



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA (UNIR)
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS (NCH)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO ACADÊMICO DE EDUCAÇÃO (MEDUC)**

CHARLLIENE LIMA DA SILVA

**O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA
PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL
DE PORTO VELHO-RO**

PORTO VELHO-RO

2024

CHARLLIENE LIMA DA SILVA

**O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA
PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL
DE PORTO VELHO-RO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia – PPGE/UNIR como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Flávio da Paz.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores

PORTO VELHO-RO

2024

Catálogo da Publicação na Fonte
Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR

- S586t Silva, Charliene Lima da.
O Transtorno do Espectro Autista: desafios e possibilidades da prática docente na educação infantil em uma escola municipal de Porto Velho-RO. - Porto Velho, 2024.
- 169f.: il.
- Orientação: Prof. Dr. José Flávio da Paz.
- Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação Mestrado Acadêmico em Educação - PPGÉ. Fundação Universidade Federal de Rondônia.
1. Transtorno do Espectro Autista - TEA. 2. Educação Infantil. 3. Formação de Professores. 4. Inclusão. 5. Prática Docente. I. Paz, José Flávio da. II. Título.
- Biblioteca de Porto Velho CDU 37:616.896



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CHARLLIENE LIMA DA SILVA

FOLHA DE APROVAÇÃO EM DEFESA DE DISSERTAÇÃO

A Coordenação do Mestrado Acadêmico em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia (MEDUC/PPGE/UNIR) declara que **CHARLLIENE LIMA DA SILVA** defendeu, em 22 de abril de 2024, no auditório da Biblioteca Central da UNIR Campus BR 364-PVh, com participação da Banca Examinadora de forma híbrida, com exibição via Plataforma *Google Meet*, por meio do seguinte endereço: <https://meet.google.com/zcn-hjcd-axq>, a dissertação intitulada: **O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE PORTO VELHO-RO**, sob orientação do Prof. Dr. José Flávio da Paz, sendo **APROVADA** no **Exame de Defesa de Dissertação**, como parte dos pré-requisitos para a obtenção da titulação de Mestra em Educação.

Prof. Dr. José Flávio da Paz

Orientador/Presidente da Banca
PPGE/UNIR

Profa. Dra. Marlene Rodrigues

Membra Externa - PPGEProf/UNIR

Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba

Membro Interno - PPGE/UNIR

Prof. Dr. Rogers Rocha

Membro Externo Suplente - PPGE/UDESC-UFFel

Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira

Membro Interno Suplente - PPGE/UNIR

Porto Velho/RO, 22 de abril de 2024.

Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro

Coordenador do Mestrado Acadêmico em Educação (MEDUC/UNIR)

Portaria nº 400/2022/GR/UNIR, de 29/06/2022



Documento assinado eletronicamente por **RAFAEL FONSECA DE CASTRO**, Coordenador(a), em 29/04/2024, às 20:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unir.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1736174** e o código CRC **9D1496C6**.

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação primeiramente a minha filha **Eloá Yohanna**, o amor da minha vida. Mesmo tão pequena, foi muito compreensiva em vários momentos da minha ausência e sempre tinha uma palavra de amor e de esperança, dizendo “mamãe, eu te amo! Fica calma, já deu tudo certo! Você vai conseguir!”.

Ao meu pai **Francisco Moreira** e minha mãe **Maria Cecilia** e ao meu irmão **Francisco Rodrigues**, as pessoas mais importantes da minha vida, meu alicerce nessa caminhada.

A todos os **professores** que trabalham com educandos com TEA. Vocês são incríveis, sempre buscam superar os desafios para garantir que eles tenham acesso à educação.

A todos os **pais** e às **peessoas com TEA**.

E a todos aqueles que contribuíram significativamente na minha trajetória acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente quero agradecer a **Deus** pela vida, pela saúde, pela sabedoria, por me sustentar e me tornar forte em meio as adversidades e situações contrárias. Por ter colocado pessoas na minha vida que me incentivaram a dar continuidade nos estudos e outras que deixaram essa jornada mais leve, com palavras de ânimo e de fortalecimento.

