personalidade e aí a importância do componente emocional na aprendizagem, o aspecto emocional é tão importante quanto o cognitivo. Quando o professor não atende esses dois componentes, a aprendizagem fica de fato prejudicada e o propósito da escola deveria ser o de desenvolver as inteligências dos estudantes e ajudá-los a fazer contato com seu espectro particular de inteligência, assim, se sentiriam mais engajados e competentes, inclinados a participarem de forma mais efetiva das atividades (Gardner, 1995; Rogers, 1997). Corroborando com esse pensamento, Goleman (1995) sugere que os professores considerem a possibilidade de ensinarem o que é emoção aos seus estudantes, pelo fato desta ser uma aptidão básica do coração, que faz toda a diferença no ato de ensinar/aprender.

Nesse sentido, a Gestaltpedagogia parte da suposição básica de que tanto professor quanto estudantes carecem do *self-support*, ambos carecem das ferramentas necessárias para inclusão, principalmente do estudante com TEA na

aprendizagem de conceitos científicos. Esta relação estabelecida com o mundo não se caracteriza pela passividade, mas pela possibilidade de ação e transformação do meio escolar, com a finalidade de ajustar-se da melhor forma possível às necessidades pedagógicas do estudante especial.

Para Aguiar (2014), a abordagem gestaltpedagógica não é uma técnica, nem um processo rápido, mas um caminho sério de encontrar-se a si próprio e crescer. Esse crescimento é um processo que precisa de tempo, de adaptações, de equidade, de empatia, de aceitação, de muito estudo e de uma equipe multidisciplinar coesa, consciente de que todos os envolvidos na educação dos estudantes têm sua função. Assim, a aprendizagem se consolida entre os polos da perseverança e da mudança, entre momentos conservadores e progressistas, assim, será necessário que o meio escolar forneça tais ferramentas para que o estudante possa desenvolver sua capacidade, para o reconhecimento desse potencial que está a sua disposição no aqui-agora na sala de aula.

Estas respostas do sujeito como forma de satisfação a necessidades emergentes são conhecidas como ajustamentos criativos, que para Perls, Hefferline e Goodman (1997) está relacionado à autorregulação orgânica frente a uma necessidade que emerge e surge no momento real em sala de aula. Diz respeito a uma atitude dinâmica, transformadora da realidade tanto do estudante com TEA quanto do professor e dos colegas envolvidos nesse processo. Os autores afirmam que todo contato ambiente-indivíduo é um ajustamento criativo.

Uma das ferramentas mais importantes é a relação interpessoal entre o estudante e o professor, sendo esta a principal proposta da Gestaltpedagogia, uma relação marcada pela intersubjetividade, ou seja, o professor deverá ter clareza não só dos objetivos cognitivos mensuráveis que irá utilizar com o estudante com TEA e com todos os estudantes da sala de aula, mas também com toda rede de profissionais envolvidos, profissionais da educação, da saúde, inclusive a família, também dos objetivos afetivos e sociais de seus ensinamentos, pois deste ponto de vista, não existe ciência, teorias ou pedagogias isentas de valores (Burow e Scherpp, 1985).

Na gestaltpedagogia, o professor compreende e trata o estudante como ser humano total, o que significa que não é visto apenas em sua função de estudante como é comum no contexto escolar, mas também em suas funções de criança,

irmão, vizinho. Dessa forma, tendo em vista a relação dual, deve-se levar em conta tanto o professor quanto o estudante, como ser humano, uma unidade orgânica de sentir, pensar e agir. Para a Gestaltpedagogia, o contato vem antes do tema ensinar. A qualidade desta relação pode levá-los ao encontro e é na relação dialógica que a aprendizagem acontece.

Assim, para Aguiar (2014), o professor também pode assumir essa postura de disponibilidade no aqui-e-agora da sala de aula, ou seja, uma postura fenomenológica, estar presente na relação, visando um encontro genuíno, de confiança, que ultrapasse o pequeno individualismo habitual, possibilitando ao estudante um desenvolvimento mais completo de suas possibilidades através do fornecimento de situações de pertença, sensação de dignidade e daí, coragem e autoconfiança.

A observação do fator biológico do estudante é de extrema importância, levando-se em conta que o organismo humano é uma unidade de corpo, alma e mente. A aprendizagem na sala de aula acontece no movimento da terna professor-estudante-saber, contudo, alguns professores ainda lutam contra estes movimentos diferentes aula após aula (Burow e Scherpp, 1985).

Para Freire (2011), existe uma resistência por parte de alguns professores que pensam estar se desviando do cumprimento dos conteúdos anuais, estes sentem-se punidos e vigiados pelo sistema educacional do qual fazem parte, de forma inconsciente houve uma assimilação de que sempre foi assim, uma educação tradicional com uma disciplina rígida onde o professor não pode fugir da norma. E na sala de aula, seus estudantes, devem estar dentro das normas também. De forma velada, encontram-se submetidos às práticas de controle, punição e castigos nos espaços escolares. Rogers (1997) concorda com Freire e diz que alguns professores são relutantes a abandonar formas e normas antigas de ensinar que muitas vezes oprime e faz com que o ambiente escolar se torne desestimulante e caótico.

A Gestaltpedagogia esclarece que deve existir um comportamento diferenciado por parte do professor, pois objetiva o desenvolvimento da personalidade do educando, visa alcançar tanto objetivos tradicionais quanto novos, visa a integração do aprendizado cognitivo e emocional e por este fato é muitas vezes designada como “educação integrativa”, integrando o estudante TEA também. Como o estudante não pode ser reduzido a seu sintoma, não podemos falar de uma

só forma de tratar as dificuldades de comportamentos ou comportamentos disruptivos como no caso do estudante TEA.

A negação da singularidade do estudante pode levar ao insucesso, é fundamental que o professor não perca a noção de totalidade singular do ser humano, professor deve ter um treino prático, de uma vivência própria, para que experiencie ele mesmo as técnicas e abordagens de ensino que irá utilizar, pois na visão da Gestalpedagogia, só quando o professor adquire crescimento pessoal, muda sua postura epistemológica, deixa de ser um mero técnico e se torna um artista na arte de ensinar, faz contato com o seu ser criativo e descobre que a qualidade do ser professor, implica na qualidade do aprendizado, desenvolve uma situação de aprendizado horizontal no sentido de uma parceria entre professor e estudante e passa a ser senhor do seu processo de ensinar, pois descobriu que o ensino não começa no conteúdo, mas nas possibilidades e necessidades dos estudantes. A Gestalt é um método criativo e contribui de forma vivencial e prática na análise e modificação do ensino (Aguiar, 2014; Monteiro, 2021).

Para Ostrower (1987), assim como toda atividade humana, a atividade criativa está inserida em uma realidade social, cujas carências e os recursos materiais e espirituais constituem o contexto de vida tanto do professor como do estudante, movimentando o seu agir. Partindo deste pressuposto, deve-se acolher o estudante com TEA e compreendê-lo no seu modo criativo de ser e estar no aqui-e-agora, oportunizando ao estudante ferramentas possíveis para que ele possa aprender e caminhar no processo de aprendizagem. Assim, o estudante com TEA pode se tornar um ser ativo. Com seus interesses e pontos fortes sendo considerados sempre que possível e tomados como ponto de partida, para as atividades a serem desenvolvidas na escola.

3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 - Caracterização da Pesquisa

Esta pesquisa foi conduzida em uma abordagem qualitativa e teve um caráter naturalístico por considerar que o problema investigado esteve em contato direto e

constante com o dia a dia dos sujeitos envolvidos no problema (Lüdke e André, 2018).

Considerou-se ainda uma pesquisa de campo, pois foi conduzida no próprio ambiente escolar, foi também do tipo descritiva, pois objetivou descrever como ocorre a inclusão dos estudantes TEA na aprendizagem de conceitos científicos durante as aulas de Ciências no ensino fundamental. Segundo Gil (2011), as pesquisas descritivas são aquelas nas quais se descrevem fenômenos ou características de uma população e que quando combinadas com pesquisas exploratórias mostram preocupação com a prática de um determinado fenômeno.

O método utilizado na condução desta pesquisa foi o indutivo fenomenológico. Segundo Gil (2011), o método indutivo permite o estabelecimento de conclusões generalistas com base na análise de casos particulares.

Para além da descrição do processo estudado, buscamos ainda entender as experiências e sensações dos agentes envolvidos no processo de inclusão do estudante com TEA, visando "proporcionar uma descrição da experiência como ela é" (GIL, 2011, p.14).

3.2 - Contexto e participantes da pesquisa

A pesquisa ocorreu em duas escolas da rede pública, sendo uma administrada pela Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC) localizada na cidade de Manaus e a outra pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), localizada na zona ribeirinha.

Foi garantido o direito de sigilo dos participantes da pesquisa, bem como das duas entidades envolvidas.

Para a condução deste estudo foram definidos 04 (quatro) perfis de participantes:

I - Professoras regentes: representando as professoras de Ciências

II - As PAEE: as professoras de apoio educacional especializado;

III - As professoras da sala de recursos multifuncionais;

IV - Os pais/responsáveis pelo acompanhamento da vida escolar do estudante com TEA.

A escolha desses participantes da pesquisa se pautou no fato destes serem o eixo estruturador para o levantamento de dados com visão do todo no processo de inclusão de conceitos de Ciências.

Da mesma forma que as escolas envolvidas, os participantes também receberam códigos de identificação para garantia do sigilo de suas identidades. O sistema de codificação dos participantes foi feito da seguinte forma:

I - Professoras de Ciências: indicadas como PROC0X, onde a sigla PROC representa o termo professora de Ciências, acrescida de um número de dois algarismos que inicia com 0 e é acompanhado por outro algarismo que representou a ordem pela qual aquela professora foi entrevistada, por exemplo PROC01 foi a primeira professora de Ciências a ser entrevistada.

II - As PAEE: indicadas pela sigla PAEE acrescida por um número de dois algarismos determinados da mesma forma que nas professoras de Ciências.

III - As professoras da sala de recursos multifuncionais: indicadas pela sigla PSRM acrescida por um número de dois algarismos determinados da mesma forma que nas professoras de Ciências.

IV - Os pais/responsáveis pelo acompanhamento da vida escolar do estudante com TEA: indicados pela sigla RESP acrescida por um número de dois algarismos determinados da mesma forma que nas professoras de Ciências.

3.3- Procedimentos Éticos

A proposta deste estudo foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM), antes da coleta dos dados e foi aprovado do ponto de vista ético através do Parecer Consubstanciado nº 6.279.511 que pode ser visualizado no Anexo I.

Este estudo foi idealizado de forma a atender as exigências éticas e científicas exigidas pelas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466 de 12/12/2012 e nº 510 de 07/04/2016.

3.4 Procedimentos de Coleta de Dados

Antes da realização da coleta de dados, a pesquisadora reservou um dia para visitar cada escola e apresentar o projeto para a equipe gestora e para as professoras participantes.

Após a aceitação das profissionais e a assinatura do termo de consentimento, iniciou-se a coleta dos dados em cada entidade. A coleta de dados se deu através de três instrumentos de coleta: a observação simples, aplicação de questionário e por entrevistas semiestruturadas.

Através da observação simples foram coletadas informações sobre a estrutura física e organizacional de cada escola, bem como sobre a prática docente de cada professora durante as aulas de Ciências. Para Marconi & Lakatos (1999), a observação é um tipo de coleta de dados na qual se utiliza os sentidos para a obtenção de determinados aspectos da realidade. Para Gil (2023), consiste no ato do pesquisador ver, ouvir e examinar fatos ou fenômenos. É considerada científica quando planejada sistematicamente, registrada de forma metódica, estando sujeita a verificações e controles sobre a validade e segurança.

Os questionários (vide Apêndices) foram aplicados no momento das entrevistas. Cada escola reservou um espaço privativo de sua estrutura para que a pesquisadora pudesse realizar as entrevistas e aplicar os questionários com as professoras participantes.

Para a aplicação dos questionários e entrevistas com os pais/responsáveis, as escolas realizaram o convite para que os mesmos comparecerem nas escolas para participarem do estudo. Assim como com as professoras, o estudo foi apresentado aos pais com linguagem acessível, evidenciando-se a importância da realização do mesmo. Somente um dos responsáveis não pode comparecer à escola, tratou-se de uma mãe de estudante com TEA da escola ribeirinha, dessa forma, com aceitação dela, a interação aconteceu em sua residência, uma casa flutuante. A figura 02, mostra imagens da realização das entrevistas com professores e responsáveis pelos estudantes.

Figura 02 - Imagens do procedimento das entrevistas e aplicação dos questionários.



Fonte: fotos e montagem de autoria própria.

As entrevistas não foram gravadas eletronicamente a pedido das professoras participantes, dessa forma, foram transcritas de próprio punho todas as respostas no exato momento de cada entrevista. As professoras informaram que se sentiam inseguras quanto à gravação e uma vez que a proposta da entrevista foi fazer uma escuta humanizada, a pesquisadora atendeu aos pedidos, mantendo esta técnica para todas as entrevistas. Conforme a definição de Marconi & Lakatos (1999), a entrevista é o encontro entre duas pessoas, no qual uma delas apresenta a intenção de obter informações a respeito de um determinado assunto. As entrevistas foram do tipo semiestruturadas, ou seja, aquela onde o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido, porém tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção, podendo explorar mais amplamente cada questão (Gil, 2023).

