



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE - IEAA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E**  
**HUMANIDADES – PPGECH**

---

**DNÁVIA MIRANDA NEVES LOBATO**

**DESAFIOS PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES**  
**PARA A INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR DE ALUNOS COM**  
**TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)**

HUMAITÁ/AM  
2021

---

**DNÁVIA MIRANDA NEVES LOBATO**

**DESAFIOS PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES  
PARA A INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR DE ALUNOS COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia Reis da Silva

Linha de Pesquisa: Perspectivas Teórico-  
Metodológicas para o Ensino das Ciências  
Humanas.

### Ficha Catalográfica

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

L796d Lobato, Dnavia Miranda Neves  
Desafios para as práticas pedagógicas de professores para a  
inclusão no ensino regular de alunos com Transtorno do Espectro  
do Autismo (TEA) / Dnavia Miranda Neves Lobato . 2021  
113 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Vera Lúcia Reis da Silva  
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) -  
Universidade Federal do Amazonas.

1. Práticas Pedagógicas. 2. Inclusão Escolar. 3. Transtorno do  
Espectro do Autismo. 4. Ensino Regular. I. Silva, Vera Lúcia Reis  
da. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

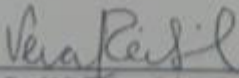
Essa dissertação foi desenvolvida com o apoio do Governo do Estado do Amazonas por meio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas, com a concessão de bolsa de estudos.



**DNÁVIA MIRANDA NEVES LOBATO**

**DESAFIOS PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES  
PARA A INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR DE ALUNOS COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), defendida e aprovada em 06 de agosto de 2021 pela Banca Examinadora constituída pelos Membros:



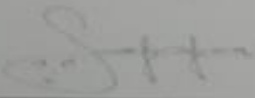
---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lúcia Reis da Silva  
Presidente/Orientadora



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ednaceli Abreu Damasceno  
Membro Titular Externo 1 – PPGE/UFAC



---

Prof. Dr. Lúcio Fernandes Ferreira  
Membro Titular Interno 2 – PPGE/UFAM

Humaitá/AM, 06 de agosto de 2021.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho aos meus pais que sempre me incentivaram e me apoiaram em meus estudos.

Dedico às minhas filhas Kim Besinge e Hemilly, ao meu filho Márcio Victor que nos momentos difíceis me fizeram rir e ter forças para continuar.

Dedico ao meu esposo que me apoiou, me incentivou e estava sempre disposto a me ajudar.

Dedico aos meus alunos da Sala de Recursos Multifuncionais que me mostraram que tudo pode ser superado, por mais difícil que pareça.

Dedico a minha netinha Cecília, que mesmo em meio as dificuldades que passamos que é a pandemia, trouxe-me esperança e alegrias.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, saúde e sabedoria durante a caminhada.

Agradeço às minhas filhas Kim Besinge e Hemilly, meu filho Márcio Victor que são minha força e direcionamento.

Ao meu esposo Admildo de Castro Lobato que sempre esteve comigo, me incentivando, ajudando e tendo paciência nos momentos mais difíceis.

Aos meus pais Isaurino da Rocha Neves e Valcinira Lobo de Miranda que sempre acreditaram em mim e me fortaleceram.

À minha Irmã Denimara e aos meus irmãos Isaurino, Miqueias e Acheles que sempre que precisei estavam dispostos a me ajudar e compreender.

Aos meus alunos que me mostraram constantemente que um pequeno avanço é muito quando este é realizado com dedicação.

Aos colegas de trabalho que aceitaram participar da pesquisa e acreditam no poder da educação para a transformação pessoal e profissional.

Ao gestor Ronivaldo Alecrim, a pedagoga Elessandra Carvalho e a secretária escolar Conceição Carvalho que nos momentos que precisei sempre me deram total apoio.

Aos professores do PPGECH que acreditaram e incentivaram a mim e a meus colegas do curso. Vocês são fundamentais para o sucesso dos estudantes no mestrado.

Aos meus colegas, Turma de 2019: Annanda, Cristiane, Cristóvão, Danilza, Elias, Emivan, Jéssica, Laura, Leonilza, Marinildo, Maira, Marinez, Marilza, Márcia, Sebastião, Samuel Antonio, Samuel Anselmo e Welton, a cada um de vocês meu agradecimento por estarem em constante alegria, fraternidade e inspiração e sempre dispostos a ajudar, ouvir, criticar, sugerir e dialogar com todos e entre todos.

Agradeço em especial a minha colega Cristiane que juntas podemos compartilhar as orientações, as dúvidas, as angústias e alegrias da realização do mestrado. Obrigada amiga por ter me ajudado, durante a efetivação deste trabalho, você não mediu esforço em se fazer presente nesta minha caminhada.

Meu agradecimento a minha orientadora Profa. Dra. Vera Lúcia Reis da Silva a quem tenho admiração, minha inspiração profissional. Tenho encontrado nela a pessoa que tem delicadeza nas palavras, atenção aos detalhes e firmeza em suas ações.

A FAPEAM por ter concedido a bolsa para pesquisa, com ela consegui aquisição de livros, equipamentos e participação em eventos.

E agradeço as pessoas que gostam da profissão e a exercem com determinação, pois certamente vocês acreditam que é possível ensinar e aprender, por mais difícil e desafiador que seja o trabalho docente, a educação ainda é o caminho para a transformação de melhores dias nesta sociedade que se transforma constantemente.

Meu obrigada a todos!

LOBATO, Dnávia Miranda Neves. Desafios para as práticas pedagógicas de professores para a inclusão no ensino regular de alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA) 2021. 113f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) – Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Humaitá, Amazonas, 2021.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar os desafios de professores no exercício da docência na interface com a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula regular em que estão inseridos alunos com TEA. Está fundamentado em uma pesquisa de abordagem qualitativa e para a coleta foi realizado o Grupo Focal que contou com a participação de dez professores de uma escola municipal de ensino fundamental de Humaitá/AM. A escola, lócus de estudo foi selecionada por ter o maior número de alunos com TEA no ensino regular no ano de 2019. O tratamento dos dados coletados foi à luz da Análise de Conteúdo, apresentados em três categorias voltadas ao conhecimento da inclusão e do TEA; às práticas pedagógicas e à formação dos professores. As respostas evidenciadas pela pesquisa, podem ser resumidas afirmando que os desafios das práticas pedagógicas dos professores para a inclusão de alunos com TEA, estão relacionados à falta ou superficialidade de conhecimentos para saber lidar com situações específicas que surgem no contexto do ensinar e do aprender em sala de aula; a falta de recursos humanos como o professor auxiliar e o cuidador; a necessidade de estrutura física e pedagógica na escola; salas de aula lotadas, dificultando atenção maior ao aluno com TEA; falta de incentivo institucional e pessoal para a formação continuada. Diante do emergido, foi possível perceber que na fala dos professores o respeito, a afetividade, a compreensão ao ritmo do aluno, a empatia, o trabalho em equipe e as experiências compartilhadas são estratégias de enfrentamento aos desafios que os professores se deparam no cotidiano da docência. Esperamos que este trabalho suscite o desejo pela busca de novos conhecimentos e reflexões pertinentes à temática desta pesquisa em que os professores que têm alunos com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), e sintam-se desafiados em relação ao desenvolvimento de suas práticas pedagógicas para incluir e não excluir esses alunos.

**Palavras-chave:** Práticas Pedagógicas; Inclusão escolar; Transtorno do Espectro do Autismo; Ensino regular.



LOBATO, Dnávia Miranda Neves. Challenges for the pedagogical practices of teacher for the inclusion of students with Autismo Spectro Disorder (ASD) in the regular teaching. 2021. 113f. Dissertation (Master in Science and Humanities Education) – Institute of Education, Agriculture and Environment (IEAA), Federal University of Amazonas (UFAM). Humaitá-AM, 2021.

### ABSTRACT

This work purposes to analyze the challenges of teachers in the exercise of teaching at the interface with the pedagogical practice developed in the regular classroom in which students with ASD are inserted. It is based on a qualitative approach and for the data collection, a Contact Group that had the participation of ten teachers from an elementary school from Humaitá, a city from Amazonas State. The school, locus of study, was selected for having the largest number of students with ASD in regular education in 2019. The collected data was processed in a Content Analysis, presented in three categories aimed at knowledge of inclusion and ASD ; pedagogical practices and teacher training. The highlighted responses by the survey can be summarized by stating that the challenges of teachers' pedagogical practices for the inclusion of students with ASD are related to the lack or superficiality of knowledge to know how to deal with specific situations that arise in the context of teaching and learning in classroom; the lack of human resources such as auxiliary teachers and caregivers; the need for physical and pedagogical structure at school; crowded classrooms, hindering greater attention to students with ASD; lack of institutional and personal incentive for continuing education. In view of this, it was possible to see that in the teachers' speeches, respect, affection, understanding at the student's pace, empathy, teamwork and shared experiences are coping strategies for the challenges that teachers face in the daily life of teaching. We expect that this work arouses the desire to search for new knowledge and reflections relevant to the theme of this research in which teachers who have students with Autism Spectrum Disorder (ASD), and feel challenged in relation to the development of their pedagogical practices to include and not exclude these students.

**Palavras-chave:** Pedagogical Practice; School inclusion; Autism Spectrum Disorder; Regular Education.

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Perfil dos professores ..... 42

**LISTAS DE FIGURAS**

Figura 1 - Imagem do local da Pesquisa .....	40
Figura 2 - Análise de conteúdo .....	46
Figura 3 - Esquema da coleta de dados e sistematização dos dados .....	46
Figura 4 - Organização dos eixos temáticos .....	47

**LISTAS DE ABRECIATURAS E SIGLAS**

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>AMA</b>	Associação de Amigos do Autismo
<b>ANEE</b>	Alunos com Necessidades Educacionais Especiais
<b>APAE</b>	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
<b>BDTD</b>	Banco de Dados de Teses e Dissertações
<b>BRAILLE</b>	Sistema de Escrita Tátil
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>COVID</b>	Corona Vírus Disease
<b>DSM</b>	Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>INES</b>	Instituto Nacional de Educação de Surdos
<b>LIBRAS</b>	Língua Brasileira de Sinais
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Base da Educação
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>OPAS</b>	Organização Pan-Americana de Saúde
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>TALIS</b>	Avaliação Mundial sobre as condições de Ensino e Aprendizagem
<b>TEA</b>	Transtorno do Espectro do Autismo
<b>SRM</b>	Sala de Recursos Multifuncionais

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I .....</b>	<b>16</b>
<b>1. CAMINHOS DELINEADORES DA PESQUISA: O ENCONTRO TEÓRICO COM O OBJETO.....</b>	<b>16</b>
1.1 O ponto de partida: a educação especial na trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora.....	16
1.2 Um breve olhar sobre a educação especial na educação brasileira .....	21
1.3 O que dizem as pesquisas sobre incluir alunos com TEA no ensino regular .....	25
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>35</b>
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>35</b>
2.1 Planejamento da pesquisa.....	35
2.1.1. Problema e o objetivo da pesquisa .....	35
2.1.2 Natureza da pesquisa.....	38
2.2. Procedimentos do trabalho em lócus da pesquisa .....	39
2.2.1. A área de estudo.....	40
2.2.2 O contato com os participantes da pesquisa .....	40
2.2.3. Os interlocutores da pesquisa .....	42
2.2.4. Procedimento de coleta de dados .....	43
2.2.5. Análise e interpretações dos dados.....	44
<b>CAPÍTULO III .....</b>	<b>49</b>
<b>3. EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: CONCEITOS FUNDAMENTAIS.....</b>	<b>49</b>
3.1 Panorama histórico e político das pessoas com deficiência na educação brasileira ...	49
3.2 Educação inclusiva e educação especial: conceitos e relações .....	53
3.3 A inclusão do aluno com TEA na escola.....	57
3.4 As ações para efetivar a inclusão na escolarização do estudante com TEA.....	63
3.5 As práticas pedagógicas para a inclusão com TEA no ensino regular .....	64
<b>CAPÍTULO IV .....</b>	<b>71</b>
<b>4. PERCEPÇÕES, REALIDADES E DESAFIOS: A VISÃO DOS PROFESSORES QUANTO A INCLUSÃO .....</b>	<b>71</b>
4.1 Tópico I – Desafios do saber dos professores .....	71
5.2 Tópico II –Desafios das práticas pedagógicas.....	79
5.3 Tópico III – Formação: conhecimento para a prática .....	86
<b>TECENDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>91</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>94</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>102</b>
<b>Apêndices I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE.....</b>	<b>103</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>110</b>
<b>Anexo 01 – Parecer do Comitê de Ética .....</b>	<b>111</b>

## INTRODUÇÃO

*“A vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.” GUIMARÃES ROSA.*

O presente trabalho tem o intuito de trazer em evidência a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) por meio da busca de respostas aos questionamentos que surgiram na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), que atende alunos público-alvo da educação especial e que estudam no ensino fundamental em uma escola da rede pública municipal. Para tanto, esta pesquisa, está ligada ao contexto escolar, perpassando pela visão dos professores da sala de aula regular sobre suas práticas pedagógicas em relação ao ensino e aprendizagem de alunos com TEA.

Na perspectiva de efetivação da educação como direito de crianças e adolescentes com deficiência de estarem e serem parte integrante da escola, se faz necessário um olhar mais direcionado para o processo de educação inclusiva em salas do ensino regular, em especial a inclusão de alunos com o TEA.

Diante das lutas por exigência de cumprimento do que rezam os documentos oficiais, é percebido que o público-alvo da educação especial está ganhando espaço nas escolas do ensino regular e, neste sentido, os professores são postos frente a desafios de situações adversas e, para isto, necessitam de apoio e direcionamentos que contribuam para o melhor atendimento desses alunos que chegam à escola com suas necessidades e deficiências.

A educação vivencia uma realidade em que a inclusão precisa avançar e se efetivar, pois precisamos de respostas ao direito garantido constitucionalmente e legalmente no que diz respeito a inclusão de alunos com necessidade educacional especial.

Valentim e Oliveira (2013, p. 852-853) nos ajudam na compreensão de que:

Para que a escola se torne inclusiva efetivamente, se deve pensar em formas de organização de trabalho pedagógico em que todos os alunos possam ter garantidos seu acesso e permanência, sem mecanismo de discriminação, podendo as barreiras de aprendizagem consideradas pela escola ser superada realizando-se adequadamente no processo ensino e aprendizagem, de forma a satisfazer as especificidades desse aluno.

Diante do exposto, incluir é o papel da escola, mas ela se torna inclusiva quando assume a responsabilidade social para esse feito, considerando as necessidades educacionais do público-alvo da educação especial, proporcionando a esses alunos o efetivo exercício do direito a eles garantido. Pois, mesmo que não se deva negar a matrícula a esse público, são poucas as escolas

que apresentam um ambiente acessível, com recursos humanos e pedagógicos para que aconteça a inclusão.

O professor é um dos elementos principais que contribui para que o aluno seja incluído, para tanto sua formação, sua colaboração e atuação na elaboração de ações pedagógicas da escola e suas práticas são necessárias e importantes na efetivação da inclusão do aluno em sala de aula.

Para Freitas (2005, p.162) “O professor no cotidiano escolar precisa reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, bem como acomodar diferentes potencialidades, estilos e ritmos de aprendizagem [...]”, contudo isso implica em inúmeros fatores e um deles é o “estímulo” no cotidiano escolar que “[...] deve ser trabalhado por práticas pedagógicas heterogêneas que levem em conta a singularidade e a complexidade do sujeito”, certamente, é um dos desafios que se apresentam nas escolas.

Para Vasques e Baptista (2014, p.681) o “[...] direito à educação garante acesso irrestrito à escolarização [...]”. De fato, a educação é direito, mas para que se efetive precisa superar desafios e, se tratando das pessoas com deficiência o desafio é bem maior, a começar pelas dificuldades dos professores para que suas práticas alcancem uma determinada turma em que há um número expressivo de alunos além daqueles com alguma necessidade educacional especial. Daí termos a consciência que a inclusão escolar não depende apenas desse profissional, há outros fatores que emergem como desafiadores.

Sendo assim, consideramos ser a prática pedagógica dos professores o ponto de partida para o ensino inclusivo e suas ações em sala de aula podem ser o diferencial. Portanto, este estudo pretendeu, entre outros aspectos, dar visibilidade aos professores do ensino regular que tem em suas salas de aula alunos com TEA. E voltado ao alcance do objetivo geral que foi de analisar os desafios de professores no exercício da docência na interface com a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula regular em que estão inseridos alunos com TEA, outros objetivos mais específicos foram delineados para descrever os desafios dos professores para incluir os alunos com TEA no ensino regular; identificar os recursos e ações oferecidas na escola para que os professores efetivem a inclusão desses alunos na sala regular; verificar as práticas pedagógicas dos professores como forma de incluir alunos com o transtorno do TEA em sala de aula regular.

Portanto, este trabalho encontra-se dividido em 5 capítulos: o primeiro traz como título “Os caminhos delineadores da pesquisa: o encontro teórico com o objeto” apresentando os caminhos que levaram a ser elaborado essa pesquisa; o segundo capítulo “O percurso metodológico da pesquisa” planejamento, execução e coleta dos dados; No terceiro capítulo denominado “Educação Especial Inclusiva: Conceitos fundamentais” que traz o percurso histórico da denominação da pessoa com deficiência no mundo e no Brasil; Já o quarto capítulo

apresenta “O processo de inclusão do aluno com Transtorno do Espectro do Autismo no contexto escolar” trazendo no escopo do trabalho a inclusão com marcos legais, o currículo expondo o papel da escola, as parcerias e práticas pedagógicas no processo da inclusão; No quinto capítulo “O ponto de chegada: realidades e perspectivas das práticas pedagógicas dos professores” expõe os resultados e discussão obtidos através da técnica do Grupo Focal, com a Análise do Conteúdo de Bardin (2016); no sexto capítulo as considerações finais.

Consideramos, portanto, que a pesquisa apresentada tem relevância social porque traz a importância de incluir no processo de escolarização o aluno com Transtorno do Espectro Autista, um dos público-alvo da educação especial no ensino brasileiro. Nesse sentido, apresentamos os desafios para efetivar a inclusão, uma vez que há necessidade das práticas pedagógicas dos professores se adequarem à necessidade de seus alunos.



## CAPÍTULO I

### 1. CAMINHOS DELINEADORES DA PESQUISA: O ENCONTRO TEÓRICO COM O OBJETO.

*“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhado, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.” PAULO FREIRE.*

A pesquisa se origina da vivência da professora da Sala de Recurso Multifuncional que realiza, na escola lócus da pesquisa, o atendimento educacional especializado aos alunos público-alvo da educação especial em destaque aos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Dessa forma vem trazer em evidência os desafios das práticas pedagógicas dos professores do ensino regular que têm em suas salas alunos com esse transtorno.

Diante do exposto, trazer para o campo da pesquisa científica esta temática é, também, buscar por novos conhecimentos para compreender os problemas que envolvem a sociedade como um todo. Portanto, a pesquisa busca respostas para um determinado assunto que nunca se esgota, mas tem a possibilidade de chegar a uma determinada definição para uma possível compreensão do que se quer saber. (MARCONI e LAKATOS, 2019).

Neste capítulo se delinea o caminho percorrido para efetivar a pesquisa, apresentando a trajetória, anseios e questionamentos que emergiram no percurso inicial do estudo, uma vez que o caminho percorrido por um (a) pesquisador (a) não é linear, mas, se apresenta com desafios, inseguranças que se enfrenta ou vivencia no contexto da prática docente, no entanto é possível superá-los e visualizar o caminho como um todo percorrido com êxito.

#### 1.1 O ponto de partida: a educação especial na trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora

Toda minha formação acadêmica foi realizada em uma escola pública com regimento e filosofia cristã salesiana e, assim, também foi a formação profissional no magistério. E esta formação acadêmica profissional me possibilitou estágios na própria escola, mas durante os estudos e os estágios não foi possível estudar e nem estagiar em salas de aula que tivesse pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. No entanto, no contexto familiar tive oportunidade de conviver com pessoas com deficiência, meu avô (baixa visão), tia avó (cega), além de primo com síndrome de Down.

No ensino fundamental e médio não se via com frequência pessoas com deficiência estudando e as que se via não lhes era oferecido condição que fosse acessível às suas reais necessidades, por exemplo esses ambientes estavam longe de ser adequado e inclusivo.

As experiências vivenciadas como professora do ensino fundamental oportunizaram o contato com inúmeros desafios dentro e fora da sala de aula e um deles foi a inclusão. Quando comecei a trabalhar na área rural do município de Humaitá-AM, o primeiro ano do exercício da docência se apresentou com um desafio que é comum nas escolas interioranas, em que a distorção que chamamos idade-série é uma realidade bem presente e que desafia, principalmente, os iniciantes na docência que se sentem limitados diante do que se apresenta no contexto inicial da profissão.

Os dois anos de experiência na área rural foram os que me ensinaram a ser professora. Foi um espaço de tempo em que foi vivenciada a realidade escolar de perto e me fez refletir sobre as dificuldades dos alunos e a forma em que poderia ajudá-los. Neste período começava, então, o desafio da prática pedagógica em sala de aula, sentindo a responsabilidade de fazer a minha parte para a mudança da realidade do aprendizado dos meus alunos.

Na condição de professora iniciante, a única alternativa era buscar o conhecimento e as experiências adquiridas na formação inicial no curso do magistério. Neste percurso as experiências eram cada vez mais desafiadoras, no entanto, elas produziram significados da profissão que foram relevantes na construção da minha vida pessoal e profissional.

Ser professor(a) exige atitudes para honrar o compromisso assumido por meio do juramento proferido na colação de grau. Portanto, é mostrar a capacidade de profissionalismo diante dos que chegam para ficar sob sua responsabilidade durante um ano letivo inteiro e demonstrar respeito às diferenças e particularidades em relação ao nível de aprendizagem, mas ensinando de forma que todos se sentiam contemplados e incluídos no contexto do ensinar e aprender.

Fontana (2003, p. 48) cita em seus escritos que “O processo em que alguém se torna professor (a) é histórico [...], vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais [...] vão constituindo seu ser profissional”. Este pensamento confirma que as vivências com os alunos em sala de aula são pontos marcantes na constituição do ser professor(a). O estar em sala de aula me aproximou da educação especial, suscitando o desejo de querer entender as limitações dos alunos para compreender a educação inclusiva, na certeza que esta decisão partiu de um ato de atitude e compromisso de quem acredita em mudanças e na capacidade dos alunos.

Que a educação é um direito, disso sabemos. E a condição de ser professor (a) nos possibilita, juntamente, com outros profissionais de lutarmos por uma educação inclusiva, sem

fazer distinção de classe social, etnia, cultura, credo religioso ou gênero. Para isso, não basta a matrícula para caracterizar o acesso na escola, é preciso que se concretizem ações que venham efetivar um ensino inclusivo. Afinal, a escola é um dos ambientes de convívio dos alunos, de socialização e de aprendizagem e, portanto, é espaço em que se constitui como cidadão e como partícipe de seu processo educativo.

Santos (2017, p.15) afirma que:

A escola, como espaço formal de educação, tem um papel fundamental no processo de constituição do indivíduo e na apropriação de conhecimentos. Reúne diversos profissionais que interagem entre si, com vistas a alcançar o objetivo educacional em comum: a aprendizagem dos alunos.

Por certo, a sala de aula é um ambiente desafiador, pois para a inclusão de todos em sala regular não é um processo fácil. Neste sentido, é importante que se reconheça as limitações da própria profissão, todavia, é gratificante quando se percebe os resultados de um trabalho feito com dedicação e compromisso.

Como professora sempre busquei fazer o melhor que podia para a inclusão dos meus alunos e quase sempre encontrei apoio de colegas da escola e de outras instituições que se disponibilizavam na orientação de atividades específicas para atender as necessidades de aprendizagem isto exigia de mim dedicação e esforço e, por certo, dos alunos também.

Consideramos uma escola inclusiva aquela em que os profissionais que nela atuam interajam em prol do bem comum, objetivando alcançar a aprendizagem, pois eles são os pilares e a chave principal para proporcionar o ensino inclusivo, precisando para isso o planejamento das aulas de forma coletiva, pensando em práticas pedagógicas que conduza a bons resultados do ensino e da aprendizagem.

Neste sentido, Santos (2017, p. 69) contribui dizendo, que:

[...] para o professor, é importante conhecer algumas especificidades das práticas pedagógicas que poderão favorecer o aprendizado do aluno. Isso envolve (re) pensar o papel do ensino no desenvolvimento de caminhos alternativos para o planejamento das atividades escolares a serem desenvolvidas [...].

E foi assim que as experiências emergidas na docência com os alunos com deficiência em sala regular me possibilitaram conhecer e compreender as limitações apresentadas no processo do ensinar e do aprender, olhando para cada um como pessoa singular e com suas necessidades específicas. Então, pude perceber a capacidade intelectual de cada um e suas potencialidades de desenvolvimento em seus vários aspectos.

Fontana (2003, p. 49) vem afirmar que o “ser sujeito [...] se define pela autonomia, pelo que é capaz de fazer com que o outro fez dele [...]”. Neste sentido, penso que não só contribuí com o desenvolvimento dos alunos, mas eles foram os que mais contribuíram com a minha formação, pois à medida que ensinava ia aprendendo, ou seja, eles me ensinaram a ser professora.

Por ser a educação especial uma modalidade de importância, se visualiza, portanto, o caminho que direciona o olhar para as possibilidades da igualdade de direitos e oportunidade de inserção na escola de ensino regular de alunos contemplados nessa modalidade. Diante do exposto e, por acreditar que seria possível desempenhar um trabalho em prol desses alunos foi que em 2010 decidi aceitar o desafio para atuar na escola, lócus deste estudo, como professora da Sala de Recursos Multifuncional (SRM) e lá desempenho essa função há 10 anos, trabalhando no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A SRM é um espaço de inúmeras experiências, que são únicas e gratificantes. Lá o desafio é constante, porém os resultados são satisfatórios e estimulantes. Como professora nesta sala sinto-me útil na educação fazendo a minha parte como profissional e me dedicando, à medida do possível, para fazer a diferença na vida dos meus alunos. Entendo que é importante conhecer para compreender e conviver com as diferenças, pois só assim conseguiremos concretizar a inclusão e transformar o discurso em realidade.

Também por três anos, no período de 2014 a 2016, assumi a presidência da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE de Humaitá-AM. Durante esses anos tive o compromisso em defender e lutar pelos direitos das pessoas com deficiência, isso possibilitou conhecer as áreas não apenas da educação, mas as áreas da saúde e social dessas pessoas. Na instituição havia inúmeras deficiências e o TEA era uma delas. Nos trabalhos ofertados nessa associação, buscávamos realizar o trabalho com responsabilidade e respeito, contando com a ajuda das famílias e, quando possível, contribuíamos com a escola em que os atendidos estudavam.

Em 2015 na SRM, após já ter trabalhado com vários alunos com deficiência, me deparei com os que apresentavam laudo de TEA. Antes, havia estudado muito pouco sobre este transtorno, mas a partir de então, comecei a apreender e compreender mais especificamente sobre o TEA. Este processo de contínuo aprendizado exigiu leituras, cursos e busca por conhecimentos e informações e, assim sentia a necessidade de ajudar esses alunos no ensino regular.

O ano de 2015 foi marcante, pois a partir deste ano a escola, lócus desse estudo, passou a receber um número expressivo de alunos com TEA que estão no ensino fundamental. Atualmente, a SRM, atende 25 alunos com deficiência e desses 6 (seis) tem o transtorno e estão integrados na escola, porém precisam de mais apoio para que tenham seus direitos efetivados,

não só em relação à escolarização ou inserção no ensino regular, mas precisam ter garantidos outros direitos legalmente conquistados.

A inclusão é um desafio que está presente no cotidiano escolar e exige não apenas dos professores ações inclusivas, mas o envolvimento de todos os que dela fazem parte, proporcionando vivências que contribuam para este processo e, incluir a pessoa com TEA, ainda, é um desafio constante que exige de todos maior engajamento em prol desta causa.

Ao começar um percurso particularmente pessoal e profissional, a pesquisa vai nascendo. E pela busca de novos conhecimentos vamos vivenciando momentos alegres, de satisfação e recompensa, mas também de inseguranças, incertezas e tristezas, contudo a superação de cada momento vivenciado, é único e de aprendizagem. É assim que defino a pesquisa, a pesquisa na educação.

Os interesses e curiosidades na educação principalmente voltado para a inclusão fez com que eu buscasse cada vez mais conhecimento, o que fez emergir indagações e questionamento sobre o cotidiano da escola. Incluir é um processo? O que isso beneficia a sociedade? Como a escola inclui? Quem são os responsáveis pela inclusão dos alunos no ensino regular?

Os questionamentos que surgem e que vivencio como docente a 19 anos na rede pública de ensino, por certo não é fácil ter respostas, mas já exigiram ao longo desses anos mais que conhecimento, exigiram posicionamentos e atitudes que me levaram não apenas refletir, mas indagar o quê, de fato, é inclusão escolar. Percebo o quanto é complexo o tema inclusão, e desta forma focar no professor como sujeito da pesquisa, conhecendo sua percepção quanto os desafios de incluir alunos com TEA na sala regular é importante para a educação. Isso pode ser um importante passo para contribuir para que a inclusão seja olhada com mais nitidez no contexto de nossas escolas.