Ao meu orientador professor José Flávio da Paz, por toda dedicação e compromisso durante essa trajetória do mestrado, pelo incentivo a pesquisa e participação e/ou organização de eventos, por acreditar em mim nessa jornada, por empenhar tempo e dedicação em mais leituras sobre a temática, a fim de contribuir ricamente no fazer científico deste trabalho, por me acompanhar e me orientar no estágio docência, aprendi bastante e espero tão logo colocar em prática essa experiência tão exitosa que vivenciei.

Ao pai da minha filha, Tiago Henrique que me auxiliou em vários momentos cuidando da nossa princesa e esteve torcendo pelo meu sucesso e conquista.

Ao professor Wanderley Rodrigues Bastos, foi uma das pessoas que mais me incentivou a fazer o mestrado, sempre acreditou e torceu por mim. Sempre liberando uma palavra de Deus sobre a minha vida, trazendo calma e paz ao meu coração. Devo muito a ele essa conquista.

A minha amiga Delziana de Oliveira, uma pessoa incrível, foi uma das pessoas que esteve me acompanhando em cada etapa da seleção, torcendo e vibrando cada conquista. Obrigada pelas horas de chamada vídeo conversando, descontraindo, trocando ideias e compartilhando experiências e ricas contribuições na minha pesquisa, você foi incrível e sou grata a Deus pela sua amizade.

A minha amiga Chéslana, pela amizade e parceria, tornou a jornada mais leve. Tivemos os nossos momentos de surtos e choros, mas também momentos de muitas alegrias e conquistas.

A minha amiga Isabela, pela generosidade e coração ajudador, obrigada pelas trocas de experiências na pesquisa. Você foi calma na minha vida e nunca esquecerei por me acolher no seu lar, no momento que mais precisei. Você é Luz!

A minha amiga Taise, pela sua amizade, cuidado e por sempre estar presente na minha vida, por abrir a porta do seu lar e proporcionar dias de muita leveza.

A minha amiga Maria Thereza, mais conhecida como “Guga”, uma pessoa querida e incrível, que prontamente me ajudou na revisão textual do texto, obrigada pela sua disponibilidade e carinho.

Ao Walkimar pela sua disponibilidade em ajudar sempre que precisei, em dicas de formatação e design de alguns trabalhos.

A minha amiga Lidiane, pela sua amizade, pelas noites e madrugadas escrevendo artigos, por ser minha parceira em várias apresentações de trabalho, pelos momentos marcantes e divertidos da viagem que fizemos, por ser braço forte na minha vida, por ter sido a mediadora e por ter aberto as portas da escola facilitando o acesso para minha pesquisa, por sempre estar disposta ajudar e ter esse coração imenso.

A minha amiga Clarissa, que “segurou as pontas” na sala de aula, no período das aulas do mestrado. Ela simplesmente foi sensacional, uma pessoa com um coração de servo, sempre com o sorriso estampado no rosto e com uma palavra de ânimo.

A minha amiga Jane Lúcia, por ter proporcionado experiências marcantes durante o mestrado, com indicação para participação de banca de TCC, ministração de palestras, cursos e oficinas. Grata por acreditar em mim e pela confiança.

Ao querido Prof. Dr. Clarides H. de Barba, por ter esse coração tão gigante, pela sua generosidade, bondade, por sempre acreditar em mim e ter uma palavra de sabedoria, positividade, obrigada pelo incentivo e por sempre estar disposto ajudar. Obrigada pelo subsídio teórico, principalmente na seção metodológica, trouxe inúmeras contribuições para o texto.

A querida Profa. Dra. Marlene Rodrigues, uma referência de pesquisadora na área de Educação Especial e Inclusiva, uma professora incrível que inspira todos ao seu redor. Sou grata pelas ricas contribuições e pelas indicações dos autores que auxiliou na fundamentação teórica da dissertação. Pelo convite para participar da disciplina de Educação Especial e Inclusiva, foi muito significativo, pois gerou reflexões e auxiliou na escrita da dissertação.

Ao Prof. Dr. Rogers Rocha, que dispôs um pouco do seu tempo para contribuir de modo significativo, trazendo apontamentos importantes para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Josemir, pelas orientações junto ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, sempre muito atencioso, prestativo, palavras positivas e com alegria contagiante.

Ao Prof. Dr. Nelbi Alves, por compartilhar os seus conhecimentos e por me emprestar alguns livros que auxiliaram na escrita.