Para a descrição de todo processo de inclusão na aprendizagem de conceitos em Ciências foram considerados os dados coletados através da observação simples da estrutura das escolas e das aulas de Ciências, bem como pelas respostas apresentadas nas entrevistas e nos questionários pelas professoras e pelos pais/responsáveis. A observação foi do tipo simples, sem intervenção da

pesquisadora. Segundo Gil (2011), neste tipo de observação o pesquisador é um mero espectador que faz registros durante a ocorrência do fenômeno.

Todo o registro dos dados coletados foi feito em um diário de bordo da pesquisadora. Segundo Porlán e Martín (1997), o diário de bordo é uma ferramenta que consiste no registro pelos pesquisadores das etapas e tarefas realizadas ao longo do desenvolvimento de um projeto de pesquisa. No diário os pesquisadores anotaram as ideias, observações, experimentos (se houver), comentários, fotos, esquemas, auxiliando na organização das informações, resultado e na análise dos problemas vivenciados durante o trabalho. Ele deve conter informações como: data, questões, ideias e respostas encontradas. Sua estrutura é formada através desses elementos, cabeçalho (data, hora, início, fim), local onde ocorreu a atividade e quem a registrou.

3.5 - Procedimentos de Análise dos Dados

Os dados referentes à descrição do processo foram analisados do ponto vista comparativo com base nas premissas da legislação vigente e das concepções dos estudiosos do TEA e da Gestaltpedagogia.

Os dados foram analisados na perspectiva da hermenêutica. Palmer (2006) definiu hermenêutica como a ciência da compreensão, que desvela as estruturas existenciais que envolvem a ação humana, no sentido de trazer o que parece familiar, questionando e apresentando os desdobramentos de uma tradução, que envolve riscos e a diversidade de expressões vitais. A hermenêutica pode ser compreendida como a maneira pela qual interpretamos algo em movimento que interessa e constitui o ser humano, de formar-se e educar-se.

A interpretação decorre de um texto, um gesto, uma atitude, uma palavra de abertura e relação com o outro, que é capaz de se comunicar e de interagir. Ela busca uma reflexão e uma compreensão sobre aquilo que vemos, lemos, vivenciamos, criando uma cultura imersa em diferentes tradições e experiências.

Os gestos, as mudanças no tom de voz, os soluços, as pausas, as emoções que cada entrevistado expressa no momento da fala, assim como o teor do que está sendo dito, fazem parte e são extremamente essenciais para a interpretação humana. É com esse olhar constitutivo das interpretações dos entrevistados de uma pesquisa, que as falas devem ser tomadas no processo amplo de investigação e

análise discursiva, é nesse sentido que as informações geradas a partir dos dados serão analisadas na perspectiva da hermenêutica.

A hermenêutica contribui bastante na exploração dos conceitos e na interpretação das palavras coletadas através dos entrevistados, garantindo a contextualização e a historicidade para a formulação de novas questões e problemas de pesquisa, pois segundo Gadamer (2003), a partir do momento que o ser pode ser compreendido, podemos entender que esta forma de comunicação pode ser considerada, linguagem, já que só se compreende algo quando se faz parte do contexto compreendido. Desta maneira, o círculo hermenêutico, entendido como aquele que expressa que as partes só podem ser entendidas quando compreendemos o todo, mas que o todo só pode ser compreendido a partir da compreensão das partes, significa que não se pode conceber a compreensão fora de um contexto histórico e social.

Logo, nesse âmbito da pesquisa qualitativa, a hermenêutica propõe contribuições significativas, na formulação das questões a serem indagadas, nas interpretações das falas dos informantes, na compreensão destas falas à luz das demandas sociais e dos referenciais teóricos identificados.

4 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 - A estrutura das escolas estudadas e da sala de recursos

A partir das observações na escola da zona urbana foi possível verificar que o espaço físico dessa escola é adequado ao número de estudantes matriculados e que na sua estrutura, além do espaço para a gestão administrativa e para as salas, conta com pátio, refeitório, banheiros acessíveis e sala de recursos multifuncionais. A sala de recursos multifuncionais desta escola foi inaugurada em 2019, mas segundo uma das professoras entrevistadas, a PAEE 02, estava sendo utilizada como depósito e só foi revitalizada em 2023, por iniciativa das próprias professoras, com apoio da gestora. O acesso a esta escola foi de nível fácil e feito apenas por transporte terrestre. A figura 3 mostra a estrutura da sala de recursos.

Figura 3. Visão externa e interna da sala de recursos multifuncionais de uma escola estadual em Manaus -AM.



Fonte: fotos e montagem de autoria própria.

A escola conta ainda com 05 (cinco) professoras de apoio educacional especializado (PAEE) que foram contratadas no ano de 2023 e 02 (duas) professoras da sala de recursos multifuncionais. Nesta escola há ainda 03 (três) professoras de Ciências que contribuíram com este estudo.

Nesta escola, a observação da estrutura das salas de aula foi feita em cinco turmas, do sexto e do sétimo ano, em ambas os estudantes estavam dispostos em carteiras individuais e arrumados em filas.

Já na escola ribeirinha, a partir das observações, foi possível verificar que o espaço físico dessa escola também é adequado ao número de estudantes matriculados e que na sua estrutura, além do espaço para a gestão administrativa e para as salas, conta com pátio, refeitório e banheiros acessíveis, contudo, nela não há sala de recursos multifuncionais e tampouco professores de apoio educacional especializado (PAEE). Esta escola conta com apenas 01 professora de Ciências que também ministra aulas de Matemática para todas as turmas do ensino fundamental.

O acesso a esta escola foi considerado difícil, pois para chegar até ela foi necessário utilizar dois tipos de transporte, por via terrestre (cerca de 40 minutos) até a Marina para então acessar o transporte fluvial que leva cerca de 30 minutos até a escola. Os professores fazem este percurso todos os dias saindo de suas residências às 5 h e retornam para suas casas às 18 h. Pela observação desta realidade pudemos perceber que o nível de dificuldade de acesso determina mais um obstáculo à realização de formações e especializações nas mais diversas esferas da prática docente. Na figura 4 mostramos como se dá o acesso na marina

ao transporte fluvial e o caminho que ainda é necessário percorrer para acessar a escola ribeirinha.

Figura 4 - Acesso à escola ribeirinha.



Fonte: autoria própria.

Nesta escola, a observação da estrutura das salas de aula foi feita em duas turmas, uma do sétimo ano e a outra do sexto ano, em ambas os estudantes estavam dispostos em carteiras individuais e arrumados em filas.

A referida sala apresentava um bom espaço para distribuição dos estudantes e refrigeração por ar condicionado. No entanto, pela observação inicial, foi possível verificar que a escola sofre rotineiramente com problemas de abastecimento de energia e por conta do calor característico da Região Amazônica, as aulas são reduzidas ou suspensas com frequência, causando problemas para o tempo de atuação dos professores e de aula para os estudantes, pois estes acabam sendo dispensados mais cedo. Em nenhuma das duas escolas foi possível verificar a construção do PEI.

4.2 - O perfil dos professores participantes

Participaram deste estudo 11 (onze) professoras, dentre elas 04 (quatro) foram professoras de Ciências, 05 (cinco) professoras de apoio educacional especializado e 02 (duas) professoras da sala de recursos multifuncionais. Nos quadros 01, 02 e 03 estão descritos os perfis das professoras entrevistadas:

Quadro 01 - Perfil das professoras de Ciências.

Escola	Código	Idade	Formação	Tempo de atuação na educação	Tempo de atuação na educação especial	Jornada de trabalho semanal	Tem Especialização em Educação Especial ou similar?	Possui curso de aperfeiçoamento, capacitação ou formação continuada em TEA?
Zona urbana	PROC 01	30	Licenciatura em Ciências Naturais; Doutorado em Ciências Ambientais	7 anos	1 ano	40 h	NÃO	NÃO
Escola ribeirinha	PROC 02	47	Licenciatura em Ciências Biológicas; Especialização na área de Ensino de Ciências	10 anos	1 ano	40 h	NÃO	SIM, (Especialização em Educação Especial do Autismo, de 80h em EAD)
Zona urbana	PROC 03	58	Normal superior e Letras - Língua Portuguesa	41 anos	1 ano	20 h	NÃO	NÃO
Zona urbana	PROC 04	56	Magistério e Pedagogia	30 anos	1 ano	40 h	NÃO	NÃO

Fonte: autoria própria

Quadro 02 – Perfil das professoras PAEE – escola urbana.

Código	Idade	Graduação	Tempo de atuação na educação	Tempo de atuação na educação especial	Jornada de trabalho semanal	Tem especialização em Educação Especial ou similar?	Curso de aperfeiçoamento ou capacitação em educação especial?
PAEE 01	54	Bacharel em Engenharia Florestal; Cursou Pedagogia à distância em 2022	3 anos	1 ano	40 h	Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais e Educação Especial	NÃO
PAEE 02	49	Licenciatura em Ciências biológicas	5 anos	04 meses	40 h	Cursando Pós-graduação em Educação Especial	LIBRAS 1, 2 e 3.
PAEE 03	38	Pedagogia	8 anos	05 anos	40 h	Não	Neuro pedagogia e Educação Especial Inclusiva
PAEE 04	32	Letras, Língua e Literatura Portuguesa.	10 anos	1 ano	40 h	Especialização em Educação especial Inclusiva e Atendimento Educacional Especializado	Semana do TDA-H e Semana da pessoa com deficiência (ofertado pela SEDUC).
PAEE 05	40	Magistério e Pedagogia	10 anos	1 ano	40 h	Educação Especial, presencial (360h)	NÃO

Fonte: autoria própria.

Quadro 03 - Perfil das professoras da sala de recursos multifuncionais – escola urbana

Código	Idade (em anos)	Graduação	Tempo de atuação na educação	Tempo de atuação na educação especial	Jornada de trabalho semanal	Tem especialização em Educação Especial ou similar?	Curso de aperfeiçoamento ou capacitação em educação especial?
PSRM 01	42	Pedagogia	3 anos	3 anos	40 h (20 h na escola estudada e mais 20 h em outra escola)	NÃO	Iniciado, mas não concluído por falta de disponibilidade de tempo.
PSRM 02	49	Pedagogia	6 anos	4 anos	40 h (20 h na escola estudada e mais 20 h em outra escola)	SIM, Educação Especial Inclusiva (EAD).	Cursando Sala de Recursos Institucional, AEE em atendimento educacional especializado e salas de recursos multifuncionais de 1000h, presencial

Fonte: autoria própria.

4.3 - Observações sobre o processo de inclusão dos estudantes com TEA na aprendizagem de conceitos científicos

Nas duas escolas estudadas, os estudantes com TEA matriculados foram inseridos nas salas de aula regulares juntamente com todos os outros estudantes, conforme preconiza a Lei 12.764/2012 que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Pela técnica da observação também foi possível verificar que na escola da zona urbana os estudantes têm acesso à sala de recursos multifuncionais e contam com a presença das professoras de apoio (PAEE), contratadas somente quatorze anos após a aprovação da lei supracitada.

Em contrapartida, na escola ribeirinha os estudantes com TEA matriculados não têm acesso à sala de recursos multifuncionais e nem ao acompanhamento especializado que deve ser feito pelos professores de apoio (PAEE).

Na escola da zona urbana, as professoras PAEE acompanham os estudantes com TEA desde o momento em que eles chegam na escola, buscando os mesmos no portão e acompanhando-os até a sala de aula regular. As mesmas ficam sentadas próximas aos estudantes, enquanto os professores ministram suas aulas e no momento em que, segundo sua intuição, percebem que o estudante está se sentindo incomodado saem com ele da sala de aula para que possam, segundo as professoras, regularem-se durante as aulas, pois as professoras, com exceção de uma, não preparam atividade, material ou avaliação que sejam adaptados para estes estudantes.

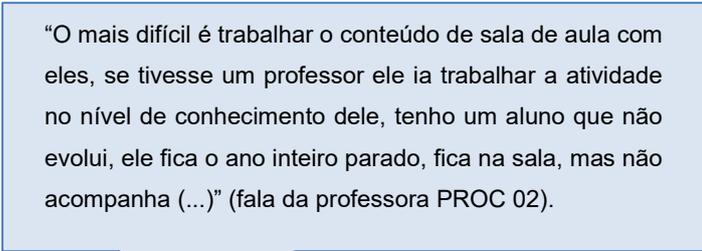
Tanto as professoras PAEE quanto as professoras da sala de recursos se queixaram de não terem acesso prévio ao conteúdo e ao planejamento das aulas feito pelas professoras de Ciências. Por essa razão, essas profissionais de apoio não foram capazes de construir, em tempo hábil, materiais adaptados para trabalhar o conteúdo de Ciências ao mesmo tempo com os outros estudantes, ficando assim prejudicado o processo de inclusão na aprendizagem de conceitos de Ciências.