Diante do inesperado com que uma pesquisa pode se deparar, ocorreram percalços que exigiram decisões importantes e imprescindíveis ao longo do caminho que precisava ser percorrido. Mas, ser professor e estar em efetivo exercício da docência, e perseguir o direito de qualificação profissional, tornou-se uma busca dolorosa. Contudo, o desejo de conhecer e contribuir com a educação, foi o que me motivou e todos os dias refazia minhas forças para continuar e alcançar o almejado.

No percurso para a efetivação da pesquisa surgiu a pandemia da doença COVID-19. Isto trouxe desânimo e angústia, pois ver o mundo sofrendo foi algo marcante, porque esse sofrimento eu senti e me fez vivenciar a dor da perda de parentes e amigos que aos poucos estou superando. Além de ter sido contaminada pelo vírus e tive sintomas de esquecimento, dores nas articulações que me levam a limitações na atenção e concentração deste importante trabalho.

A efetivação para a coleta dos dados gostaria que fosse como delineado após a qualificação por meio de “estudo de caso”, mas por motivo da pandemia tive que optar pelo “grupo focal” e por questões da precariedade da internet os encontros foram de forma remota e presencial, este com o distanciamento e a proteção necessária, visto que a maioria dos professores iam à escola para resolver assuntos de suas aulas. Mesmo diante dos desafios, foi possível realizar a pesquisa e nos encontros presenciais tivemos o cuidado que exige a Organização Mundial da Saúde – OMS, os Decretos do governo e do município.

Chegar até o resultado, exigiram dedicação, esforço e determinação, pois como professora e pesquisadora, acredito na contribuição da pesquisa para a qualidade de vida e melhoria da educação. Pois, a partir dela se pode trilhar caminhos que possibilita avanços significativos e contribuição no processo de ensino e inclusão pretendendo oferecer conhecimento, complementação e construção no trabalho científico que a pesquisa apresenta.

## **1.2 Um breve olhar sobre a educação especial na educação brasileira**

A educação é um direito de todos assegurado na Constituição de 1988. Essa prerrogativa dá, portanto, o direito ao estudo na educação formal e é um aspecto fundamental para a igualdade de direitos de todos os cidadãos brasileiros. E a escola precisa estar de portas abertas para receber os estudantes, em especial o público-alvo da educação especial, para que possam usufruir do desenvolvimento de suas potencialidades intelectuais dentro de uma instituição escolar.

Diante do exposto, vale ressaltar que um olhar mais direcionado para o tema dessa pesquisa suscitou o desejo e a necessidade de melhor conhecimento sobre a inclusão tão propalada nos documentos oficiais na área da educação em evidência nos dias atuais.

Atualmente, os estudantes público-alvo da educação especial têm seus direitos garantidos através de leis específicas que respaldam sua inserção na escola. E este ambiente como espaço de educação formal tem a incumbência de contribuir significativamente para o desenvolvimento desses no ensino regular por meio de adaptações curriculares, disponibilidade de materiais adequados e adaptados e a oferta de profissionais que contribuam para complementar e suplementar o aprendizado, favorecendo no processo de ensino com a educação desses alunos de forma mais ampla e específica.

A inclusão é um tema que tem sido recorrente nas pautas de discussões e estudos na contemporaneidade, principalmente, na área da educação. Esta realidade se percebe nas escolas que recebem alunos que não eram vistos no ensino regular, pois até meados dos anos 90 a eles eram oferecidos espaços considerados mais restritos como as salas e escolas especiais onde

recebiam atendimentos terapêuticos e assistenciais e, quanto ao educacional quando ocorria era segregado. (MAZZOTTA, 2005).

O Brasil é signatário da Declaração Mundial de Educação para Todos (BRASIL, 1990), da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) e da Convenção de Guatemala (BRASIL, 1999), promulgada pelo Decreto nº 3.956/2001, garantindo as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e demais público-alvo da educação especial o acesso ao ensino, a oferta de acessibilidade curricular, acessibilidade arquitetônica e profissionais qualificados.

É importante darmos destaque ao marco de 1990 na Tailândia, mas precisamente em Jomtien, que ocorreu a Conferência Mundial, convocada por chefias executivas da UNICEF, UNESCO, Banco Mundial e PNUD que em convocação reuniram 1500 participantes de 155 países. Neste evento elaboraram a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, que visou o compromisso com a educação fundamental, garantindo o atendimento as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. (HONORA; FRIZANCO, 2008).

Esse foi o ponto inicial para que a educação fosse tratada como oferta inclusiva, chegando a todos e atendendo as necessidades educacionais dos que dela fazem parte. Desta forma, Honora e Frizanco (2008, p. 28) apresenta como “[...] uma nova forma de ver, pensar e elaborar políticas públicas para a pessoas com deficiência”.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9.394/1996 apresenta a educação especial como uma modalidade do ensino que possibilita a escolarização desde a educação básica até o ensino superior, abrindo as portas para que os alunos usufruam da equidade para a garantia de direitos de igualdade, não só do acesso, mas da permanência para a conclusão dos estudos.

Neste sentido, a educação especial é uma modalidade de ensino que precisa ocorrer de forma inclusiva fazendo valer o que o país aceitou ser signatário. Na Declaração de Salamanca de 1994, o Brasil se comprometeu realizar uma “Educação para Todos”, ou seja, uma educação de forma inclusiva cujo ensino seja centrado na criança. Assim as políticas e práticas pedagógicas adotados para e pela escola sejam em atender a todos os alunos, conhecendo e respeitando as diferenças não como problema, mas como diversidade.

Dessa forma, a educação especial é uma modalidade de ensino que precisa ser inclusiva para que seu público usufrua de iguais condições, podendo apresentar ou desenvolver habilidades e potencialidades de igual modo que outros alunos das salas regulares. E sendo, portanto, um seguimento da educação para que seja caracterizada como inclusiva precisa atender o que preconiza os documentos que respaldam essa modalidade de ensino.

As Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica apresenta no Parecer CNE/CEB nº. 17/2001 os serviços de educação, tais como: o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a oferta da Sala de Recurso Multifuncional (SRM), o interprete de LIBRAS para os surdos, o professor de LIBRAS para alfabetizar os surdos, o auxiliar ou cuidador para os que necessitam de ajuda na sala regular que não conseguem ter autonomia, acompanhamento de profissionais como: fonoaudiólogo, fisioterapeuta, psicólogo, terapeuta e psicopedagogo, além de um currículo que atenda a clientela da escola.

A LDB 9.394/1996 preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículos, métodos, recursos e organizações específicas para atender suas necessidades educacionais possibilitando o processo do ensino e aprendizagem. Dessa forma recomenda que as escolas garantam que os alunos sejam atendidos em suas necessidades para que possam progredir em seu aprendizado.

O Plano Nacional da Educação – PNE, Lei 13.005/2014 destacou como meta entre os anos de 2014 – 2024 a universalização para as populações de 04 a 17 anos de idade de pessoas com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente, na rede regular de ensino, com a garantia de um sistema educacional inclusivo, buscando desta forma um ensino regular inclusivo.

Vale complementar que a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva definida na Resolução CNE nº 2/2001 vem apresentar quem é o público da educação especial; o que são as Salas de Recursos Multifuncionais – SRM; a definição do Atendimento Educacional Especializado – AEE; e a importância da Formação de Professores da Educação. Portanto, tal documento mostra como as escolas atuarão com o público-alvo da educação especial no ensino regular.

Os principais documentos legais que referenciam a educação brasileira enfatizam que a educação seja inclusiva e de qualidade para todos. Além dos adendos que ressaltam uma política educacional voltada ao respeito, às diferenças, melhoria do espaço escolar, investimento na formação de professores na área de atuação específica.

O objetivo da educação inclusiva é que a inclusão escolar ocorra nas turmas do ensino regular recebendo os alunos em sua escolarização não apenas como forma de estar presente, mas proporcione a participação, aprendizagem, respeito as diferenças, dinamismo, continuidade no ensino e prática cidadã. Seguindo o pensamento de Stainback e Stainback (2007), a escola tem que ser inclusiva e um ambiente que possibilite aos alunos construir não só conhecimento, mas



amizades que favoreçam o aprendizado, oportunizando valores importantes e necessários para que a pessoa compreenda e valorize a diversidade construindo um ambiente saudável e solidário.

Embora tenha ocorrido avanços no que diz respeito a aceitação do diferente, não é difícil encontrar escolas que põem barreiras que impedem a inclusão de alunos, principalmente, o público-alvo da educação especial em seu quadro de discentes, seja por desconhecimento de como lidar com tal situação, despreparo dos profissionais ou desrespeito para com a lei e, principalmente, com a própria pessoa.

A escola é um espaço real com possibilidades de proporcionar para as pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades uma formação integral, socialização e convívio com os outros, valorizando a diversidade e compartilhando as experiências que emergem no contexto do ambiente escolar. Para isso, é necessário que a escola se sinta responsável e comprometida em lidar com a pluralidade cada vez mais presente na sala de aula, ofertando um ensino enriquecedor de oportunidade em conhecer a diversidade e promover a inclusão.

Ferreira (2006, p. 3-4), afirma que:

A construção de escolas de qualidade e inclusivas para todos deve, dessa forma, necessariamente envolver o desenvolvimento de políticas escolares de desenvolvimento profissional docente para trabalhar com a pluralidade sócio educativa e experiencial dos estudantes por meio de enriquecer conteúdos curriculares que promovam a igualdade, a convivência pacífica, a aprendizagem mútua, a tolerância e a justiça social.

O papel das escolas no atual contexto é possibilitar não apenas o desenvolvimento intelectual dos alunos, mas a interação mútua e respeitosa, buscando concretizar um ensino inclusivo para todos. A escola, também, precisa da ajuda de outras entidades ou instituições para efetivar a inclusão nos mais diversos aspectos da educação, seja do público-alvo da educação especial ou dos demais que estejam inseridos na escola.

Vale ressaltar que matricular esses alunos, não significa inclui-los, uma vez que a inclusão vai muito além disso, é dar condições de ensino e aprendizagem e de atendimento às necessidades individuais, possibilitando um ambiente que se vivencie experiências socializadoras que contribuam para a formação integral.

Para isso, é preciso que a escola tenha consciência de que seu público é diferente quer seja na classe social, raça, religião ou gênero e, neste ambiente encontram-se os alunos da educação especial, isto é, que são deficientes, têm transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e ela precisa elaborar ações que atenda a todos de forma igual e com equidade.

Os alunos com TEA fazem parte do público-alvo da educação especial e consideramos ser importante a definição do termo TEA. Este termo começou a ser usado em 2013, com a

publicação oficial da Associação Americana de Psiquiatria, o DSM-5, quando foram fundidos quatro diagnósticos sob o código 299.00 para TEA: Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação e Síndrome de Asperger.

A Lei 12.764/2012 é um documento que aborda o Transtorno do Espectro do Autismo como uma deficiência apresentando os direitos desse público, respaldando de forma legal o atendimento à saúde, assistência social e a educação. Esse último contempla a educação especial e inclusiva à esse público fazendo com ele seja integrado e incluído no sistema de ensino.

Os desafios de incluir alunos com o TEA na escola de ensino regular foi uma das inquietações que motivou trazer a temática para o campo da pesquisa científica, uma vez que conviver com os diferentes e as diferenças requer senso de respeito e compreensão, muito mais para os professores que terão diante de si maior responsabilidade de exercitar e desenvolver práticas pedagógicas que atenda de forma significativa a todos os alunos.

### **1.3 O que dizem as pesquisas sobre incluir alunos com TEA no ensino regular**

Pelos dados do Censo Escolar - INEP/MEC (2018) houve aumento do número de alunos com necessidades especiais matriculados entre os anos de 2014-2018, um percentual de 33,2% e o maior índice está nas instituições públicas de ensino com o total de 97,3%.

O público-alvo da Educação Especial - PAEE, são aqueles definidos na Resolução CNE/CEB nº 2/2001 incluídos entre as pessoas com deficiência. Para a Lei 13.146/2015 no art. 2º:

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

É garantido, portanto, que a pessoa com deficiência esteja matriculada na rede de ensino. Diante desse direito conquistado, são citados e atendidos como público-alvo da educação especial os alunos com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA. A Organização Pan-Americana da Saúde OPAS/Brasil refere-se a este transtorno como: Uma série de condições caracterizadas por algum grau de comprometimento no comportamento social, na comunicação e na linguagem, e por gama estreita de interesses e atividades que são únicas para o indivíduo e realizadas de formas repetitiva. Apresentam outras condições concomitantes, incluindo epilepsia, depressão, ansiedade e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). (OPAS/BRASIL, 2017).

Diante de todos os desafios, já constam no rol de matriculados das escolas de ensino regular pessoas com TEA. De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial Inclusiva (2001) cabe aos estabelecimentos de ensino adequar-se as Necessidades Educacionais Especiais – NEE ofertando nas salas regulares estímulos em suas habilidades e competências, apoio pedagógico e profissional a fim de que possam contribuir no seu desenvolvimento cognitivo, motor e social. Para atender a essas necessidades, a Sala de Recurso Multifuncional com o Atendimento Educacional Especializado – AEE, foi instituído pelo Decreto Lei nº 7.611/2011.

Percebendo a importância da temática foi feito o levantamento de pesquisas realizadas na área da educação especial inclusiva, objetivando mapear estudos que tratam da inclusão de alunos com TEA no ensino regular.

No Banco de Dados de Teses e Dissertações - BDTD usando o descritor “Inclusão no ensino fundamental regular” com busca em “todos os campos”, entre os anos de “2009 a 2019” foram identificados 300 trabalhos, sendo 48 teses e 252 dissertações, em 55 universidades. Dentre esses trabalhos 32 são da UNESP, 27 da UFSCAR, 19 da UFSC, 17 da USP, 12 da UFPB, 10 da MACKENZIE e o mesmo número na UFMG, além de outras universidades com números menores de trabalhos.

O mesmo banco de dados com o descritor “Inclusão de autista no ensino fundamental regular” e com busca “todos os campos” dos anos 2009 a 2019 foram identificados 20 trabalhos, sendo: 1 tese e 19 dissertações, em 14 universidades, sendo: 4 da UNESP, 3 da MACKENZIE, 2 da USP e 1, para cada uma dessas universidades, que são: UFC, UFJF, UFMG, UFPB, UFRN, UFSM, UNICAMP, UNIFAL e UNINORTE.

Na mesma BDTD com busca “todos os campos”, entre os anos de 2009 a 2019 foram identificados nos descritores:

- “Desafios de professores de alunos autistas no ensino fundamental regular”: 4 trabalhos, sendo todos dissertações, apresentadas nas universidades: MACKENZIE, UFMG, UFPEL e UNESP.

- “Formação dos professores para incluir alunos autistas no ensino fundamental regular”, 7 trabalhos, sendo 1 tese e 6 dissertações: 2 na UNESP e 1 para MACKENZIE, UFGD, UFMG, UFPB e UNIOESTE.

- “Práticas pedagógicas inclusivas para incluir alunos autistas no ensino fundamental”, 5 dissertações, sendo 2 da UNESP e as demais 1 da UFES, UFMS e UNOESTE.

Diante do apresentado nas buscas da BDTD, é importante apresentar que os trabalhos pesquisados foram buscados apenas na língua portuguesa, e que, de acordo com os anos

delimitados e os descritores selecionados, ainda são poucas as pesquisas voltadas às práticas pedagógicas dos professores do ensino regular para incluir os alunos com TEA no ensino fundamental. Para isso, há necessidade de estudos e evidências científicas que contribuam para a inclusão de alunos público-alvo da educação especial no ensino regular.

As quinze autoras dos trabalhos como base a BDTD apresentam informações importantes para a inclusão de aluno com autismo no ensino regular, além de reforçarem o papel da escola, da família e demais colaboradores em contribuir para efetivar a inclusão no ambiente escolar e reforçaram a importância da formação dos professores e de suas práticas para incluir esses alunos no ensino regular.

De acordo com as leis educacionais da educação especial, o ensino deve ser voltado para que as escolas efetivem a educação inclusiva. Para isto, as instituições precisam fazer adequações arquitetônicas, didáticas, pedagógicas e profissionais, buscando com que os alunos com necessidades educacionais especiais interajam, socializem e evoluam. (BRASIL, 2010).

O Censo Escolar (2019) ao se referir sobre do PAEE, apresenta as seguintes informações:

- O público da educação especial: pessoa com deficiência, transtorno do espectro autista, altas habilidades e ou superdotação;

- Tipos de deficiência: deficiência física, deficiência auditiva e surdez, deficiência visual (cegueira e baixa visão), deficiência intelectual, deficiência múltipla e surdo-cegueira. Observa-se nestas informações que pode ser documentos comprobatórios de que o estudante tem deficiência (plano do AEE, avaliação biopsicossocial da deficiência, avaliação psicopedagógica do aluno e laudo médico);

- Atendimento Educacional Especializado: mediação pedagógica que complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vista a autonomia e dependência na escola e fora dela, voltado ao Desenvolvimento das Funções Cognitivas, Desenvolvimento da Vida Autônoma, Enriquecimento Curricular, Ensino da Informática Acessível, Ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, Ensino da Técnica de cálculo do Soroban, Ensino do Sistema Braille, Ensino de Técnicas de Orientação e Mobilidade, Ensino do uso de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) e Ensino de Recursos ópticos e não ópticos.

- Recursos necessários para o uso do aluno na sala de aula e para a participação em avaliações do INEP (SAEB): Auxílio leitor, Auxílio transcrição, Guia-intérprete, Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Leitura labial, Prova ampliada (fonte 18), prova superampliada (fonte 24), CD rom com áudio para deficiente visual, Prova de Língua Portuguesa como Segunda Língua para surdos e deficientes auditivos, Prova em Vídeo-Libras,

Material didático e prova em BRAILLE e nenhum material (quando o aluno não precisa de material para participar da prova SAEB).

- Profissional escolar (função exercida na escola): Tradutor e Intérprete de LIBRAS, Guia Intérprete de LIBRAS e Profissionais de apoio escolar para alunos com deficiência (Lei nº 13.146/2015).

- Caracterização e infraestrutura da escola: Banheiro acessível, adequado ao uso da pessoa com deficiência e mobilidade reduzida, salas de recursos multifuncionais e salas de aulas com acessibilidade para pessoa com deficiência e mobilidade reduzida.

- Recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida nas vias de circulação internas da escola: Corrimão e Guarda-corpos, elevador, pisos táteis, Portas com vão livre de no mínimo de 80cm, Rampas e Sinalização sonora.

Observamos nos dados informados no Glossário do Censo Escolar (2019) as condições de acesso, inclusão e permanência dos alunos PAEE na escola, no entanto as informações contidas na base de dados não abrangem todas as escolas do território nacional. Por exemplo: a escola lócus da pesquisa os alunos com TEA recebem o atendimento na sala de recurso, no entanto alguns precisam do profissional de apoio, mas não tem esse profissional da sala de aula regular.

Percebemos que a inclusão é uma questão desafiadora, mas pesquisas tem revelado que são as pequenas ações realizadas no interior das escolas que vem contribuindo para o processo inclusivo de alunos com TEA.

[...] não há como incluir alguém em uma proposta que não leva em consideração suas necessidades específicas, o aluno autista é alguém que demanda atenção sobre suas particularidades, há um espectro de variações sobre as formas de manifestação do autismo e não se pode pensar em um processo inclusivo que tente encaixar o aluno autista à padrões convencionais esperando que ele adapte-se sozinho, quando dentro de um mesmo Transtorno há tantas variações. (BIANCHI 2017, p. 108)

Afonso (2014) complementa que a inclusão é uma forma positiva e necessária, e não pode ser romantizada, ela é fruto do trabalho de diferentes atores sociais: família, gestores, professores, equipe de apoio e etc., portanto, são ações desses atores que possibilita a concretização do ato de incluir.

Para Ribeiro (2013, p. 44) “o processo da inclusão se constitui em um grande desafio, um conjunto complexo de processos de reflexão e ação, envolvendo diversas dimensões”. Neste sentido, ao incluir, a escola se depara com um processo desafiador e complexo envolvendo diversas dimensões, nos quais os atores que contribuem para a efetivação de ações importantes

necessitam refletir e agir coletivamente, buscando alternativas possíveis para o desenvolvimento dos alunos.

As pesquisas mostram avanços gradativamente em relação à educação especial, como também o status de segregação das pessoas deficientes para processo de integração e posteriormente a inclusão. No entanto, para Silva, (2013, p. 78) garantir a inclusão “[...] implica vencer inúmeros desafios, as barreiras arquitetônicas, despreparo dos profissionais, falta de consenso na interpretação da legislação vigente entre outros fatores que dificultam a mudança de perspectiva”.

Para possibilitar um sistema educacional inclusivo, segundo Bianchi (2017), o princípio é de que “conheça e respeite” as particularidades, interesses e necessidades do aluno autista, pois assim será possível de explorar o seu potencial.

Seguindo esse pensamento, há necessidade de uma “reorganização escolar” para que se efetive o que prega os documentos legais e a existência das políticas públicas, garantindo aos alunos com TEA não apenas a presença na escola, mas que sejam realmente incluídos, respeitando suas particularidades.

Para isso não se pode desconsiderar que a inclusão escolar é um processo dinâmico e constante, não é algo imutável e estático, depende de preparação teórica dos docentes, mas também depende de ações e essas ações demandam que todos os envolvidos reflitam profundamente sobre próprios conceitos e concepções. (BIANCHI, 2017, p. 109).

Assim, concretizar a inclusão de alunos com TEA e demais do PAEE requer que as escolas ponham em prática e na pauta do seu cotidiano ações que demandem preparação dos professores e do corpo funcional da instituição, visto que todos são importantes para que a inclusão seja uma realidade no ambiente escolar, construído coletivamente. Afonso (2014, p.157) ratifica essa ideia ao dizer que “[...] o momento histórico atual permite que se viva a inclusão no cotidiano escolar a medida que se busca incluir. Neste sentido, não há nada que esteja pronto e acabado, e sim em construção”.

As escolas têm o papel de construir um ambiente com informações, conhecimento e compreensão da diversidade, possibilitando não apenas interagir e socializar, mas valorizar a diferença e o diferente para que a inclusão aconteça, mesmo cientes dos inúmeros desafios que esta questão apresenta, pois caso não receba a atenção que lhe é devida, ao invés de incluir pode segregar. As escolas como instituições escolares, como no pensamento de Silva (2016, p.13):

[...] não conseguem organizar-se de maneira suficientemente apropriadas para receber e atender adequadamente os alunos com algum tipo de deficiência. Poucas unidades já conseguiram tornar acessível a este público ensino de qualidade fazendo com que, muitas das condutas inclusivas mantenham-se apartadas das propostas legais.

Essa realidade está muito presente no contexto educacional brasileiro, mesmo que se tenha leis garantindo ensino inclusivo, nossas escolas não estão preparadas adequadamente para oferecer o ensino de qualidade ao público-alvo da educação especial, levando a não permanência desses. O Censo Escolar (2019) tem mostrado o aumento nos números desse público que não permanecem na escola.

A precariedade existente no ambiente escolar em relação a estrutura física é uma das situações que não oferecem condições para a inclusão, além de outros fatores, como menciona Praça 2011, que são necessários além da mudança física no ambiente escolar precisa também mudança do ser humano, conscientização da pessoa sobre a inclusão. E acrescenta: “Qualquer escola pode matricular um aluno especial, mas nem todas têm condições para mantê-lo neste ambiente escolar ou não estão preparados para desenvolver as habilidades destes alunos [...]”. (PRAÇA, 2011, p.114).

Logo, mesmo que as instituições matriculem alunos com TEA ou com outra necessidade educacional especial, há de se fazer mudanças arquitetônicas e adequações nos materiais didáticos, além de preparar seu pessoal e ter outros recursos humanos que possam contribuir no processo de inclusão de forma significativa, em que haja aceitação do outro com suas diferenças e especificidades.

Para Cruz (2018, p.12) “a inclusão fundamenta-se na aceitação da diversidade humana [...], sendo um passo importante para a aceitação de que o aluno é único”. Nessa visão, a escola precisa aceitar a diversidade e se responsabilizar pelos alunos que nela se inserem, empenhando-se respeitar cada um sem fazer acepção de pessoas pelo que elas são ou como são.

Pinto (2013) complementa que a educação inclusiva é baseada na singularidade do sujeito, e reconhecer a importância de aprofundar sobre a condição do ser autista no contexto escolar é uma possibilidade de efetivação da inclusão.

Bastos (2019), em sua pesquisa “As ações e relações, sentidos e expectativas de inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar”, teve acesso a documentos, observações de atividades e reações dos autores da escola, como: atitude da gestão, as ações dos professores, as reações dos alunos e a relação dos familiares com a escola.

[...] as ações face à temática inclusiva não resultam de sistematização ocorridas pela escola e para tal: ao contrário, se constituem como ações pontuais, realizadas por iniciativas das profissionais (docentes) ao se depararem com situações complexas no que se concerne as dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentais relacionadas as características peculiares ao autismo e que, muitas vezes, se manifestam mais intensamente no contexto tão dinâmico como é o ambiente escolar. (BASTOS 2019, p.118).

Isso nos leva a concluir que a educação inclusiva é uma dimensão complexa que precisa ter envolvimento e compromisso de todos. Como foi o caso evidenciado na pesquisa mencionada que as ações eram pontuais por iniciativa dos professores. Por isso, o papel dos professores será importante para efetivar a inclusão, por estarem na linha de frente do processo de ensinar e do prender eles têm melhores possibilidades de compreensão das subjetividades e das potencialidades dos alunos.

É importante esse olhar mais atento dos professores para com os alunos, pois poderão contribuir para a inclusão e, assim, pelo exercício da docência desempenham seu papel social e profissional.

Algumas pesquisas têm apontado o que Santos (2017, p. 184) complementa quanto as atitudes das escolas frente à inclusão dos alunos.

[...] é importante que a escola contribua para a criação de condições que permitam: o planejamento coletivo e individual dos professores; a gestão democrática, a participação da família e a discussão sobre currículo, a materialização do Projeto Político Pedagógico, a construção de um plano de ação coerente com o contexto escolar e social; as condições de avaliações, enfim pontos que compõem a trama multideterminada na escola.

Essas necessidades precisam de tomada de decisão por parte da escola, com ações importantes para que se alcance melhoria na qualidade do ensino e proporcione a inclusão. Por mais que esse processo seja desafiador, é papel da escola buscar cumprir o que determina os documentos oficiais, procurando incentivar e proporcionar a seus professores formação nessa área do conhecimento.

Santos (2016) em seu trabalho enfatiza ainda, que os profissionais reconhecem a inclusão como uma determinação legal e o não envolvimento no processo de inclusão se dá por falta de tempo e formação. Ainda que em seu trabalho apresenta a inclusão como um direito, as escolas recebem o aluno com TEA e outros do PAEE porque não querem sofrer penalidades. Essa realidade de aceitar apenas por obrigatoriedade de questões legais, resumem as ações da escola em mínimas.

Diante disso, a autora complementa que culpar o tempo e a formação como o impedimento de incluir o aluno, é a falta da elaboração e execução de um planejamento comprometido com a valorização à docência e a diversidade presente no ambiente escolar. (SANTOS, 2016).

As pesquisas de Frade (2014); Souza (2018) vem mostrando que as políticas públicas aplicadas nas escolas apresentam resultados importantes na efetivação da inclusão, uma parte por conta de pais que lutam para efetivar esses direitos e outra parte está no compromisso assumido



por profissionais que vêm o direito do PAEE de estar na escola e, esta adaptar-se as limitações desse público.

Portanto, a inclusão é uma realidade que precisa não apenas estar em documentos legais, precisa sair do papel com atitudes diante do compromisso assumido pela educação, começando pelos que são responsáveis ofertando condições e atuando no contexto educacional e não deixando apenas os professores assumirem uma responsabilidade que não é apenas sua, mas de toda escola.

Assim, também, se faz necessário que o poder público responsável pelo ensino busque efetivar políticas públicas que contemplem a educação especial inclusiva, afim de que os alunos do PAEE possam ser atendidos em seus direitos já garantidos.

Diante das leituras feitas nas teses e dissertações foi possível encontrar alguns caminhos para contribuir na efetivação da inclusão do aluno com TEA, pois as autoras complementam a formação como uma das ações principais para que se efetive a inclusão.

A formação do professor como contribuição da inclusão é um dos importantes aspectos para incluir o aluno com TEA, no entanto é preciso que:

[...] por meio de um programa de formação, a prática docente em relação ao aluno com TEA pode res-significar, uma vez que a professora esteja disposta a repensar sua prática em sala de aula, conhecer seu aluno e estar disposta a adquirir conhecimentos em relação ao TEA. (FRADE 2014, p. 88).

A formação é importante para que o professor conheça e compreenda as necessidades educacionais especiais de seus alunos, como ocorre o processo de ensino e aprendizagem desses, além de contribuir para que se elabore ações inclusivas nas atividades dentro e fora da sala de aula.

Foi percebido que na maioria dos trabalhos, a frequência com que aparece nos relatos de participantes, o despreparo dos professores para trabalhar com o PAEE no ensino regular e ressaltam que a formação inicial foi mínima. Essa é uma realidade apresentada não apenas em teses e dissertações, mas em artigos de revistas e reportagens que falam sobre a inclusão de alunos com deficiência.