Ao meu amigo Ederson, mais conhecido como “Tchê” por disponibilizar alguns dados coletados referente ao autismo no Estado, pela sua amizade, carinho e por torcer por mim.

Ao grupo de orientandos (as) dos DA PAZ, Lucicléia, Altino, Lidiane e Rute, pela parceria e trocas de experiências.

Aos amigos da igreja e pastores pelas orações e palavras positivas liberadas sobre a minha vida.

A minha amiga Juliane, que sempre estava pronta a me ouvir e esteve auxiliando cuidando da minha filha nos momentos que precisei, serei eternamente grata.

A todos que fazem parte da equipe do Laboratório de Biogeoquímica, por sempre torcerem por mim, pela paciência e ausência em alguns momentos, pelas palavras de incentivo e carinho. Como são muitos, não irei citar nomes por temer esquecer alguém, mas vocês moram no meu coração.

Ao Igor e Thiago por produzirem o mapa de identificação do *lócus* da pesquisa. Vocês foram sensacionais!

Agradeço ao professores e professoras do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, Dr. José Flávio da Paz, Dr. Antônio Carlos Maciel, Dr.^a Rosângela de Fátima Cavalcante França, Dr. Wendell Fiori de Faria, Dr. Guilherme Mendes Tomaz dos Santos, Dr. Josué José de Carvalho Filho, Dr. Samilo Takara, Dra. Marilsa Miranda de Sousa, Dr. Carlos Magno Naglis Vieira, Dr.^a Márcia Maria Rodrigues Uchôa, Dr. Rafael Fonseca de Castro, Dr. Célio José Borges, Dr.^a Angela Maria Gonçalves de Oliveira, Dr.^a Aparecida Luzia Alzira Zuin, Dr. Clarides Henrich de Barba, Dr. Josemir Almeida Barros, Dr.^a Maria Aparecida Antero Correia, Dr.^a Marilsa Miranda de Souza e Dr.^a Rosangela Aparecida Hilário, que ministraram as disciplinas

obrigatórias e optativas. Gratidão a todo corpo docente do Programa, que juntos vem somando na área profissional de muitas pessoas com muito conhecimento e proporcionando aprendizagens.

Ao Secretário do Mestrado Arikapú pela disposição em ajudar todas as vezes que precisei, pelas palavras positivas e por torcer pelo meu sucesso.

A doutoranda Roselaine, por disponibilizar vasto aporte teórico de livros, dissertações em PDF sobre educação especial, inclusão, TEA e AEE.

A amiga Mayara, por muitas vezes ser meus ouvidos durante o mestrado e por ter auxiliado respondendo teste piloto do instrumento da pesquisa.

Aos colegas que conheci no mestrado, foram pessoas importantes nessa trajetória e levarei sempre no meu coração.

A Gestão da escola, professores, profissionais de apoio e professora do atendimento educacional especializado, por contribuírem significativamente com esta pesquisa, possibilitando a observação em salas de aula e nos relatos das entrevistas.

A Secretaria Municipal de Educação de Porto Velho, por disponibilizar o afastamento para que eu tivesse dedicação exclusiva ao Programa e a Pesquisa. Pela autorização e disponibilidade dos dados coletados oferecidos pela equipe da Educação Especial. Em especial a Chefe da Divisão da Educação Especial Kétila, pelo pronto atendimento e disponibilizar informações importantes que auxiliaram na pesquisa.

A gestão e professoras da Escola Municipal de Educação Infantil Moranguinho, pela compreensão nos momentos que precisei me ausentar para aulas, pelo apoio e incentivo.

Enfim, agradeço a todos aqueles que direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa e me auxiliaram na realização deste sonho que era me tornar mestre em Educação.