Já na escola ribeirinha, a qual não conta com professores de apoio e nem com a sala de recursos multifuncionais, os estudantes com TEA lá

matriculados são atendidos exclusivamente pela professora de Ciências que não realiza adaptação nas atividades, nos conteúdos trabalhados e nem nas avaliações. Utiliza de forma única e padronizada as atividades para todos os alunos, não levando em conta as diferentes necessidades educacionais apresentadas pelos estudantes com TEA.

A partir destas observações foi possível constatar que a situação da inclusão dos estudantes com TEA matriculados na escola ribeirinha está ainda mais prejudicada que a dos estudantes da escola urbana. A falta de PAEEs e sala de recursos tem sido determinante para este quadro. Para além da observação, esta questão também ficou evidenciada na fala da Professora de Ciências desta escola na figura 05.

Figura 05 – Fala da professora regente sobre o professor PAEE.



“O mais difícil é trabalhar o conteúdo de sala de aula com eles, se tivesse um professor ele ia trabalhar a atividade no nível de conhecimento dele, tenho um aluno que não evolui, ele fica o ano inteiro parado, fica na sala, mas não acompanha (...)” (fala da professora PROC 02).

Fonte: autoria própria.

Quanto à questão da interação do estudante com TEA nas salas de aula, verificamos que houve diferença entre o trabalho dos professores nas duas escolas estudadas. Enquanto que na escola da zona urbana de Manaus, a professora de Ciências e a PAEE foi observado um trabalho conjunto das professoras na tentativa de incluir os estudantes TEA com os demais colegas de turma nas atividades pedagógicas, na escola ribeirinha, onde não há professor PAEE, não houve, por parte da professora de Ciências, a tentativa de promover a inclusão dos estudantes com TEA com os demais colegas de turma. Durante as observações realizadas, a professora de Ciências deixou claro que era uma exigência que cada estudante ficasse sentado em sua carteira e não se comunicasse com os outros colegas, denotando com este comportamento o quanto a professora de Ciências desconhece sobre o trabalho a ser realizado com o estudante TEA em sala de aula.

Quanto ao atendimento na sala de recursos, na escola da zona urbana foi possível constatar que esta sala é valiosa, pois as professoras PAEEs quanto as de Ciências buscam nela materiais adaptados e informações em relação aos estudantes com TEA, nesta escola as professoras da sala de recursos multifuncionais já atuam a mais tempo com educação inclusiva e por essa razão conhecem com mais propriedade o funcionamento de cada estudante com TEA.

De acordo com as professoras, as professoras da sala de recursos, especialmente a PSRM 02, foi de extrema importância na orientação de como acolher e preparar algumas atividades para que pudessem iniciar o trabalho de conceitos em Ciências com esses estudantes, sendo esta, a única fonte de informação relacionada a eles, também fazendo a ponte entre professor PAEE e a família.

Em nenhuma das duas escolas foi verificada a construção do PEI. Vimos este fato com extrema preocupação, pois o PEI é um guia muito útil para o monitoramento do progresso do desenvolvimento do estudante com TEA e que auxilia os profissionais a construir um programa educacional que considera as especificidades dos estudantes de inclusão e que também promove a participação da família neste processo, segundo Gaiato (2018) e Teixeira (2016).

4.4 - As dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de inclusão dos estudantes com TEA (respostas das entrevistas semiestruturadas)

A partir das entrevistas realizadas com as professoras participantes, pudemos levantar as principais dificuldades apontadas por elas como obstáculos ao processo de inclusão dos estudantes com TEA, foram elas:

1 - Defasagem na alfabetização: Como resultado das primeiras observações, uma das principais dificuldades enfrentadas pela professora de Ciências da escola ribeirinha é a defasagem pedagógica dos estudantes com TEA principalmente relacionadas à leitura e escrita, ou seja, não estão alfabetizados. A mesma informou, durante a primeira observação de sala de aula, que esta dificuldade inviabiliza seu trabalho e que considera

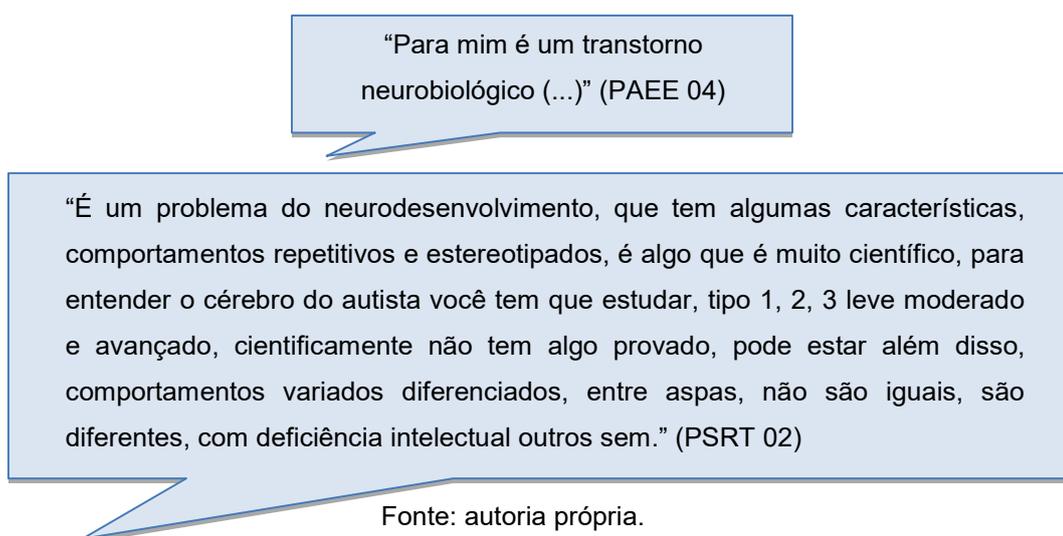
extremamente necessária a presença de professores de apoio educacional especializado (PAEE).

2 - Desconhecimento do conceito de TEA: Como resultado das entrevistas, foi possível constatar que as professoras em geral apresentaram desconhecimento em relação ao Transtorno do Espectro Autista e conseqüentemente, desconhecem também como deve ser de fato o atendimento deste estudante na rede regular de ensino, ou seja, seus direitos e necessidades de atendimento e adaptações curriculares, de atividades, entre outros.

Esse desconhecimento causou na maioria das professoras um sentimento de medo, insegurança, uma sensação de não estarem capacitadas, causando em muitos momentos de inércia em sua prática profissional.

Através das entrevistas semiestruturadas, verificamos, inicialmente, que uma dificuldade muito relevante para os professores é o desconhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista, este fenômeno se repetiu entre a maioria das professoras entrevistadas, com exceção das professoras PAEE 04 e PSRM 02. Ambas foram capazes de conceituar de forma mais precisa o que é o TEA. Na figura 06 podemos ver os recortes de fala das duas professoras:

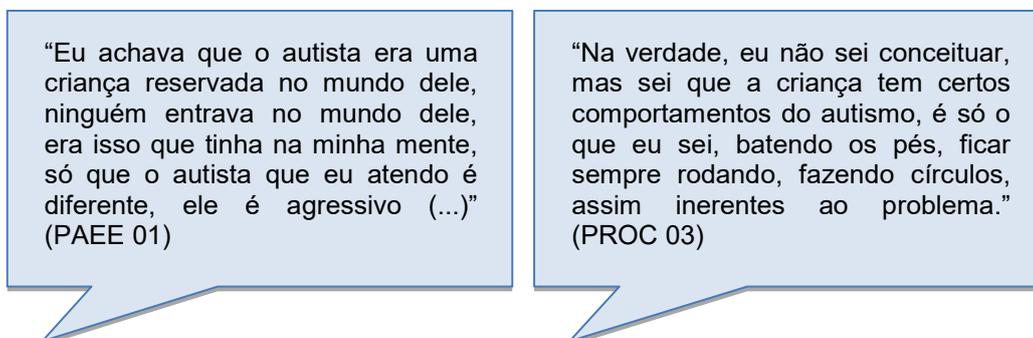
Figura 06 – Fala da professora sobre concepção do TEA.



A compreensão dessas duas profissionais, ambas da escola da zona urbana de Manaus, se deve ao fato de serem as duas que mais buscaram especialização em educação especial relacionadas ao TEA. As outras nove professoras entrevistadas apresentaram dificuldades em conceituar o

transtorno, porém relataram alguns comportamentos como estereotípias, dificuldade de socialização, agressividade, entre outras, reconhecendo que desconhecem cientificamente o conceito. Na figura 07, mostramos algumas destas falas:

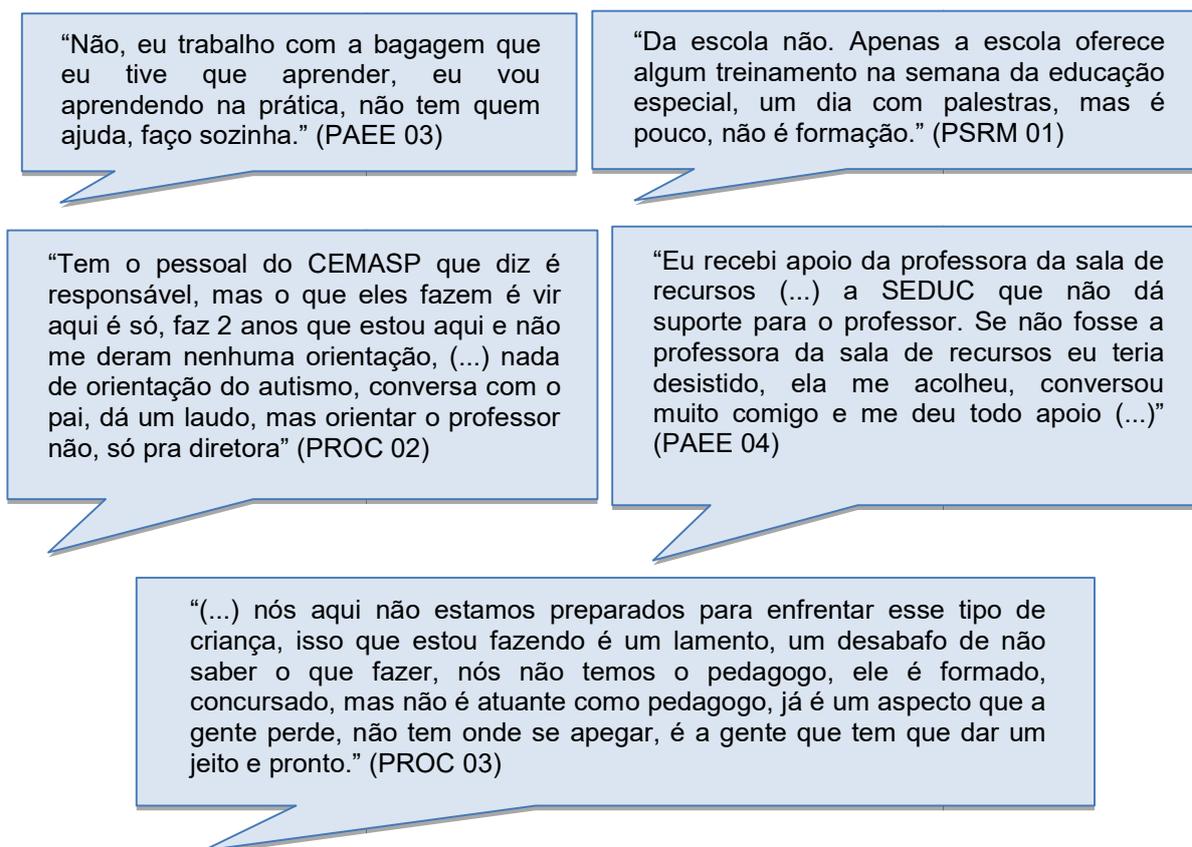
Figura 07 – Fala das professoras sobre entendimento do TEA.



Fonte: autoria própria.

3 - Falta de apoio: ao perguntarmos se já haviam recebido alguma orientação para trabalhar com o estudante com TEA, todas as professoras foram unânimes em dizer que não receberam apoio ou orientação, nem das Secretarias de Educação e nem das equipes pedagógicas das duas escolas estudadas. Quando há interação com as equipes das secretarias ou com a gestão escolar, as informações passadas não são relacionadas ao conceito do TEA e sim voltadas às normas técnicas exigidas pelo sistema educacional. Ficou evidente em algumas falas que, muitas vezes, as professoras contam apenas com a troca de experiência de suas práticas docentes, sendo conduzidas muitas vezes pela intuição e no caso da profissional da escola ribeirinha, fica evidente que falta inclusive o apoio e troca de experiência por não contar com professor PAEE e nem da sala de recursos multifuncionais em sua escola. Na figura 08, dispomos alguns recortes de falas das professoras que evidenciaram essa questão.