Para Praça (2011, p. 68) “[...] nenhuma inclusão terá grandes êxitos sem uma formação adequada dos professores, portanto deve priorizar a formação dos mesmos”. A formação é uma condição para que ocorra a inclusão na sala de aula, porém precisa fazer parte do projeto da escola e esses profissionais precisam sentir essa necessidade.

Assim a inclusão de alunos com TEA começa pela necessidade formativa dos professores seja, inicial ou continuada. Dessa forma, muito se contribuirá para que o processo de ensino e

aprendizagem ocorra na sala de aula em que esteja matriculado um aluno com necessidade educacional especial.

A prática pedagógica é o outro fator importante apontado pelas pesquisas para incluir os alunos com TEA que estão em sala regular. Ela certamente contribui para efetivar a inclusão, mas as teses e dissertações apontam que existe a falta de conhecimento de como trabalhar com alunos do PAEE, tornando algo complexo e desafiador.

O estudo de Azevedo (2017) apresentou que os autistas nas escolas em sua maioria “não estavam em series/ciclos correspondentes a idade”, entre os docentes “havia um desconhecimento da síndrome e pouca experiência de trabalho com esses alunos”. Nas pesquisas que analisou prevaleceu o discurso dos docentes do “não - saber - fazer. Por isso, foi evidenciado “[...] atividades descontextualizadas, desprovidas de objetivos acadêmicos [...] ou seja, se o professor apresenta dificuldades em propor estratégias de ensino que façam o aluno executar uma tarefa, dificilmente fará com que aprenda. (AZEVEDO, 2017, p.134).

Neste caso, o aluno parece estar incluído, mas ao mesmo é excluído pelo despreparo de profissionais. Para Azevedo (2017) a escola precisa buscar nas parcerias com outros agentes, o conhecimento para entender e compreender o aluno com TEA em sua totalidade, pois esses parceiros viabilizam o atendimento adequado as necessidades e proporcionam aos professores aperfeiçoamento da prática e possibilita qualidade na aprendizagem do aluno.

Neste sentido, os estudos feitos e apresentados nas teses e dissertações traz a formação como necessária para que as escolas possam efetivar a inclusão e ter reflexo nas práticas pedagógicas que corroboram para que a inclusão seja realizada dentro da sala de aula e por todo ambiente escolar.

Assim, as políticas públicas quando chegam precisam ser implementadas pela escola, mas nem sempre consegue efetiva-las como deveria por falta de formações e orientações, além de que a escola não dispõe de recursos humanos, materiais e de equipamentos, que podem auxiliar no processo da inclusão de alunos sejam eles com TEA ou outras necessidades educacionais.

Assim a inclusão dos estudantes do PAEE e, em especial, do aluno que apresenta o TEA exige das escolas ações importantes que envolvam aspectos não apenas pedagógicos e atitudinais, mas recursos humanos. Não podendo deixar de lado a formação contínua dos professores, o trabalho coletivo que deve estar voltado para a reflexão das práticas pedagógicas, e para a participação de todos da escola e da colaboração das famílias.

Portanto, a pesquisa apresentada se aproxima dos estudos feitos pelas teses e dissertações quando referência a necessidade da formação continuada dos professores, a efetivação de políticas públicas que, de fato, se efetive no chão da escola e a importância das parcerias para

que o aluno seja incluído, havendo um conjunto de ações que não depende apenas do professor, mas de toda a escola, a família e outros profissionais como os da saúde. E se diferencia das demais pesquisas quando os professores participantes reconhecem a necessidade da formação continuada para atuarem na inclusão dos alunos com deficiência, e por se veem como responsáveis por incluir os alunos. Também reconhecem que é preciso não apenas a conscientização sobre a inclusão, mas que façam acontecer a inclusão desses alunos e, também, reconhecem que isso não depende só deles, mas de outros fatores relacionados à estrutura escolar e responsabilidade dos órgãos mantenedores.

## CAPÍTULO II

### 2 PERCURSO METODOLÓGICO

*“Quem elegeu a busca não pode recusar a travessia”.*  
GUIMARÃES ROSA

A pesquisa na área da educação tem fundamental importância na possibilidade de contribuir e fazer com que a escola e em especial a sala de aula tenham visibilidade, no sentido de suscitar reflexão aos profissionais da educação em relação ao que faz, como faz e a quem faz. Por isso, buscamos através deste estudo direcionar o olhar aos professores da sala regular que trabalham com alunos com transtorno do TEA na busca de melhor compreensão sobre o ensino e os desafios que as práticas pedagógicas desses professores em uma escola conhecida como inclusiva por atender alunos com necessidades educacionais especiais.

Levando em consideração que o professor é um ser importante para que a escola se caracterize como inclusiva, ações elaboradas e executadas por este profissional são possibilidades de contribuição para que aconteça a inclusão.

Nossas inquietações diante do problema proposto pela pesquisa nos levaram a delinear a trajetória do estudo em busca de respostas e como no dizer de Lakatos (2019) a investigação sobre um determinado “problema” nos possibilita criar fundamentos sólidos no qual o conhecimento científico nos permite construir conceitos que representam não uma verdade absoluta, mas uma possível solução para o que se quer conhecer e ou resolver. Assim a pesquisa nos leva a orientar, entender e compreender a realidade para que essa seja melhorada.

#### 2.1 Planejamento da pesquisa

O Planejamento de uma pesquisa é um processo importante em que se delineará e tracejará o caminho a ser percorrido pelo pesquisador. Neste sentido, a pesquisa se desenvolve por caminho não linear e envolve fases que vão desde a escolha da temática até a apresentação dos resultados.

##### 2.1.1. Problema e o objetivo da pesquisa

Manter alunos público-alvo da educação especial no ensino regular, por certo, não é um processo fácil. Mas, é um direito destes e dever que a escola precisa cumprir. Contudo, ainda, existem barreiras que impedem a inclusão de ser efetivada, quando vemos que as políticas

públicas não são levadas com a seriedade que merecem. Não é difícil encontrar escolas sem espaços de acessibilidade, falta de profissionais especializados (especialistas, interprete e cuidador), falta de materiais adequados e adaptados, além de formação que contemplem a educação especial na perspectiva de um ensino inclusivo. (INEP, 2018).

Diante da obrigatoriedade e das exigências da sociedade pelo cumprimento legal, o ambiente escolar, atualmente, é um espaço em que a inclusão já é perceptível com mais visibilidade, em parte, quando se tem matrícula de pessoas público-alvo da educação especial no ensino regular. Isto é verificado pelos dados registrados no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, como por exemplo o Censo Escolar de 2017 demonstrando que do percentual de 87,1% aumentou para 92,1% em 2018 daqueles que estão inseridos no ensino regular.

Essa demanda crescente nos leva a questionar sobre a inclusão dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular e é importante que tenhamos a consciência de que, a pesar dos números mostrarem a presença desses alunos na escola, ainda, há um dos muitos questionamentos que podemos levantar, quando se quer conhecer uma parte do todo, como no caso da inclusão. Assim, se fez necessário ir buscar respostas para o seguinte problema: Que desafios dos professores do ensino regular vivenciam no exercício da docência no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas para a inclusão de alunos com TEA em uma escola do ensino fundamental de Humaitá?

Justificamos aqui que o professor é uma parte do todo, mas que estar na linha de frente desse processo complexo que é a inclusão, pois, nem sempre está preparado para lidar com alunos com necessidades educacionais especiais. Por mais que tenha o desejo que a inclusão aconteça de fato, os desafios para atuar em sala de aula com práticas pedagógicas que condigam com a realidade dos alunos são diversas.

A inclusão é um tema emergente na educação e inúmeros são os desafios para a sua efetivação no ensino regular. No caso de alunos que apresentam o TEA, os dados documentais registram a presença destes em salas regulares, por isso os professores serem importantes na contribuição do processo da inclusão. Então, ouvir deles e por eles para melhor compreender o contexto por eles vivenciado em suas práticas pedagógicas é, por certo, compensador para uma pesquisa em nível de mestrado.

Na busca de responder o questionamento proposto foi realizado a busca no Censo Escolar, em registro nos dados da Secretaria Municipal de Educação para saber qual escola possuía o maior número de alunos com TEA. (SEMED, 2019).

Sobre os documentos pesquisados nesta secretaria, foi evidenciado que:

- a) O Censo Escolar- INEP/MEC apresenta a matrícula inicial no ensino regular de toda rede municipal de ensino e houve um aumento de alunos do PAEE, incluindo apenas as escolas públicas da esfera municipal (urbana, rural e as indígenas) que atendem a Educação Infantil e Ensino Fundamental, além da modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA (fundamental) atendidos no ensino regular e os dados apresentaram aumento gradativo desses alunos, como especificado nos anos subsequentes: 2015 (100); 2016 (131); 2017 (190); 2018 (248); 2019 (300); 2020 (333). (SEMED - CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA/INEP, 2020).

- b) Tendo como referência apenas o ano de 2018 o número de alunos PAEE nas escolas da rede municipal, área urbana (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e a modalidade EJA (Ensino Fundamental) apresentou um total de 161 alunos;

- c) Separando os alunos com TEA nas escolas da rede municipal na área urbana (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e a modalidade EJA (Ensino Fundamental) o número de estudantes com o transtorno do TEA no Censo Escolar de 2019 na matrícula inicial nessas escolas foram 20 alunos;

- d) Selecionando por escola do Ensino Fundamental da área urbana da rede pública municipal com maior número de matrícula inicial do PAEE com o transtorno do TEA no ano de 2019, a escola Irmã Carmem Cronenbold, lócus da pesquisa, apresentou um total de 06 alunos.

Os documentos analisados apresentaram uma demanda crescente de alunos público-alvo da educação especial na rede de ensino regular na cidade de Humaitá-AM, não diferente do aumento nacional;

Justifica-se que a escola lócus da pesquisa apresentou em 2019 o maior número de alunos com TEA no Ensino Fundamental na rede municipal de ensino, possibilitando uma amostragem com o número significativo de professores que participaram da pesquisa.

É importante deixar registrado que a pesquisadora faz parte do corpo docente da escola selecionada, no entanto sua participação na pesquisa ocorreu de forma responsável e comprometida com o conhecimento científico, seguindo os procedimentos éticos vigentes que exige a pesquisa.

Assim a pesquisa teve a busca nas respostas direcionadas a responder o objetivo geral analisar os desafios de professores no exercício da docência na interface com a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula regular em que estão inseridos alunos com TEA.

Para o alcance do objetivo maior o suporte foi dado pelos objetivos específicos:

a) Descrever os desafios dos professores para incluir os alunos com TEA no ensino regular.

b) Identificar os recursos e ações oferecidas na escola para que os professores efetivem a inclusão desses alunos na sala regular.

c) Verificar as práticas pedagógicas dos professores como forma de incluir alunos com o transtorno do TEA em sala de aula regular;

A temática desta pesquisa encaminhou-se para a visibilidade da realidade enfrentada no cotidiano da escola pelos professores do ensino regular, contudo não temos a pretensão de apresentar uma verdade absoluta, mas caminhos prováveis com reflexões para uma possível mudança da realidade na perspectiva de contribuir na melhoria do ensino oferecido para os alunos PAEE, em específico aos alunos que apresentam laudo do transtorno do TEA.

Na perspectiva de que a pesquisa abrangesse os professores de alunos com TEA, foi realizado os trâmites legais com submissão e aprovação pelo Comitê de Ética com o parecer consubstanciado do CEP CAAE 44371320.6.0000.5020 sob o Parecer N° 4.637.090.

### 2.1.2 Natureza da pesquisa

A pesquisa na visão de Marconi e Lakatos (2019, p. 169) “[...] é um procedimento formal, com métodos de pensamento reflexivo, que requer tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. Desta forma, permitiu conhecer os desafios dos docentes na inclusão dos estudantes com TEA no ensino fundamental, descobrindo dados e compreendendo as informações do que se foi investigado, tendo a inclusão como um olhar investigativo sobre a realidade.

Dessa maneira, a pesquisa partiu do problema enfrentado no nosso dia-a-dia, com o universo da realidade, desafios e anseios da escola, principalmente, dos professores em buscar por meio de práticas pedagógicas incluir os alunos.

A busca de conhecer a realidade vivenciada por professores no cotidiano da docência em relação a inclusão, gerou a necessidade de se realizar uma pesquisa com professores que fazem parte do contexto escolar da escola lócus do estudo. Desse modo, acreditamos que foi possível identificar os desafios inerentes a prática pedagógica, além de visualizar a prática da inclusão pelas ações realizadas na escola com as possibilidades de fazer valer as políticas públicas voltada à inclusão.

Este estudo foi desenvolvido nos procedimentos de uma pesquisa de cunho qualitativo, definido por Chizzotti (2013, 28-29), ao dizer que:

A pesquisa qualitativa recobre, hoje um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais [...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair deste convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científica, os significados patentes e ocultos do seu objeto de pesquisa.

Esta abordagem envolve pessoas e para tanto necessitou de atenção e cuidado porque há necessidade de interpretação do fenômeno que se apresenta através do seu objeto da pesquisa, sendo importante conhecer a realidade, contextualizando-a e assim obtendo o seu ponto de vista com zelo, perspicácia e competência científica.

Neste sentido, através da pesquisa fazemos ciência, que de acordo com Ghedin e Franco (2011, p.55) “A ciência, como fenômeno social e político, carrega em seu bojo as marcas de um tempo histórico, reflete os valores sociais de uma época e incorpora em seu fazer as representações e concepções da cultura coletiva do momento”.

A pesquisa qualitativa para Ghedin e Franco (2011) possibilita ao pesquisador assimilar as relações de particularidade e totalidade, do indivíduo e o ser humano genérico, e da cultura e a história, possibilitando assim compreensão dos processos e surgindo novas reflexões.

A pesquisa buscou conhecer os desafios dos professores em relação a suas práticas pedagógicas frente a inclusão de estudantes com TEA em uma escola pública, utilizando a técnica do grupo focal para a recolha dos dados, que segundo Gatti (2005) os grupos focais vem ajudar o pesquisador em um período mais curto a obtenção de informações de um determinado assunto, através da interação no grupo.

Assim, podemos dizer que esta técnica se mostra como propícia para o tipo de pesquisa proposto, pois pela amplitude do fenômeno estudado a discussão em grupo foi o ponto importante, porque as percepções sobre a temática foram determinantes para evidenciar o questionamento levantado pela pesquisa.

Logo, a pesquisa evidenciou dados qualitativos descritivos que emergiram do grupo focal realizado com os professores e os dados coletados serão apresentados tendo a Análise dos Conteúdos como base analítica desses dados.

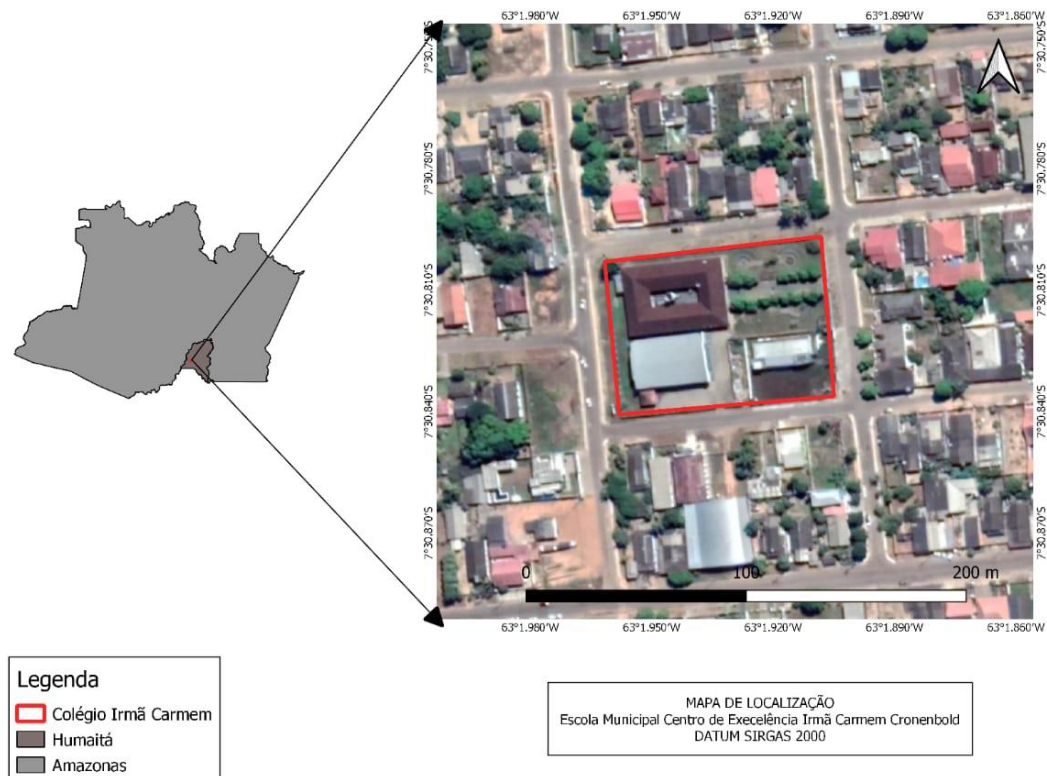
## **2.2. Procedimentos do trabalho em lócus da pesquisa**

Apresentamos onde, como, o que ocorreu e o que se obteve para efetivação da pesquisa e de modo mais visível ter a noção do lócus do estudo.



### 2.2.1. A área de estudo

Figura 1 - Imagem do local da Pesquisa



Fonte: Secretaria Municipal do Meio Ambiente, programa QGIZ, 2021.

A pesquisa ocorreu com professores do ensino regular que atuam na Escola Municipal Irmã Maria Carmem Cronenbold, situada na cidade de Humaitá-AM, na Rua Deputado Francisco Monteiro Neto nº 2584, Bairro São Pedro. De acordo com dados da secretaria (2020), a escola conta com quadro discente do Ensino Fundamental do 1º ao 9º Ano, totalizando 504 alunos matriculados no ano de 2019. Desses, 21 alunos são PAEE, dentre esses 06 apresentam laudos de Transtorno do Espectro do Autismo matriculados no 2º ano (um aluno), 3º ano (um aluno), 7º ano (três alunos) e 9º (uma aluna). A escola conta com 29 professores, dentre estes está a professora da SRM (que é a pesquisadora deste estudo), além de outros funcionários do corpo administrativo. A escola conta, também, com o acompanhamento da SEMED com coordenação pedagógica e equipe multiprofissional (psicólogo, fonoaudiólogo e assistente social).

### 2.2.2 O contato com os participantes da pesquisa

Devido a pandemia da COVID-19, a conversa com os docentes foi por meio das redes sociais, via WhatsApp. Inicialmente, a conversa com os professores sobre a pesquisa foi esclarecedora sobre os objetivos, a importância para a escola e para a educação, desta forma todos foram procurados por meio de uma mensagem de solicitação de participação na pesquisa. Os devidos esclarecimentos, sobre os cuidados de proteção foram dados e foi explicado que a participação poderia acontecer on-line por meio do Google meet ou outro aplicativo. Em resposta através do WhatsApp 15 (quinze) professores aceitaram a participar da pesquisa e desses, 12 (doze) manifestaram o interesse pela preferência dos encontros ser presencial, justificando motivos que foram pertinentes em suas explicações. Expuseram que por fazermos parte do mesmo ambiente de trabalho, e por estar ocorrendo naquele momento a presença na escola quando necessário a ideia foi dos encontros presenciais, mas com a condição de que todos usassem proteção individual (máscaras e álcool em gel); Alguns alegaram não saberem usar na ocasião a ferramenta de rede social, além da dificuldade de acessar *internet*; outra justificativa foi a qualidade do sinal da *internet* no município que não é estável.

Diante das justificativas dos professores e de que a escola seria um ambiente propício e melhor adequado para o encontro, além de que os registros da doença nesse período estava com baixos casos e apresentando medidas restritivas mais flexível no nosso município, fomos falar com o gestor da escola a fim de que cedesse uma sala de aula para que ocorresse os encontros.

Assim em um encontro com ele e a pedagoga para os devidos esclarecimentos sobre a participação presencial dos professores na pesquisa, apresentando o cronograma de realização dos encontros na referida escola (dia, hora e tempo de execução), foi nos dado a permissão e apoio para os encontros presenciais, como o combinado de obedecermos aos protocolos de segurança e proteção da saúde existente nos Decretos e Resoluções de saúde vigente.

Com a autorização em mãos, foi oficializado a participação dos professores que responderam a carta-convite enviada com antecedência, via WhatsApp, em que foi reforçado a necessidade da participação deles para a efetivação da pesquisa. A carta-convite foi enviada a 15 (quinze) professores e houve a confirmação de recebimento. Vale salientar que pelos critérios de escolha dos participantes, 03 (três) dos convidados justificaram não poder participar, pois não se enquadravam no rol dos critérios elencados. Portanto, nos encontros houve a participação de 12 (doze) professores sendo 03 (três) do ensino fundamental anos iniciais e 09 (nove) do ensino fundamental anos finais. É importante registrar que esses professores têm em sala alunos que apresentam laudo de TEA. Desses 12 (doze), ocorreu a exclusão de 02 (dois) professores por ter decidido não continuar, esse quesito está explícito no Termo de Livre Consentimento. Portanto, o total de participantes foram 10 (dez) professores.

Para os encontros foi escolhida uma sala de aula ampla, arejada e com os devidos cuidados que exige o protocolo de segurança da Organização Mundial da Saúde – OMS e pelo Ministério da Saúde (2019), além do Decreto Municipal referente a proteção e segurança quanto a doença COVID-19. É importante registrar que todos usaram máscara, teve disponibilização de álcool em gel, as carteiras encontravam-se no distanciamento exigido e as janelas e portas abertas, respeitando rigorosamente o que preconiza os documentos vigentes na proteção à doença.

### 2.2.3. Os interlocutores da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram professores atuantes no ensino fundamental que possuem alunos com TEA em sua sala de aula. Foram convidados porque apresentavam os requisitos para participar e todos que fizeram parte da pesquisa estava de forma voluntária, conheceram o objetivo da pesquisa e receberam informações que julgaram necessárias quanto o esclarecimento para a execução da pesquisa.

Os participantes estão identificados pela denominação de Professor 01, 02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09 e 10 para que seu anonimato seja mantido e respeitando o exposto no Termo de Livre Consentimento. Desta forma dos participantes estão no quadro abaixo.

Quadro 1 – Perfil dos professores

Identificação	Sexo	Formação Inicial	Faixa Etária	Tempo de Docência	Disciplina	Série/Ano
N. 01	F	Licenciatura Letras e Inglês	40 - 45 anos	09 anos	Língua Portuguesa e Inglesa	7º, 8º e 9º
N. 02	F	Licenciatura em História e Pedagogia	40 - 45 anos	01 ano	História	6º e 7º
N. 03	F	Licenciatura Biologia e Química	30 - 35 anos	03 anos	Ciências e Ensino Religioso	6º e 7º
N. 04	M	Licenciatura e Bacharelado em Educação Física	40 - 45 anos	17 anos	Educação Física	7º à 9º
N. 05	M	Licenciatura em Geografia	45 - 50 anos	01 ano	Geografia	6º e 7º
N. 06	M	Pedagogia	35 - 40 anos	10 anos	Ciências, Geografia, História, Ensino Religioso e Artes	3º
N. 07	F	Licenciatura em Normal Superior e em Matemática	45 - 50 anos	17 anos	Matemática	3º
N. 08	M	Licenciatura em Normal Superior	45 - 50 anos	16 anos	Língua Portuguesa	5º
N. 09	F	Licenciatura em Educação Física	35 - 40 anos	05 anos	Educação Física	6º e 7º

N. 10	M	Licenciatura em Letras	40 - 45 anos	16 anos	Língua Portuguesa	6º e 7º
-------	---	------------------------	--------------	---------	-------------------	---------

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

#### 2.2.4. Procedimento de coleta de dados

A pesquisa delineada para que os dados fossem coletados por meio da técnica do Grupo Focal (GF) foram analisados à luz do referencial teórico base do estudo. Powell e Single (1996, p. 449) apud Gatti (2005, p. 7) define esta técnica como “[...] um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Então, os professores são pessoas que apresentaram elementos substanciais para discutirem o assunto em pauta e exporem suas vivências na realidade da sala de aula onde alunos caracterizados com necessidades educacionais especiais estão inseridos, ou seja, alunos com TEA.

Barbour (2009, p. 21) complementa que a técnica é “[...] conduzir a discussão e garantir que os participantes conversem entre si em vez de somente interagir com o pesquisador”. Permite que no encontro ocorra diálogos de interação entre os participantes, possibilitando não perguntas e respostas, mas conversação entre os que participam.

Na etapa da recolha dos dados por meio da técnica do GF, foram realizados encontros que possibilitou dar evidência ao objeto da pesquisa. Foram extraídas informações expressadas por cada participante, uma vez que esta técnica cria segundo Gatti (2005, p. 9) “[...] situações para que este se situe, explicita pontos de vista, analise, infira, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática a qual foi convidado a conversar coletivamente”.

Essa técnica foi intermediada pela gravação de áudio, respeitando os posicionamentos dos participantes, captando conceitos, percepções, experiências que foram emergindo no decorrer dos encontros, permitindo assim a captação de significados do dito, do falado, das expressões e atitudes diante do tema em questão.

Segundo Gatti (2005, p. 11) o trabalho com grupo focal representa a possibilidade de:

[...] compreender o processo de construção da realidade por determinados grupos sociais [...] além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros.

Assim esta técnica buscou conhecer os desafios que os professores têm para incluir o estudante com TEA no ensino regular, apresentando suas percepções diante de suas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

É importante dizer que o tema apresentado em busca de respostas requereu a organização de eixos que direcionaram a recolha dos dados, tendo as questões norteadoras como parâmetro para que os participantes fizessem a interação com a problemática e o tema proposto, tendo também em vista “como eles pensam e porque pensam o que pensam”. (GATTI, p.9, 2015).

Desta forma a pesquisa realizada possibilitou conhecer os desafios dos professores em sua prática pedagógica para incluir os estudantes com TEA no ensino regular. E para a efetivação da técnica do GF, ocorreram 03 (três) encontros que se concretizaram em:

- 1º Encontro: Ocorreu, inicialmente, com a participação de 12 (doze) professores. Foi feita a explanação sobre o objeto da pesquisa; os procedimentos metodológicos da coleta de dados; a justificativa para a escola ser o lócus da pesquisa; os critérios de escolha dos participantes; acerto dos dias/datas para os encontros com os participantes; esclarecimento de dúvidas; a leitura e a assinatura do Termo de Livre Consentimento de autorização e participação na pesquisa. Este encontro durou 1h05min17s.

- 2º Encontro: No primeiro momento os participantes fizeram suas apresentações, falando sobre a formação, tempo de serviço na educação, disciplina que leciona e a carga horária na escola. No segundo momento, a conversação foi baseada na formação e os conhecimentos prévios sobre a inclusão e o TEA. E para impulsioná-los para falar dos desafios em relação a inclusão foi lançada a pergunta “Como é a inclusão na escola?”. Foi pedido para que falassem suas percepções quanto a inclusão; as ações e o apoio para incluir esses alunos; desafios de ser professor de alunos que tem o transtorno do TEA; Este encontro teve a duração de 01h51min35s.

- 3º Encontro: Este encontro iniciou baseada na pergunta: “Na sala de aula todos podem aprender?” Esta pergunta foi com a intenção de estimulá-los a falar das práticas pedagógicas adotadas para a aprendizagem dos alunos com TEA; de suas responsabilidades como professores em relação a inclusão; e a inserção do público-alvo da educação especial na escola. Este encontro durou 01h52min38s.

#### 2.2.5. Análise e interpretações dos dados

Ao coletar os dados obtidos foi realizado o procedimento de análise dos dados que visam interpretação de textos, o qual Chizzotti (2013, p. 113) apresenta que “[...] há muitas formas de analisar um documento e a multiplicidade de técnicas disponíveis, dependendo da opção do investigador e dos objetivos da pesquisa”.

Desta forma, utilizando o método da análise de conteúdo da Bardin (2016) ocorreu a organização da transcrição dos áudios coletados nos 3 (três) dias de encontros, com o intuito de

compreender as falas, levando em considerações as significações dos conteúdos. Ou seja, o sentido das palavras.

A análise do conteúdo definida por Franco (2008) apresenta a mensagem, como ponto de partida, seja ela silenciosa, verbal (oral ou escrita), gestual, documental, figurativa ou diretamente provocada, elas manifestam as representações sociais do sujeito com o objeto, portanto vinculadas às condições contextuais.

Portanto, o método para o tratamento dos dados Análise de Conteúdo, definido por Bardin (2016) como sendo o que trabalha a fala, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis. É, portanto:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de reprodução/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN 2016, p. 49).

Assim, esse método de análise busca apresentar a descrição do conteúdo por indicadores, permitindo que a inferência nas informações seja relativa as condições da reprodução e ou recepção dos que efetivaram a mensagem. Se utilizarmos a metáfora do xadrez que Bardin (2016) cita que foi utilizada por F. de Saussure a análise de conteúdo pode ser compreendida porque:

[...] tenta compreender os jogadores ou o ambiente do jogo num momento determinado, com contributo das partes observáveis [...] e leva em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição desses conteúdos e formas (índices formais e análise de co-ocorrência). (BARDIN 2016, p.49).