EPÍGRAFE

“Ninguém entende meus olhos, meu mundo meu cansaço.
Para entender a sua distância, respeitar o seu espaço.
Às vezes sobram sons, às vezes faltam abraços, às vezes eu me debato.
Você entende meu cansaço?
Não me peça para olhar no fundo dos seus olhos não.
Se é raso seu amor, se é raso seu coração.
Se é raso sua emoção, se eu arraso a tua razão.
Teu senso de justiça de se achar tão bom.
Mas se sente incomodado com a minha presença.
Meus gritos e movimentos e a sua indiferença.
Finge que não estou ali, seu sorriso sem graça.
Você se afasta, diz que não mas disfarça.
E só aumenta a minha distância, meu universo solidão.
Eu crio muros em volta e vocês trancam o portão.
Vocês fecham as portas e falam de inclusão.
Eu não queria ser problema, eu posso ser a solução.
Me chamam de antissocial, não entendem a minha dor.
A sociedade que é anti..Tudo aquilo que eu sou.
Ninguém tem paciência dirá amor e carinho.
Minha cara é carência, me sinto sempre sozinho.
Me sinto sempre sozinho, no mesmo canto sozinho.
Eu gosto daquele canto, repito o mesmo caminho.
Gosto do mesmo sapato, minha camisa cinza escura.
Por amor me aceite, por favor me atura.
Eu quero ser aceito. Você me aceita assim?
Quem vai cuidar de nós? Quem vai cuidar de mim?
Escute a minha voz, você pode me sentir.
O meu olhar é distante, mas meu coração está aqui.

Repito as palavras, repetir é tão eu, falo as mesmas coisas e você nunca entendeu.

Isso pode te irritar, mas você se esquece, dos erros que você todo dia repete.

Seu egoísmo e ignorância, seu ar de arrogância, interesses mesquinhos, sua
intolerância.

Que fere a sua esposa, seus filhos e amigos, mas eu que sou o autista, eu que sou
agressivo.

E não entende meu mundo, meu grito é mudo.

Seu suspiro me irrita, um barulho absurdo.

O meu planeta de sons, fragmento de imagens, figuras exatas.

Já pensou que viagem?

Às vezes não sinto frio, as vezes nem sinto fome.

O que vocês chamam de rotina, no meu mundo é outro nome.

Eu posso ser um gênio de tão sistemático, um astro no futebol, físico ou matemático.

Não tenho muito amigos, nem os são iguais. Não gosto de festa, das suas sociais.

Eu gosto de trem, das rodas e dos cães.

Tenho dois anjos, um eu chamo de mãe, o outro chamo de pai.

Eu observo sua luta, só queria dizer que eu não tenho culpa.

Eu não pedi pra ser assim, mas eles me amam assim, eles cuidam de mim, cuida
deles pra mim.

Eu quero ser aceito. Você me aceita assim? Quem vai cuidar de nós? Quem vai
cuidar de mim?

Escute a minha voz, você pode me sentir.

O meu olhar é distante, mas meu coração está aqui.

Somos da Juízes hip-hop, e esse é meu recado. Cuidar de autista é missão é
sagrado.

Dia 02 de abril, o dia mundial dos autistas e tal. Nossa saúde mental.

O mundo todo azul. Parabéns aos pais heróis, fonos e psicólogos, avôs, todo nós.

Mediadores família, irmãos e professores.

Todos guerreiros nessa luta por amor não por valores.

Que lutam por sorrisos, por amor ao próximo.

(Autismo “Nosso olhar distante...”: Juízes Hip- Hop, Compositor M Brum Rapper
Cristo, 2018)

EPÍGRAFE

“Quando Clamei, tu me respondeste; deste-me força
e coragem”. (Salmo 138.3)

“Portanto dele, por Ele e para Ele são todas as
coisas. A Ele seja a glória perpetuamente! Amém”
(Romanos 11:36)

SILVA, Charlliene Lima. **O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE PORTO VELHO-RO.** Dissertação (Mestrado). Curso de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Porto Velho, 2024.