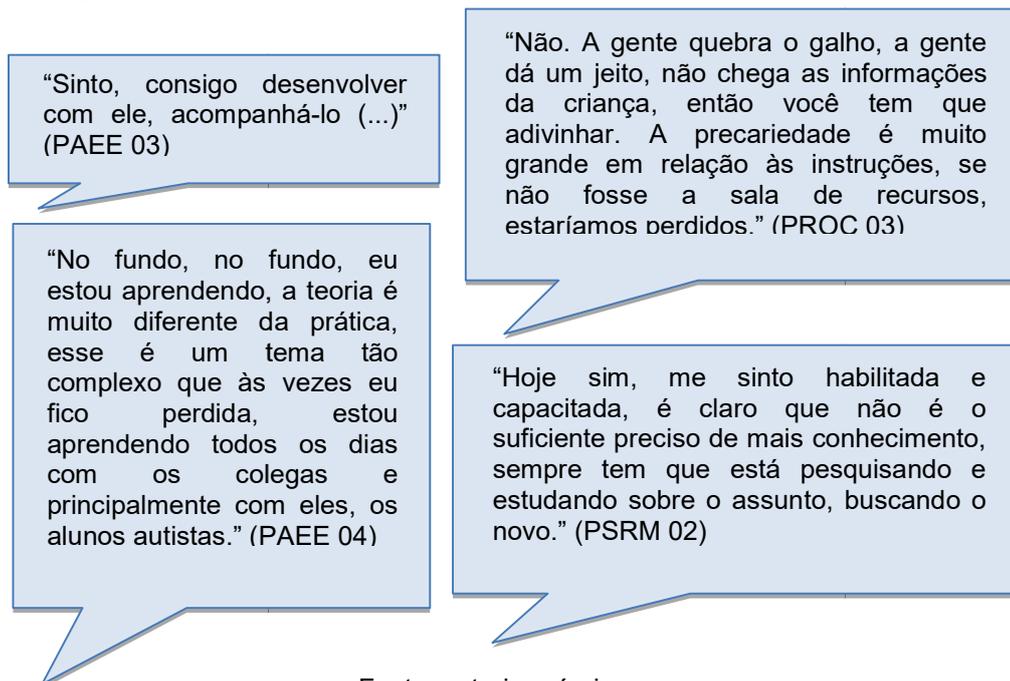
Figura 08 – Fala das professoras sobre falta de apoio.



Fonte: autoria própria.

4 - Sentimento de incapacidade: a maioria das professoras afirmou com exatidão que não se sentem capacitadas para trabalhar com estudantes com TEA, somente as duas professoras especialistas em Educação Especial afirmaram que na atualidade, após buscarem especialização, se sentem mais seguras em relação à sua prática docente na educação especial, evidenciando a importância da formação específica e continuada para o desenvolvimento da segurança no professor que trabalha com TEA. Seguem as falas de algumas professoras na figura 09.

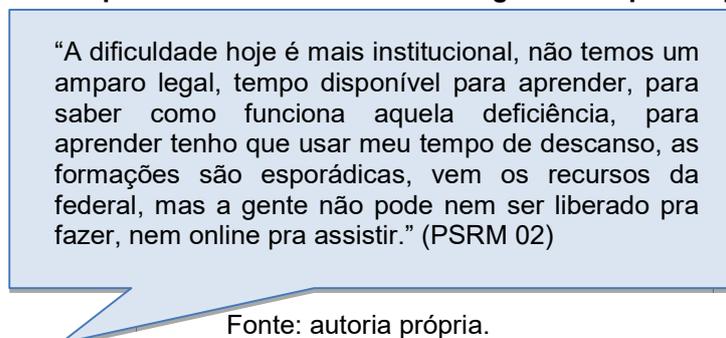
Figura 09 – Fala das professoras sobre sentimento de incapacidade.



Fonte: autoria própria.

5 - Excesso de carga horária: outra dificuldade apontada foi a falta de tempo disponível dentro do horário de trabalho para se dedicarem à cursos de capacitação, conforme visto na fala da figura 10.

Figura 10 – fala da professora PSRM 02 sobre carga horária para capacitação.



Fonte: autoria própria.

6 - Lidar com as estereotípias: os comportamentos que fogem do previsto pelos professores, principalmente os de Ciências, que ainda insistem em ministrar suas aulas de forma expositiva com os estudantes dispostos em fileiras, é outra dificuldade que foi apontada, conforme figura 11.

Figura 11 – Fala da professora PROC 01 sobre as estereotípias.

“Uma das dificuldades é o comportamento, tem alguns que não sentam, andam na sala toda, tem tiques, alguns não interagem com a gente e a questão pedagógica é mais difícil ainda, pois, eu não sei se eles estão aprendendo, não tenho este retorno.” (PROC 01)

Fonte: autoria própria.

7 - Falta de formação continuada na modalidade presencial: das onze professoras entrevistadas, oito afirmaram não ter feito nenhum curso de capacitação ou aperfeiçoamento na educação especial e somente três delas (PAEE 01 e 02 e PSRM 02) concluíram cursos nesta temática na modalidade à distância (online). Ficou evidente na fala das professoras a necessidade de oferta de cursos de formação continuada e especialização na modalidade presencial, contemplados com conhecimento teórico e prática, vide as falas na figura 12.

Figura 12 – fala das professoras sobre a necessidade de formação continuada.

“Não, só cursos online, eu queria que a SEDUC oferecesse, na prática.” (PAEE 01)

“Hoje a pós em Educação Especial é em EAD, durmo mais que assisto, vivo cansada.” (PAEE 02)

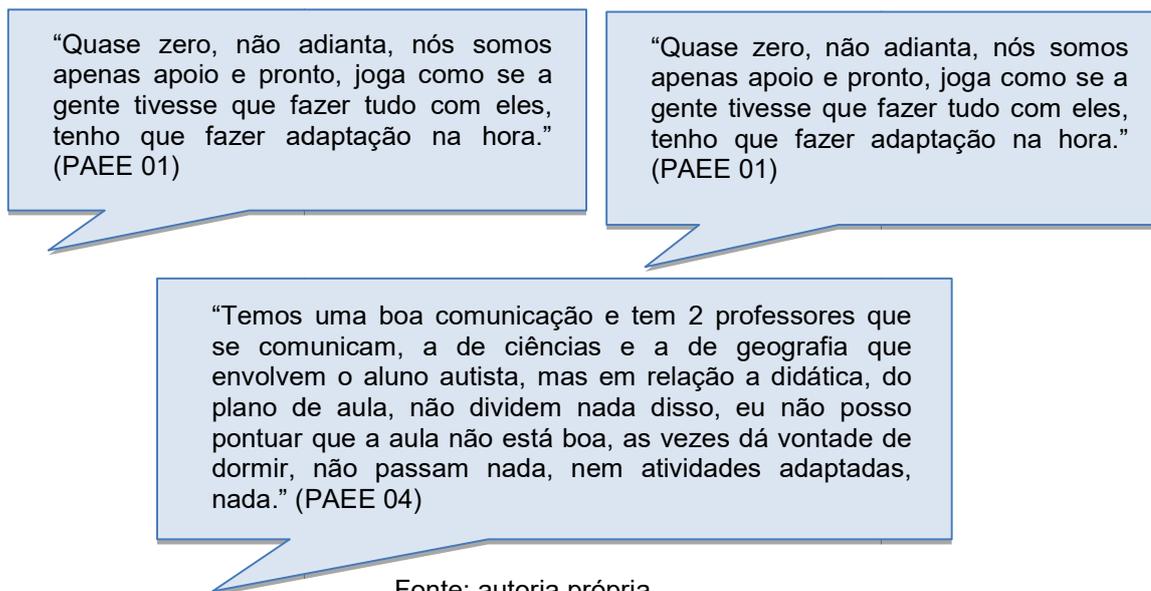
“Então nesse período não estou conseguindo disponibilidade de tempo para buscar este aperfeiçoamento, as meninas vão (...), eu já não posso.” (PROC 03)

“Não, ninguém ofereceu.” (PROC 04)

Fonte: autoria própria.

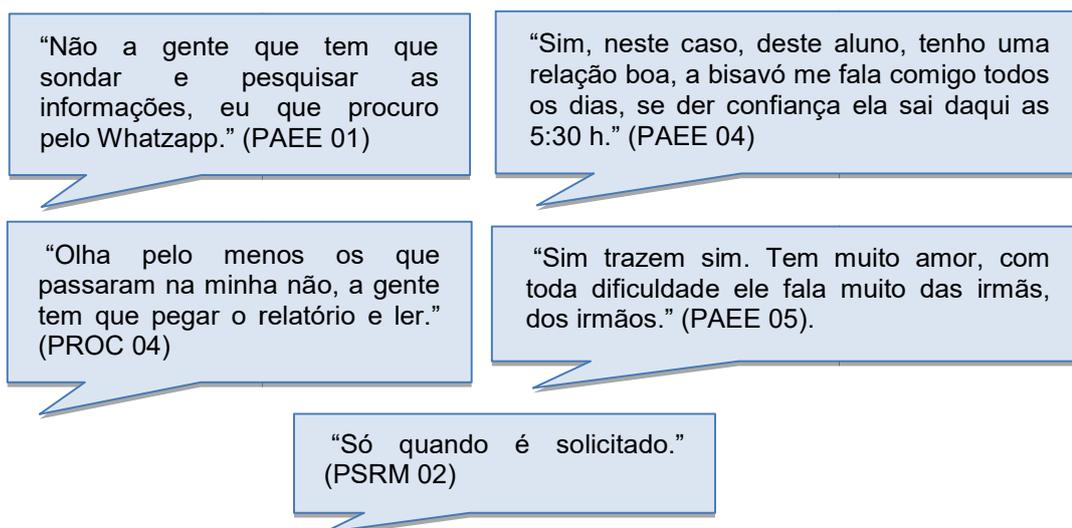
8 - Falta de comunicação entre professor regente e PAEE: a maioria das professoras de apoio afirmou não ter uma boa comunicação em relação aos conteúdos entre elas e as professoras de Ciências, somente a PAEE 04 afirmou possuir uma boa comunicação com os professores regentes, conforme figura 13.

Figura 13 – fala das professoras sobre falta de comunicação entre professores.



9 - Falta de apoio dos pais/responsáveis na vida escolar do estudante TEA: a maioria das professoras afirmou que não percebem o apoio e comprometimento da família em acompanhar a vida escolar dos estudantes TEA e em trazer informações relevantes sobre estes estudantes para os professores, somente três professoras afirmaram observar o acompanhamento dos pais, conforme figura 14.

Figura 14 – fala das professoras sobre falta de apoio dos pais.



4.5 - Os relatos de experiência dos pais/responsáveis sobre o processo de inclusão do estudante TEA

Através das entrevistas semiestruturadas com os 07 (sete) pais/responsáveis pelos estudantes com TEA, pudemos coletar as impressões deles sobre o processo de inclusão dos seus estudantes com TEA nas escolas estudadas.

No quadro 04 encontram-se dispostos os dados sobre os pais/responsáveis entrevistados no que se refere às suas características básicas, bem como às dos seus estudantes com TEA.

Quadro 04 – Informações sobre os pais/responsáveis e seus respectivos estudantes.

Código Responsável	Escola	Responsável Entrevistado (a)	Idade Resp.	Escolaridade Resp.	Sexo Estudante Tea F – Fem. M - Masc.	Código Estudante Tea	Idade Do Tea (em anos)	Verbal/Não Verbal	Escolaridade de Atual Do Tea	Diagnóstico (em anos)	Dificuldades Para o Diagnóstico
RESP 01	URBANA	BISAVÓ MATERNA (mãe dependente química)	56	Ensino Fundamental incompleto	M	TEA-01	11	VERBAL (atendimento isolado com fonoaudióloga)	4º ano	6	2 anos para conseguir a consulta com neurologista e o laudo pelo SUS
RESP 02	URBANA	PAI	59	Ensino Fundamental incompleto	F	TEA-02	14	VERBAL (atendimento isolado com fonoaudióloga e psicóloga uma vez por semana)	6º ANO	3	Interrupção de atendimento na pandemia
RESP 03	URBANA	MÃE	45	Ensino Médio incompleto	M	TEA-03	11	NÃO VERBAL (o atendimento com a fonoaudióloga e com a psicóloga foi interrompido devido ao acidente do pai)	5º ano	5	Diagnóstico tardio, embora apresentasse os comportamentos característicos do TEA
RESP 04	URBANA	MÃE	42	Ensino Superior incompleto	M	TEA-04	9	VERBAL (começou a falar sendo estimulado por uma professora)	6ª ano	2	Negação do pai, com posterior abandono

RESP 05	RIBEIRINHA	Cunhada (a esposa do irmão do estudante TEA é a atual responsável por ele, a mãe já falecida e foi retirado da convivência com o pai porque sofria muita violência)	38	Ensino Técnico	M	TEA-05	13	VERBAL (começou a falar com 3 anos)	6º ANO	12	Diagnóstico tardio por conta da negação do pai (a responsável relatou que o pai se interessou pelo diagnóstico por conta da possibilidade de receber o auxílio financeiro)
RESP 06	RIBEIRINHA	MÃE	42	Ensino Médio incompleto	F	TEA-06	13	VERBAL (desenvolvimento normal até 3 anos, porém teve autismo regressivo)	6º ANO	12	Dificuldade de conseguir os exames na rede pública de saúde de Manaus, o atendimento foi por uma psiquiatra através de tele consulta que atende online de São Paulo, a falta de participação do pai no tratamento
RESP 07	URBANA	MÃE (estrangeira)	42	Superior incompleto	M	TEA-07	11	VERBAL (atendimento isolado com fonoaudióloga)	6º ANO	1	Falta de apoio familiar, incluindo o abandono do pai.