Diante disto buscou-se na pesquisa levar em consideração o dito pelos participantes como conteúdo, observando a forma e o quê foi falado por eles. Portanto, a técnica ou o método análise de conteúdo foi o aporte utilizado para a compreensão do problema e chegar aos objetivos propostos na pesquisa.

Para Franco (2008, p. 12):

As mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e se generaliza via linguagem.

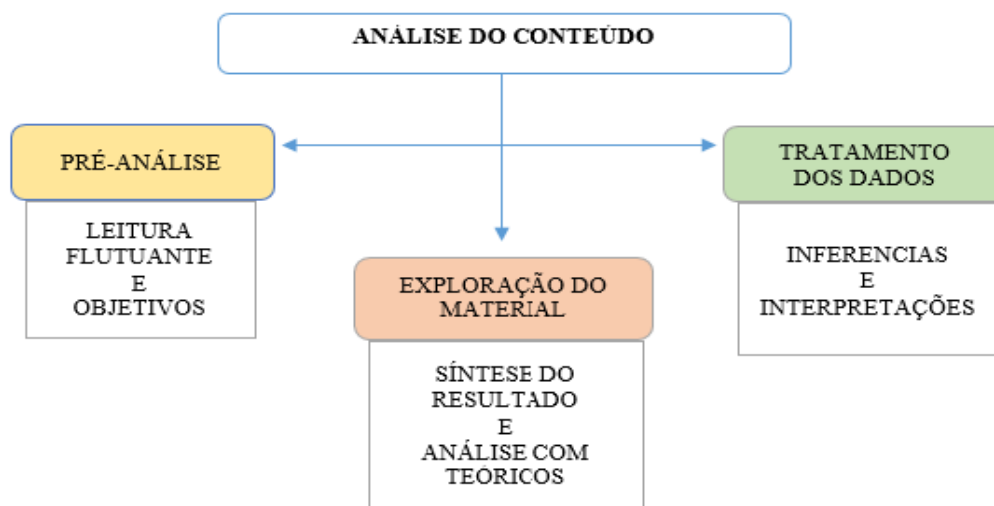
Então, diante da interface das categorias que expressaram as ideias sobre o assunto foi analisado as falas emitidas nas respostas dada pelos interlocutores do grupo focal.

Chizzotti (2013) complementa que a análise de conteúdo visa decompor as unidades léxicas ou temática de um texto em forma de categorias por indicadores enumerados de unidades estabelecendo inferências generalizadas. Ou seja, em permitir que se extraia o sentido do texto

através de elementos nele apresentado, surgindo as categorias para que sejam identificados com frequência os indicadores de inferências.

Portanto, a interpretação do texto analisado permite extrair as informações relacionadas a opinião dos participantes da pesquisa, levando em consideração categorias que foram bases para a apresentação da frequência das inferências.

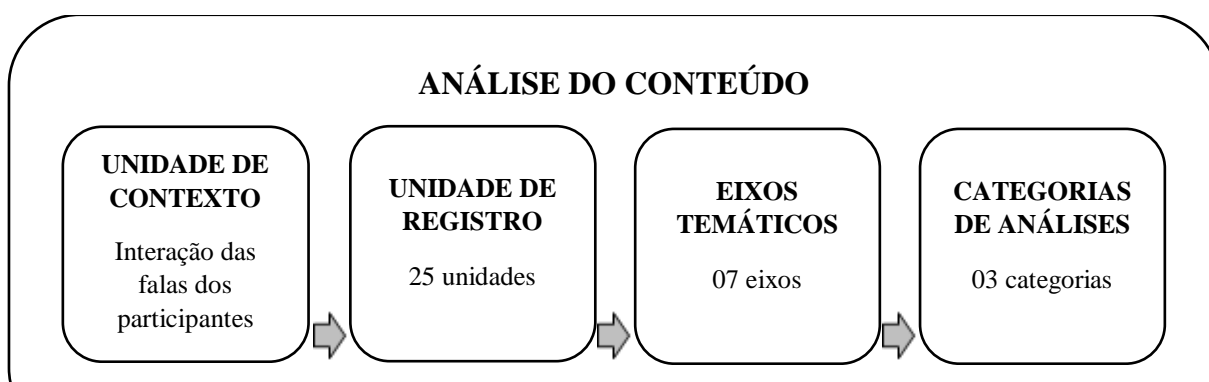
Figura 2 - Análise de conteúdo



Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Desta forma serão apresentadas as categorizações divididas por eixos que surgiram a partir dos dados coletados e discutidos nos encontros do GF. A temática enfoca três palavras-chave “Prática, inclusão e desafios”. E a partir destas, foram obtidas as unidades de contextos transcritas das falas dos participantes em que foram registradas em 25 (vinte e cinco) unidades de registros. As unidades de registros foram organizadas em 7 (sete) eixos temáticos que foram denominados de: Percepção sobre inclusão; Percepção sobre o TEA; Práticas Pedagógicas; Desafios para a prática; Ações da escola; e Formação continuada.

Figura 3 - Esquema da coleta de dados e sistematização dos dados



Fonte: Elaborada pela própria autora, 2021.

Desses eixos temáticos tornaram-se 3 (três) categorias de análises definidas em: - CATEGORIA 1 “PERCEPÇÃO: Inclusão e o Transtorno do Espectro do Autismo” este apresenta a percepção dos professores sobre a inclusão de alunos com TEA no ensino no regular; o conhecimento sobre o transtorno; o apoio da escola; e as políticas públicas para incluir esse público-alvo da educação especial no ensino regular. CATEGORIA 2 “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: elementos para a inclusão” expõe sobre a prática utilizada em sala de aula para incluir alunos com TEA no processo de ensino, bem como as dificuldades que enfrentam na sala de aula; o apoio e parcerias que recebem para a inclusão no ensino regular. CATEGORIA 3 “FORMAÇÃO: conhecimento para a prática” mostra a importância da formação para a prática pedagógica para incluir os alunos com TEA no ensino regular.

Figura 4 - Organização dos eixos temáticos

<b>Unidade de registro</b>	<b>Eixo temático</b>	<b>Categorização</b>
U.R.1- A inclusão é complexa e desafiadora	E.T.1- Percepção sobre inclusão	Desafios do saber dos professores
U.R.2- Escola e poder público		
U.R.3- Falta de conhecimento sobre o TEA	E.T.2 Percepção sobre o TEA	
U.R.4- Pouca informação para inclusão		
U.R.5- Oferta de cursinhos, encontros e palestras na universidade (UFAM)	E.T.3- Escola, comunidade e poder público	
U.R.7- Inclusão envolve todo um conjunto: estrutura física, social, atitudinal, pedagógico		
U.R.8- Se sente responsável pela inclusão do aluno na sala de aula	E.T.4- Práticas Pedagógicas	Desafios da prática pedagógica
U.R.9- Buscam efetividade		
U.R.10- Contextualizam o conteúdo		
U.R.11- Ajuda dos alunos da turma		
U.R.12- Atividade diversificada		
U.R.13- Falta de profissional de apoio	E.T.5- Desafios para a prática	
U.R.14- Sala de aula com muitos alunos		
U.R.15- Tempo de aula insuficiente		
U.R.16- Adaptação curricular		
U.R.17- Adaptação de atividade		
U.R.18- Falta formação para incluir		
U.R.19- Atuação e contribuição da sala de recurso		
U.R.20- Apoio da gestão escolar		



U.R.21- Conhecimento sobre as necessidades educacionais do aluno através da professora da sala de recursos	E.T.6- Ações da escola	
U.R.22- Existência e falta de materiais e equipamentos na escola		
U.R.23- Compartilhar conhecimento entre os demais colegas		
U.R.24- Busca por formação	E.T.7- Formação continuada	Desafios da formação
U.R.25- Formação continuada		

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

Logo, por meio da Análise do Conteúdo esta pesquisa procurou conhecer os desafios dos participantes em suas práticas pedagógicas para o processo da inclusão do ensino regular.

Os conteúdos obtidos como resultado foram observados os procedimentos éticos vigentes da pesquisa e será apresentado como forma de documento à Secretaria Municipal de Educação para contribuir de alguma forma com o ensino inclusivo na educação do município.

## CAPÍTULO III

### 3. EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA: CONCEITOS FUNDAMENTAIS

*“Ninguém é igual a ninguém. Todo ser humano é um estranho ímpar...” CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE*

Este capítulo mostra um panorama do início da educação especial no país e, por conseguinte, apresenta um retrato da educação inclusiva. O processo histórico da educação especial no Brasil inicia-se como forma de segregação, pois nem todas as pessoas com deficiência eram atendidas, o que havia era oferta de assistência e ensino em casos isolados no país.

Os conceitos dados aos deficientes, era permeado de preconceitos e penas. Na atualidade, há esforços para mudar essa realidade, mas falta consciência cidadã por parte das pessoas e da sociedade de um modo geral. As leis vêm enfatizando que essas pessoas têm capacidades e habilidades que precisam ser valorizadas e estimuladas, e que a escola é o ambiente propício ao desenvolvimento deles. (BRASIL, 2010).

As lutas dos movimentos sociais, principalmente, no fim do século XX e início da primeira década do século XXI resultou em melhorias na efetivação dos direitos e reconhecimento do público-alvo da educação especial e é perceptível com mais clareza esse avanço nas escolas quando o número de matrículas vem crescendo com a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), direito expressado na CF/1988 que surgiu em 1961 na primeira Lei Brasileira da Educação Nacional e é consolidada na atual LDB/1996, também uma das metas do PNE (2014-2024) é a universalização da oferta de ensino especial inclusivo.

A inclusão, por certo, é um desafio, mas pesquisas tem mostrado que é possível efetivar essa prática nas escolas, e mais que isso que o PAEE tem capacidade de participar e evoluir desde que a eles sejam dados condições de igualdade e participação.

#### **3.1 Panorama histórico e político das pessoas com deficiência na educação brasileira**

Buscando na história como as pessoas com deficiência eram tratadas na sociedade, podemos apresentar diferentes maneiras a forma de tratamento que essas pessoas recebiam e quanto ao longo do tempo a sociedade se referia a elas.

No Egito antigo, a deficiência era vista com bons olhos, pois havia “[...] a necessidade de respeitar as pessoas com nanismo e com outras deficiências”. Já na Grécia, as pessoas com deficiência eram abandonadas, eliminadas e ou atiradas a precipícios. (GUGEL, 2021).

Na idade média, as crianças eram separadas de suas famílias e expostas a ridicularização. As pessoas encaravam a deficiência como um castigo de Deus e aqueles que a tinham eram considerados feiticeiros ou bruxos. (GUGEL, 2021).

Com influência do cristianismo os deficientes precisavam ser amparados, assim os senhores feudais davam assistência em casas que recebiam essas pessoas, com o tempo viram a necessidade de colocá-los para produzir e os que não podiam eram assistidos pela sociedade. (HONORA; FRIZANCO, 2008).

Na idade moderna começaram a ter destaque na sociedade, no entanto, não foi um empecilho para deixarem de acreditar que as pessoas com deficiência possuíam maus espíritos e conseqüentemente, afogar as crianças com deficiência mental, já que era uma das ações efetivadas como forma de se livrar do deficiente. (BOAS, 2018).

Segundo Boas (2018) durante os séculos XVII e XVIII em decorrência da guerra aumentou o atendimento às pessoas com deficiência em hospitais e as pessoas com perturbações mentais precisavam ser tratadas como doentes.

Na atualidade, passos importantes foram dados e as pessoas com deficiência são consideradas cidadãos de direitos, mas nem sempre são assistidas em suas necessidades. Contudo, elas têm demonstrado que são capazes de contribuir com a sociedade e são inseridas no mercado de trabalho desempenhando funções condizentes com as limitações de suas deficiências.

No entanto, para chegar a leis que dão destaque a “Pessoa com Deficiência” não se pode deixar de evidenciar momentos da história em que tiveram de lutar para mostrar como queriam ser chamados. E inúmeras foram as terminologias usadas como mencionadas por Sassaki (2019) que no começo da história eram chamados de “inválidos”, no século XX e meados do 1960 eram “incapacitados e incapazes”. De 1960 a 1980 eram chamados de defeituosos, deficientes, excepcionais. No entanto, em 1980 com a pressão das organizações da pessoa com deficiência acrescentaram a terminologia “pessoa” ficando “pessoas deficientes”. De 1988 a 1993 mudou-se para terminologia “pessoas portadoras de deficiência”. Ao longo da década de 1990 o termo ficou “pessoas com necessidades educacionais”. A partir dos anos 2000 com os eventos mundiais liderados pelas pessoas com deficiência e com a preconização da Declaração de Salamanca prevaleceu a definição de “Pessoa com Deficiência”.

A Constituição de 1988 em seu Capítulo I, garante direitos e deveres individuais e coletivos expressado no Art. 5º “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer

natureza [...]”. No art.6º “Os direitos sociais à educação, à saúde [...]” portanto, essas pessoas são iguais aos demais brasileiros e apresentam garantia de direitos que precisam ser efetivados pelo estado.

O Brasil é signatário da Declaração de Salamanca, conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, assegurando o direito independente das diferenças individuais, reafirmando o direito à educação de todos os indivíduos, devendo o estado ofertar um ensino de qualidade a todos os brasileiros.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Base Nacional da Educação Lei nº 9.394/1996, veio consolidar o que promulga a Constituição Federal 1988 e reafirmando o acordo da Declaração de Salamanca 1994, apresentando nesta o Capítulo V específico a Educação Especial, garantindo a educação especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de ensino da educação brasileira, abrangendo a inclusão em todos estabelecimentos de ensino do país.

Para a pessoa com TEA o marco na legislação é em 2012 reconhecendo que a pessoa com Transtorno do Espectro Autista é uma pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, assim aprova a Lei Berenice Piana, de nº 12.764/2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A lei traz em seu teor direitos na saúde (diagnóstico precoce, tratamentos e medicamentos pelo SUS); na educação (reconhecer as necessidades educacionais, com a especificidade de cada aluno) e na proteção social.

Atualmente no país a pessoa com deficiência incluindo a pessoa com TEA, o marco importante no cenário brasileiro é o documento de 06 de julho de 2015 em que é aprovada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. A Lei nº13.146/2015 no Art. 1 destinada a “[...] assegurar, e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. Este marco é fundamental para a garantia e efetivação dos direitos da pessoa com deficiência em nosso país, pois institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência e assegura que o Estado promova condições de sua participação dessas pessoas na sociedade.

Esses documentos legais de amparo à pessoa com deficiência e demais público-alvo da educação especial mostram que essas pessoas têm capacidade de viver com autonomia e se desenvolver. Para tanto, é necessário que se derrubem as barreiras urbanísticas, arquitetônicas, de transportes, das comunicações tecnológicas, dando a elas oportunidade de equidade e igualdade tornando-se uma sociedade inclusiva e melhor.

É certo que a história da educação brasileira vem mostrando avanços em relação a educação especial, mas foi uma trajetória de muito esforço e dedicação daqueles que sentiram a

necessidade de perto e buscaram soluções inimagináveis, como constam nos registros que a educação especial surge em 1854 com o atendimento à pessoa cega, que teve início pelo jovem cego José Alves de Azevedo que havia estudado a leitura e escrita do método BRAILLE e que se prontificou em ensinar a filha cega do médico da corte imperial. Dom Pedro ao ouvir a menina ler ficou impressionado e assim decidiu por meio do Decreto Imperial nº.1428 fundar na cidade do Rio de Janeiro o Imperial Instituto de Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC) e três anos mais tarde o imperador funda o Imperial Instituto de surdos-mudos atual Instituto Nacional de educação de Surdos (INES). (ANDRADE, 2007).

Com o decreto de Dom Pedro os deficientes cegos e surdos podiam ser atendidos em um local específico recebendo, portanto, uma educação segregada, pois o espaço de ensino dessa pessoa não era junto com a pessoa sem deficiência. A educação segregada segundo Santos e Barbosa (2016, p. 39) “[...] envolve a organização em grupos iguais. Separa as pessoas com deficiência, em espaços específicos”.

Portanto, se classificamos e separamos pessoas com deficiências das pessoas sem deficiência estamos fazendo uma segregação de grupo. No momento em que os institutos imperiais começaram a receber os cegos e surdos da cidade do Rio de Janeiro, ocorre a oferta de atendimento especializado, porém segregado. Esse atendimento ocorreu também no século XIX, como Mazzotta (2011, p.27) que “providências caracterizadas como iniciativas oficiais e particulares isoladas, refletindo o interesse de alguns educadores”. Logo, definida como uma educação segregada no qual apenas um grupo recebia formação e de maneira separada de uma escola comum, isto é, educação voltada para um grupo social e em determinado local. Este atendimento estava voltado a oferta de serviços aos cegos, surdos e deficientes físicos.

No século XX começaram ocorrer as primeiras iniciativas brasileiras de ensino a pessoa com deficiência, voltada a inclusão da pessoa com deficiência, tal ensino estava voltado a área de atendimento de natureza sensorial e até então havia um grupo de pessoas que não se encaixavam, ou não tinham qualquer atendimento do Estado no sentido de educação ou atendimento especializado que eram as pessoas com transtorno mental podendo atualmente ser conhecido, como: Síndromes de Down, Transtornos do Espectro Autista, deficiência cognitiva e outras. (MENDES, 2006).

A não oferta a esse grupo do transtorno mental, surge os movimentos sociais cujo os participantes eram simpatizantes, familiares e profissionais que se identificam com a causa das pessoas com deficiência na área mental, que são os movimentos da Escola Estadual Instituto PESTALOZZI em 1935 e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE em 1954, tais instituições têm como espaços de escola e atendimentos terapêuticos com ênfases as pessoas

com Transtornos Mentais e Deficiências Múltiplas. Portanto, ainda pode ser percebido que é espaço especial e particular para atender esse público. (MAZZOTTA, 2011).

Assim, fazendo uma análise quanto a inclusão da pessoa com deficiência, ela era excluída sem qualquer expectativa de atendimento na área da educação, pois passou a ser isolada com espaço para atendimento em locais específicos a sua deficiência e mesmo assim não era para todas as pessoas com deficiência. No século XX, mais precisamente nos anos 90, a educação para a pessoa com deficiência começa ser integrada na educação e no final deste século e o atual século XXI a inclusão é o termo usado para contemplar as pessoas com deficiência na educação e na sociedade.

Podemos assim dizer que a forma como as pessoas eram acolhidas na escola, como: exclusão, segregação, integração e inclusão marcam a história da pessoa com deficiência e reflete como a sociedade define esses termos. A integração é um termo que encontramos nos documentos legais, assim como encontramos o termo inclusão, contudo precisamos diferenciar esses conceitos porque na prática integrar não é incluir. Ainda com uma perspectiva de mudança na prática quanto a inclusão, há muito que se fazer para que de fato ela ocorra e as pessoas com deficiência possa realmente ser incluídas.

Valendo-se de Santos (2016) ao dizer que integrar está voltado a educação como sendo “a inserção de pessoas com deficiência em classes de ensino regular, sem adequações necessárias”. E incluir para a autora “são necessárias diversas mudanças estruturais na escola, no currículo e, principalmente, nas mudanças atitudinais”.

Desta forma o processo histórico do atendimento à educação das pessoas PAEE se inicia com as ações do império e com o passar do tempo esse atendimento vai se expandindo e contemplando mais pessoas que necessitam do atendimento educacional especial.

Atualmente, é cada vez maior o número dos alunos da educação especial que frequentam o ensino regular e necessitam ser incluídos, mas é necessário que a escola ofereça a educação inclusiva não apenas a um grupo, mas se prepare e alargue a oferta para todos.

### **3.2 Educação inclusiva e educação especial: conceitos e relações**

O nosso sistema educacional oferece as pessoas com deficiência o direito “a educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos”. Portanto, todas as crianças e adolescentes têm o direito, no entanto, devem recebe-la com igualdade de condições e garantia de qualidade. (CF/1988).

A Educação Especial conforme expressado na LDB nº 9.394/1996, Art. 58 como uma “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educação com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e ou superdotação”. E que seja assegurado aos alunos público-alvo desta modalidade de ensino:

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

Portanto, a educação especial é um segmento que atende um público específico de alunos que tem deficiência, transtorno global do desenvolvimento, superdotados ou altas habilidades, ofertando condições para que possam ser atendidos em suas necessidades educacionais especiais favorecendo o desenvolvimento acadêmico e profissional.

Já a “Educação Inclusiva” refere-se à inclusão de todos os alunos, conforme declara os documentos oficiais como o de Salamanca 1994 e os documentos legais de âmbito nacional que trata dessa questão.

Para Souza (2019) a escola é um lugar que “exige-se a realização de uma educação inclusiva para que todos aprendam”, ou seja, deve ser um ambiente para todos independente de suas condições biológicas, econômicas, culturais, psicossociais e outras. E a formação do aluno é “acompanhada de atendimento integral, para que o estudante independente de sua necessidade peculiar, tenham as melhores chances de permanência com sucesso escolar”.

Para David (2015, p.26):

A educação inclusiva representa um avanço no modo de conceber a escolarização de pessoas com deficiência, indicando os suportes educacionais necessários para operacionalizá-la, que vão desde ao auxílio do professor especialista em sala de aula comum – numa atuação conjunta com o professor regente, até a excepcionalidade do encaminhamento à escola especial – após terem sido esgotadas todas as possibilidades de aprendizagem acadêmica desse alunado no ensino regular.

Os referenciais dão respaldo legal para que a educação brasileira garanta aos alunos em especial o PAEE o direito do ensino inclusivo em ambientes de escola comum e em casos que

não seja possível serão encaminhados para a escola especial. Desta forma o sistema escolar de ensino oferta a modalidade de ensino Educação Especial e assegura a Educação Inclusiva seja para todos.

Nesse contexto, Stainback e Stainback (2007, p. 21) apresentam que “A educação é uma questão de direitos humanos, e os indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seu funcionamento para incluir todos os alunos”.

Com a efetivação da educação inclusiva os alunos e professores podem vivenciar benefícios, ter ganhos e receber preparação para o convívio em sociedade, crescimento em seu desenvolvimento cognitivo, motor e social. (STAINBACK; STAINBACK, 2007). Neste sentido, ao valorizarmos a inclusão estamos valorizando o ser humano, acreditando em sua capacidade de aprendizagem, de se desenvolver e de crescer em vários aspectos.

Com esta perspectiva, a inclusão escolar precisa de planejamento e, principalmente, de investimento, pois o incluir exige não apenas a inserção da pessoa com deficiência nas escolas, mas garantir a efetividade de políticas públicas comprometidas com uma educação de qualidade.

É preciso que cada um faça sua parte de forma reflexiva e consciente buscando a inclusão no seu mais variado contexto, proporcionando condições de igualdade e equidade de maneira que todos possam eliminar as mais diversas barreiras existentes.

A escola é um espaço de aprendizado, de acolhida, de inclusão. Todos que na escola se inserem trazem ou constroem consigo significados, que podem marcar de forma positiva ou negativa, a vida escolar. Inúmeros são os estudantes, professores ou profissionais que se propõem e são parceiros que contribuem para que aconteçam vivências saudáveis e salutaras.

As vivências na escola têm influência, não apenas no ensino e na aprendizagem, mas na interação e inclusão dos alunos, o ambiente possibilitará que ocorram ações, às vezes, inclusivas outras não, mas que certamente os que nela se inserem convivem com a diversidade não só de conhecimento, mas principalmente de pessoas.

Consideramos que a busca constante por conhecimento sobre a temática é fundamental. A formação dos professores, por exemplo, contribui para que estes enfrentem os desafios que aparecem em suas práticas pedagógicas, no sentido de atingir os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Para contemplar o direito aos alunos da educação especial o sistema educacional deve ofertar nas escolas regular a Sala de Recurso Multifuncional no contra turno da matrícula do aluno para atender suas necessidades educacionais especiais. Este ambiente é definido pelo Decreto nº 7.611/2011 como dotado de equipamento, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos, com profissionais especializado que possam atender este estudante no Atendimento



Educacional Especializado (AEE), sendo criado para possibilitar a inclusão de alunos com deficiências no ensino regular contribuindo para que possam acompanhar o conteúdo escolar com ajuda de profissionais especializados, materiais adequados e adaptados, além de ensino da LIBRAS para o surdo e o BRAILLE para cego.

Neste ambiente da SRM é garantido o Atendimento Educacional Especializado, definido na Resolução n.7.611, de 17 de novembro de 2011, que estabelece no Art. 2 que, “[a] educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

O AEE é um atendimento que busca contemplar as necessidades do público-alvo da educação especial, ofertando ensino especializado possibilitando o sucesso no aprendizado dos alunos. Em efetivação deste atendimento e na busca pela inclusão dos estudantes tem outros dispositivos que complementam a Educação Especial Inclusiva entre eles, os professores.

Ao fazer referência aos professores, a LDB nº 9.394/1996 garante a formação inicial e continuada, assim também os outros documentos que regem a educação especial, bem como a educação inclusiva. Para Trevisan e Carregari (2011) “o professor é a peça primordial, essencial, mas que isso ele tem de estar preparado”.

Os professores possuem importante papel na educação, não importa se é o professor da Sala Regular ou Sala de Recurso Multifuncional, ambos precisam trabalhar juntos eliminando barreiras, para atender a especificidade dos estudantes e assim buscar coletivamente resultados que beneficiam a aprendizagem de todos que estão na escola, pois esse é ser professor inclusivo. (BRASIL, 2001).

É importante lembrar que as necessidades educacionais especiais não se referem apenas ao público-alvo da educação especial, mas aos demais alunos que apresentam dificuldades para acompanhar e participar do contexto escolar que envolvem sua aprendizagem geral.

Para Lopes (2014, p. 744)

O conceito de necessidades educativas especiais (NEE) foi introduzido pela primeira vez no Relatório Warnock (1978), englobando não só alunos com deficiências, mas todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar, possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem. Com a publicação desse relatório foram lançadas as primeiras sementes com o intuito de abolir a rígida fronteira entre a “criança normal e a criança deficiente”, alertando que a escola não pode rejeitar todos aqueles que não se enquadram dentro dos parâmetros preestabelecidos de “normalidade”, devendo ser aberta a todos. Porém, o Relatório Warnock não deve ser interpretado unicamente à luz da educação especial, mas em nível geral da educação, pois suas recomendações se seguidas pelos docentes ajudariam a todos os alunos.

Atender as necessidades educacionais especiais dos alunos é incluir todos no contexto escolar e estar voltado ao documento de Salamanca (1994) e o expressado na legislação brasileira para implementar programas que levem em conta as características individuais e as necessidades dos alunos, de modo a garantir educação de qualidade para todos, preferencialmente, em classes comum da escola, atendendo todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. “Um mundo inclusivo é, portanto, um mundo no qual todas as pessoas têm acesso às oportunidades de ser e estar na sociedade”. (SAMPAIO, 2009, p. 10).

A eliminação de barreiras e de acessibilidade é um importante e necessário ato de toda escola, uma ação na busca de que todos possam participar para que a escola promova e assegure a plena participação de todos.

Para David (2015)

Os preceitos da acessibilidade carregam consigo a diversidade humana e afirmam a importância de ações que visem à eliminação de barreiras no acesso de todos à educação. Tal consideração orienta o princípio da plena e efetiva participação de todos os alunos, no seu processo de aprendizagem.

É preciso, portanto, que se tenha consciência que a educação é para todos, sendo necessário eliminação das barreiras que são erguidas, quer seja de preconceito ou de desrespeito para com as pessoas que apresentam alguma deficiência, mas cabe a todos o compromisso de mudar uma realidade que, ainda, é desfavorável para o público-alvo da educação especial mesmo no contexto escolar.

### **3.3 A inclusão do aluno com TEA na escola**

Segundo Mantoam (2015) não existe o aluno e nem a escola ideal, mas aquele que é aluno e aquela que é escola. Por isso, temos a escola e o aluno, no qual o professor deve ter consciência que na escola existe a diversidade e para tanto precisa ser conhecida e respeitada.

Com diferenças e diferentes formas de ensinar, o professor é alguém que deverá estar disposto a mudar, compreender e proporcionar meios que venham efetivar a inclusão, por isso precisa de apoio e parcerias para que sua prática pedagógica contribua para incluir e não para excluir. Dessa forma a inclusão é um processo que vai acontecendo por meio de interação, respeito e compromisso com a educação, com os que fazem parte do processo de ensino dos alunos do PAEE e precisam ser respeitados e incluídos.

A escola é um ambiente com diversidade de pessoas e, por conseguinte, com diferenças culturais, religiosas, étnicas e etc. Por isso, é necessário que a mesma esteja preparada para ser um novo ambiente diversificado e equipado, além de profissionais qualificados que possam

contribuir não apenas com a formação das pessoas, mas aprender e ensinar a conviver com as diferenças e os diferentes.

Esta instituição é mais que um ambiente escolar, ela faz parte da história de vida de pessoas que dela fizeram ou fazem parte. É um lugar de situações desafiadoras para quem por ela passou anos e anos em uma trajetória em que ficam ou ficaram lembranças de encanto ou de desencanto, com momentos positivos ou negativos, mas, por certo, a escola deixa suas marcas, porém, o mais importante é que ela seja o diferencial na vida de seus alunos.

Para Gaio (2008, p. 96): “As escolas caracterizam-se por reconhecer e valorizar as diferenças, a heterogeneidade das turmas e a diversidade dos processos de construção coletiva e individual do conhecimento[...]”. Sendo assim, na escola precisa reconhecer a importância de aluno e valorizar as diferenças.