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado por desenvolvimento atípico que compromete a interação social, comunicação e padrões repetitivos e restritos de comportamento ou interesses. Com o aumento significativo de matrículas de crianças com TEA nas escolas regulares, despertou-se o interesse pela pesquisa, com a seguinte problemática: quais são os desafios e possibilidades da prática docente na inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil em uma escola do município de Porto Velho-RO? Frente ao exposto, objetivo geral é compreender os desafios e possibilidades da prática docente na Educação Infantil de crianças com TEA no Município de Porto Velho - RO. A fundamentação teórica foi embasada em diversos estudos, incluindo os de Mantoan (1997, 2003, 2006), Rodrigues (2018), Mendes (2010), Cunha (2012, 2020), Orrú (2012, 2019), Carneiro (2012), Mazzotta (2011), Jannuzzi (2004), e nos documentos oficiais normativos, entre outros. Esta pesquisa é de cunho qualitativo, optou-se pelo delineamento do tipo Estudo de Caso e os instrumentos para coleta de dados foram a entrevista semiestruturada e observação. Foram os sujeitos da pesquisa, 6 (seis) professoras da sala de aula regular e 1 (uma) professora do AEE. Os dados coletados foram analisados a partir da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). Os resultados revelaram que as professoras apresentam um conhecimento limitado sobre o TEA, reconhecem que não se sentem preparadas para a inclusão, consideram que a formação inicial não deu base teórica e prática para atuação com crianças com TEA. Quanto aos desafios, as professoras evidenciaram as particularidades de cada criança desse espectro, o aumento de matrículas no ensino regular e falta de diagnóstico precoce. Como possibilidades, destacaram a necessidade de suporte profissional, incluindo professores auxiliares e cuidadores, mais formações continuadas e disponibilidade de materiais e recursos pedagógicos. Concernente às estratégias e aos métodos utilizados, as professoras relataram que realizam adaptações conforme as necessidades individuais das crianças, e reconhecem a significância das formações oferecidas pela professora do AEE, embora expressem a necessidade de disponibilidade de tempo para elaboração de materiais pedagógicos. Concluímos que as professoras compreendem a significância da inclusão das crianças com TEA na educação infantil, sinalizam necessidade de formação continuada e melhoria no espaço físico escolar e suporte profissional, visando garantir uma educação de qualidade e equidade para todos os alunos com deficiência, transtorno e altas habilidades e superdotação.

Palavras-chave: TEA; Educação Infantil; Formação de Professores; Inclusão; Prática Docente.

ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder (ASD) is a neurodevelopmental disorder characterized by atypical development that compromises social interaction, communication and repetitive and restricted patterns of behavior or interests. With the significant increase in enrollment of children with ASD in regular schools, interest in research was sparked, with the following problem: what are the challenges and possibilities of teaching practice in the inclusion of children with ASD in Early Childhood Education in a school in the municipality? from Porto Velho-RO? In view of the above, the general objective is to understand the challenges and possibilities of teaching practice in Early Childhood Education for children with ASD in the Municipality of Porto Velho - RO. The theoretical foundation was based on several studies, including those by Mantoan (1997, 2003, 2006), Rodrigues (2018), Mendes (2010), Cunha (2012, 2020), Orrú (2012, 2019), Carneiro (2012), Mazzotta (2011), Jannuzzi (2004), and in official normative documents, among others. This research is of a qualitative nature, a Case Study design was chosen and the instruments for data collection were semi-structured interviews and observation. The research subjects were 6 (six) regular classroom teachers and 1 (one) AEE teacher. The collected data were analyzed using Bardin's content analysis technique (2011). The results revealed that the teachers have limited knowledge about ASD, they recognize that they do not feel prepared for inclusion, they consider that the initial training did not provide a theoretical and practical basis for working with children with ASD. As for the challenges, the teachers highlighted the particularities of each child on this spectrum, the increase in enrollment in regular education and the lack of early diagnosis. As possibilities, they highlighted the need for professional support, including assistant teachers and caregivers, more continued training and availability of teaching materials and resources. Concerning the strategies and methods used, the teachers reported that they make adaptations according to the individual needs of the children, and recognize the significance of the training offered by the AEE teacher, although they express the need for time availability to prepare pedagogical materials. We conclude that teachers understand the significance of including children with ASD in early childhood education, signaling the need for continued training and improvement in school physical space and professional support, aiming to guarantee quality and equitable education for all students with disabilities, disorders and high skills and giftedness.