Fonte: autoria própria.

A seguir relatamos as impressões dos pais/responsáveis sobre o processo de inclusão escolar dos seus filhos com TEA, desde o início ao momento atual do estudante e também sobre o *status* do trabalho da equipe multidisciplinar e da gestão escolar quanto ao trabalho de conscientização sobre o autismo.

No quadro 05 estão dispostas as falas dos pais/responsáveis sobre o início do processo de escolarização dos seus filhos:

Quadro 05 – Falas dos pais sobre o processo de inclusão dos estudantes com TEA.

Registros das falas dos pais/responsáveis sobre o processo de inclusão dos estudantes com TEA	
Pergunta: Como foi o início da escolarização do seu filho (a)?	
Código	Respostas (citação direta das falas)
RESP 01	"Foi muito trabalho, ele não tinha mediadora, foi muita luta, todo dia que eu chegava ele estava de castigo na diretoria, todo dia tinha um problema, depois que ele teve a mediadora, quando ele entrou aqui, na sala de recursos, foi uma ajuda muito boa, nos outros colégios ele nunca aprendeu a ler. Era só problema, dava muito trabalho e aqui com a professora de apoio que começou este ano, depois de muita luta, agora ele está lendo, e melhorou muito. Ele começou este ano aqui, aqui ele gosta, tem dia que ele invoca com a professora, diz que onde ele vai ela está atrás, mas foi por isso que ele melhorou bastante. Aprontava ficar correndo fazendo coisas que não devia. No início, bati muito de frente com a gestora, teve uma vez que eu já não estava aguentando mais, eu ia fazer uma denúncia. Todo dia que eu chegava ele estava na diretoria de castigo, ele era excluído, não fazia tarefa, não fazia nada. É luta, a senhora não sabe quantas vezes eu já chorei, eu pra um lado e ele para outro, ele não dormia, sujava o banheiro todinho de coco, até agora com 11 anos, às vezes ele se suja, digo: quando for namorar, vai ficar cagado desse jeito, uma luta, às vezes ele fala palavrão quando fica bravo aí eu corrijo, tem hora que ele me abraça e beijo, tem hora que quero me estressar, mas procuro me acalmar, ele sente que fez alguma coisa errada. Ele melhorou muito aqui na escola."
RESP 02	"Foi fácil, pois, foi particular, passou três anos, a escola passou três anos só pegando o dinheiro da gente, tudo era pago. Aqui (na escola pública urbana) foi diferente, aqui ela está aprendendo, já está quase lendo, a gente foi na SEDUC, a diretora fez uma gentileza em aceitar ela aqui, foi muito boa."
RESP 03	"Ele começou com 4 anos e foi bem, era uma professora boa, depois passou para outra escola, e aí foi mais difícil, ele andava só atrás da professora, porque ele não ficava sozinho com outras pessoas, quando ele foi para o 3º ano ele mudou de professora, de novo, ele não aceitava e a professora, ela não sabia lidar com ele."
RESP 04	"Ele aceitou bem, no início só não gostava de participar em feiras de ciências, mas depois se envolveu e ia até em passeio da escola."
RESP 05	"O início dos estudos foi bem difícil e até hoje os professores ficam reclamando que ele não aprende nada, que ele não é normal. Os professores não sabem lidar com ele, quando falo, eles ficam bravos e dizem que tem que ter uma sala só pra doido aqui."

RESP 06	“No começo foi bom, era mais tranquilo, só uma professora, mas a partir do 6º ano foi muito assustador, no primeiro dia, ela foi só, foi até a sala e voltou chorando e travou, disse que tinha muito barulho, ela queria silêncio, nos dias que os cachorros latem muito ela fica irritada, o Zeus (cachorro) não latia, ele era companheiro dela. Ela se incomoda até com o barulho das crianças, ela se irrita, ela muda, fica com comportamento diferente. Pra doar roupas, tenho que conversar em várias etapas, no tempo dela. Eu já aprendi essa parte, quando dava sem esperar o tempo dela, isso fazia com que chorasse dois dias. Na escola sempre tem a menina da vizinha que fica com ela ou a condutora da lancha que é tia dela, qualquer coisa ela pega na mão da Eliana. Quando ela fica debaixo da árvore olhando, num ponto, parada, ou quando está muito agitada. A gente dá o remédio. A (nome da tia suprimido) leva o remédio, ela fica responsável pela TEA 06 (nome da estudante suprimido), ela passa pra pegar para levar e deixar a TEA 06 (nome da estudante suprimido) de volta, ela só fica com a tia dela, tia por parte de pai.”
RESP 07	Começou na escola especial e depois foi na escola normal.

Fonte: autoria própria.

Pela análise das falas da RESP 01, foi possível evidenciar a importância da presença e do trabalho da professora PAEE em sala de aula e da sala de recursos multifuncionais para o desenvolvimento do estudante com TEA: “depois que ele teve a mediadora (referindo-se à professora PAEE), quando ele entrou aqui, na sala de recursos, foi uma ajuda muito boa, nos outros colégios ele nunca aprendeu a ler” (recorte de fala RESP 01). Assim como esta responsável, a PROC 02, que ministra aulas na escola ribeirinha, a qual não conta com professores PAEE e nem sala de recursos multifuncionais, também ressaltou a importância do trabalho dos professores PAEE: “(...) se tivesse um professor ele ia trabalhar a atividade no nível de conhecimento dele, tenho um aluno que não evolui, ele fica o ano inteiro parado, fica na sala, mas não acompanha, se não mexer com ele, ele fica quieto, não é agressivo, cópia da lousa, mas não lê” (recorte de fala da PROC 02). Silveira (2015) também destacou a importância da presença do professor PAEE como uma das condições para que ocorra a inclusão.

Pelo registro de fala do RESP 02 sobre o início da escolarização do TEA 02 foi possível inferir que esse pai ainda não conhece os direitos do seu filho autista relacionados ao processo de inclusão escolar: “a diretora fez uma gentileza em aceitar ela aqui, foi muito boa” (recorte de fala RESP 02). A Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, em seu inciso VII do Artigo 2º, determina o acesso da pessoa com TEA ao ensino regular, bem como o acompanhamento do professor PAEE. O acesso de estudantes com acesso à matrícula na rede regular é um direito previsto

em lei, contudo, pela análise desta entrevista, é possível verificar que nem todos os pais estão conscientes destes direitos que já estão em vigor há 12 anos.

A rotatividade dos professores PAEE também foi levantada, na fala da RESP 03, como um obstáculo no processo de inclusão dos estudantes com TEA: “(...) foi para o 3º ano ele mudou de professora, de novo, ele não aceitava e a professora, ela não sabia lidar com ele” (recorte de fala RESP 03). Teixeira (2016) defende a inclusão dos TEAs na escola regular justamente pelo fato da mesma ofertar uma programação previsível para este estudante, sem grandes mudanças, uma vez que a previsibilidade é uma condição fundamental para atender a necessidade de regulação do estudante com TEA. Desde 1943, a partir dos estudos de Dr. Kanner, ficou evidente que uma das características fundamentais para o diagnóstico do autismo era a insistência nas mesmas coisas, segundo Volkmar e Wiesner (2018).

Na escola da zona urbana todas as professoras PAEEs foram contratadas por meio de Processo Seletivo da SEDUC, o que significa que terão tempo de atuação pré-estabelecido na referida escola, fato que causa preocupação nas próprias professoras e nos pais, pois a mudança de professores gera mudanças de comportamento do estudante. Quando há troca de professor, o novo PAEE precisa recomeçar todo o trabalho de adaptação com aquele estudante e como foi relatado pelas professoras PAEE, nem sempre há comunicação entre a PAEE nova e a anterior.

Apesar dos desafios que os pais/responsáveis ainda enfrentam no processo de inclusão escolar dos estudantes com TEA, é possível perceber em algumas falas o papel fundamental que a escola tem no desenvolvimento desse estudante: “(...) no início só não gostava de participar em feiras de ciências, mas depois se envolveu e ia até em passeio da escola” (recorte de fala RESP 04).

Apesar dos desafios, a escola e professor são capazes de superar os obstáculos à aprendizagem do estudante com TEA, pois segundo Rogers (1997) ensinar é importante, porém, o mais importante é criar as condições favoráveis à aprendizagem através de um ambiente afetivo e acolhedor para que o estudante autista desenvolva a autoconfiança ao se sentir pertencente àquele local, evidenciando também a visão que Gestalt-terapia tem do homem: uma visão positiva do ser humano, um ser capaz de fazer escolhas e assumir novas responsabilidades.

Outro aspecto importante relatado nas entrevistas com os pais foi o fato destes terem que lidar com professores que não se consideram capacitados para lidar com estudantes com TEA: “(...) os professores ficam reclamando que ele não aprende nada, que ele não é normal. Os professores não sabem lidar com ele, quando falo, eles ficam bravos e dizem que tem que ter uma sala só pra doido aqui” (recorte de fala RESP 05). A falta de qualificação para atender esses estudantes foi constatada por Vaz (2019). Sampaio e Sampaio (2009) destacaram a importância da implantação de um modelo educacional inclusivo focado nas especificidades educacionais de cada TEA.

Pelo exposto, foi possível verificar que o processo de inclusão dos estudantes com TEA das duas escolas estudadas não foi sentida de forma unânime entre todos os pais/responsáveis, para alguns estudantes ocorreu de forma mais facilitada (como para o RESP 07), para outros nem tanto. As especificidades de cada TEA (vide fala da RESP 06), o nível do apoio familiar e o trabalho da equipe multidisciplinar na escola foram as características que determinaram as facilidades e dificuldades deste processo.

Quanto à adaptação curricular dos estudantes com TEA, o quadro 06 mostra os relatos dos pais/responsáveis:

Quadro 06 – falas dos pais sobre adaptação curricular dos estudantes com TEA

Registros das falas dos pais/responsáveis sobre a adaptação curricular dos estudantes com TEA	
Pergunta: Como se deu a adaptação curricular?	
Código	Respostas (citação direta das falas)
RESP 01	“Nessa escola, no começo não foi legal não, mas agora melhorou bastante, no início era reclamação todo dia, às vezes, eu já estava em casa e ligavam pra buscar. Depois que conseguiu a mediadora, aprendeu a ler, agora ele escreve, com letras grandes, letras graúdas. Dois dias vem na sala de recursos, das 8:30 as 9:30 h, no período da manhã com a professora PSRM 02 (nome da professora suprimido). E a tarde na sala regular com apoio escolar (PAEE), esse é o primeiro ano que ele tem PAEE. Ele conta que não gosta da professora de agora, gostava mais da outra, essa daí fica o tempo todo com ele.”
RESP 02	“A adaptação dela está sendo ótima, ela se adaptou, interagiu aqui, chega em casa, pega os cadernos e fica escrevendo, a fonoaudióloga me ensinou como fazer os exercícios em casa e ela já faz sozinha, minha cabeça não está muito boa, já estou esquecido e ela mostra com o dedo que estou ensinando errado, ela sabe fazer e entende do jeitinho que a fonoaudióloga fala. Ela tem a cabeça muito boa.”

RESP 03	“Aqui pra se adaptar ele demorou uns 3 anos, no início ficava pouco tempo, depois foi ficando um pouco mais e depois aumentando, depois que foi pra PSRM 02 (nome da professora suprimido) na sala de recursos ele já aceitou melhor, quando troca o professor ele dá trabalho. Ele é meio complicado. Ele fica à tarde, quando não tem aula ele fica bravo, quer vir pra aula.”
RESP 04	“Aprende muito rápido, nas terapias às vezes terminam antes e ficam só brincando.”
RESP 05	“Não tem adaptação aqui não, é tudo igual, ele conseguiu fazer algumas coisas, ler algumas palavras com o professor de português, com o restante dos professores não. Os professores não têm ajuda aqui, eles ficam perdidos, sem contar que quando acaba a energia e acaba sempre, os professores precisam sair das salas com os alunos e terminar a aula mais cedo.”
RESP 06	“Muito difícil pra TEA 06 (nome da estudante suprimido). Recentemente, no mês de agosto, ela falou que teve uma tia que entrou na sala com uma lista. Que só disse boa tarde, e falou que na escola tinha alguns alunos especiais, e falou o nome de todos. O da TEA 06 (nome da estudante suprimido) também, ela contou que daí as duas amiguinhas que ela tinha feito na escola se afastaram dela.”
RESP 07	“Está aqui há 4 meses, aqui ele fala que é muito ruído, que os meninos não têm bom comportamento, os meninos judiam dele, eu falei com a diretora, um menino falou nome feio para ele, a diretora conversou.”

Fonte: autoria própria.