A Constituição Federal explicita em seu Artigo 205 que a “Educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade[...]”. Se todos têm direito à educação, o público-alvo da educação especial são pessoas que possuem igualdade de direitos e garantia do ensino. No artigo 206 ratifica que “O ensino será ministrado com base na [...] I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. [...]”. Portanto, é dever garantido constitucionalmente o ensino para todos na forma da lei.

A Lei nº13.146/2015 do Estatuto da Pessoa com Deficiência, traz em esboço a definição do que é deficiência, orientações para incluir as pessoas com deficiências, seus direitos, habilitações, trabalho e demais considerações importantes e necessárias à inclusão dessas pessoas. Em seu Artigo 2º:

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

Desta forma, é de responsabilidade do poder público no seu conjunto de instituições, inclusive a escola, proporcionar às pessoas com deficiência condições de igualdade nos seus espaços como partícipe de uma sociedade e cidadão com direitos e deveres a serem observados e cumpridos.

Ao longo da história da humanidade as pessoas com deficiência sofreram com desprezo (antigo Egito), eliminação (Grécia antiga), chacotas (idade média), humilhação (idade média) e exclusão (idade moderna). E nesse espaço de tempo receberam inúmeras definições, sendo chamadas de “inválidos”, “incapacitados”, “defeituosas”, “deficientes excepcionais”, “portadora de deficiência”, “pessoas com necessidades especiais” e, atualmente, sendo definidas como

deficientes. (SASSAKI, 2014). Contudo, isso não quer dizer que sejam incapazes, ao contrário são eficientes naquilo que fazem de acordo com suas limitações e possibilidades.

Assim, no país a educação especial é a modalidade de ensino no qual o público-alvo inclui, também, os de Transtorno do Espectro do Autismo - TEA. Estes são pessoas que possuem igualdade de direitos e eles são capazes de aprender em qualquer ambiente que estão inseridos, por isso, a escola precisa se adaptar e ser adaptada para inseri-los. Para Mantoam (2015, p.08) “[...] as escolas que têm que mudar e não os alunos, para que estes tenham assegurado o direito de aprender, de estudar nelas”. E esse processo acontece quando a escola procura se organizar e agir para incluir os alunos, respeitando na sua singularidade e subjetividade.

Na resolução CNE/CEB nº 2 de 2001 em seu Art. 2º enfatiza que: Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação para todos.

Desta forma, o ensino para todos diz respeito a educação inclusiva onde todos possam usufruir de seus direitos em buscar conhecimentos e isso envolve o público-alvo da educação especial.

A Educação Especial de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica é definida na Res. CNE/CEB nº 2 de 2001 em seu Art. 3º. Diante deste documento legal, entende-se:

Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, toda as etapas e modalidades da educação básica.

Assim os que apresentam necessidades educacionais especiais tem direitos garantidos de fazerem parte da escola e necessitam que a proposta pedagógica desta instituição os inclua, assegurando recursos e serviços especiais, que venham complementar e/ou suplementar seu desenvolvimento educacional.

A mesma Resolução em seu artigo 5º apresenta quem são os educandos com dificuldade de aprendizagem ou limitações de desenvolvimento (vinculadas a causa orgânica específica e aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações e ou deficiência); os que apresentam dificuldade de comunicação e sinalização diferenciada dos demais alunos; e os que tem altas habilidades. Portanto, independente da modalidade de ensino essas pessoas têm direito não só de estar na escola, mas terem condições de acordo com suas necessidades educacionais especiais.

A escola, portanto, é um ambiente em que estão inseridos distintos alunos com diferentes contextos econômico, cultural, social e enfim, uma representação da sociedade. Em suma, é neste ambiente, que se devem tomar decisões importantes e planejamento de ações inclusivas que possam mudar e transformar a realidade dos que dele fazem parte e, assim dar significado à inclusão escolar.

Deste modo, esta pesquisa traz em evidência alunos que apresentam o Transtorno do Espectro do Autismo – TEA e seus professores. Esse transtorno definido no atual DSM (Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais) e dentro da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, é o CID- 11, reunindo todos os transtornos que estavam dentro do espectro do autismo em um só diagnóstico definido como TEA. Assim tornou-se TEA: Autismo infantil, Síndrome de Asperge, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância.

No site da Associação de Amigos do Autista (AMA) vem definido pela Organização Mundial de Saúde – OMS, traduzido e adaptado por Vinicius Aguiar apresentando a definição para o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) como grupo de condições caracterizadas por algum grau de alteração do comportamento social, comunicação e linguagem, e por um repertório restrito, estereotipado e repetitivo de interesses e atividades. Aparecem na infância e persiste na adolescência e na vida adulta. Ainda contribui informando que as pessoas com TEA, frequentemente, tem condições comórbidas, como: epilepsia, depressão, ansiedade e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. O nível intelectual varia muito de um caso para o outro. (AMA, em 26/06/2019).

Devido o aumento de diagnóstico de TEA no país e o número expressivo de matriculados nas escolas, torna-se importante conhecer essa deficiência. Pela Organização Mundial de Saúde (OMS) ela é conhecida como deficiência, por ser considerada um enigma para muitos e para tanto sua definição é representada no símbolo mundial por peças coloridas em forma de um quebra-cabeça.

A pessoa que tem o TEA apresenta comprometimento nas áreas de interação social, comportamento e comunicação, os níveis de comprometimento variam de uma pessoa para outra, pois essas pessoas podem apresentar um grau de comprometimento que são definidos de leve, moderado e severo, isso depende do quanto apresentam suas dificuldades de aprendizagem, ausência de linguagem verbal e a total dependência em se tratando de rotina diária. (CAVALCANTI, 2019).

Esses indivíduos podem fazer uso de medicamentos e são indispensáveis o acompanhamento de terapêuticos como: psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e entre outros. (RUSSO, 2019).

A família contribui em grande parte na efetivação do laudo da criança com TEA, porque as descrições sobre a criança em vários aspectos, entre eles o contato físico e olhar, comunicação, comportamento diante dos estímulos e outros, contribui em conjunto com os exames clínicos em evidências definidas pelo Manual de Diagnóstico e Estatística da Sociedade Norte-Americana de Psiquiatria contribui no diagnóstico desse transtorno através de característica que o DSM-5 define.

As pessoas com TEA precisam ter tratamento de intervenção, é o que define a maioria dos especialistas e, esse tratamento é por meio de estímulos em diferentes competências, como: as sociais, de linguagem, motora, psicológicas e intelectuais. Com isso, é possível reduzir impactos no desenvolvimento da pessoa e ampliar a independência funcional e a qualidade de vida delas.

Segundo a site da OPAS (Organização Pan-Americana de saúde) estima-se que:

1 a cada 160 crianças tem TEA e, essa estimativa representa um valor médio e a prevalência relatada têm, no entanto, relatado números que são significativamente mais elevados. A prevalência de TEA em muitos países de baixa e média renda é até agora desconhecida. [...] nos últimos 50 anos, a prevalência de TEA parece estar aumentando globalmente. Há muitas explicações possíveis para esse aumento aparente, incluindo aumento da conscientização sobre o tema, a expansão dos critérios diagnósticos, melhores ferramentas de diagnósticos e o aprimoramento das informações reportadas.

Então, podemos concluir que na escola terá estudante que poderá ser uma pessoa com TEA. Cabe as escolas, portanto, adaptar-se as necessidades educacionais destes e buscar a efetivação do ensino incluso para ele (a), dando destaque o que a Declaração de Salamanca (1994) congrega que é o princípio de educação inclusiva.

Uma parte da inclusão deste estudante no ensino regular acontece através da oferta das Salas de Recursos Multifuncionais –SRM proporcionado à eles condições de acompanhar o conteúdo acadêmico ofertando atendimento educacional especializado através de profissionais com formação, materiais adequados e adaptados, a fim de que tenham progresso em seu aprendizado.

No Decreto nº6.949/2009 que Promulga Convenção Internacional sobre os Direitos da Das pessoas com Deficiência, apresenta a afirmação que o Brasil assumiu com compromisso de assegurar nos sistemas de ensino a inclusão da pessoa com deficiência em todos os níveis educacional e por seguinte, apresentou por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009

estabelecendo o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica definindo as atribuições e funções desse atendimento e as atribuições dos professores que atuam na SRM.

Essas salas vieram para contribuir com a inclusão dos estudantes PAEE, para que esses possam ter apoio no processo de ensino e desenvolver suas habilidades e construir competências. No caso do TEA está sala contribui com o uso das tecnologias assistivas, com o Atendimento Educacional Especializado, materiais adaptados, orientações aos professores da sala regular e família.

Cada estudante PAEE possui diferentes tipos de limitações e o estudante com TEA tem sua singularidade, de tal maneira que necessita que a escola ao matricular, receba suporte para possibilitar a inclusão dele, para que o mesmo possa participar efetivamente das atividades escolares realizada na programação da escola. (BRASIL, 2012).

No entanto a escola precisa buscar conhecer o estudante e a família é um dos caminhos apontadas em evidencias científicas que contribui para a inclusão destes no ambiente escolar. Essa colaboração de família e escola contribui para que as ações realizadas pela escola estejam a contemplar o ensino do estudante no seu desenvolvimento cognitivo, motor e social, permitindo que este não apenas estejam integrado na escola, mas realmente incluído. (ITARD, 2019).

Nos conhecimentos apresentados nas literaturas científicas sobre o estudante com TEA, é comum encontrar falas e principalmente ações de profissionais que fazem parte do ambiente escolar o que Figueira (2017, p.225) apresenta:

Várias pessoas que falam da inclusão escolar esbarram em um certo comodismo. É muito comum professores do ensino regular dizerem que não estão preparados para receber alunos com deficiência. Não há maldade nisso, mas, sim, certo estado de ansiedade e, em muitos, mesmo que seja de forma inconsciente, um mecanismo de defesa contra algo desconhecido.

Na verdade, estas palavras encontram expressas no dia a dia das escolas encontramos nas leituras de artigos, reportagem nas escolas e falas de pais que ouvem dos professores de seus filhos. Porém, é preciso não apenas mudar e melhorar essa resposta, mas sair do comodismo buscando incluir todos os estudantes deixando de lado o não querer pelo o que posso fazer, por este estudante.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 1.3146/2015 apresenta que a escola deva garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem do estudante com deficiência, e a pessoa com TEA não está fora deste direito, mas garantia que este receba segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Nesta forma, vemos que escola é um ambiente que deve possibilitar e proporcionar o desenvolvimento de todos. Um lugar onde o professor deve conhecer, compreender e atuar em

seu meio, para que os estudantes possam interagir com os diferentes e as diferenças, possibilitando crescimento em seu conhecimento intelectual e social.

### **3.4 As ações para efetivar a inclusão na escolarização do estudante com TEA**

A inclusão na escola é necessária, e mais que isso, é um direito. No entanto, a escola sozinha não consegue efetivar esse direito, precisa de parcerias. A família e os profissionais da saúde são de grande importância para concretizar a inclusão.

A família é uma parceria importante para a escola porque juntos podem conhecer o estudante e buscar melhorias e avanços no processo de ensino do educando com necessidades educacionais especiais. Paro (2000) contribui ao dizer que a família é de suma importância porque é através dela que a criança com ou sem deficiência recebe e engloba o desenvolvimento de estímulos e a presença e participação dessa possibilita melhor desempenho. Assim sendo, a escola tem o papel de informar, acompanhar e contribuir na elaboração de atividades que são realizadas na escola para o desenvolvimento do estudante em especial o estudante com TEA.

Na LDB 9394/1996 e no Estatuto da Criança e do Adolescente, está claro que as escolas tem obrigações de articular com a família e esta tem o direito de conhecer o processo pedagógico proposto à seu filho seja ele deficiente ou não.

Podemos dizer que a família e a escola compartilham funções que contribuem para o desenvolvimento dos estudantes, mas é claro que cada uma dessas instituições tem seu papel definido que se complementam.

Lazzaretti e Freitas (2016, p. 2) diz que:

Na família, fomenta-se o processo de socialização, proteção e desenvolvimento no plano afetivo, social e cognitivo. Na escola, assegura-se o processo de ensino e aprendizagem, cujos conteúdos curriculares auxiliam na construção de conhecimento.

Nessa perspectiva, a família do estudante com TEA deve ser parceira na busca de efetivar a inclusão na escola para o processo de ensino e a aprendizagem. Digamos que a família é a base para que seja elaborado ações que venham contribuir no processo de ensino escolar, pois ela contribui com o professor quando informa quem e como é o estudante.

Para Coelho (2018) os pais são cooperadores do ensino do filho, pois os papéis deles são necessários para desenvolver a autonomia, o conhecimento cognitivo, motor e social. Complementa ainda que é importante que a família converse com os professores e contribua para que as atividades propostas pela escola possam atingir o aprendizado de seus filhos.



A família é parceira da escola, todavia a escola deve proporcionar a participação desta no ambiente escolar valorizando as contribuições necessárias, dialogando nos interesses do estudante, interagindo nas atividades efetivadas dentro e fora da sala de aula e efetivando ações coletivas que buscam o desenvolvimento nas diversas áreas do conhecimento dos educandos com necessidades educativas especiais. (BASSOTTO, 2018).

Quanto aos profissionais da saúde esses são parceiros importantes para a inclusão afirma a autora Bassotto (2018) pois estes conhecem o estudante em seus aspectos específicos à saúde, orientando a família e a escola quanto aos procedimentos realizados nas diversas áreas importantes para o desenvolvimento em vários aspectos na vida dos estudantes com TEA.

O diagnóstico do estudante que possui TEA segundo Brito (2017) é efetivado por profissionais da saúde e da educação envolvendo uma equipe multiprofissional e interdisciplinar. A autora ainda complementa para que a escola inclua esses estudantes precisa conhecê-los em seus aspectos social, linguístico, cognitivo, motor e emocional os quais devem ter acompanhamento de profissionais, como: psicólogo, fonoaudiólogo, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, psiquiatras, neurologistas e outros que forem necessários.

Portanto, quando os estudantes são acompanhados por profissionais da saúde a educação tem a ganhar pois os membros da escola e a família conseguem evidenciar apresentação nas evoluções em seu desenvolvimento cognitivo, motor e social. (BASSOTTO, 2018).

A educação especial na perspectiva inclusiva é a busca para a efetivação da inclusão de todos os estudantes, os quais possam ter um atendimento escolar adequado, e para tanto se faz importante vários atores no contexto escolar educacional possibilitando a elaboração de ações em conjunto, melhorando o conhecimento do professor frente o estudante, fortalecendo o papel da escola na oferta de uma educação com qualidade e concretizando a todos os estudantes não apenas o convívio, mas a interação, o desenvolvimento e realização nas atividades estruturadas e adequadas. (ITARD, 2019).

Incluir o estudante com deficiência é um desafio na qual exige trabalho de equipe e em equipe, na qual possibilita conhecer o indivíduo, respeitando seus limites e realizando ações que venham possibilitar ao aluno seu crescimento cognitivo, motor e social.

### **3.5 As práticas pedagógicas para a inclusão com TEA no ensino regular**

Ainda é um desafio a inclusão, entretanto, a educação inclusiva pode ser efetivada quando ofertado aos professores o que estar garantido na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9394/1996, pois os profissionais da educação que estão dispostos a buscar novos

conhecimentos contribuem não apenas para o desenvolvimento dos estudantes, mas para transformação do ensino e aprendizado e, por conseguinte, coloca em prática o conhecimento adquirido possibilitando ao estudante com TEA e os demais público da educação especial um ensino inclusivo.

A educação das pessoas deficientes no mundo foi marcada no atendimento voltado a medicina compreendendo as deficiências e a pedagogia com métodos utilizados nas formas de escolarização do deficiente. (CORREA, 2021).

Voltado a educação de alunos com TEA que engloba: Autismo infantil, Síndrome de Asperge, Síndrome de Rett e Transtorno Desintegrativo da Infância, definição dada pelo DSM CID-11, apresenta-se não diferente das demais deficiências, com atendimento também voltado à medicina e a pedagogia.

Na educação para os alunos com TEA ocorrem intervenções pedagógicas com utilização da ABA (Applied Behavior Analysis, no original, ou Análise Aplicada do Comportamento) e PECS (Exchange Communication System).

O método ABA é uma técnica proveniente do campo científico do behaviorismo objetivando a observar, analisar e explicar a associação entre o ambiente, o comportamento humano e a aprendizagem visando a mudança de comportamento do aluno. Visa ensinar as habilidades que os autistas ainda não possuem, e em alguns casos precisa de apoio para a obtenção das respostas, sendo que a ajuda deve ser retirada assim que possível para que o aluno possa ter autonomia. Já o PECS que significa um Sistema de Comunicação pela troca de figuras, criado pelo psicólogo Andy Bondy e o fonoaudiólogo Lori Frost em 1985. É um protocolo que se baseia na investigação e na prática dos princípios da ABA, pois ensina a pessoa que “apresenta déficit no repertório verbal e apresenta que dificuldades na fala e na comunicação”. Ainda podendo recorrer ao uso de Tecnologia Assistiva (TA). (MAGALHÃES; MORAES; CRUZ; SAMPAIO, 2017).

Estudos têm apresentado que essas intervenções pedagógicas têm estado presente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA, e mostrado resultados significativos no desenvolvimento do aluno tanto na sala especial quanto no ensino regular.

Estudos também evidenciaram que professores não sabem lidar com alunos com TEA, mediadores que desconhecem seu papel ou não fazem, e a principal alegação é falta de formação ou continuação dela. (MAGALHÃES; MORAES; CRUZ; SAMPAIO, 2017).

No trabalho com autistas, professores têm apresentando frustrações e impotência diante da falta de conhecimento e de recursos para efetivar a aprendizagem dos alunos e a utilização de práticas pedagógicas nem sempre adequadas e validadas, sem evidências científicas.

(CAMARGO; SILVA; CRESPO; OLIVEIRA; MAGALHÃES, 2020). Em uma matéria feita por Costa em 2019 na Revista Público foi apresentado uma análise dos dados da TALIS (Teaching and Learni 2018) publicado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) a autora diz que “Há poucos professores com competência para ensinar crianças com necessidades especiais, e que os dados apresentados afirmam que “30% tiveram formação sobre como lidar com estudantes com necessidades especiais e cerca de 27% dizem que é algo que lhes faz falta”. A entrevista é finalizada com a fala do presidente da associação Pró- Inclusão Davi Rodrigues, que diz: “É urgente que possamos desenvolver para o futuro um grande programa nacional, articulado e generalizado de formação para professores”. E que “[...] O que sabemos hoje que quando tomamos a decisão de educar todos os alunos da mesma forma, a formação dos professores foi claramente insuficiente”.

Que a formação para o professor é importante não temos dúvida, ela é relevante para que se desenvolva estratégias de ensino para os estudantes e, assim, possibilita a aplicação da inclusão quando esta especifica a necessidade do atendimento voltado as necessidades educacionais especiais de cada educando, pois o professor precisa da formação como subsídios nas elaborações das atividades adequadas, adaptadas e inclusivas, melhorando assim o processo de ensino e aprendizagem.

Os professores em suas salas de aula precisam de apoio como: de materiais didáticos e pedagógicos, adequados e adaptados, salas de aula com profissionais especializados para contribuir na atuação em sala de aula regular em especial no atendimento ao público alvo da educação especial. (BRASIL, 2008)

No entanto, a formação para os professores, ainda, é um grande desafio que aos poucos está sendo efetivada e uma grande parte se dá pelo incentivo da LDB nº9394/1996, os dados que aparecem constantemente em revistas, jornais, teses e dissertações apresentam o quanto a formação é importante e necessária para o profissional.

PINTO (2018) acrescenta que a formação não pode acontecer de forma isolada e o ambiente escolar acadêmico, não é único a oferecer conhecimento. No entanto, uma parte da formação do professor é construída ao longo de sua vida, na convivência e no meio que estar inserido e buscar conhecimento contribui na sua formação e, certamente, reflete em sua prática.

É importante que saibamos que o professor não é a única pessoa que contribui para a inclusão na escola, outros profissionais fazem parte, como: pedagogos, coordenadores, orientadores, gestores e demais profissionais. Estes precisam receber formação e subsídios para que juntos possam apresentar ações que viabilizam a inclusão do estudante em especial com TEA.

Na educação, a formação é necessária porque possibilita entender e elaborar ações que venham contribuir no ensino e assim apresentar melhores resultados no avanço não apenas do aprendizado dos estudantes, mas compreender o ambiente escolar tornando-o mais inclusivo.

Barbosa (2003, p.74-75) acrescenta em seus escritos que a formação do educador não se trata apenas de uma “[...] habilidade técnica de conjunto de informações e de habilidades didáticas [...]”, mas de “[...]uma formação integral da personalidade humana do educador [...]”. Sendo assim, professor inclusivo é um ser social que aplica em sala de aula não apenas o conhecimento técnico, mas alia essa a mudança de atitude que fazem parte de sua personalidade.

É necessário que “Todos os níveis dos cursos de formação de professores devem sofrer modificações nos seus currículos, de modo que os futuros professores aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças”. (MANTOAM 2003, p. 24). Assim, a formação possibilita aos professores contribuir não apenas na escola, no desenvolvimento dos estudantes, mas com sua prática, melhorar suas aulas e se construindo profissionalmente e pessoalmente.

A formação deve ser pensada e colocada em prática pelas instituições responsáveis pela melhoria do ensino, mas essa formação deve vir apoiada com saberes da experiência dos professores na relação que eles tem na e com escola, é o que apresenta Mota (2015, p. 187): “É fundamental, portanto, pensar e propor uma formação de professores que se apoie, também nos saberes das experiências e, por conseguinte, numa relação mais próxima com a escola enquanto lugar de trabalho e formação de professores”.

Para Ghedin (2015, p. 35) “Pouco vale o esforço monumental para formar professores em nível superior se as escolas e estes docentes, na sua prática pedagógica, continuam agindo do mesmo modo que antes de sua formação”. Então, a formação deve contribuir para mudar, melhorar e transformar a prática docente possibilitando a este efetivar um ensino não melhor, mas com conhecimento, saber e segurança que depende de seu esforço e interesse.

O papel da formação não é apenas instruir os profissionais, mas melhorar o ambiente que estão inseridos e no caso da educação é recriar, transformar e superar desafios que surgem dentro ou fora da sala de aula, possibilitando ao ensino seguir caminhos que proporcione melhores resultados. (GHEDIM, 2015).

Mantoan (2015, p. 44) complementa que:

O professor é uma referência para o aluno, e não apenas um mero instrutor, a formação enfatiza a importância de seu papel na construção do conhecimento, como na formação de atitudes e valores do cidadão. Assim sendo a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino.

Dessa forma, a prática docente estar voltada à uma formação humana no qual o conhecimento é passado com caráter, de atitude do indivíduo para com o outro, ou seja, valorizando o cidadão.

Conquistar a atenção, participação, interação e principalmente o rendimento dos estudantes no processo de ensino em sala de aula não é fácil, para tanto o professor precisa adotar metodologias que vise alcançar a evolução de todos. (BRASIL, 1996).

Os estudantes do século XXI são os autores principais na construção do conhecimento e o professor deixou de ser o detentor do conhecimento e passou a ser o mediador do ensino e para tanto, esse mediador tem de recorrer a inúmeras estratégias para que inclua todos no processo do ensino.

O fazer pedagógico é mediar o conhecimento, para que o ensinar e aprender estejam presentes nas atividades viabilizando o domínio do conhecimento e das habilidades, levando os alunos a serem capazes de gerar atitude competentes. A prática pedagógica é marcada por um conjunto de influências que a escola e os professores são componentes desse processo de ensino, para tanto, esses não são apenas transmissores de conhecimento, mas intermediários da aprendizagem. (FREIRE, 2002).

No atual contexto da educação, o ensino está voltado as habilidades e competências que precisam ser apresentadas, trabalhadas e estimulas nos estudantes. O professor, portanto, é o profissional da escola que trabalha para estimular nos nesses sujeitos essas duas capacidades, no entanto a realidade da escola e do estudante diante da escolarização, leva esses dois atores a enfrentar desafios.

O professor por ser responsável pelo desenvolvimento do currículo em sua prática, deve buscar apoio com os demais da escola, para efetivar a escolarização e assim alcançar as metas estabelecidas no processo de ensino e aprendizagem do aluno. (BRASIL, 1996).

Sabemos que o ambiente escolar é marcado por inúmeras preocupações, mas se faz necessário pensar, entre essas preocupações, na inclusão do estudante com TEA e no fazer pedagógico de professores. Barbalho e Ghedin (2006, p.33):

O ato educativo é intencional, sendo assim, é direcionado direta ou indiretamente pelos governantes ou pelos educadores no cotidiano escolar [...] é necessário estabelecer uma relação entre teoria e prática, e buscar formas pedagógicas que tornem o ensino eficiente e[...] rompendo com uma prática profissional individualista e partindo para uma ação coletiva, para de fato efetuar a práxis.

Então, o fato de incluir deve ser uma ação conjunta de todos, em que o estudante com necessidades educativas especiais não é responsabilidade apenas do professor, mas da escola, já que faz parte dela, e o professor sozinho não consegue incluir, precisando, portanto, de apoio, de

orientação e de formação. E para a efetivação de seu trabalho é importante contar com parcerias e contar com apoio e direcionamento do setor responsável pela educação.

A educação contemporânea apresenta o espaço escolar como sendo um ambiente que recebe a diversidade, para tanto, o pensar e o agir pedagógico não é apenas ver a escola com suas estruturas funcionais, mas sobretudo com práticas pedagógicas que possibilitem procedimentos metodológicos que atendem a todos os estudantes. (FERREIRA, 2006). Contudo, os alunos com TEA devem ser vistos com suas singularidades, mas como pessoas que tem potencialidades, e o professor em sua prática buscará contribuir para seu desenvolvimento não apenas o aprendizado acadêmico, mas para sua inserção na sociedade.

Sabemos que não é fácil incluir, porém quando o professor está envolvido na educação com compromisso de ensinar, ele transforma sua sala de aula em um ambiente que possibilite o aprendizado interativo, incluso e significativo. Assim, Ferreira (2006) complementa ser necessário que o educador derrube as barreiras que provocam a exclusão e proporcione a todos o acesso à educação, a interação ao aprendizado.

A prática pedagógica inclusiva envolve estratégias que proporcionam a participação de todos no processo de ensino e aprendizagem e possibilita traçar caminhos que podem contribuir nas soluções dos desafios que surgem. Essa prática docente para Freire (2002) é como se ensinar e aprender acontece com o professor e o aluno, pois quem ensina está aprendendo a ponto que quem está aprendendo também ensina, e assim apresenta-se como uma ponte na qual ambos estão livres para transmitir e receber conhecimento desde que ambos possuam autonomia e respeito.

Silva (2019) apresenta a diferença de “prática docente e prática pedagógica”, a qual a primeira está relacionada ao “[...] eu profissional, ou seja, as ações, as relações, o agir, o fazer professor na sua profissionalização [...]” e a segunda está relacionada ao ato “[...] especificamente do ensinar e do aprender e, por isto, um processo constitui-se como espaço dinâmico entre teoria e prática”.

Essa definição contribui para caracterizar a prática pedagógica no processo de ensino efetivando a educação inclusiva em sala regular, partindo de ações que envolve o ser profissional e ser pessoal, tornado o professor compromissado com seu papel para com a sociedade, na escola e em especial com seus estudantes.

O fazer pedagógico docente contribui no processo de ensino, na medida que o estudante participa das ações propostas, não como um mero espectador, mas como alguém, que tem um papel participativo e contribui na efetivação das ações em sala de aula.

Dessa forma, a prática pedagógica melhora com a formação e esta deve possibilitar a interação, motivação e compartilhamento do saber e do conhecer, despertando no professor a consciência de seu papel e a importância que tem no aprendizado do aluno.

As políticas públicas voltadas à educação, em especial ao ensino do PAEE, se fazem necessárias, e em se tratando de alunos com TEA no ensino regular nos faz ver que ações voltadas nesta área são imprescindíveis para que o aluno não esteja na escola por estar, mas que sua inclusão seja uma realidade.

Esta realidade se torna difícil quando não há investimentos nesta área da educação e quando não é dado o devido valor e o significado que tem a inclusão escolar. Para Vasques (2015, p. 118):

A inclusão escolar envolve uma construção partilhada a partir dos nossos pressupostos a respeito da escola, aluno, educação, infância etc. Tais antecipações ganham significados a partir do contexto, da historicidade e da interpretação dos sujeitos, das políticas públicas educacionais e das instituições envolvidas.

O contexto histórico evidencia que o caminho para a inclusão escolar é cheio de desafios e diante do cumprimento do dever pelas instâncias responsáveis tanto do macro quanto do micro sistema, muito ainda há que se fazer para que esses alunos sejam realmente incluídos na escola.

## CAPÍTULO IV

### 4. PERCEPÇÕES, REALIDADES E DESAFIOS: A VISÃO DOS PROFESSORES QUANTO A INCLUSÃO

*“A gente só se encanta quando se encanta. Se eu não estiver encantado com o meu objeto de conhecimento, eu não posso encantar o outro.” MARIO SÉRGIO CORTELLA*

Este capítulo destina-se a análise e discussão dos dados colhidos dos participantes e será apresentado em eixos norteadores da discussão realizada no Grupo Focal – GF: Inclusão, Formação e Prática Pedagógica, que buscou expor os desafios apresentados pelos professores para incluir os estudantes com TEA no processo de ensino na sala regular.