Keywords: ASD; Teacher Training; Inclusion; Child Education; Teaching Practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diferenças da CID 10 E CID 11 para Diagnóstico TEA de acordo com DMS - IV e V.....	64
Figura 2 - Características para reconhecimento do TEA.....	66
Figura 3 - Prevalência de Autismo nos EUA até 2023 (Via CDC).....	69
Figura 4 - Dados de educandos matriculados com deficiência, transtornos e altas habilidades e/ou superdotação no Brasil em 2022.....	72
Figura 5 - Número de educandos com TEA distribuídos nas escolas do Estado de Rondônia no ano de 2022.....	74
Figura 6 - Demonstrativo do Número de Alunos com Deficiência, Alunos com Deficiência, Transtornos do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/ Superdotação em Porto Velho-RO.....	76
Figura 7 - Número de Matrículas por tipo de deficiência, transtornos e altas habilidades ou superdotação na Educação Infantil no ano de 2022 em Porto Velho- RO.....	77
Figura 8 – Síntese das Fases do PECS.....	83
Figura 9 - Mapa da Escola Municipal de Porto Velho-RO.....	88
Figura 10 - Alunos atendidos pela SEMED (Censo Escolar, 2022).	89
Figura 11 – Imagem da Escola Municipal de Educação Infantil.....	90
Figura 12 - Tempo de Atuação Profissional.....	93
Figura 13 - Materiais Pedagógicos produzidos em formação.....	112
Figura 14 - A (infra) estrutura da escola está adequada para o desenvolvimento e inclusão das crianças com TEA?.....	131
Figura 15 - Espaço Físico Externo.....	132
Figura 16 - Espaço Físico da Sala do AEE.....	133
Figura 17 - Estratégias Pedagógicas da Sala do AEE.....	134
Figura 18 - Reunião de Pais e/ou Responsáveis.....	135
Figura 19 - Exposições das atividades realizadas pelas crianças.	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Critérios de Diagnósticos do Transtorno do Espectro Autista.....	65
Quadro 2 – Suporte de Gravidade do Transtorno do Espectro Autista.....	68
Quadro 3 - Aspectos a serem observados em pessoas com autismo e o que fazer?.....	78
Quadro 4 - Caracterização dos participantes das entrevistas realizadas	91
Quadro 5 - Desdobramentos das categorias da Pesquisa.....	96
Quadro 6 - Conceituação do TEA.....	100
Quadro 7 – Conhecimento sobre TEA.....	102
Quadro 8 – Atuação das professoras na inclusão de crianças com TEA.	104
Quadro 9 – Concepções dos professores sobre a situação da Inclusão da criança com TEA	106
Quadro 10 – Formação Inicial e atuação com crianças com TEA	107
Quadro 11 – Formações oferecidas pela professora do AEE.....	110
Quadro 12 – Desafios da prática docente na inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil	113
Quadro 13 – Possibilidades para/na atuação docente na inclusão de crianças com TEA.....	116
Quadro 14 – Planejamento Educacional Especializado (TEA) para crianças com TEA.....	120
Quadro 15 - Quais métodos você conhece para atuação das crianças com TEA?.....	123
Quadro 16 - Que métodos utiliza em sua prática, a fim de promover a aprendizagem, desenvolvimento e comportamentos das crianças com TEA?	124
Quadro 17 – Estratégias e Métodos a partir de formações.....	129
Quadro 18 - Contribuição das estratégias e métodos utilizadas no AEE.....	137

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Alunos atendidos no AEE 2023 – Educação Infantil.....	133
--	-----

LISTA DE ABREVIATURAS

ABA	Applied Behaviour Analysis (em inglês) ou Análise Comportamental Aplicada
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMA	Associação de Pais e Amigos do Autismo
AMAAR	Associação de Mães de Autistas de Ariquemes
ANA	Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEE	Centro de Tratamento Intensivo
CDC	Centers for Disease Control and Prevention
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CF	Constituição Federal
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
EMEFM	Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio
GEIE	Gerência de Informação Educacional
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MEDUC	Mestrado Acadêmico de Educação
NCH	Núcleo de Ciências Humanas
PAEE	Público-alvo da Educação Especial
PECS	Picture Exchange Communication System (em inglês) ou Sistema de Comunicação por Troca de Figuras