A análise das falas do quadro 06 mostrou que o sucesso da adaptação curricular do estudante com TEA pode estar relacionado com a presença dos professores PAEE e da sala de recursos, assim como ao acesso à atendimento especializado realizado por equipe multidisciplinar, como por fonoaudiólogos e psicólogos, por exemplo (vide falas dos RESP 01 a 04). Em contrapartida, para os estudantes com TEA matriculados na escola ribeirinha, a qual não conta com PAEEs e sala de recursos multifuncionais, a adaptação não foi consolidada pela ausência de profissionais especializados que desenvolvem ações que garantem a inclusão escolar destes alunos.

Já a fala da RESP 07 reforça a necessidade de o ambiente escolar estar adaptado às particularidades dos estudantes com TEA. Bernier, Dawson e Nigg, (2021) destacaram que a sensibilidade e os interesses sensoriais estão presentes na maioria das crianças com TEA, aqui destacamos a sensibilidade auditiva.

No que se refere ao trabalho da equipe multidisciplinar, o quadro 07, abaixo, mostra os relatos dos pais/responsáveis:

Quadro 07 – Falas dos pais sobre o trabalho da equipe multidisciplinar.

Registros das falas dos pais/responsáveis sobre o trabalho da equipe multidisciplinar	
Pergunta: Como é a realização do trabalho multidisciplinar?	
Código	Respostas (citação direta das falas)
RESP 01	"Ele passou na avaliação no André Vidal, pelo psicólogo, psicopedagogo, assistente social, pediatra, fonoaudióloga. Lá ele não passou pela neurologista, estou correndo atrás, mas não estou conseguindo não, é uma luta conseguir. Ele fez esta avaliação este ano, faz de 2 em 2 anos. Quem indicou foi uma neurologista que atendia ele, fazer a avaliação de 2 em dois anos, quando a criança especial vai lá eles conseguem, lá eles atendem também crianças especiais. Neste ano ele está fazendo as lições e está lendo, antes era uma luta, agora está mais interessado em fazer direitinho. O apoio faz muita diferença, antes eles passavam direto, ele não sabia nada, aqui ele com o apoio se desenvolveu bastante. Ele antes perturbava bastante, ele fala muito, isso é outra coisa que ele tem. Ele gosta muito de brincar, uma vez uma professora falou que ele era agressivo, mas eu não o acho agressivo, ela teimou comigo e eu teimei com ela também, não aceito que fale isso do meu bisneto, ele é autista. Uma vez um menino o chutou e ele chutou o menino também, no outro colégio o garoto encheu a cabeça de cola e cortou o moletom dele" (Nesse momento a bisavó se emocionou).
RESP 02	"Nem a fonoaudióloga e nem a psicóloga nunca foram na escola, porque é particular."
RESP 03	"Não nenhuma, nenhum psicólogo, fonoaudiólogo nunca veio na escola."
RESP 04	"Os profissionais não vão, nunca foram na escola, nem cogitam esta possibilidade."
RESP 05	"É tratado como qualquer outro aluno, eles falam que não tem professor mediador, não tem psicóloga, fono, nada que tem nas escolas de Manaus."
RESP 06	"Não tem esse trabalho não, ela é atendida por um grupo, eles demoram muito pra vir, eles também disseram que era autista, daí consegui uma vaga no CAIC (Centro De Atenção Integral à Criança e ao Adolescente), mas eu fui lá e de lá a moça falou pra voltar, que os papéis não tinham validade, daí tinha atendimento na CEMASP, eu cheguei lá e disse que estava cansada, de tanto me fazerem de boba já. Foi só aí que a moça de lá, falou da parceria com o posto da (Nome da comunidade suprimido),, daí ligou lá e explicou que eu já estava cansada e a secretária de lá falou que tinha uma vaga, tinha vaga no dia seguinte, daí foi e daí ela falou que é autismo, ela é de São Paulo, já arrastei duas vezes para consulta, a parte mais difícil é andar e bater nas portas dos médicos e ouvir que não é nada."
RESP 07	"Aqui me enviaram na Caps I, não atenderam. Na saúde também não atenderam, está sem tratamento. Na Venezuela, só usa medicamento natural, só vitamina. Ele está retrocedendo, chora bastante e não sabe porque chora. A noite está (o TEA 07) tranquilo, mas oscila muito. Ele é inocente, não sabe como falar."

Fonte: autoria própria.

Pelas falas de todos os responsáveis, pudemos verificar as dificuldades que os pais/responsáveis enfrentam quando tentam acessar o atendimento da equipe de saúde multidisciplinar para seus filhos. Esse problema se agrava mais ainda pelo fato de não haver, nas escolas estudadas, um trabalho conjunto entre a equipe de saúde e a escolar. A falha na comunicação entre as escolas e os profissionais de

saúde que atendem os estudantes com TEA foi constatada por Volkmar e Wiesner (2019), segundo os autores a falta de articulação entre essas equipes resulta em uma fragmentação de informações que gera uma infinidade de relatórios individuais, o que pode prejudicar a construção do PEI, ou seja, o desenvolvimento relacionado à aprendizagem de conteúdos escolares está fortemente relacionado à qualidade da interação entre todos os profissionais. A Gestaltpedagogia reforça esta visão quando afirma que o contato vem antes do tema ensinar, a qualidade da relação entre esses profissionais pode determinar o sucesso no processo de inclusão escolar desses estudantes.

Com relação à realização de um trabalho de conscientização sobre o TEA no ambiente escolar, os pais também relataram enfrentar dificuldades sobre este aspecto, no quadro 08 estão dispostas as falas dos mesmos:

Quadro 08 – Falas dos pais sobre conscientização sobre o TEA no ambiente escolar.

Registros das falas dos pais/responsáveis sobre trabalho de conscientização sobre o TEA no ambiente escolar	
Pergunta: Como foi realizada a conscientização sobre o autismo na escola?	
Código	Respostas (citação direta das falas)
RESP 01	"No começo eu discuti muito, pois ela (a PAEE anterior) disse que ele não tinha cara de autismo, eu disse que o autismo não estava na cara, o autismo é no cérebro, eu levo ele nos médicos, eu sei, o dele é um grau leve, eu comecei desde cedo, fui logo atrás, ele passou por muita avaliação. Nessa escola, parece que teve trabalho desse tipo de aluno, elas fizeram uma semana sem aula, com pessoas que acompanham crianças assim com autismo, porque logo no começo eu tive que trazer todos os documentos dele, para provar que ele tinha autismo, agora já não fala mais nada não. Teve uma mulher que esculhambou com ele, eu ia procurar o direito dele, aí a mulher pediu desculpa dele e pediu pra não fazer mais, não foi professora não, eu vim aqui para conversar com essa pessoa, é uma pessoa do administrativo, ela se desculpou com meu bisneto. O meu bisneto conta tudo, conta certinho o que aconteceu."
RESP 02	"Como estavam pagando particular, ela foi na escola especial, lá ela tinha condução, ela só podia ficar lá até quatorze anos, a escola do centro é adulto e a gente não queria por ela lá, eu vi que a fonoaudióloga foi essencial na vida dela, e aí viemos pra cá, é mais perto de casa, lá não tinha apoio e aqui tinha apoio. A minha filha, ela só faz o que mandar, ela fica esperando a sua reação. Nós fomos atrás na SEDUC, marcamos reunião e a meninas fizeram entrevista e aí deu certo."

RESP 03	“Olha, foi muito boa, recebeu muito bem, a professora PSRM 02 (nome da professora suprimido) da sala de recursos que me recebeu, ela conhece muito bem esse problema das crianças, ela pedia pra eu filmar o dia a dia dele, foi aí que ela descobriu que ele aprende vendo, só dele dar uma ou duas olhadas ele já aprende, a professora do apoio, o pessoal que fez avaliação mandaram o papel, tem a professora de apoio, depois que entrou aqui que ele aprendeu, aqui que ele aprendeu pegar no lápis, tudo ele começou com ela, cortar papel, tem fascinação com a prefeitura de Manaus, os gari que limpa o cemitério, tem fascinação por cemitério, morto, negócio de barco, é dessas coisas que ele gosta.”
RESP 04	“Na primeira semana fiquei aflita, ele chorou muito, quando vim buscar, estava na diretoria, a pessoa estava puxando (o estudante) pelo braço, ele queria uma bola, mas, orei muito e falei não vou desistir, pois esta é a única escola que tem sala de recursos pra ele.”
RESP 05	Não houve nada, nenhuma reunião com pais, nem palestra, nada. Só o CEMASP que passou, vem aqui, mas até agora não fizeram mais nada. Só o professor de Português que ajuda ele.”
RESP 06	“Não foi realizada não. A única coisa que eles, os professores, dizem é que ela não interage, fica calada e pede pra ir ao banheiro, só isso.”
RESP 07	“Me indicaram que esta escola era pra crianças sem condição. No início a diretora disse que não tinha vaga e depois aceitou. Eu trabalho numa pizzaria, entro às 16h e saio à 1h da madrugada, e nos fins de semana ele fica sozinho e uma venezuelana, vizinha do quintal, fica de olho nele. Eu não tenho condição de pagar o tratamento, eu ganho 50 por dia e pago 500 de aluguel e 150 de luz.”

Fonte: autoria própria.

Pela análise das falas dos pais/responsáveis pelos estudantes com TEA, concluímos que nas duas escolas estudadas não foi realizado pela equipe escolar um trabalho conjunto de conscientização sobre o TEA que pudesse esclarecer as características do transtorno, as formas de tratamento desse estudante pelos professores e pelos demais colegas da escola. Consideramos que a falta de capacitação da equipe escolar tem relação com a ausência desse trabalho de conscientização, fato que prejudicou o processo de inclusão desses estudantes e que também pode gerar danos emocionais a eles. Como exemplo podemos citar o caso da TEA 06, evidenciado pela fala de sua mãe: “(...) ela falou que teve uma tia que entrou na sala com uma lista. Que só disse boa tarde e falou que na escola tinha alguns alunos especiais e falou o nome de todos. O da TEA 06 (nome da estudante suprimido) também, ela contou que daí as duas amiguinhas que ela tinha feito na escola se afastaram dela” (recorte de fala RESP 06).

Registros como este nos mostram a importância da realização de um trabalho de conscientização sobre o TEA e sobre uma forma mais humanizada de tratar este estudante, assim como da capacitação dos profissionais da escola como um todo e

também dos pais/responsáveis, ou seja, um trabalho voltado para uma visão do todo, conforme preconiza a Gestaltpedagogia, dessa forma o estudante deixa de ser visto apenas em seu papel de estudante e passa a ser visto, reconhecido e aceito em sua totalidade.

Serra (2008) destacou a importância de não padronizar o estudante com TEA. Sampaio e Sampaio (2009) corroboram com esta visão, para as autoras, a escola não pode mais ignorar o contato com as diferenças e precisa trabalhar a conscientização de todos os estudantes em prol de uma educação inclusiva.

Vaz (2019) destacou que a educação só é inclusiva quando é humanizada, sendo democrática, afetiva, mas não piedosa, levando em consideração a individualidade de cada estudante, respeitando as suas singularidades.

Por fim, os resultados coletados mostraram que a inclusão escolar dos estudantes com TEA na região estudada está apenas se iniciando, embora os profissionais ainda estão carentes de capacitação, a maioria demonstra insegurança em relação às práticas pedagógicas, necessitando com urgência de formação presencial especializada para que de fato se sintam capazes e seguros para atuar na educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a entender como se tem dado o processo de inclusão dos estudantes com TEA na aprendizagem de conceitos em Ciências nas escolas públicas da região de Manaus.

A partir dos dados analisados nesta pesquisa foi possível perceber que a situação do fenômeno estudado se encontra em acordo com o que já foi observado por outros estudiosos da inclusão escolar do estudante autista em outras regiões do Brasil. Pelas observações feitas nas duas escolas públicas estudadas, foi possível constatar que a inclusão social dos estudantes com TEA, a partir do acesso ao ensino regular, já se iniciou em Manaus, conforme prevê a Lei 12.764/2012, entretanto, a inclusão escolar desses estudantes na aprendizagem de conceitos científicos de fato ainda não se efetivou, pois em todas aulas observadas, os estudantes com TEA não foram contemplados com as atividades adaptadas e metodologias que se fazem necessárias para que a aprendizagem ocorra, ou seja, tanto as professoras de Ciências quanto as PAEEs, por não terem capacitação especializada, não preparam as atividades específicas para estes estudantes.

A aprendizagem de conceitos científicos pelos TEA ainda encontra muitos obstáculos à sua concretização no ambiente estudado, principalmente por esses estudantes não estarem devidamente alfabetizados, fator fundamental no processo de ensino-aprendizagem de Ciências, assim como em qualquer outro componente curricular.

Soma-se a essa falha basal outros fatores, tais como a ausência de articulação entre as equipes multiprofissionais de saúde e pedagógica que acompanham os estudantes com TEA, a falta de estrutura e recursos especializados nas escolas públicas, falta de suporte por parte das secretarias de educação, seja no apoio à equipe escolar ou por falta de oferta de cursos de capacitação na modalidade presencial para professores que atendem estudantes atípicos, potencializado ainda pelas dificuldades de acesso ao diagnóstico e acompanhamento especializado que são enfrentadas pelas famílias dos estudantes com TEA. Quanto às famílias desses estudantes, verificamos um indicador claramente preocupante que reflete de modo negativo no processo de inclusão: os

pais/responsáveis dos estudantes com TEA que foram entrevistados, em sua maioria, mostraram que desconhecem os direitos dos seus filhos.