As análises e discussões dos dados foram tratados por meio da Análise de Conteúdo. Para Bardin (2016), o ponto de partida para esta fase é definido pela autora como: pré-análises, exploração do material e tratamento. Na pré-análises os materiais foram organizados com o objetivo de torna-los operacionais e sistematizados com as ideias iniciais. Em seguida a fase de exploração do material, considerada fase que possibilita a interpretação dos dados, definidas em codificação, classificação e categorias, que são unidades básicas de registros. E por seguinte a última fase é o tratamento dos resultados, inferência e interpretação, onde ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações e inferências.

Assim, na busca dos objetivos propostos pela pesquisa o conteúdo foi agregado em unidades e classificado em categorização, como forma de assegurar riqueza nos detalhes expostos nas falas dos participantes.

#### 4.1 Tópico I – Desafios do saber dos professores

Neste tópico é apresentado os desafios da inclusão como sendo um assunto complexo e desafiador. O pouco conhecimento sobre o TEA e sobre a inclusão e a ausência de saber a temática é suprida por meio da professora da sala de recursos multifuncional, nos cursos e palestras que participaram. Há reconhecimento de que a inclusão desses alunos envolve todo um conjunto de estrutura física, social, atitudinal e pedagógico que não depende só do professor mas de todo um conjunto que envolve a escola e o poder público.

A inclusão é um tema atual e com presença marcante nas pautas da educação, como comprovado em documentos oficiais. De acordo com os dados do Censo Escolar/INEP 2020, o



público-alvo da educação especial tem demonstrado notável crescimento de inserção na Educação Básica. Outrora, esses alunos ficavam à margem do processo de inclusão, e havia modesta procura por matrículas. No entanto, atualmente, em observância à Constituição Federal do Brasil (CFB 1988), ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), bem como da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996), esse público tem sido melhor atendido ao que diz respeito a inserção na Educação Básica.

Diante da confirmação documental que garante os direitos do público-alvo da educação especial, o aumento no número de matrículas está acontecendo nas escolas do ensino regular. Mediante essas evidências sobre a realidade da inclusão na escola *locus* da pesquisa, foi possível destacar as seguintes falas dos professores participantes em relação a inclusão escolar:

*(Professor 03) A inclusão [...] um desafio muito grande para toda a escola!*

*(Professor 02) Então, eu acho um assunto muito complexo [...] e desafiador, em todos os sentidos.*

*(Professor 09) Como os colegas colocaram é um desafio a mais para toda a escola!*

Como podemos observar na percepção desses professores, a inclusão é um assunto complexo e desafiador para a escola como um todo. Em se tratando do PAEE a escola nem sempre está preparada para inclui-los, tornando-se, de fato, um desafio aos professores e aos próprios alunos, pois ao mesmo tempo em que se acham incluídos, podem se sentir excluídos.

Fazendo uso dos escritos de Suplino (2009, p. 07) a inclusão “representa mais a expressão de um anseio [...] e discutir a inclusão é uma tarefa, no mínimo, desafiadora, [...]”. Nesta visão o desejo, o anseio é que a inclusão aconteça, contudo não se pode negar que é algo desafiador e complexo. Este pensamento é visível para os participantes desta pesquisa. Pois, veem a inclusão no contexto escolar como uma tarefa desafiadora para toda a escola.

Os participantes ao mencionarem o papel da escola em relação a inclusão apresentaram em suas falas palavras como: inserir, respeitar, socializar e o conviver com os outros, que assim destacamos:

*(Professor 05) Os estudantes especiais têm que estar inseridos com os outros.*

*(Professor 04) A questão do respeito e a socialização na escola... É importante para eles.*

*(Professor 10) Esse aluno precisa conviver com as demais pessoas. A escola deve inserir e incluir.*

Por certo, a escola tem o papel de inserir, respeitar e socializar não só os alunos com o TEA, mas todos da educação especial, e assim fazendo cumpre com uma de suas responsabilidades diante do compromisso assumido na educação para todos.

A ideias dos participantes se fazem presentes nos documentos que regem educação especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2008), no entanto é importante que se destaque que a educação inclusiva não é mais uma perspectiva, mas precisa se fazer presente nas ações da escola, na sala de aula.

Portanto, se faz necessário que a educação inclusiva de fato aconteça na escola, visto que todos os estudantes possuem direitos de inclusão independente de suas condições biológicas, econômicas, culturais e etc.

Ao serem instigados a falarem de seus conhecimentos sobre o Transtorno do Espectro Autista - TEA um dos professores falou de modo mais abrangente.

*(Professor 07) Eu me deparei com o aluno autista... e tive muita dificuldade de trabalhar com ele. Ele apresentava um grau de agressividade.*

Diante desta questão, ficou claro a timidez dos professores. Podemos inferir que os participantes sabem pouco sobre o TEA e, por isso, não tiveram segurança para expor suas falas. Demonstraram dificuldade em conhecer o transtorno:

*(Professor 05) No primeiro momento essa deficiência não é visível, porque tem níveis diferentes.*

*(Professor 02) Então é um assunto difícil, mas se tratando do autismo dependendo do grau, tem o leve, moderado, grave e severo. Acredito que é um assunto que precisa ser aprofundado [...] porque lidar com esses graus de TEA não é fácil.*

*(Professor, 01) Você chega na sala de aula, como os colegas falaram tem três níveis de autismo e outras deficiências. [...] estamos buscando nos adaptarmos em sala de aula.*

*(Professor 03) Tenho três alunos autistas na sala de aula. E [...] enquanto um é chamado e faz a prova oral, outro não faz nem oral e nem escrita.*

*(Professor 06) Inicia o ano e quando estamos na sala de aula tem alunos com deficiência, e são várias dentro de uma só sala de aula.*

Desta forma podemos inferir que o conhecimento dos participantes quanto ao transtorno é limitado. E a falta de conhecimento sobre esta deficiência recorremos a Santos (2008, p. 9 apud OLIVEIRA, 2020, p. 1), ao dizer que:

E a falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com as crianças autistas.

Então, o pouco ou quase nenhum conhecimento dos participantes em relação ao transtorno não anuncia boas expectativas, mas é um prenúncio que esses professores precisam de formação, quer seja por iniciativa própria ou institucional. É neste sentido, que a inclusão é desafiadora e em se tratando de autismo, ainda, é uma deficiência que carece de estudos e aprofundamento por parte desses participantes.

Foi possível perceber, também, que os professores estão aprendendo sobre o TEA na escola. As informações e o conhecimento recebido veio através da professora da Sala de Recurso Multifuncional (SRM) e foram mencionadas nessas falas que:

*(Professor 07) [...] é complicado trabalhar com o aluno com autismo ou outra deficiência! Mas, com ajuda recebida consegui trabalhar com o aluno autista.*

*(Professor 10) Estamos aprendendo e conhecendo a realidade deles aqui na escola, com a professora da SRM (você), que nos orienta e que está diretamente ligada a esta parte, para esclarecer as características as formas, como agir com os autistas.*

*(Professor 02) [...] o que tenho são as informações que recebemos da professora da sala de recurso.*

*(Professor 06) Trabalhar com esses alunos foi a maior dificuldade que tive, mas com ajuda da sala professora da sala de recurso estou conseguindo.*

*(Professor 01) Estamos aprendo com você, nas palestras que realiza aqui na escola, que nos informa.*

*(Professor 06) Aprendi com você, que nos ajuda quando corremos até você que prontamente nos ajuda [...].*

Apesar de todos as dificuldades a escola, *locus* do estudo, tem esse diferencial, ou seja, conta com a profissional da SRM que não só trabalha com alunos da educação especial, mas dá apoio aos professores, socializando conhecimento e auxiliando nas necessidades mais urgentes.

Diante das falas, cumpre o que preconiza a Resolução nº04 CNE/CEB/2009 que estabelece que o professor do Atendimento Educacional Especializado é o responsável pela concretização da educação inclusiva estabelecendo articulação com os professores da sala de aula comum do ensino regular.

Então, a Sala de Recursos Multifuncional (SRM) da escola é o elo de informação, orientação, suporte e apoio quando o assunto é incluir o aluno com TEA. Certamente, as escolas que possuem essa sala, há mais possibilidade desse público-alvo ser inserido no ensino regular e ter mais visibilidade, uma vez que a finalidade desta sala é atender pedagogicamente os alunos através do atendimento educacional especializado conhecido como AEE.

Assim, podemos inferir que este profissional é importante para auxiliar os professores nas demandas surgidas de suas dificuldades frente a inclusão, pois há possibilidade de um trabalho

em parceria com ações colaborativas em prol da inclusão por meio do apoio aos professores, socializando conhecimento em uma área ainda pouco conhecida por eles.

Neste sentido, os professores reconhecem a importância da sala de recurso, pois este espaço é um ponto de apoio, uma vez que eles podem contar com a profissional que lá desempenha sua função, como explicitado nessas falas:

*(Professor 01) Temos a sala de recurso [...] que nos auxilia quando precisamos tirar as dúvidas.*

*(Professor 08) Nas outras escolas que eu trabalhei, não tinha e nem se recebia o apoio que a gente recebe da sala de recurso aqui.*

*(Professor 05) [...] eu me sinto à vontade trabalhando aqui, porque tendo alguns alunos com deficiência, mas a gente sabe a quem recorrer.*

*(Professor 03) A escola, eu vejo, que ela é referencial para o aluno da educação especial porque a professora da sala de recurso tem todo cuidado para passar a informação sobre o aluno para os professores.*

Diante dessas falas, podemos inferir que os professores demonstram certa segurança, mesmo não tendo conhecimento de causa, mas por perceberem a importância de inclusão dos alunos com TEA não se intimidam em referenciar o apoio que recebem por meio da Sala de Recursos Multifuncionais. Portanto, a condição de professor de alunos com TEA abre possibilidades de aprender sobre eles e contribuir para o processo da inclusão.

Certamente, as escolas que possuem sala de recursos para o PAEE têm a possibilidade de mais visibilidade e o profissional desta sala tem um papel significativo no processo da inclusão, que não se limita a este espaço, mas se expande ao apoio dentro da escola para ajudar os professores.

Os participantes não se eximiram em mencionar o apoio que recebem por parte da equipe gestora.

*(Professor 10) O apoio que a gente tem do gestor, da pedagoga, dos demais companheiros faz com que a gente comentemos, faz com que a escola seja uma das mais procuradas, visada pelos pais para matricularem seus filhos [...].*

*(Professor 07) Quando a gente precisa, necessita de algo, eles estão sempre dispostos a nos ajudar [...]. Então, na medida do possível a escola está dando suporte.*

*(Professor 06) [...] recebemos todo apoio da gestão.*

*(Professor 08) tenho recebido apoio da gestão [...] faz de tudo para que o ambiente, nós professores e funcionários se sintam em família.*

*(Professor 09) Bem, como já vim quando já havia começado a pandemia [...] sempre tive apoio, estão eles fazem o que podem.*

*(Professor, 01) Quanto ao apoio da escola temos o apoio básico [...] o que ela tem.*

Esse apoio recebido é um fator importante, pois sozinhos os professores não conseguem os objetivos que a escola pretende em incluir os alunos com deficiência nas salas do ensino regular. Podemos inferir que a inclusão é um processo que requer o apoio, o envolvimento e a predisposição de toda a escola em fazer com que a inclusão aconteça. Apesar da rotina cotidiana e as demandas impostas à escola, cabe a esta se mobilizar para atender as necessidades de seus professores frente aos desafios de terem em suas salas alunos público-alvo da educação especial.

Diante do compromisso que a escola tem assumido em ofertar matrícula a esses alunos, também, precisa assumir o compromisso de dar o suporte a seus professores e juntos proporem ações formativas como suporte ao enfrentamento dos desafios de incluir o estudante com TEA e demais alunos com TEA e demais alunos e conduzi-los a uma prática satisfatória para o ensino e a aprendizagem. Como apresenta Sonza e Nascimento (2020, p. 43) “o desenvolvimento de um modelo de ensino-aprendizagem inclusivo, será preciso o envolvimento de toda instituição, desde as equipes de apoio até a direção maior da instituição”.

Percebemos na fala dos professores que apesar do apoio recebido pela gestão, há o reconhecimento que isto não é suficiente. Neste sentido, a escola oferece o que tem, ou seja, o básico. Há necessidade, portanto, que a continuidade de políticas públicas se efetive e que as escolas sejam olhadas mais de perto por seus órgãos mantenedores.

*(Professor 02) Então, eu acredito que a escola em si, a escola física, não tem estrutura, mas isso não depende de nós, depende de políticas públicas voltada para a educação inclusiva.*

*(Professor 03) Então!!! Assim ... tem apoio, mas tem o básico. Eu digo que falta, falta e muito. Isto não é competência da escola. O que falta não é de competência da escola. A escola dá aquilo que ela tem. A escola não se manda sozinha, depende do sistema maior. Nós sabemos que é sempre de cima que vem [...].*

*(Professor 09) Então eu acho que é uma falha ou falta de interesse da própria gestão municipal.*

*(Professor 04) [...] a escola tem uma nota boa no IDEB com o pouco que ela tem, imagina se tivesse mais apoio, [...] precisa melhorar ainda mais, precisa de apoio do ente responsável pelo ensino.*

*(Professor 01) O apoio da escola é o básico, mas não depende só dela, depende de instâncias maiores.*

Trazendo em destaque essas falas podemos inferir que o Estado tem o compromisso de assegurar a inclusão dos alunos não só com TEA, mas de outras deficiências. Promover a educação inclusiva implica no compromisso, também, de toda a comunidade escolar que precisa exigir o cumprimento das leis em relação aos espaços estruturais adequados e condições de acesso a esses alunos.

Para Glap e Glap (2017) a efetivação da inclusão apresenta desafios que perpassa uma concepção de mudança, uma construção coletiva de consciência e que as políticas públicas ofereçam subsídios as adequações estruturais e institucionais, e entre elas deve considerar a formação do professor.

Neste sentido, os direitos adquiridos não podem ser negligenciados. “Afim é fundamental que a escola esteja apta para receber a todos [...] já que a inclusão escolar é um dever do Estado e um direito de todos os sujeitos”. (GLAP; GLAP, 2017, p.10-11).

Assim, acreditamos que a escola estará apta a receber a todos, se os professores que estão na linha de frente do processo da inclusão estiverem preparados para isso, não bastando apenas aceitar, receber e respeitar é preciso, também, saber lidar com as diferenças. Mas, além disso estar preparado para atingir a aprendizagem dos alunos. Diante desse compromisso de estar frente a uma turma requer uma demanda maior de conhecimentos específicos, percebemos as seguintes necessidade mencionada nas falas.

*(Professor 09) O professor que está á frente da turma, ele tem que orientar os alunos com relação ao respeito e ele tem que estar atento as necessidades desse aluno. Mas, primeiramente, o professor tem que aceitar esse aluno, depois ele tem que procurar ver sua necessidade para atingi-lo no sentido de fazer que ele aprenda.*

*(Professor 04) A gente faz o plano, o objetivo no contexto geral [...] mas qual o objetivo da escola para esse aluno? Porque eles estão ali e aprendem, mesmo sem saber escrever, eles têm suas capacidades.*

*(Professor 05) Dos alunos que tenho o que vejo é que se eles tiverem uma formação mais verificada vão ser excelentes profissionais, em qualquer área. Porque a deficiência deles não impede que eles se esforcem para alcançar o que eles querem. [...] eles tem dificuldades mas são inteligentes, superando as vezes a do professor. Mas, também tem a questão familiar, porque tudo influencia.*

*(Professor 07) No começo o aluno era bem difícil [...] mas conhecendo e aprendendo sobre ele vi o quanto ele evoluiu e o quanto pode aprender.*

*(Professor 06) Às vezes o sistema falha, e como falha, e na sala de aula a gente tem que se rebolar para trabalhar com esses alunos*

A Educação Inclusiva fundamentada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, é uma porta que se abriu para que esses alunos venham efetivar o direito de estar na escola e dela fazer parte, mas é dever do sistema educacional oferecer condições para que estes nela permaneçam, buscando alternativas que contribuam para implementação, de fato, da inclusão escolar.

Diante disso se confirma o que apresenta Glap e Glap (2017, p. 12):

Para alcançar uma educação que atenda aos princípios inclusivos é necessário buscar novos caminhos que possam colaborar com a implementação da inclusão escolar. A instituição de políticas públicas que visam aprimorar o processo de inclusão é um dos aspectos que fortalecem a Educação Inclusiva ao oferecer subsídios para sua efetivação [...].

Por certo, novos caminhos, alternativas, subsídios são necessários para fazer acontecer a inclusão escolar, mas podemos inferir pelas falas dos participantes que a formação ainda é um complicador nesse processo, mesmo reconhecendo o apoio recebido na escola, percebem que a inclusão requer mais aprendizado e ações conjuntas na escola, visando não apenas incluir o aluno, mas condições para inclui-lo.

Neste sentido, recorremos a Orrú (2017, p.30) ao dizer que:

A inclusão não é coisa simplista, abstrata [...]; porém é um problema fundamental, complexo em sua multiplicidade e se expressa nas possibilidades de seu acontecimento, muitas vezes, incógnito. [...] A inclusão pressupõe “fazer com o outro”, “aprender com o outro” e não sozinho, isolado, segregado, marginalizado.

Assim, a inclusão não é um processo simples, pois tem sua complexidade, por isso requer um trabalho conjunto, feito na coletividade com o outro, para o outro. Portanto, para realizar a inclusão de todos os alunos, se faz necessário que se reflita e se reconheça a função social da escola para o processo de efetivação.

Para Mantoan (2013, p. 40) “A inclusão escolar é um forte chamamento para que sejam revistas as direções em que estamos alinhando nosso leme, na condução de nossos papéis como cidadãos, educadores, pais [...]”.

Neste sentido, se busca por uma escola inclusiva envolvendo importantes ações na eliminação de barreiras, sejam elas em suas estruturas arquitetônicas ou estruturais, curriculares ou atitudinais. Por isso, é importante a escola como um todo repensar seu papel social, refletindo e definindo novas direções rumo a inclusão.

Orrú (2017, p.29) complementa:

A inclusão cria o embate dentro do espaço escolar em resistência às políticas maiores do plano coletivo que anulam as pejeas que a comunidade escolar necessita encarar para saírem da mesmice e reinventarem novos caminhos para uma educação democrática e emancipadora que contemple incondicionalmente a todos.

De fato, a escola precisa ver que só se faz inclusão quando encarar de frente a realidade, e reconhecer que a diversidade existe e está dentro dela, e buscar novos caminhos de forma democrática e emancipatória que contemple os que estão, ainda à margem do processo de ensino e aprendizagem. E que também não é unicamente sua responsabilidade, mas de todo um conjunto que envolve ela, família e estado.

## 5.2 Tópico II –Desafios das práticas pedagógicas

Neste tópico, é evidenciado que apesar dos desafios, os professores se mostram responsáveis pela inclusão do aluno na sala de aula; buscam contextualizar o conteúdo; recebem ajuda da turma; realizam atividades diversificadas; recebem orientação e ajuda da professora da sala de recursos multifuncional; recebem apoio da escola dentro do possível; oferta de materiais e equipamentos pedagógicos; compartilhamento de informações e conhecimento entre os professores. No entanto, suas dificuldades são: a falta de profissionais de apoio na sala de aula; a sala de aula com muitos alunos; alunos com diferentes deficiências na mesma sala; tempo de aula insuficiente; a escola não apresenta uma proposta de adaptação curricular para incluir o aluno; dificuldade em adaptar atividades; falta de conhecimento do professor para incluir; falta de materiais e equipamentos pedagógicos.

As falas a seguir evidenciam que os participantes conhecem o estudante com TEA na escola, através da informação apresentada pela professora da sala de recursos multifuncional:

*(Professor 04) A gente percebe o aluno com Síndrome de Down, mas tem casos como o autismo que sabemos porque você nos passou, e nos orienta sobre a deficiência do aluno.*

*(Professor 07) Logo no início quando recebemos a lista cedida pela professora da Sala de Recursos que vem identificado o estudante com TEA, então ela nos orienta.*

*(Professor 05) Eu recebi a lista e fui identificando eles na sala de aula, e percebo também nas tarefas deles. E você aqui, nos ajuda.*

*(Professor 08) Percebemos os alunos porque a professora da sala de recursos nos informa.*

*(Professor 03) Hoje conheço os alunos autista da escola, mas porque a professora da sala de recurso nos passa as informações.*

Diante do exposto, é possível a confirmação da presença de alunos com o Transtorno do Espectro do Autismo e há professores que encontram dificuldades em identifica-los imediatamente, mas contam com as informações da professora da SRM da escola e suas orientações são elos de interligação entre professor e aluno. Podemos inferir que o desconhecimento da causa pode levar o professor de uma turma onde tem alunos com esse transtorno à discriminação ou ao descaso ou desinteresse pelo próprio aluno por se sentir menosprezado por algumas de suas atitudes involuntárias. Neste sentido, o apoio ao professor por alguém com conhecimento da causa pode fazer a diferença e sua prática pedagógica terá outro direcionamento, atingindo as especificidades.



Nos estudos de Glap e Glap (2017, p. 15) um dos trabalhos do professor da Sala de Recurso Multifuncional é “[...] a articulação e orientação com os professores das salas regulares; e conexão com outras áreas”. Desta forma, podemos dizer que o profissional desta sala tem uma parcela importante na escola em fazer a articulação com seus pares para que juntos façam acontecer a inclusão dos alunos com deficiência na sala de ensino regular.

Os participantes também apresentaram que é responsabilidade do professor incluir o estudante com TEA na sala de aula:

*(Professor 02) [...] se nós não nos esforçamos para que esses alunos se sintam incluídos, a inclusão é uma exclusão.*

*(Professor 03) O professor tem a responsabilidade de incluir o aluno [...]*

*(Professor 05) Então, o professor é fundamental para a inclusão acontecer.*

*(Professor 07) [...] eu vejo que sou responsável pela inclusão desse aluno na sala de aula.*

*(Professor 06) Em 2016 eu me deparei com aluno especial, e fui atrás de informação. Hoje continuo indo atrás de conhecimento, porque quero incluir esse aluno, mas ainda tenho dificuldades.*

*(Professor 10) [...] eu tenho necessidade de aprender para ajudar esses alunos, [...] mas tudo depende de nós, de cada um fazer a sua parte.*

Diante dessas falas os professores se veem como responsável para incluir os alunos, trazendo para si a responsabilidade pela inclusão na sala de aula. Neste sentido, se evidencia a importância da prática pedagógica com a intencionalidade de inclusão e quando os professores dizem que é preciso se esforçar para que estes não se sintam excluídos, é necessário olhar para o processo do ensinar e do aprender.

É importante ressaltar que na escola o professor não é o único responsável pela inclusão. Mantoan (2013) nos ajuda na compreensão de que a inclusão envolve um amplo e complexo contexto de ações, que não depende só da prática pedagógica, envolve inúmeros fatores necessários para que inclua os alunos. Portanto, incluir vai além da prática pedagógica do professor, visto que precisa de ações envolvendo toda a escola em seus inúmeros aspectos que perpassa pela estrutura física à estrutura pedagógica, na busca de oferta de uma educação inclusiva.

Os participantes foram indagados sobre o trabalho em sala de aula com os alunos com TEA e quais seus desafios, um dos professores respondeu:

*(Professor 04) Eu procuro contextualizar o conteúdo para ver se eles assimilam melhor. Assim eu procuro fazer e tenho investido na questão da contextualização e tem dado resultado com a turma toda.*

*(Professor 03) A gente muda a partir da prática [...] e trabalhar contextualizando tem dado certo.*

*(Professor 05) [...] tendo mais contato com a família, conhecendo o aluno, contextualizando o conteúdo.*

Este professor demonstra que por meio de sua prática pedagógica procura contextualizar os conteúdos trabalhados e dessa maneira atende a necessidade da turma como um todo. Para Behrens (2011) as abordagens pedagógicas são representações que surgem nos paradigmas, e os paradigmas são pensamentos e ações de uma determinada época cujo o homem precisou para evoluir em seu conhecimento. No pensamento newtoniano-cartesiano, o ensino era de forma fragmentado apresentando-se repartido, fora do contexto e com professores autoritários.

Podemos dizer que até o século XX foi o momento que o conhecimento era passado de forma fragmentada levando os professores a realizarem um trabalho isolado na sala de aula, já o pensamento século XXI está pautada ao paradigma emergente, apresentado na reflexão, pesquisa e investigação. Neste paradigma a escola leva os alunos a questionarem e aprofundarem seus conhecimentos e o professor é o mediador, oportuniza os alunos a dialogar e discutir, desencadeando a reflexão. (BEHRENS, 2011)

Os PCNs (1998) têm apresentado a importância do ensinar o conteúdo contextualizando com a experiência de vida do estudante e seu conhecimento de mundo. Então a contextualização é um dos principais conceitos, possibilitando que ele se motiva e dê significado aos aulas. Portanto, a contextualização deve-se fazer presente no processo de ensino, possibilitando que o professor estimule no aluno o conhecimento relacionando e produzindo aprendizagem a partir de suas experiências, de sua prática, de seu cotidiano.

Então a contextualização é um dos principais conceitos, possibilitando que ele se motiva e dê significado às aulas. Desse modo, entende-se que, a contextualização deve-se fazer presente no processo de ensino, possibilitando que o professor estimule o conhecimento, relacionando e produzindo aprendizagem a partir de suas experiências, de sua prática, de seu cotidiano.

A afetividade foi um aspecto evidenciado na fala de outro participante como estratégia de ganhar a confiança do aluno com TEA.

*(Professor 05) Trabalhar com eles é desenvolver uma estratégia que possa ganhar a confiança, a parte da afetiva. Chegar com carinho e atenção.*

*(Professor 04) [...] tenho alcançado a participação deles através da afetividade, é um ponto importante.*

*(Professor 10) Então! A afetividade, o carinho tem dado certo, é como ganhamos a confiança deles.*

*(Professor, 09) [...] é preciso a confiança. Mas, também a afetividade ajuda.*

*(Professor 07) Com eles foi ajuda [...], afetividade. Ai avançamos muito.*

Com essas falas recorreremos ao pensamento de Freire (2002) que apresenta “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando” por certo o professor precisa saber que deve “respeito à autonomia e à identidade do educando”. Assim, as ações do professor podem fazer a diferença. Para Leite (2019) a afetividade está presente nas decisões dos professores em sala de aula produzindo continuamente impactos positivos ou negativos na subjetividade dos alunos.

No processo de ensino Pimenta (2019, p. 67) complementa que “a prática docente torna-se mais efetiva quando há relações verdadeiras, baseadas na compreensão do outro e na afetividade que proporcionam prazer no ato de ensinar e aprender”. Desta forma a afetividade possibilita que o professor e o aluno tenham relações que possibilitem avanços acerca do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, pensar no estudante através da afetividade para a construção do processo de ensino é uma possibilidade de uma prática pedagógica para a inclusão que envolve decisões planejadas e desenvolvidas em função das condições subjetivas do aluno.

Perceber o ritmo do aluno e tempo dele de aprender foi esteve presente nas falas de alguns professores:

*(Professor 07) Eu aprendi a trabalhar seguindo o ritmo dele (do aluno).*

*(Professor 06) Eu conheci o aluno com TEA com a ajuda da professora da sala de recurso, aí eu aprendi a lidar com ele. Depois ele foi melhorando e avançando. No tempo dele.*

*(Professor 02) Porque na realidade o papel do professor é levar o aluno a aprendizagem, mas de que forma nós vamos levar esse aluno aprender determinado conteúdo, se não está no tempo desse aluno. Então, eu vejo aluno autista assim.*

Trabalhar seguindo o ritmo do aluno é importante, porém não é uma tarefa fácil quando se trata de uma turma numerosa e quando o professor tem de dar conta de outras responsabilidades da profissão no contexto escolar, mas não é impossível quando a escola como um todo está comprometida em propiciar o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos.

É importante que a escola se informe das especificidades das deficiências atendidas e sobre os meios adequados para fazer com que o educando encontre no ambiente escolar um contexto que proporcione aprendizado e crescimento nos aspectos afetivo, social, cognitivo e psicomotor, sem discriminá-lo por possuir seu próprio tempo e ritmo de aprender. (MIRANDA; TEÓFILO FILHO, 2012, p. 142)

O ambiente se torna propício ao aprendizado quando o professor acolhe, acompanha, se interessa e reinventa sua prática pedagógica para atender as especificidades do aluno, respeitando o ritmo e o tempo que este tem de aprender. Há percepção por parte dos professores que os alunos os TEA têm suas especificidades, suas limitações, mas percebem, também, que são capazes de aprender.

Diante do reconhecimento que esses alunos têm ritmo e tempo próprios para a aprendizagem, a prática pedagógica precisa ser revista em relação as atividades trabalhadas em sala de aula e ao feedback do que foi ensinado.