PEI	Plano Educacional Individualizado
PPGE	Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Plano Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPI	Plano Pedagógico Individualizado
RCNEI	Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil
SEM	Sala de Recursos Multifuncionais
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TEACCH	Tratamento e Educação para Crianças Autistas e com Distúrbios Correlatados da Comunicação (Treatment and Education of Autistic and Related Communication)
UNIR	Universidade Federal de Rondônia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	Erro! Indicador não definido.
2 MARCOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL	30
2.1 Breve histórico da Educação Especial e da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil	30
2.2 A formação de professores de Educação Especial no Brasil	46
2.3 A Educação Infantil e Educação Especial na perspectiva Inclusiva no contexto brasileiro	50
3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: PERCUSO HISTÓRICO, CONCEITUAL, DIAGNÓSTICO E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS	59
3.1 Contexto histórico, conceituação, diagnóstico e características do TEA	59
3.2 Transtorno do Espectro Autista: Brasil, Rondônia e município de Porto Velho	69
3.3 Prática docente: estratégias e métodos pedagógicos para o atendimento a criança com TEA na Educação Infantil.....	78
3.3.1 Métodos de atuação para criança com TEA: ABA, PECS e TEACCH.....	81
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	86
4.1 Tipo de pesquisa	86
4.2 Lócus da pesquisa	87
4.3 Participantes da pesquisa	90
4.3.1 Perfil das Professoras.....	91
4.4 Procedimentos de coleta de dados.....	93

5 PRÁTICA DOS PROFESSORES COM TEA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM PORTO VELHO-RO	99
5.1 Formação e prática docente na inclusão de crianças com TEA	99
5.1.1 Concepções das professoras sobre o TEA	99
5.1.2 Formação de Professores	104
5.1.3 Desafios e Possibilidades da Prática Docente na Inclusão de Crianças com TEA	113
5.2 Métodos e estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras na aprendizagem das crianças com TEA	120
5.2.1 Planejamento e Concepções sobre métodos	120
5.2.2 Estratégias e Métodos utilizadas na Prática Docente	124
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	145
APÊNDICES	157

1 INTRODUÇÃO

“Somos o lugar onde nos fizemos, as pessoas com que convivemos. Somos a história que participamos. A memória coletiva que carregamos” (Arroyo, 2000, p. 14).

A epígrafe supracitada traz à tona memórias de história de vida que nos faz repensar sobre o percurso formativo e as experiências profissionais ao longo da jornada que ainda está no processo de construção. Sou filha de pais nordestinos, nascida na cidade de Fortaleza – CE em 1990. Migramos para Porto Velho, Rondônia em 1995, no qual fomos abraçados por essa terra tão próspera e acolhedora. Aqui segui construindo a minha história acadêmica, profissional, familiar e espiritual.

Recordo-me que desde a minha infância à docência era algo que a encantava mim, a minha brincadeira preferida sempre foi o “ser professora”, chamava as minhas colegas e brincávamos de escolinha. À medida que se passava os anos aquele desejo perpetuava no meu coração. Mas, quando percebi que era uma profissão muito desvalorizada a dúvida veio, apesar disso, fui adiante e não desisti, sabia que a educação forma e transforma vidas e de alguma forma gostaria de contribuir nesse cenário educacional. Rubem Alves em seu livro “A Alegria de Ensinar” (1994, p. 4), relata que “Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais”. Desse modo, é interessante refletirmos sobre a importância das professoras de Educação Infantil na vida das crianças, uma vez que, igualmente foi despertado o interesse, prazer e alegria em querer ensinar, esse sentimento pode estar sendo motivado em outras crianças.

Por fim, o vestibular aconteceu em 2006 para o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Formação Docente em Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, áreas pedagógicas e competências para gestão educacional e supervisão escolar pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Anteriormente ao concluir o curso, obtive êxito no concurso para professora pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED em 2009, mas, até o exato momento cursava o 6º Período do curso de pedagogia e consegui assumir de imediato. Após análise, deferimento e pedido de reclassificação em 2011, tornando-se capacitada para assumir o concurso. Desta forma, inicia-se a minha trajetória profissional em uma Escola Municipal de Educação Infantil em Porto Velho - RO, durante estes onze anos

lecionei nas turmas de creche II, III e pré I. Na ocasião, também atuei como professora auxiliar de aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA)¹ no pré II.

Minha aproximação e interesse em pesquisar sobre a prática docente com educandos com TEA emergiu frutos de inquietações, experiências, vivências, reflexões, ações e dificuldades enfrentadas no cotidiano da Educação Infantil durante esse período. No ano de 2014 tive a minha primeira experiência com aluno com TEA em turma de Creche II na Escola Municipal de Educação Infantil Moranguinho, o que me instigou a aprofundar meus conhecimentos teóricos e práticos, refletir sobre a minha formação inicial e continuada.