As principais deficiências verificadas no processo de inclusão dos TEA nas escolas estudadas podem vir a ser superadas se o processo de inclusão dos estudantes com TEA, assim como de outros estudantes atípicos, for tratado como uma pauta prioritária pelo Estado e de uma forma que atenda às necessidades educacionais específicas dos estudantes com TEA. Por exemplo, a rotatividade de contratação de professores PAEEs temporários pelas secretarias de educação é um fator que causa instabilidade emocional no TEA, pois com o encerramento dos contratos, a alternância de professores fere a necessidade de previsibilidade e confiança desses estudantes, o que gera uma nova necessidade de adaptação estudante/professor de apoio/família, prejudicando o desenvolvimento da aprendizagem. O mais recomendado é que as secretarias façam concursos para contratação de PAEEs efetivos, evitando-se assim esta rotatividade, além da efetivação, se faz necessária a contratação deste profissional em quantitativo que supra a necessidade das escolas da rede de ensino público, pois o número de estudante com TEA ainda é maior que o número de professores de apoio. Pelas nossas observações, pudemos constatar que em Manaus ainda há escolas que não contam com nenhum PAEE, mesmo com um número de até três estudantes TEAs na mesma sala de aula, como foi o caso da escola ribeirinha observada, evidenciando-se assim a falta de concretização das políticas públicas que deveriam ser aplicadas por parte do Estado, através das secretarias de educação, de acordo com a legislação vigente.

Da mesma forma, verificamos que nem todas as escolas públicas são contempladas com a sala de recursos multifuncionais que é tão importante para preparação de ferramentas adaptadas que auxiliam a superar a defasagem de aprendizagem dos estudantes com TEA, apoiando tanto o professor PAEE quanto o professor de Ciências no processo de inclusão na aprendizagem. Neste ponto, vimos mais uma lacuna por parte do Estado, pois todas as escolas públicas já deveriam contar a sala de recursos para atender os estudantes da educação especial que antes eram atendidos em classes especializadas. As secretarias de educação, SEDUC e SEMED, ainda precisam realizar mutirões de levantamento da

presença/ausência/situação das salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas com vistas a implementar este ambiente tão importante para a educação de estudantes atípicos, como os TEAs.

Além das problemáticas já abordadas, também constatamos que há, por parte das secretarias de educação, uma deficiência na oferta de cursos de capacitação para que os professores conheçam, compreendam e aprendam a atender esses estudantes na escola. Nas falas das professoras, ficou evidente que as mesmas anseiam por formação, mas não na modalidade à distância. Assim, SEDUC e SEMED precisam ofertar, de modo sistemático, cursos de capacitação em educação para o atendimento do estudante com TEA, na modalidade presencial que integre teoria e prática, para toda a comunidade escolar, gestores, pedagogos, professores, pessoal administrativo e família.

Não bastante, as secretarias de educação precisam estabelecer políticas que favoreçam a realização de um trabalho articulado com as equipe multiprofissional escolar e a da rede de saúde que acompanham os estudantes com TEA, para que então esse estudante possa ser acompanhado com uma visão do todo e ser atendido em todas as suas especificidades.

Outro ponto forte da mudança que pode favorecer o processo de inclusão escolar dos estudantes com TEA é garantir a participação das famílias na vida escolar desses estudantes, realizando-se até mesmo um trabalho conjunto com os conselhos tutelares nos casos de estudantes que são menos acompanhados pelos pais/responsáveis. A partir do nosso estudo, verificamos que este trabalho deve ser iniciado a partir de palestras educativas, coordenadas pelas escolas em conjunto com a secretarias de educação, que capacitem os pais a entender o TEA e conhecer os direitos dos seus filhos.

Por fim, reforçamos que a partir dos resultados somente um trabalho conjunto que priorize o processo de inclusão dos TEA conforme previsto em lei e que esteja de acordo com as premissas observadas pelos especialistas em inclusão escolar, poderá ser capaz de superar as barreiras que este fenômeno ainda enfrenta no Estado do Amazonas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, L. **Gestalt-Terapia com crianças, teoria e prática**, São Paulo: Summus, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Traduzido por Maria Inês Corrêa Nascimento et. al., revisão técnica Aristides Volpato Cordioli et. al., [recurso eletrônico]: DSM-5. 5. ed., Porto Alegre: Artmed, 2014, 948 p.

BERNIER, R. A; DAWSON, G e NIGG, T.J. **O que a ciência nos diz sobre o transtorno do espectro autista: fazendo as escolhas certas para o seu filho**. Porto Alegre: Artmed, 2021.

BETTELHEIM, B. **A Fortaleza Vazia**. 1ª edição brasileira. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1987.

BRANDÃO, C. L. **O transtorno do espectro autista: um mundo visto através do caleidoscópio**. In: Frazão, L. M., Fukumitsu, K. O. (Orgs.) Quadros Clínicos disfuncionais e Gestalt-terapia. São Paulo: Summus, 2017, p. 141-154.

BRASIL. **Lei Nº 12.764 27 de dezembro de 2012, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei Nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília,

BRASIL. **Lei Nº 9394 de dezembro de 1996, de 23 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes da Educação Nacional. Brasília, DF.

BRITES, L. e BRITES, C. **Mentes Únicas: Aprenda como descobrir, entender e estimular uma pessoa com Autismo e desenvolva suas habilidades impulsionando seu potencial**. São Paulo: Editora Gente, 2019.

BUROW, O. A., e SCHERPP, K. **Gestaltpedagogia – um caminho para a escola e a educação**. São Paulo: Summus, 1985.

CAETANO, S. C. *et al.* **Autismo, Linguagem e Cognição**. Paco Editorial, 2015.

CARDELLA, B. F. **A construção do psicoterapeuta: uma abordagem gestáltica**. São Paulo: Summus, 2002.

CARDELLA, B. H. P. **O amor na relação terapêutica: uma visão gestáltica**. São Paulo: Sumus, 1994.

CARDOSO, J. A. **A Gestalt-terapia no tratamento do transtorno do espectro autista –TEA. Uma intervenção possível**. IGT na Rede, ISSN 1807-2526, v. 19, n. 36, 2022.

COMENIUS, A. I. **Didática Magna**, versão para eBook, 2001. Disponível em https://www2.unifap.br/edfísica/files/2014/12/A_didactica_magna_COMENIUS.pdf

CRUZ, T. **Autismo e Inclusão experiências no Ensino Regular**. Jundiaí: Paco editorial, 2014.

DAWSON, G.; MCPARTLAND, J.C. e OZONOKF, S. **Autismo de alto desempenho**. São Paulo: Editora Autêntica, 2020.

DE NOVAES TEIXEIRA, I. **Gestalt e Educação Inclusiva: Relato de experiência**. REIN-REVISTA EDUCAÇÃO INCLUSIVA, v. 6, n. 3, p. 107-119, 2021.

DE SOUZA, R.F. A.; DE SOUZA, J. C. P. **Os desafios vivenciados por famílias de crianças diagnosticadas com transtorno de espectro autista**. Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, v. 8, n. 16, p. 164-182, 2021.

DEMETERKO, A. M. B. e SOMAVILLA, F. C. **Comprensión de la Gestalt y la Gestaltpedagogía sobre el autismo**. Revista do NUFEN, v. 13, n. 1, p. 1-16, 2021. DF. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em 10 de setembro de 2021.

DONVAN, J. e ZUCKER, C. **Outra sintonia: A história do autismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

FAÇANHA, F. **Alfabetização e educação inclusiva entre o mundo real e o ideal**. Revista autismo. São Paulo, ano VII, n 13, p 42-43-44, jun./ago./set., 2021.

FADIMAN, J. e FRAGER, R. **Teorias da Personalidade**. São Paulo: Ed. Haper and Row do Brasil, 1979.

FRAZÃO, L. M., & FUKUMITSU, K. O. (Orgs.) **Quadros Clínicos disfuncionais e Gestalt-terapia**. São Paulo: Summus, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido: saberes necessários a práticas educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2011.

GADAMER, H. G. **Verdade e Método; traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Vozes, 2003.

GAIATO, M. **Cérebro Singular: Como estimular crianças no Espectro Autista ou com Atrasos no Desenvolvimento**. São Paulo: Nversos, 2022.

GAIATO, M. **S.O.S AUTISMO: Guia completo para atender o Transtorno do Espectro Autista**. São Paulo: Nversos, 2018.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GIL, A.C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 7ª Ed. São Paulo: Atlas, 2023.

GINGER, S. **Gestalt: a arte do contato. Nova abordagem otimista das relações humanas**. Petrópolis: Editora vozes, 2007.

GOLEMAN, D. **Trabalhando com a inteligência emocional**. Objetiva, 1995.

GONÇALVEZ, F. A. **Autismo de Bleurer**. Lisboa: Editora Climepsi, 2014.

GRANDIN, T. **Entrevista exclusiva para Revista Autismo**. Revista Autismo, São Paulo, ano 4, n.3, p.5-6, março, 2013.

HALL, Calvin S. **Teorias da Personalidade**. 4º ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

JÚNIOR, F. B. A e KUCZYNSKI, E. **Autismo infantil: novas tendências e perspectivas**. 2ª ed. São Paulo: Editora Ateneu, 2015.

JUNIOR, F. P. **Pesquisa diz que autismo é 97% genético e 81% hereditário**. Revista Autismo, São Paulo, ano V, n.6, p.40-41, set/ out/ nov., 2019.

JUNIOR, F.P. **Autismo e a nova CID-11, A nova CID (11) une os transtornos de espectro num só diagnóstico alinhando-os ao mais atual DSM (5)**. Revista autismo. São Paulo, ano VII, n 15, p 43-47, dez. / jan. / fev. 2022.

JUNIOR, F.P. **Mães autistas com filhos autistas**. Revista autismo. São Paulo, ano IX, n. 20, março, 2023. Disponível em <https://www.canalautismo.com.br/wp-content/uploads/2023/07/RevistaAutismo020-1.pdf>

KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 5ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.

LANG, A. e POTTMEIR, S. **O autismo na educação básica: um estudo de caso**. Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, v. 9, n. 1, p. 14-31, 2015.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 2016.

LIBERALESSO, P. e LACERDA, L. **Autismo: Compreensão e práticas baseadas em evidências**. Curitiba-Pr.: Capricha na inclusão, 2020.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. E.P.U, v. 5, n. 31, 1986.

MACEDO, C. G. **O sofrimento psíquico de mães de autistas: uma reflexão sob a ótica da Gestalt terapia**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2017.

- MALEVAL, J.C. **O autista e a sua voz**. São Paulo: Editora Blucher, 2017.
- MANAUS. Secretaria Municipal de Educação de Manaus. **Currículo Escolar Municipal de Manaus**. 2020. Disponível em: <https://semed.manaus.am.gov.br/prefeitura-lanca-novocurriculo-escolar-municipal-de-manaus/>
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2012.
- MANTOAN, M.T.E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MARCONI, M. e LAKATOS, E.M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1999.
- MAZZOTTA, M. J. da S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez Editor, 2005.
- MONTEIRO, C. G. *et al.* **O COTIDIANO DA CRIANÇA COM TEA NA ESCOLA: Uma análise sobre os direitos da criança e atribuições do professor**. BIUS-Boletim Informativo Unimotrisaúde em Sociogerontologia, v. 28, n. 22, p. 1-13, 2021.
- MOREIRA, M.A. **Teorias da Aprendizagem: Cognitivismo, Humanismo, Comportamentalismo**. Rio de Janeiro: LTC, 2022.
- MORIN. E. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 4. ed. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2021.
- OAKLANDER, V. **Descobrendo crianças: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes**. 13ª ed. São Paulo: Sumamos Editorial, 1980.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (ONU). 2017. **Transtorno do Espectro Autista**. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/topicos/transtorno-do-espectroautista#:~:text=Estima%2Dse%20que%2C%20em%20todo,varia%20substancialmente%20entre%20os%20estudos>. Acesso em 10 de setembro de 2021.
- OSTROVER, F. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- PALMER, R. E. **Hermenêutica**. Edições 70, 2006.
- PERLS, F.; HEFFERLINE, R. e GOODMAM, P. **Gestalt-Terapia: Frederick Peals, Ralph Hefferline e Paul Goodman**. São Paulo: Summus Editorial, 1997.
- PERLS, F.S. **Ego, Fome e Agressão: Uma revisão da teoria e do método de Freud**. São Paulo: Summus, 2002.