Alguns dos participantes citaram como fazem as provas, trabalho e atividades. Também buscam estratégias e ajuda:

*(Professor 03) [...] Prova eu já não dou mais escrita, já chamo na minha mesa e avalio de forma oral. Anoto o dia da prova no caderno dele. [...] O quadro que eu apagava muito rápido, já deixo pra ele, pra ter o tempo pra copiar.*

*(Professor 05) [...] quando trabalho na lousa, peço pra alguém ler pra ele. Porque senão ele não consegue acompanhar.*

*(Professor 06) [...] quando acho alguma coisa na internet que é do assunto eu passo pra ele, mas assim ... atividade diferenciada.*

*(Professor 10) [...] Ja gente precisa desenvolver uma estratégia para chegar ao aluno, com jeitinho, conseguimos a participação deles.*

*(Professor 07) [...] com o aluno autista eu adapto a atividade com ajuda professora da sala de recurso e tá dando certo, ele evolui muito.*

Nestas falas percebemos a preocupação em fazer com que o aluno participe da aula e realize atividades, sejam nas provas, nos trabalhos, nas atividades ainda que diferenciada da turma, na busca de estratégias para se chegar à eles. Além de solicitar a ajuda do colega da sala de recurso para auxiliar na adaptação de atividades. Verificamos que fazem no seu cotidiano e que praticam o que dizem.

Foi percebido que alguns dos participantes não citam as práticas pedagógicas usadas em sala de aula, mas sim a forma como trabalham com esses alunos na busca de incluí-los. Diante do exposto, há uma preocupação para com o aluno com TEA, essas pequenas iniciativas podem fazer a diferença na inclusão da participação e no aprendizado desses alunos, em que o esforço e a responsabilidade evidenciada por esses professores são contributos para esse processo da inclusão, como é o caso do professor 07 que busca adaptar as atividades. Enquanto que outros professores, ainda, apresentam dificuldades, por falta de domínio de práticas pedagógicas inclusivas.

Podemos, também, inferir que a prática pedagógica requer humildade em reconhecer que nem sempre se sabe tudo, ou melhor nem saberemos, mas é importante que se reconheça como partícipe de um processo de transformação de uma realidade bem presente na escola, que é a inclusão.

*(Professor 09) Se eu penso não tenho preparação [...] mas, se você fizer o mínimo por eles, você já está fazendo a sua parte.*

*(Professor 10) A gente teve um estudo, leu alguma coisa, mas uma coisa é teoria, outra é prática. Não é trabalhar normal, [...] eles estão na sala e não é só passar se eles fizerem beleza se não tudo bem. Existe alguma forma, uma pedagogia para adequar pra eles. Eles estão aqui tem direitos iguais, tem conhecimento apesar das limitações deles. Então! É conhecendo eles, recebendo orientações e formações que vamos avançar com eles.*

*(Professor 05) A inclusão se faz necessária, mas o professor precisa de um mínimo de entendimento, para estar trabalhando com esse aluno, não é só fazendo a sua parte vai além disso[...].*

*(Professor 09) [...] o aluno tem que está na escola, conviver. E o professor sabe disso, e precisa fazer a sua parte. Claro! Mas não sozinho.*

Nas falas percebe a responsabilidade de alguns professores que sentem o compromisso de fazer algo por seu aluno com deficiência. Isso, por certo, acontece porque o professor consegue se colocar no lugar do outro, querer conhecer o outro para ajudá-lo. Pela realidade vivenciada, podemos inferir a essa fala como sendo um significado de empatia. A empatia é se colocar no lugar do outro e é importante no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, no desenvolvimento da prática pedagógica em sala de aula. Não por acaso ela é definida como um dos caminhos para ensinar os alunos sejam eles deficientes ou não. Portanto, a empatia ajuda a lidar com as diferenças existentes em sala de aula.

Para Yirula (2016) a empatia é, também, o professor transmitir não apenas conhecimento, mas possibilitar segurança enquanto ensina, tornando mais leve o processo de ensino e mais interessante o conhecimento.

O papel da escola é fundamental para estruturar novas percepções que participam da construção da subjetividade dessa criança. O professor cuja a concepção de educação é pautada e regida pela formação de seres humanos diferencia-se pela relação estabelecida com e entre seus educandos, pela construção de vínculos fundada na empatia. (YIRULA, 2016, p.28).

Saber conviver com a diversidade de forma respeitosa é salutar para o processo da inclusão escolar. Portanto, não se concebe uma escola que se diz inclusiva se seus professores por não saberem lidar com alunos que tem deficiência ao invés de construírem vínculos fundados na empatia acabam excluindo, deixando esses alunos à margem do ensino e da aprendizagem. A

escola precisa sensibilizar seu corpo docente e discente para o exercício do saber-conviver para entender, relacionar-se e agir de maneira harmoniosa no contexto do ambiente escolar.

Para a prática pedagógica inclusiva do professor em sala de aula, como no dizer de Mantoan (2013, p. 142-143) é preciso que ele seja capaz de “[...] ter consciência de que o ensino tradicional deverá ser substituído por uma pedagogia de atenção à diversidade”. Diversidade essa que “[...] é formada pelo conjunto de singularidades, mas também pelas semelhanças que une o tecido das relações sociais da sala de aula [...]”.

Neste sentido, podemos extrair das falas dos participantes excertos evidenciando que a prática pedagógica para a inclusão não acontece com o trabalho isolado, mas com ações que envolvem o trabalho em equipe e compartilhamento de experiências.

*(professor 07) Nesta árdua tarefa da inclusão, um ajuda o outro. Isso é nosso papel dentro do corpo docente da escola, um ajudando o outro. E está dando certo.*

*(professor 01) Temos também as trocas de experiências que conversando com colegas um vai passando a experiência para o outro [...], isso ajuda nesse processo de inclusão.*

*(Professor 04) [...] na escola somos unidos, falamos a mesma língua e um ajuda o outro.*

*(Professora 02) Aqui na escola com o pouco tempo lecionando percebo que a o apoio um do outro, a ajuda, orientações sobre os alunos.*

*(Professor 05) [...] eu não me sinto trabalhando sozinho aqui, tenho a quem recorrer, os colegas nos ajudam.*

O compartilhamento das experiências contribui para a prática pedagógica dos professores e essa atitude de partilha é uma forma de ajuda mútua, é uma possibilidade de possíveis soluções para juntos sanarem dúvidas sobre como ensinar a esses alunos, não excluindo a necessidade de estudarem e se aprofundarem nessa área do conhecimento, pois a prática sem teoria corre sério risco de ineficiência pedagógica.

Valendo-se de Freire (2002, p.17-18) “O saber que a prática docente espontânea, “desarmada”, discutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito” mas ele é fundamental para que se inicie o conhecimento “a curiosidade”. Apresenta-se ai a “reflexão sobre a prática” refletindo em seu aprender, tornando-se professor assumindo que quer aprender.

Para os professores participantes, a ausência do professor auxiliar é um dos fatores que dificulta o desenvolvimento de uma prática pedagógica em que a participação dos alunos com TEA fica comprometida, como expressado nessas falas:

*(Professor 01) O apoio que nos falta é nessa parte de recursos humanos para a sala de aula no período de aula mesmo, isso é necessário pelo pouco tempo que temos para dar atenção especial para esses alunos.*

*(Professor 06) Acredito que nós temos que ter um apoio pedagógico dentro da sala de aula, exclusiva para dentro da sala de aula mesmo, porque são muitos alunos e devido o tempo não consigo atender cada um deles.*

*(Professor 03) Existe uma falha que não é só da escola, mas do sistema. Falta recursos humanos, materiais, formação... a escola precisa disso, mas não depende só dela, mas de todo um sistema.*

*(Professor 02) Esses alunos tem direitos, precisa de professor auxiliar na sala. Então isso dificulta o aprendizado deles.*

*(Professor 07) Tem alunos que muita dificuldade e precisa de um auxiliar na sala, porque o professor não consegue ensinar [...] outras deficiências, muitos alunos, então precisa desse auxiliar.*

As falas remetem a necessidade de se ter um professor auxiliar na sala de aula, para acompanhar o aluno com TEA em suas atividades, e os participantes acreditam que a presença deste profissional contribuirá. Por certo, esse profissional é importante, pois o discurso é para a inclusão de alunos com deficiência, mas as condições que são dadas aos professores da sala regular são mínimas ou quase nenhuma. A Lei nº 12.764/2012 expressa que os alunos com TEA necessitam do profissional de apoio para atender suas necessidades educacionais e assim seja facilitado a acessibilidade deste na escola.

Diante do desafio da prática pedagógica por mais que os professores tentem fazer um trabalho em prol da inclusão, ainda, faltam-lhes condições básicas que realmente contemple a inclusão em toda complexidade que ela envolve.

### **5.3 Tópico III – Formação: conhecimento para a prática**

“FORMAÇÃO: conhecimento para a prática” teve evidência na percepção dos participantes, para a compreensão e efetivação de uma prática pedagógica significativa para a inclusão de alunos com TEA no ensino regular.

O professor é quem está na linha de frente do processo do ensinar e do aprender e, por isso, tem uma parcela significativa para a educação, ele é o protagonista que na sala de aula faz toda a diferença, por isso sua formação é basilar para que exerça a docência com conhecimento teórico e prático.

Ao se reportarem sobre a formação, os participantes relataram que receberam em sua formação inicial o básico sobre educação inclusiva e nada sobre o TEA.

*(professor 01) No meu caso, na minha formação nós tivemos apenas a disciplina de LIBRAS [...] duas semanas, e só!*

*(professor 08) Na minha época de formação inicial, teve assim, uma aula básica, o básico.*

*(professor 03) [...] Para autismo eu nunca vi na graduação, o que eu vi foi na especialização que eu fiz, que tive uma disciplina “educação inclusiva”.*

*(professor 07) No curso de Matemática era só cálculo mesmo, não teve isso não!*

Tendo essas falas como base percebemos que na formação inicial há uma lacuna quanto ao conhecimento sobre educação especial, e se tratando do conhecimento sobre o TEA a formação não deu aos futuros professores as noções básicas necessárias para quem fez a um curso de licenciatura. Podemos encontrar tal expressão no Parece CNE/MEC nº 09/ 2001:

Entre as inúmeras dificuldades encontradas para a implementação destaca-se o preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional, que contempla muitas das características consideradas, na atualidade como inerentes á atividade docente [...].

Diante disso, Vargas, Lara e Athayde (2020) apresentaram já haver estudos que demonstraram lacunas na formação inicial dos/das docentes, e eles acabam não sendo preparados para lidar com as demandas atuais existentes nas escolas.

Para o exercício da docência a formação inicial é importante, mas nem sempre essa formação irá suprir as demandas existentes na escola, havendo assim necessidade de busca por conhecimento, portanto, de formação continuada.

Para Diaz (2009, p. 31) “a educação especial tem sido vista como uma matéria de segunda categoria, quando são contempladas, mesmo nos cursos de licenciatura, ficam relegadas com uma carga horária pequena”.

Isso significa que a falta da disciplina ou a carga mínima dispensada a ela, não é levado em consideração ou não é dado o devido valor que o tema requer para a atuação dos professores, isso é um agravante e a formação fica em desvantagem e fragmentada, pois quando assumem uma sala de aula estes profissionais se sentem despreparados e não sabem como agir ou lidar com alunos com TEA. Contudo, a formação inicial para Barbosa (2003) se apresenta como necessária, mas não suficiente em si, porém ela é capaz de dar suporte e preparar o professor para atuar na profissão.

O aumento do número de alunos da educação especial no ensino regular, faz com que a realidade da escola tome outro direcionamento e o professor para enfrentar esse desafio na sala de aula precisa conhecer e se prepara melhor para essa realidade que ora se apresenta no exercício da profissão.

Os participantes sentem necessidade de formação e reconhecem sua importância para ajuda-los no processo da inclusão.



*(Professor 09) Seria bom se viesse curso, o mínimo que fosse, seria de grande valia para a gente.*

*(Professor 03) A formação não é uma formação acabada, é continuada. Isso nos ajudaria na inclusão.*

*(Professor 07) [...] Mas é claro que precisamos de formação! É de suma importância ter cursos de aperfeiçoamento na área. Precisamos para a nossa prática melhorar.*

A formação continuada do professor é garantida na LDB/1996, e é meta da educação no PNE (2014). Por certo, a formação de professores é um assunto que está sempre em pauta e as políticas públicas direcionadas para a educação não podem se eximir da valorização desses profissionais, dando-lhes condições de se qualificarem quer seja em seu lócus de trabalho ou em instituições formadoras. Mas, nem sempre a formação está no planejamento da escola ou até mesmo não está no plano de interesse dos próprios professores.

Foi mencionado que por iniciativa própria um dos participantes da pesquisa buscou formação, quando se reportou:

*(Professor 04) Eu já tive oportunidade de fazer um curso de 180h à distância pela Universidade de Juiz de Fora sobre deficiências [...].*

Outro demonstrou que tem vontade em fazer um curso voltado para trabalhar com alunos com deficiência, mas não tem definido por ter dúvidas que curso seria mais viável.

*(Professor 01) Eu particularmente tenho vontade de fazer um curso, mas qual curso buscar para atender esse público?*

Um dos professores foi enfático quando se referiu sobre a formação continuada:

*(Professor 08) Cabe a gente, cada um de nós buscar, não tem jeito!*

Nas falas percebemos três situações que nos levam a refletir sobre a percepção que esses participantes têm sobre formação. Podemos inferir que há iniciativa própria quando o profissional sente sua incompletude e que necessita buscar conhecimentos e se qualificar naquilo que a profissão exige. Há os que não se disponibilizam e ficam vulneráveis às dúvidas, às incertezas que acabam ofuscando a real necessidade de formação. E existe os que sabem de suas responsabilidades, mas se eximem de tomar atitudes a favor de sua própria formação.

A LDB nº9394/1996 apresenta em seu art. 3º inciso VII “a valorização do profissional da educação escolar” preparados para que possam exercer seu papel na escola incumbidos do que expressa a mesma lei (LDB, 1996) em seu art. 13:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI – colaborar com as atividades de articulação com as famílias e a comunidade.

Percebe-se neste artigo que a responsabilidade e compromisso docente está voltado a desempenhar um trabalho em toda estrutura da escola desde a elaboração da proposta pedagógica e execução dela, voltado ao aprendizado do aluno. Por isso, a formação não pode ser algo acabado, mas em constante desenvolvimento.

A formação do professor para Veiga e Silva (2016) é um processo inacabado, e que não deve ser individual e isolado, mas construído com sua prática, idealizado aos seus objetivos e pautados em interesses coletivos.

Por sua vez, Souza (2018) complementa que não se faz inclusão sem intenso investimento na formação dos professores, e essa formação deve ser contínua, porque o tema é amplo e o professor não alcança a devida preparação, havendo necessidade de uma formação continuada.

Portanto, a formação continuada de professores é de suma importância, pois o exercício da docência é complexo, por isso exige desse profissional preparação constante e, isso será a base para o entendimento de que a inclusão é complexa, e sua efetivação é importante no contexto escolar.

Os participantes também não se inibiram em expor a responsabilidade do sistema em ofertar e apoiar cursos de formação para que os professores atuem em sala de aula com o devido conhecimento sobre o TEA e outras deficiências.

*(Professor 09) Incluir esses alunos é tão importante e daí vem a necessidade de nos oferecerem os cursos de acordo com a deficiência, o autismo por exemplo... E acho de extrema necessidade o município investir nessa questão.*

*(Professor 06) Espero que o município ofereça curso pra gente, para sabermos lidar com esses alunos.*

*(Professor 10) O poder público [...] tem que nos apoiar com cursos, formação onde a gente possa conhecer mais sobre as deficiências, porque o conhecimento é tudo. E poder atuar em sala de aula com esses alunos, conhecendo suas especificidades é o que queremos.*

Por certo, a formação continuada se faz necessária e o papel do poder público é, por meio dos professores, contribuir para a qualidade do ensino e essa qualidade está ancorada na formação.

Logo, as falas dos participantes deixam em evidência a importância da formação continuada para atuarem em questões sobre a inclusão, isso é um dos desafios enfrentados pelos professores que convivem com a diversidade na escola. Apresentando o que Stainback e Stainback (2007, p.23) já apresentava no final do século passado:

O que está em questão no ensino inclusivo não é só se os alunos devem ou não receber, de pessoal especializado e de pedagogos qualificados, experiências educacionais apropriadas e ferramentas e técnicas especializadas das quais necessitam. A questão está em oferecer a esses alunos os serviços que necessitam, mas em ambientes integrados, e em proporcionar aos professores atualização de suas habilidades. [...].

Os desafios para lidar com os alunos que são público-alvo da educação especial são muitos, vão desde a peculiaridade presente em cada indivíduo até as práticas pedagógicas dos professores. Daí a importância de conhecimentos e saberes da docência, o professor precisa conhecer suas habilidades e de seus alunos para lidar com eles, em especial do aluno que tem o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), que é uma realidade presente na sala de aula do ensino regular.

## TECENDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão é um processo que envolve inúmeros atores, e ela na escola é de suma importância, pois a escola lócus da pesquisa é uma escola de ensino fundamental, educação obrigatória para as crianças e adolescentes, por isso é direito que as pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades estejam neste ambiente.

As pesquisas mostram que quanto mais cedo a criança com TEA for diagnosticada e receber atendimento especializado, ela terá condições igual de participar, interagir, acompanhar e aprender, de acordo com sua especificidade, no entanto ainda que a criança não tenha diagnóstico e não receba atendimento adequado é preciso que a escola veja como um ser único e capaz de aprender, mesmo que seja no seu tempo. Desta forma, ela precisa estar na escola e este ambiente deve ofertar condições de participar e aprender.

A educação inclusiva é ampla e se tratando da inclusão do aluno com TEA é uma realidade que se concretiza, quando comparamos com o números de estudantes que estão matriculados nas redes de ensino regular e em específico nesta escola. No entanto, está matriculado não quer dizer que é incluído.

Assim responder aos desafios que os professores enfrentam em suas práticas pedagógicas para incluir os alunos com TEA na sala de aula do ensino regular os dados analisados evidenciaram que a falta de práticas pedagógicas inclusivas, recursos humanos e pedagógicos, mesmo havendo algum apoio e ações na escola a inclusão acontece não em sua forma plena, mas em parte. Neste sentido, a inclusão é vista pelos professores como garantias de direitos, mas na prática os alunos com TEA não recebem o ensino com condiga com suas reais necessidades, no entanto, é neste ambiente que se pode começar a construir.

O objetivo do trabalho não é mostrar as práticas pedagógicas adotadas em sala de aula, mas os desafios de executá-las para incluir os alunos com TEA. Então, um dos desafios está em desenvolver práticas pedagógicas inclusivas que contemplem os alunos com deficiência, principalmente com TEA nas atividades da sala aula.

As ações efetivas em sala de aula requerem o conhecimento (formação) e a experiência (a prática) como fator importante para que ocorra a inclusão, porém é preciso o compromisso social nas partes que envolve a complexa estrutura de ensino.

O professor é o ator que contribui para educação, ele é um dos protagonistas no processo de ensino, contudo a formação é a base para que ele exerça a função com conhecimento naquilo que faz e sua prática reflete nas possibilidades de aprendizagem ou não, em si tratando de alunos com TEA.

Os professores reconhecem os desafios que se apresentam para incluir os alunos com TEA ao se referirem das limitações da escola em toda sua estrutura pedagógica, arquitetônica e humana. Também, são cômicos da responsabilidade de incluir os alunos que estão em sala de aula, mas as condições dificultam e interferem não apenas processo de ensino, mas também, na efetivação da inclusão.

É importante que se diga que o grupo focal trouxe em evidência:

- a ausência de práticas pedagógicas inclusivas ou a falta de conhecimento sobre a prática;
- o conhecimento que o professor tem sobre o TEA, e a necessidade de formação não apenas sobre essa deficiência, mas das demais do público da educação especial, necessitando portanto de formação continuada;
- a percepção que tem da inclusão não é efetivada na totalidade;
- reconhecem que é sua a responsabilidade por incluir esse aluno;
- a Sala de Recursos Multifuncional ajuda, mas não é o suficiente para incluir os alunos;
- existe o apoio da equipe gestora da escola, mas só pode oferecer o que tem, pois a escola necessita de ações públicas que possibilite incluir todos, dando a quem dela faz parte condições de não apenas está inserido, mas que possam participar, socializar e aprender;
- a necessidade de profissionais de apoio para atuar junto à sala de aula diretamente com o aluno com TEA contribuindo para sua aprendizagem;
- a responsabilidade de instâncias maiores no compromisso do ensino inclusivo, evidenciando que é necessário ações que contribuam para a inclusão no sentido que atenda todos da escola.

As práticas pedagógicas mencionadas pelos professores foram descritas como ações em sala de aula sobre a contextualização dos conteúdos, a afetividade, o ritmo do aluno, atividades diferenciadas e adaptadas, empatia, trabalho em equipe e experiências compartilhadas;

Para a efetivação das práticas pedagógicas encontram desafios em relação ao conhecimento que é mínimo sobre o TEA; falta de recursos humanos como o professor auxiliar e o cuidador; a ausência ou poucos materiais didáticos pedagógicos que a escola ainda não tem a oferecer; o número de alunos em sala e o tempo de aula não dá para acompanhar e ajudar quem precisa de auxílio, visto que é necessário uma atenção maior ao aluno com TEA; falta de efetivação de práticas pedagógicas com evidências científicas; a formação inicial não contemplou o conhecimento sobre o transtorno; e a formação continuada necessária para a capacitação dos professores

É importante que se registre que a sala de recurso na inclusão dos alunos, está sendo uma importante aliada concretizando atos que colabora para a inclusão, pois as informações e

conhecimento ora compartilhado por essa profissional contribui para os professores aplicarem em sua prática ações que favorecem o aprendizado e a inclusão.

A inclusão na escola apresenta falhas, como certamente na maioria das escolas brasileiras, no entanto, o professor a partir do pouco conhecimento que tem sobre a deficiência e a consciência da importância da inclusão desse público, é que buscam em sua prática, mesmo diante da complexidade que envolve o contexto escolar, contribuir com o aprendizado dos alunos despontando as habilidades e competências mostrando que esses são capazes de aprender e progredir.

A falta de políticas públicas na oferta de formação continuada de professores, profissionais de apoio, ações pedagógicas inclusivas como flexibilização de um currículo adaptado às necessidades dos alunos, são dificuldades existentes e identificadas como desafios que precisam ser melhoradas para que não só esses alunos sejam incluídos, mas os tenham condições de acessibilidade, participação e desenvolvimento no ambiente escolar.

Contudo, há que se diga que sozinho na sala de aula o professor não encontra soluções, mas diante do que foi apresentado nas falas dos participantes é possível que se trilhem caminhos em busca da inclusão dos alunos, porém é preciso que este conte não apenas com apoio de toda a escola, mas políticas inclusivas que de fato cheguem até a escola e abranjam a todos que dela fazem parte.

É preciso que se conheça o que é a inclusão? Quem são os deficientes? E o que a escola tem a oferecer e pode melhorar e se adequar? Para assim ir em busca de efetivar ações que se pretende para de fato ofertar um ambiente inclusivo ao público que dela faz parte.

Para isso a escola ao longo do tempo deve passar por transformações, e uma dessas são para que possa atender não só as necessidades de aprendizagem dos alunos, mas dos professores no exercício de sua profissão.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Salete Regiane Monteiro. **A inclusão escolar das crianças autistas no Ciclo I do Ensino Fundamental**: ponto de vista do professor. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade Estadual Paulista. 2014.
- AMA. ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS DOS AUTISTAS. **Direitos da Pessoa com Autismo**. Disponível em: <https://www.ama.org.br/site/autismo/direitos-das-pessoas-com-autismo/>. Acesso em: 05 maio, 2019.
- ANDRADE, Mascarello de. **Teoria e prática da educação especial**. Manaus: UEA Edições, 2007.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico. **Estratégias de ensino e aprendizagem desenvolvidas com alunos com Transtorno do Espectro Autista na escola regular**: uma revisão integrativa da literatura. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Federal do Rio grande do Norte. 2017.
- BARBALHO, Célia Regina Simonetti; GHEDIN, Evandro Luiz. **Didática I**. 3 ed. Manaus: UEA, 2006.
- BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. **Formação de educadores**: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.
- BARBOUR, Rosaline. **Grupos Focais**. Tradução de Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto. São Paulo: edições 70, 2016.
- BASSOTTO, Beatriz Catharina Messinger. **Escolarização e Inclusão**: narrativas de mães de filhos com transtorno do Espectro Autista. 128 f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação Universidade Caxias do Sul 2018. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/3901/Dissertacao%20Beatriz%20Catharina%20Messinger%20Bassotto.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 02 jun. 2020.
- BASTOS, Rosângela Porfírio. **Ações, relações, sentidos produzidos pela comunidade escolar sobre o processo de inclusão da criança com TEA**. 154 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade Federal do Amazonas. 2019.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BIANCHI, Rafaela Cristina. **Educação de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo no ensino regular**: desafios e possibilidades. 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional em

Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Profissional em Políticas Públicas. Universidade Estadual Paulista. 2017.

BOAS, Gilmara. **Retrospecto da pessoa com deficiência na sociedade**. PORTAL DA EDUCAÇÃO, 2018. Disponível em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/retrospecto-historico-da-pessoa-com-deficiencia-na-sociedade/48757> Acesso em: 23 mai. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBE)**. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em 02 de fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica** / Secretaria de Educação Especial. – MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em 04 de fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/59931-app-censo-escolar-da-educacao-basica-2016-pdf-1/file>. Acesso em: 26 de ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Marcos Políticos - Legais da educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Secretaria Especial. Brasília. 2010.

BRASIL. Casa Civil. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo**. Lei nº12.764 de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm). Acesso em: 06 de jun. 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei nº. 13.005/2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 13 de maio. 2019.

BRASIL. Casa Civil. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Lei nº13.146/2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em 10 de maio. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Protocolo de Proteção da COVID-19**. Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#como-se-proteger> Acesso em: 09 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Educação e Pesquisa e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Glossário da Educação Especial**. Censo Escolar 2019. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/educacenso/situacao\\_aluno/documentos/2019/glossario\\_da\\_educacao\\_especial\\_censo\\_escolar\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2019/glossario_da_educacao_especial_censo_escolar_2019.pdf) Acesso em 23 de jan. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Brasília: MEC/SEF, 1998.



BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica:** nível superior cursos de licenciatura e graduação plena. Parecer nº 09/2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso em: 12 mai. 2021.

BRASIL, **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulgada a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm) Acesso em 10 dez. 2018.

BRASIL, **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm) Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Resolução nº4, de 2 de outubro de 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf) Acesso em: 20 maio 2019.

BRITO, Maria Claudia. **Estratégias práticas de intervenção nos Transtornos do Espectro do Autismo** [Recurso eletrônico]. Saber Autismo, 2017.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; SILVA, Gabrielle Lenz da; CRESPO, Renata Oliveira; OLIVEIRA, Calleb Rangel de; MAGALHÃES, Suelen Lessa. **Desafios no Processo de Escolarização de Crianças com Autismo no Contexto Inclusivo:** Diretrizes para a formação continuada na perspectiva dos professores. Educação em Revista. n.36. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd/?lang=pt> Acesso em: 09, ago. 2021.

CAVALCANTI, Ruth. **Autismo viva a diferença** [Recurso Eletrônico]. Ludovica. 2019.

CHIZZOTI, Antônio. **Pesquisas qualitativas em ciências humanas e sociais.** 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes. 2013.

CORREA, Maria Angela Monteiro. A Educação Especial na História: da idade média até o século XX (apostila). **Educação especial:** CEDERJ. Data não identificada. Disponível em: <http://www.unirio.br/cch/escoladeturismologia/pasta-virtuais-de-docentes/maria-angela-monteiro-correa/educacao-especial-textos-da-disciplina/aula-2> Acesso em: 12 ago. 2021.

CRUZ, Leila Cordeiro. **Desafios da inclusão escolar na Escola Estadual Padre Menezes.** 165 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora. 2018.

DAVID, Célia Maria. **Desafios contemporâneos da educação.** SciELO - Editora UNESP. Edição do Kindle. 2015.

DÍAZ, Félix. **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas.** SciELO - EDUFBA. Edição do Kindle. 2009.

FRADE, Paula Nascimento. **Formação do professor para a inclusão escolar de alunos do espectro autista e seus efeitos na prática docente.** 107 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbio do Desenvolvimento) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Distúrbio do Desenvolvimento. Universidade Presbiteriana Mackensie. 2014.

FERREIRA, Windyz B. Educar na Diversidade: práticas educacionais inclusivas na sala de aula regular. **In: Ensaio Pedagógicos** – Educação Inclusiva: direito a diversidade. Brasília: SEESP/MEC, 2006.

FIGUEIRA, Emílio. **O que é educação inclusiva (Primeiros Passos).** Brasiliense. Edição do Kindle. 2017.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: autêntica. 2003.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise dos conteúdos.** v.6. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra. 2002.

FREITAS, Soraia Napoleão. Inclusão educacional superdotações/ altas habilidades/ talento: pressupostos e subsídios para a ação docente. **Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas.** 1 ed. Brasília: MEC, 2005.

GAIO, Roberta (org). **Metodologia de Pesquisa e Produção de Conhecimento.** Petrópolis: Vozes, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Líder. 2005.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questão de método na construção da pesquisa em educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA Elisangela S. de; ALMEIDA Whasgthon A. de. **Estágio com Pesquisa.** São Paulo: Cortez, 2015.

GLAP, Graciele; GLAP, Lucimara (org). **Políticas Públicas na educação Brasileira: Desafios emergentes.** Curitiba: Atena, 2017.

GUGEL, Maria Aparecida. **A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade.** AMPID, 2020. Disponível em: [http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD\\_Historia.php](http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php) Acesso em: 13 jun. 2020.

HONORA, Márcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Esclarecendo as deficiências: aspectos teóricos e práticos para contribuição com uma sociedade inclusiva.** São Paulo: Ciranda Cultura, 2008.

ITARD, Instituto. **Autismo e Realidade**. São Paulo, 2013. Disponível em: [http://institutoitard.com.br/wp-content/uploads/woocommerce\\_uploads/2017/03/Cartilha-AR-Out-2013-autista-na-escola.pdf](http://institutoitard.com.br/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2017/03/Cartilha-AR-Out-2013-autista-na-escola.pdf) Acesso em: 18 dez. 2019.

LAZZARETTI, Beatriz; FREITAS, Alciléia Sousa. Família e escola: o processo de inclusão escolar de crianças com deficiência. **Caderno intersaberes**. v. 5, n. 6, p. 1/13. Jan à dez. 2016. ISSN 2317 – 692x.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade nas práticas pedagógicas. **Revista Temas em Psicologia**, vol.20, nº2, 335-368. 2019. Disponível em: <https://docplayer.com.br/15297100-Afetividade-nas-praticas-pedagogicas.html>. Acesso em: 08 maio, 2021.

LOPES, Silmara Aparecida. Considerações sobre a terminologia alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, v. 27, n.50, p.737-750, set/dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13355/pdf> Acesso em: 03 jun. 2020.

MAGALHÃES, Célia de Jesus Silva; MOARES, Cloves Santos de; CRUZ, Jaíze Griffith Magalhães; SAMPAIO, Maria Tavares. Práticas Inclusivas de alunos com TEA: Principais dificuldades na voz do professor e do mediador. **Revista on-line Políticas e Gestão educacional**, v.21n, esp.2, p. 1031-104, nov. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10603/6872> Acesso em: 09, ago. 2021.

MARCONI Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8. Ed. São Paulo: Atlas. 2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar – o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN. **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. ed. Rio de Janeiro: vozes, 2013.

MANTOAN. **Inclusão escolar - o que é? Por quê? Como fazer?** [recurso eletrônico]. São Paulo: Summus, 2015.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v11. N33. Set/dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf> Acesso em: 12 nov. 2020.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; TEÓFILO FILHO, Alves Galvão. **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Bahia: EDUFBA, 2012.

MOTA, Ednacelí Abreu Damasceno. **Saberes e conhecimento docente: experiências da formação e experiências da profissão**. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jsui/handle/REPOSIP/252342>. Acesso em: 2 dez. 2019.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. Autismo e inclusão: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº34. 8 de setembro de 2020. Disponível em: [https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista#:~:text=Segundo%20Gauderer%20\(1987\)%2C%20%E2%80%9C,intera%C3%A7%C3%A3o%20social%20e%20a%20aprendizagem](https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista#:~:text=Segundo%20Gauderer%20(1987)%2C%20%E2%80%9C,intera%C3%A7%C3%A3o%20social%20e%20a%20aprendizagem) Acesso em: 03 dez. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2012.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE – OPAS Brasil. **Transtorno do Espectro Autista**. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?Itemid=1098>. Acesso em: 01 jul. 2019.

ORRÚ, Silva Ester. **O re - inventar da inclusão**: desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Qualidade do ensino**: a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

PIMENTA, Jussara Santos. **Docência, Formação e Práticas Pedagógicas**. Paco e Littera. Edição do Kindle. 2019.

PINTO, Valmir Flores. Formação de professores como resgate social no contexto amazônico: uma proposta contra hegemonia. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v.27, n. 65/1, p. 343-364, maio/ago. 2018.

PRAÇA, Élide Tamara Prata de Oliveira. **Uma reflexão acerca da inclusão do aluno autista no ensino regular**. 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Profissional em Matemática. Universidade Federal em Juiz de Fora. 2011.

PUBLICO. Comunicação social. **Há poucos professores com competências para ensinar crianças com necessidades especiais**: É “urgente” formá-los. Portal sobre diversos assuntos. Disponível em: < <https://www.publico.pt/2019/06/19/sociedade/noticia/ha-professores-competencias-ensinar-criancas-necessidades-especiais-urgente-formalos-1877002>. Acesso em: 21 jun. 2019, 16:15:58.

RIBEIRO, Emília Lucas. **A comunicação entre professores e alunos autistas no contexto da escola regular: desafios e possibilidades**. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade Federal da Bahia. 2013.

RUSSO, Fabiele. **Manual sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)** [Recurso Eletrônico]. Neuroconecta. 2019.

SAMPAIO, Cristiane T. **Educação inclusiva**: o professor mediando para a vida. SciELO - EDUFBA. Edição do Kindle. 2009.

SANTOS, Emilene Coco dos. **Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção de práticas pedagógicas**. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

SANTOS, Tatiana dos; BARBOSA, Regiane da Silva. **Educação inclusiva**. Londrina, Editora e distribuidora Educacional, 2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar a pessoa com deficiência?** Instituto Rodrigo Mendes e Diversa. 2014. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/como-chamar-pessoas-que-tem-deficiencia/>. Acesso em: 09 jul. 2019.

SILVA, Raimunda Moreira da. **Para além do discurso oficial das políticas públicas: possibilidade de (re) pensar o paradigma da inclusão escolar para o educando com Transtorno do Espectro Autista na cidade de Manaus**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Universidade Federal do Amazonas. 2013.

SILVA, Vera Lúcia Reis da Silva. **Docentes universitários em início da profissão**. Curitiba: CRV, 2019.

SOUSA, Gercineide Maia de. **A configuração do trabalho docente no processo de inclusão escolar: colaboração entre o/a professor/a do atendimento educacional especializado - (aee) e os/as professores/as da sala de aula comum**. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018.

SOUZA, Cirlei Evangelista Silva. **Formação Inicial de Professores**. Paco e Littera. Edição do Kindle. 2019.

SONZA, Andréa Poletto. NASCIMENTO, Franklin Costa do. **As Estratégias de Ensino e Aprendizagem para um Currículo inclusivo**. Coletânea Inclusão: ANEC. 2020. Disponível em: [https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/07/2020\\_07\\_29\\_ANEC\\_coleta%CC%82nea\\_digital.pdf](https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/07/2020_07_29_ANEC_coleta%CC%82nea_digital.pdf) Acesso em: 04, jan. 2021.

STAINBACK S.; STAINBACK W. **Inclusão: um guia para Educadores**. Porto Alegre, Artmed, 2007.

SUPLINO, Maryse. **Inclusão escolar de alunos com autismo**. Instituto Ann Sullivan. Rio de janeiro: Copyright. 2009. Sullivan. Disponível em: <http://files.inclusaoescolar.webnode.com.br/200000010-8d32a8e2d2/Inclusao-de-alunos-com-autismo.pdf> Acesso em: 19 jun. 2019.

TISMOO. **Nova classificação de doenças, CID-11: unifica Transtorno do Espectro do Autismo: 6A02**. Disponível em: <https://tismoo.us/saude/diagnostico/nova-classificacao-de-doencas-cid-11-unifica-transtorno-do-espectro-do-autismo-6a02> . Acesso em: 06 mai. 2019.

VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva do professor do ensino comum. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 40, p.851-871, set./dez. 2013. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2569> Acesso em: 16 jun. 2021.

VARGAS, Leandro Silva; LARA, Larissa; ATHAYDE, Pedro (org). **Inclusão e Diferença**. v13. Natal: Edufrin. 2020.

VASQUES, Carla K.; BAPTISTA, Claudio Roberto. Transtorno Globais do Desenvolvimento e escolarização: conhecimento em perspectiva. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.39, n.3, p. 665-685, jul./set. 2014. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade) Acesso em: 06 nov.2020.

VASQUES, Carla Karnoppi. O diagnóstico e a escolarização do Transtornos Globais do Desenvolvimento. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (org.). **Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar**. São Paulo, 2015. E-book. 304p. DOI 978-85-67256-17-7. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/teias/wp-content/uploads/2018/04/Escolariza%C3%A7%C3%A3o\\_e\\_defici%C3%Aancia.pdf](https://www.ufrgs.br/teias/wp-content/uploads/2018/04/Escolariza%C3%A7%C3%A3o_e_defici%C3%Aancia.pdf) Acesso em 30 maio. 2021.

YIRULA, Carolina Preste (org.). **A importância da empatia na educação**. São Paulo: Instituto Alana. 2016. Disponível em: [https://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2017/03/Importancia\\_Empatia\\_Educacao\\_Escolas\\_Transfomadoras.pdf](https://escolastransformadoras.com.br/wp-content/uploads/2017/03/Importancia_Empatia_Educacao_Escolas_Transfomadoras.pdf). Acesso em: 23, fev. 2021.

## **APÊNDICES**

## Apêndices I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE



**Poder Executivo**  
**Ministério da Educação**  
**Universidade Federal do Amazonas**  
**Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente**  
**Programa de Pós-Graduação**  
**Ensino de Ciências e Humanidades-PPGECH**



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO:** A prática pedagógica em relação a inclusão no ensino regular: um estudo com professores de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)

Prezado (a),

O (A) Sr. (a) está sendo convidado a participar como voluntário e sem remuneração da pesquisa intitulada - **A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM RELAÇÃO A INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA)**. A pesquisa será desenvolvida no Programa de pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades, do Instituto de Educação, agricultura e Ambiente IEAA/UFAM, pela pesquisadora Dnávia Miranda Neves Lobato, e-mail: [dnaviamn@hotmail.com](mailto:dnaviamn@hotmail.com); telefone (97) 98119-3458; sob orientação da professora Dra. Vera Lúcia Reis da Silva, e-mail: [verareis@gmail.com](mailto:verareis@gmail.com); telefone: (97) 99188-4028, com o seguinte endereço institucional: Rua Vinte e Nove de Agosto, 786 – Centro, Avenida Circular Municipal, 1805 – São Pedro, Humaitá-Amazonas – CEP: 69800-000, telefone: (97) 3373-1180.

Essa pesquisa tem como **objetivo geral:** Compreender os enfrentamentos dos professores em relação aos desafios da inclusão de alunos com TEA na interface com a prática pedagógica desenvolvida em sala regular em uma escola pública.

Sendo os **objetivos específicos:** a) Apresentar os desafios da prática dos professores participantes da pesquisas; b) Observar as ações e os enfrentamentos dos professores dentro e fora da sala de aula para a construção da inclusão dos alunos com TEA; c) identificar as contribuições da escola para com os professores que tem alunos com TEA no ensino regular.

Para tentarmos alcançar nossos objetivos será realizado o encontro a partir da técnica grupo focal que consistirá em 03 (três) encontros. No primeiro encontro ocorrerá a explanação sobre o objeto da pesquisa e os procedimentos metodológicos para a coleta dos dados, justificando a escolha da escola, os critérios de escolha dos participantes da pesquisa, os acertos dos dias/datas para os encontros para a pesquisa; No segundo encontro ocorrerá a conversa



envolvendo a formação tiveram e que conhecimentos prévios sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), como lidam com os alunos que tem o transtorno do TEA, qual a percepção que têm sobre a inclusão na sala de aula regular aqui na escola e que apoio recebem da instituição para incluir esses alunos e como os descrevem; E no terceiro encontro buscará apresentar que aspectos consideram para que a procura pela matrícula de alunos público alvo da educação especial seja alta na escola, qual a responsabilidade de um professor pela inclusão do aluno com TEA na sala de aula regular, quais metodologias são adotadas no ensino para alcançar a aprendizagem dos alunos, o maior desafio para incluir os alunos com TEA na sala de sala de aula regular e que outras coisas mais gostariam de acrescentar.

Sua participação (caso aceite) consiste em colaborar no encontro grupal que será mediante a uma conversa profissional. Pretende-se aplicar esta pesquisa com um número máximo de 11 docentes, visto que a escola dispõe de 24 docentes atuantes em sala de aula. Diante disso a aplicação da entrevista será maio, junho ou julho de 2021 através da plataforma meet ou zoom.

O (A) Sr. (a) está sendo convidado por que você se enquadra nos critérios de inclusão, pois, para esta pesquisa buscam-se professores da escola pública com maior número de alunos com TEA matriculado no ensino fundamental da escola regular.

Os critérios de inclusão está consubstanciado por motivos, tais como: 1) ser professor (a) da rede municipal de ensino de Humaitá (SEMED); 2) está atuando em sala de aula e ter aluno com TEA (Transtorno do Espectro do Autismo); 3) ter idade entre 23 anos e 60 anos.

Os critérios de exclusão são: 1) professores que apresentarem atestado médico alegando impossibilidade para participação na pesquisa caso ocorra de forma presencial o encontro; 2) professores que estão no grupo de maior vulnerabilidade a doença COVID-19; 3) Docentes grávidas independente se for com risco ou sem risco; 4) professor com algum transtorno mental que seja dependente de fatores externos como: medicamento controlado por recomendação médica;

É importante que apresentemos que no momento o mundo encontra-se em Pandemia por conta da COVID19, pois em Portaria nº188 de 03 de fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde veio “Declarar Emergência Pública de importância Nacional em decorrência da Infecção humana pelo novo CORONAVÍRUS (2019-nCov)”. E o documento da Agência Nacional de Vigilância Sanitária apresenta a Nota Técnica GVIMS/ GGTES/ANVISA nº04 de 25 de fevereiro de 2020 que apresenta “Orientações para serviços de saúde: medidas de prevenção e controle que devem ser adotadas durante a assistência aos casos suspeitos ou confirmados de infecção pelo novo CORONAVÍRUS (SARS-CoV-2) – atualizada em 25/02/2021. E bem como o Ofício Circular nº009/PROPESP/2020/2020/PROPESP/UFAM em 30 de março de 2020 que encontra-se em

vigor e trata das “Orientações da PROPESP para Atividades de Pesquisa e Pós-Graduação e as orientações do Plano de Contingência da Universidade Federal do Amazonas frente a pandemia da doença pelo SARS-COV2 (COVID-19), ressaltam o cuidado, proteção e evitar aglomeração das pessoas em ambientes dando preferência aos encontros on-line e se ocorrer presencial de forma escalonada e evitando a presença de pessoas que estão no grupo de risco.

São esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: Aspectos beneficentes para os docentes: A partir da análise da percepção dos docentes, poderá ser apresentado um panorama sobre as dificuldades de efetivar a inclusão na escola. Para a escola: entender como contribuir para a inclusão de alunos com TEA no ensino regular, tomar-se como ação respeitável em uma escola pública, pois, é relevante considerar a importância e diversidade que é a inclusão, tão presentes em nossa atualidade escolar. Para a comunidade os principais aspectos beneficentes são: Acredita-se que o estudo sobre os enfrentamentos dos professores para incluir os alunos com TEA no ensino regular permitirá uma reflexão sobre como estar as políticas públicas quanto a inclusão da escolarização do aluno com deficiência. Fazer uma análise sobre isso é essencial para que se adeque os sistemas de ensino possibilitando melhorias no ambiente escolar, tendo forte impacto sobre o comportamento das pessoas, contribuindo para o processo de inclusão. Então, é importante entender este momento da investigação para apoderar-se de reflexões cujas decisões implícitas no modo de incluir os alunos com TEA vão interferir na maneira de agir dos responsáveis na efetivação de uma escola inclusiva começando pelos professores que efetivam o ensino com os alunos e a escola recebe/proporciona/envolve.

Toda pesquisa com seres humanos envolve riscos aos participantes. Nesta pesquisa os riscos para o (a) Sr. (a) estão incluídos primeiro o que diz respeito a saúde já que o momento que estamos vivemos é pandêmico com a presença da doença COVID19 e para tanto exige todo cuidado e proteção, evitando aglomerações e encontros presenciais, porém caso ocorra deverá ter todo o cuidado necessário na proteção dos participantes, como: ambiente aberto, participantes fazendo uso de máscaras e álcool em gel, além de manter o distanciamento estabelecido nos documentos apresentados na a Nota Técnica GVIMS/GGTES/ANVISA Nº 04/2020, o Ofício Circular nº 009 PROPESP/2020/2020/PROPESP/UFAM.

Nesta pesquisa também envolverão riscos social, visto que será solicitado dos docentes opiniões preexistentes baseado em seus pontos de vista ao exercer o trabalho na escola. A participação nesta pesquisa não trará complicações legais e nenhum dos procedimentos utilizados e não oferecerá riscos diretamente à sua dignidade. Porém, considerando que será realizada uma entrevista, há possibilidade do risco de constrangimento em relação a alguma pergunta.

No entanto, se o docente sentir qualquer constrangimento ou desconforto poderá se retirar em qualquer momento da pesquisa, sem qualquer ônus. A pesquisadora estará atenta a quaisquer reações emocionais e ficará à escuta de suas necessidades, dúvidas e/ou questionamentos, caso existam.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem todos os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução Nº. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, resolução esta que foi lida exaustivamente pelo pesquisador assim também a Nota Técnica GVIMS/GGTES/ANVISA Nº 04/2020, o Ofício Circular nº 009 PROPESP/2020/2020/PROPESP/UFAM com a finalidade de segui-los e respeitá-los em sua totalidade e complexidade.

Na tentativa de **minimizar os riscos**, algumas medidas serão tomadas: o encontro ocorrerá de forma virtual através do google meet ou zoom. No entanto todo contato inicial ocorrerá por telefone ou mensagem de texto ou de voz. Contudo se por algum motivo os participantes optarem por um encontro presencial, ocorrerá em um ambiente propício e adequado onde será tomado todo o cuidado necessário de proteção á doença COVID-19. A pesquisadora quanto o participante irá tomar todos os cuidados exigidos na proteção da doença, bem como também explicará como ocorrerá a pesquisa, e porque ocorrerá da forma escolhida pelos participantes, e deixará claro que toda a entrevista será gravada. As informações obtidas acerca do perfil do entrevistado serão pautadas na **confidencialidade, sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo, mesmo com a publicação dos resultados**. Qualquer desconforto que a pesquisa puder causar, o entrevistado pode desistir a qualquer momento. Além disso, a realização desta pesquisa poderá ser suspensa/interrompida sem nenhuma penalização, se causar conflitos durante o processo.

Dessa maneira o participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização conforme a Resolução CNS no 510, de 2016, capítulo IV, Art. 19º, parágrafo 2; logo haverá obrigação se de reparar o dano, independentemente de culpa, nos casos especificados em lei, ou quando a atividade normalmente desenvolvida pelo autor do dano implicar, por sua natureza, risco para os direitos de outrem, conforme a Código Civil, Lei 10.406, de 2002, artigos 927 a 954, Capítulos I, "Da Obrigação de Indenizar", e II, "Da Indenização", Título IX, "Da Responsabilidade Civil". O projeto foi desenvolvido com base nas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12, e atenderá as exigências éticas e científicas fundamentais: Comitê de Ética e Pesquisa, TCLE, confidencialidade e a privacidade dos dados. Para tanto, caso

ocorra constrangimento ou desconforto durante o desenvolvimento da pesquisa aos participantes, os pesquisadores suspenderão a aplicação dos instrumentos de coleta de dados para prestar-lhe o acompanhamento psicológico necessário, visando seu bem-estar. Também poderão encaminhá-lo (a) para o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), do município, estabelecido na Av. Brasil, 983, São Francisco, Humaitá/AM. Cumpre esclarecer que a pesquisa, através da instituição que a acolhe, garantirá **indenização** aos participantes (cobertura material), em reparação a danos imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano e jamais será exigida dos participantes, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano.

Os valores respectivos à indenização serão estimados pela instituição proponente quando os mesmos ocorrerem, uma vez que não há valores preestabelecidos de acordo com os riscos, uma vez que não há previsibilidade dos mesmos em seus graus, níveis e intensidades na Resolução em tela e nem na Res. 510/2016, que trata da normatização da pesquisa em ciências humanas e sociais, uma vez que não há definição da gradação do risco (mínimo, baixo, moderado ou elevado). Serão empregadas providências para reparação de danos que esta pesquisa possa acarretar, sendo garantido **ressarcimento** diante de eventuais despesas dela decorrentes.

Assim, será assegurado ao participante da pesquisa, e caso necessário ao seu acompanhante, **ressarcimento**, na forma de compensação financeira de despesas decorrentes desta pesquisa. Além disso, essa pesquisa **não trará nenhum tipo de despesas aos participantes**, uma vez que os encontros serão realizadas de forma virtual e casos participantes optem por presencial será seguido a risco o que preconiza a Nota Técnica GVIMS/GGTES/ANVISA N° 04/2020, o Ofício Circular n° 009 PROPESP/2020/2020/PROPESP/UFAM.

Serviços como material para coleta de dados em campo e todos os demais possíveis gastos serão todos fornecidos pela pesquisadora em parceria com a Instituição a qual está vinculada. Ressaltamos que esta pesquisa foi submetida e aprovada no Comitê de Ética e Pesquisa -CEP – que é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Resolução n° 466/12 Conselho Nacional de Saúde). O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está baseado nas diretrizes éticas internacionais (Declaração de Helsinque, Diretrizes Internacionais para Pesquisas Biomédicas envolvendo Seres Humanos – CIOMS) e brasileiras (Res. CNS 466/12 e complementares). De

acordo com estas diretrizes: “toda pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à apreciação de um CEP”. As atribuições do CEP são de papel consultivo e educativo, visando contribuir para a qualidade das pesquisas, bem como a valorização do pesquisador, que recebe o reconhecimento de que sua proposta é eticamente adequada.

Esta missão é dividida em duas ações principais: a orientação aos pesquisadores e a análise dos projetos encaminhados. **Justifica-se** este trabalho considerando que os **benefícios esperados**, possam proporcionar maior amplitude, contribuição e conhecimento sobre a temática da práticas pedagógicas do docente, contribuindo para novas propostas de currículo nos programas de prática pedagógica, para que a mesma seja útil e estimulante aos professores.

Por fim, a pesquisa pode suscitar ao IEAA a possibilidade de novos debates e estudos sobre a importância da questão do processo da formação e prática pedagógica, no município de Humaitá-AM na contribuição da inclusão do TEA no ensino regular. Como participante, você terá garantido acesso aos resultados da pesquisa e liberdade para sanar quaisquer dúvidas sobre a metodologia.

O (A) Sr. (a) pode entrar em contato com a pesquisadora responsável- Dnávia Miranda Neves Lobato qualquer tempo para informação adicional no endereço de e-mail- [dnaviamn@hotmail.com](mailto:dnaviamn@hotmail.com) ou por meio do telefone celular (97) 9 9187-5055.

O(A) Sr. (a) também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - Sala 07, Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – Manaus – AM, Fone: (92) 3305-1181 Ramal 2004 / (92) 99171-2496, E-mail: [cep@ufam.edu.br](mailto:cep@ufam.edu.br). O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo (a) Sr. (a) ou por seu representante legal, e pela pesquisadora responsável, ficando uma via com cada um.

## CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Ao assinar este termo, DECLARO que fui informado (a) dos objetivos da pesquisa intitulada A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM RELAÇÃO A INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR: UM ESTUDO COM PROFESSORES DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO (TEA), de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar

se assim o desejar. Portanto, declaro que concordo em participar desse estudo e que recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Humaitá- AM, \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

---

Assinatura do Participante



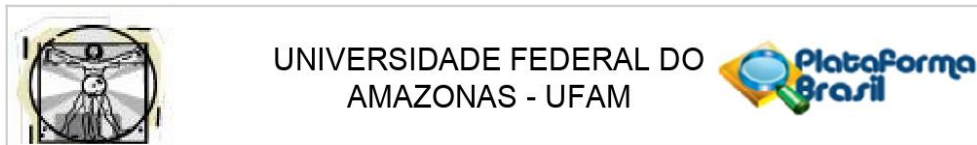
IMPRESSÃO DACTILOSCÓPICA

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

**ANEXOS**

## Anexo 01 – Parecer do Comitê de Ética



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** PRÁTICA PEDAGÓGICA EM RELAÇÃO AOS DESAFIOS DA INCLUSÃO NO ENSINO REGULAR: um estudo com professores de estudantes com Transtorno do espectro do Autismo (TEA)

**Pesquisador:** DNAVIA MIRANDA NEVES LOBATO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 44371320.6.0000.5020

**Instituição Proponente:** Universidade Federal do Amazonas - UFAM

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.637.090

#### Apresentação do Projeto:

A temática apresentada nesta pesquisa diz respeito à educação inclusiva tendo ênfase a formação e prática pedagógica dos professores como perspectiva de compreender a inclusão de alunos com Transtorno de Espectro do Autismo (TEA) no fundamental ensino regular. Pretende-se descrever o processo da formação inicial e continuada dos professores das turmas que tem alunos com TEA no ensino regular; Analisar os desafios da prática pedagógica dos professores participantes da pesquisa; Observar as ações e os enfrentamentos dos professores dentro e fora da sala de aula para a concretização da inclusão dos alunos com TEA; e Identificar as contribuições da escola para com os professores que tem alunos com TEA em tal ensino. A revisão da literatura evidencia que a condição da construção profissional e da formação humana no processo de inserção no mundo do trabalho vem atrelada a uma complexidade conflituosa que, na realidade, precisa ser entendida para ser transformada. Por isso, consideramos relevante atentar para os possíveis caminhos trilhados pelos docentes em busca de efetivar a inclusão em sala de aula regular. Assim, surge a necessidade de trazer para o palco da pesquisa a temática desenvolvida com os professores do ensino fundamental, que atualmente fazem parte da educação básica em uma escola pública de Humaitá/Amazonas. A metodologia assumirá uma abordagem qualitativa (Chizzotti, 2013), concretizada através da pesquisa bibliográfica, exploratória, documental e de campo (Minayo, 2012). A coleta dos dados ocorrerá através do grupo focal (Gatti, 2015). E a análise de dados se

**Endereço:** Rua Teresina, 495

**Bairro:** Adrianópolis

**UF:** AM

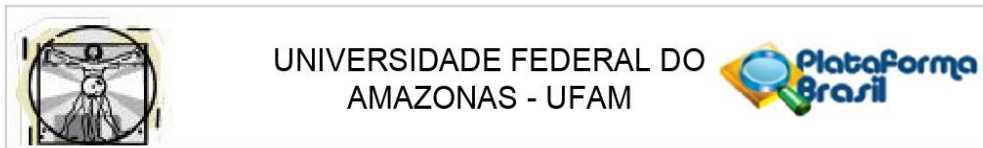
**Município:** MANAUS

**CEP:** 69.057-070

**Telefone:** (92)3305-1181

**E-mail:** cep.ufam@gmail.com





Continuação do Parecer: 4.637.090

doença pelo SARS-COV-2 (COVID-19): "As atividades de Pesquisa com seres humanos devem ser suspensas, à exceção das que estejam trabalhando nas áreas de saúde, diretamente relacionadas ao Coronavírus ou que necessitem de acompanhamento contínuo, com as devidas precauções e autorização das autoridades de saúde pública do estado do Amazonas".

É o parecer

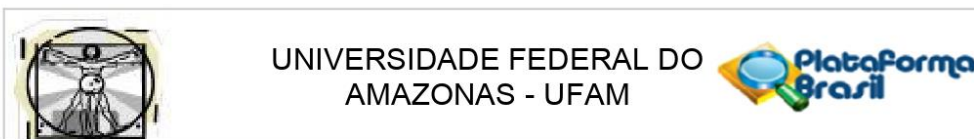
#### Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1535186.pdf	05/04/2021 18:15:14		Aceito
Outros	cartaresposta2.docx	05/04/2021 18:14:24	DNAVIA MIRANDA NEVES LOBATO	Aceito
Outros	instrumento2.pdf	05/04/2021 18:10:37	DNAVIA MIRANDA NEVES LOBATO	Aceito
Cronograma	Cronograma2.docx	05/04/2021 18:10:09	DNAVIA MIRANDA NEVES LOBATO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE2.docx	05/04/2021 18:08:22	DNAVIA MIRANDA NEVES LOBATO	Aceito
Brochura Pesquisa	projeto2.docx	05/04/2021 18:04:56	DNAVIA MIRANDA NEVES LOBATO	Aceito
Outros	termo_anuencia_semed.pdf	08/04/2020 12:14:37	DNAVIA MIRANDA NEVES LOBATO	Aceito
Outros	termo_anuencia_escola.pdf	08/04/2020 12:14:07	DNAVIA MIRANDA NEVES LOBATO	Aceito
Outros	carta_anuencia_semed.pdf	08/04/2020 12:13:36	DNAVIA MIRANDA NEVES LOBATO	Aceito
Outros	carta_anuencia_escola.pdf	08/04/2020 12:13:10	DNAVIA MIRANDA NEVES LOBATO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_pesquisa_dnavia.docx	08/04/2020 12:07:52	DNAVIA MIRANDA NEVES LOBATO	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto_dnavia.pdf	08/04/2020 11:35:50	DNAVIA MIRANDA NEVES LOBATO	Aceito

#### Situação do Parecer:

**Endereço:** Rua Teresina, 495  
**Bairro:** Adrianópolis **CEP:** 69.057-070  
**UF:** AM **Município:** MANAUS  
**Telefone:** (92)3305-1181 **E-mail:** cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.637.090

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MANAUS, 08 de Abril de 2021

---

**Assinado por:**

**Eliana Maria Pereira da Fonseca  
(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Teresina, 495

**Bairro:** Adrianópolis

**UF:** AM

**Município:** MANAUS

**Telefone:** (92)3305-1181

**CEP:** 69.057-070

**E-mail:** cep.ufam@gmail.com