- PERLS, F.S. **Escarafunchando Fritz dentro e fora da lata de lixo**. São Paulo: Summus, 1979.
- PERLS, F.S. **Gestalt-Terapia explicada**. São Paulo: Summus, 1977.
- PERLS, F. **A abordagem gestáltica e testemunha ocular da terapia**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.
- POLSTER, E.; e POLSTER, M. **Gestalt-terapia integrada**. São Paulo: Summus, 2001.
- PORLÁN, R. e MARTÍN, J. **El diario del profesor**. Sevilla: Díada Editora, 1997.
- RIBEIRO, J. P. **Gestalt-terapia: refazendo um caminho**. São Paulo: Summus, 1985.
- RIBEIRO, J. P. **Vade-Mécum de Gestalt-terapia: conceitos básicos**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.
- ROGERS, C. R. **Torna-se pessoa**. 5º ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- SAMPAIO, C.T. e SAMPAIO, S.M.R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 162 p. ISBN 978-85-232-0915-5, 2009.
- SANTOS, A. A. D. *et al.* **O olhar da família e da escola para a criança com Transtorno do Espectro Autista-TEA**. Revista Liberum Accessum, v. 2, n. 2, p. 1-15, 2020.
- SCHMIDT, C. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus Editora, 2013.
- SCHULTZ, D.P. e SCHULTZ, S. E. **História da Psicologia Moderna**. São Paulo: Summus, 1985.
- SERRA, D.C.G. **Entre a esperança e o limite: um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares**. 2008. Tese de Doutorado (Programa de Pós-graduação em Psicologia) - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO (PUC), Rio de Janeiro.
- SHEFFER, E. **Crianças de Asperger: as origens do autismo na Viena nazista**. Editora Record, 2023.
- SILVA, A.B.B.; GAIATO, M; e REVELES L.T. MUNDO SINGULAR. **Entenda o autismo**. São Paulo: Fontamar, 2012.
- SILVA, G. de A. e SILVA, S. M. **A gestaltpedagogia como uma estratégia de inclusão para as crianças autistas em escolas regulares**. Revista do NUFEN, v. 10, n. 1, p. 217-234, 2018.

- SILVEIRA, A. R. da. **Autismo infantil: práticas educativas integradoras e movimentos sociais**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2015.
- SOUZA, L. P. **Educação: Inclusão ou exclusão? Concepções e práticas**. Campo Grande: Editora Inovar, 2019.
- SPOCK, B. **Meu Filho, Meu Tesouro: Como criar seus filhos com bom senso e carinho**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora: Distribuidora Recort., 1966.
- TEIXEIRA, G. **Manual do autismo: guia dos pais para o tratamento completo**. 8º ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2016.
- TELLEGEN, A. T. **Gestalt e grupos uma perspectiva sistêmica**. 4º ed. São Paulo: Summus Editorial, 1984.
- THOMPSON, T. **Conversa franca sobre autismo: guia para pais e cuidadores**. Campinas: Papyrus, 2014
- VAZ, W. F. **Da Inclusão Educacional para a Exclusão da Aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica com estudantes em deficiência intelectual**. São Paulo: Paco Editorial, 2019.
- VOLKMAR, F. R. e WIESNER, L. A. **Autismo: guia essencial para compreensão e tratamento**. Artmed Editora, 2019.
- YONTEF, G. M. **Processo, diálogo, awareness: ensaios em gestalt-terapia**. São Paulo: Summus, 1998.

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA -
PROFESSORA REGENTE, PROFESSORA DE APOIO E DA SALA DE RECURSOS

1. Na sua concepção ou percepção, o que é o Transtorno do Espectro Autista?
2. Em relação ao estudante com TEA, no momento em que chega à escola, o que você sente quando a recebe?
3. Você recebe alguma orientação para trabalhar com o estudante com TEA? Que tipo de apoio pedagógico você recebe? Quem é responsável por dar esse apoio?

4. Que informações você teve a respeito do seu estudante com TEA, pela professora anterior?

5. Como você identifica as principais dificuldades em seu estudante com TEA?

Como é esse estudante no dia a dia?

6. Quais subsídios teórico-metodológicos orientam sua prática?

7. Você se sente habilitada/capacitada para trabalhar com esse estudante?

8. Que dificuldades você identifica nesse processo?

9. Você já participou e ou participa de cursos de formação com a finalidade de melhorar sua prática com o estudante com TEA? Em caso afirmativo, quem ofereceu esses cursos?

10. Como você idealiza uma formação para habilitar e/ou aperfeiçoar sua prática no trabalho com o estudante com TEA?

11. São feitas reuniões periódicas a respeito do desenvolvimento do estudante com TEA?

12. Professor regente e professor PAEE (Professor de Apoio Educacional Especializado) têm uma boa comunicação? Como é organizado o vosso trabalho?

13. Como você compreende o trabalho da professora da sala regular?
(Professora de Apoio)

14. As professoras da sala de aula se colocam como professoras deste estudante ou delegam essa responsabilidade a você?

(elas interagem, se aproximam, estimulam a participação deste estudante)?
(Professora de Apoio)

15. Como as professoras veem seu trabalho e sua presença na sala de aula?
(Professora de Apoio)

16. A escola costuma receber os profissionais (psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, mediadores escolares, profissionais da Secretaria de Educação) que atendem as crianças com TEA? Se afirmativo, a escola costuma acatar e adequar o trabalho as orientações desses profissionais? Que tipo de orientações são passadas aos professores?

17. Há parceria com outros profissionais (supervisão escolar, orientação educacional, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, mediadores escolares, profissionais da Secretaria de Educação) no planejamento das atividades realizadas na inclusão de estudantes com TEA?

18. Existe um momento em que você conversa com os outros profissionais que atendem esse estudante? (Professor da sala comum, professores do AEE da APAE e demais profissionais da área da saúde).

19. As famílias trazem informações sobre as características desse estudante? Como é a relação família escola?

20. Você percebe a participação da família do estudante na vida escolar? Como acontece essa participação?

21. Como você percebe a aceitação do estudante autista pelos seus colegas de turma e pela comunidade escolar?

22. O que você pensa sobre o estudante com TEA estar na escola regular?

23. Diga a sua avaliação sobre o processo de inclusão educacional desse estudante na escola?

24. Pelo seu entendimento, o que acha que a escola poderia fazer para melhorar o processo de inclusão e escolarização desse estudante?

Agora vamos conversar sobre as parcerias, as relações profissionais e familiares.

1. Há parceria com instituições que atendem os estudantes com TEA?

2. Há parceria com outros profissionais (supervisão escolar, orientação educacional, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, mediadores escolares, profissionais da Secretaria de Educação) no planejamento das atividades realizadas na inclusão do estudante com TEA?

3. Que informações você teve a respeito do estudante com TEA, pelos profissionais dessas instituições?

4. Como você compreende o trabalho dessas instituições?

5. Você percebe a participação da família do estudante na vida escolar? Como acontece essa participação?

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – MÃE/ RESPONSÁVEL

Idade da mãe:

Escolaridade da mãe:

Total de filhos:

Sexo dos filhos:

Número de filho TEA:

Idade do filho autista:

Posição dele na sucessão de irmão:

Caracterização quanto a linguagem (verbal não verbal):

Escolaridade:

Idade no momento do diagnóstico:

1-Como foi receber o diagnóstico de TEA?

2-Como foi o início da escolarização do seu filho (a)?

3-Como se deu a adaptação curricular?

4- Como é a realização do trabalho multidisciplinar?

5- Como foi realizada a conscientização sobre o autismo na escola?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

1. Dados da Escola

- 1.1 Nome da Escola:
- 1.2 Nome da Professora Regente:
- 1.3 Nome da Professora de Apoio:
- 1.4 Turma Observada:
- 1.5 Número de estudantes:
- 1.6 Data da observação:
- 1.7 Tempo de Observação:

2. Caracterização da escola.

- 2.1 O espaço físico da escola é adequado ao número de estudantes?
() SIM () NÃO
- 2.2 A escola possui:
 - pátio ()SIM ()NÃO
 - refeitório ()SIM ()NÃO
 - banheiros acessíveis ()SIM ()NÃO

3. Caracterização da sala de aula:

- 3.1 O espaço da sala de aula é adequado ao número de estudantes?
- 3.2 Os cartazes dispostos nas paredes são recursos pedagógicos? Quais?
- 3.3 Como os estudantes estão dispostos?
() grupos (mesas) () individuais (Carteiras)
- 3.4 E o estudante com TEA? Onde está sentado?
- 3.5 Os estudantes apresentam locais fixos para se sentarem?
- 3.6 Quais recursos materiais foram utilizados durante a aula?
- 3.7 Os materiais estavam condizentes às necessidades da turma?

4. Em relação à interação em sala de aula:

- 4.1 Como acontece a interação em sala de aula entre professora e estudantes?
- 4.2 Como acontece a interação em sala de aula entre professora e o estudante com TEA?
- 4.3 Como acontece a interação estudante x estudante com TEA?
- 4.4 Como a professora lida com a indisciplina em sala de aula?
- 4.5 Como acontece a interação da turma com a pedagoga responsável?

5. Em relação à prática pedagógica:

- 5.1 O plano de aula é adequado às características da turma? Quem elabora o plano?
- 5.2 Como é a atuação pedagógica da professora?
- 5.3 A professora utiliza linguagem adequada para a faixa etária da turma?
- 5.4 O conteúdo é abordado de forma condizente ao nível dos estudantes? As inferências feitas pela professora envolvem todos os estudantes?
- 5.5 Quais recursos didáticos e tecnológicos foram utilizados?
- 5.6 Há interesse e participação dos estudantes pelo conteúdo ensinado?
- 5.7 Houve alguma verificação da apreensão dos conteúdos por parte da professora, como forma de avaliação dos conteúdos trabalhados?

6. Em relação às atividades lúdicas:

6.1 Foram desenvolvidas atividades lúdicas durante a aula? Quais?

6.2 Como foi a condução dessa atividade pela professora? Conseguiu promover a interação de todos os estudantes, uns com os outros, inclusive com o estudante incluído?

6.3 Durante as atividades, os estudantes foram incentivados a interagir com o estudante autista? Como foi a intervenção da professora?

APÊNDICE D – VISÃO DA ESTRUTURA DAS ESCOLAS

Estrutura da escola urbana:



Estrutura da escola ribeirinha:



APÊNDICE E – MODELO DA CARTA DE ANUÊNCIA ASSINADA PELAS ESCOLAS

TERMO DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **A inclusão escolar do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na aprendizagem de conceitos científicos à luz da Gestaltpedagogia**, sob responsabilidade da Prof. Orientadora Dra. **Irlane Maria de Oliveira**, a ser executada pela Mestranda **Rosemary Rossi** com o objetivo principal de analisar o processo de inclusão dos estudantes do ensino fundamental com Transtorno do Espectro Autista na aprendizagem de conceitos científicos em Ciências Naturais na cidade de Manaus. Assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada em nossa escola.

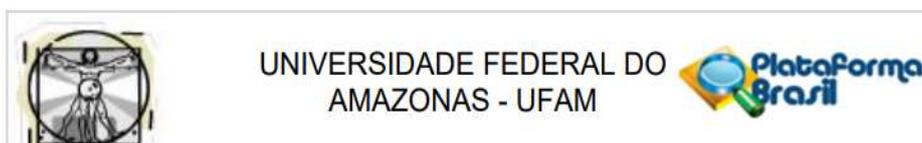
Declaramos conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/2012 do CNS. Informamos que para ter acesso a instituição e iniciar a coleta dos dados, fica condicionada a apresentação da Certidão de Aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Atenciosamente,

Manaus, xx de xxxx de 2023.

Assinatura da Gestão Escolar

ANEXO A – Parecer de Aprovação do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A INCLUSÃO ESCOLAR DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA APRENDIZAGEM DE CONCEITOS CIENTÍFICOS À LUZ DA GESTALTPEDAGOGIA

Pesquisador: ROSEMARY ROSSI

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 73274723.7.0000.5020

Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.279.511

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB INFORMACOES BASICAS_DO_PROJETO_2197869.pdf	18/08/2023 14:45:17		Aceito
Folha de Rosto	folha_De_Rosto_roseassinada_atualizada.pdf	18/08/2023 12:42:40	ROSEMARY ROSSI	Aceito
Outros	CRP.pdf	18/08/2023 12:33:12	ROSEMARY ROSSI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	18/08/2023 11:50:22	ROSEMARY ROSSI	Aceito
Outros	roteiro_observacao.pdf	18/08/2023 11:46:20	ROSEMARY ROSSI	Aceito
Outros	roteiro_entrevista_pais.pdf	18/08/2023 11:45:44	ROSEMARY ROSSI	Aceito
Outros	roteiro_entrevista_professores.pdf	18/08/2023 11:45:03	ROSEMARY ROSSI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_anuencia_ribeirinha.pdf	17/08/2023 16:58:56	ROSEMARY ROSSI	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_anuencia_myrthes.pdf	17/08/2023 16:58:48	ROSEMARY ROSSI	Aceito
Outros	lattes_irlane_maia.pdf	17/08/2023 16:58:25	ROSEMARY ROSSI	Aceito
Outros	lattes_Rosemary_Rossi.pdf	17/08/2023 16:58:06	ROSEMARY ROSSI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_ROSE_CEP.pdf	17/08/2023 16:54:35	ROSEMARY ROSSI	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não