A partir de 2014, todos anos seguintes havia crianças sendo matriculadas com TEA nas turmas em que eu exercia a prática docente. Nesse sentido, os números de matrículas foram aumentando, e conseqüentemente ampliaram-se os desafios, bem como as possibilidades de novas formas de atuação, a fim de atender os princípios básicos da inclusão. Considerando que cada aluno é singular, com características e peculiaridades distintas, essa premissa torna-se especialmente relevante no contexto do TEA, uma vez que cada criança afetada por esse transtorno apresenta padrões de desenvolvimento e comportamentos variados, os quais são influenciados pelo seu nível de gravidade².

Os Desafios como, falta de preparo dos professores, ausência de conhecimento sobre o transtorno, estrutura física e recursos pedagógicos mínimos, insuficiência de capacitações dos docentes na área específica e falta de suporte de apoio profissional. Como possibilidades, vimos que a partir de inserção destes alunos com autismo no ensino regular, os professores buscaram estudar mais sobre a temática e houve uma movimentação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), por força da Lei, em oferecer cursos, palestras e discussões sobre o assunto.

No cenário brasileiro, tínhamos as legislações sendo criadas, conseqüentemente estas deram início para que os educandos fossem matriculados no ensino regular de ensino, em razão da Constituição Federal de 1988, Declaração

¹ As características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D) (APA, 2014, p. 53)

² De acordo com Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5), da *American Psychiatric Association* (APA, 2014, p.52), o TEA apresenta nível de gravidade, sendo Nível 1- exigindo apoio; Nível 2- exigindo apoio substancial; Nível 3 – exigindo apoio muito substancial.

Mundial sobre Educação para todos (BRASIL, 1990), Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996), Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares (BRASIL, 1998), Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), Lei Berenice Piana de Proteção aos Direitos da Pessoa com TEA, de nº 12.764 (BRASIL, 2012) e Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), entre outros.

Com o avanço das leis, observamos que houve um aumento de matrículas no período de 2010 a 2022 de educandos com deficiência na educação infantil no Brasil.

As estatísticas mostram que até 2010, o número de educandos matriculados em classes especiais era maior que nas classes comum, tínhamos cerca de 35.397 matriculados em classes especiais e nas salas de aula regular tínhamos 34.044. Ao longo dos anos, esses dados mudaram, e, em 2022, os dados mostraram que tínhamos 174.771 alunos matriculados em sala de aula do ensino regular na Educação Infantil, e aproximadamente 8. 739 em classes especiais (Inep/Censo Escolar: 2018-2022).

Acredita-se que este aumento é possível ser atribuído a uma série de fatores, incluindo mudanças nas políticas educacionais, conscientização pública, avanços na identificação e diagnóstico de deficiências, além de uma maior ênfase na inclusão escolar.

Glat e Blanco (2007, p. 21), ressaltam que,

As classes especiais serviam mais como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam nas normas de ensino regular, do que uma possibilidade de ingresso de estudantes com deficiências nas classes comuns.

Contudo, em decorrência da nova política de inclusão, é notório o aumento de educandos do Público-alvo da educação especial (PAEE) nas escolas regulares, principalmente os com TEA, a partir da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, lei 12.764/12, que estabeleceu o direito do aluno autista a frequentar a escola regular e determinou que a escola deve dar todo o suporte necessário para que ele seja incluído e permaneça no ambiente escolar.

Entretanto, apesar das legislações defenderem o direito a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, Mantoan (2006, p. 31), argumenta que “não há inclusão, quando a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial”.

Embora, a inclusão de educandos com deficiência na educação infantil esteja crescendo e faça-se de grande importância nas escolas de ensino regular para formação humana, até o presente momento portamos de um sistema educacional caminhando em passos lentos, seja devido à falta de acessibilidade, estrutura física, políticas públicas, formação inicial e continuada, recursos pedagógicos, adaptação curricular, entre outros, ou seja, inclusão não implica somente em ter o educando com e/ou sem deficiência no espaço escolar, porém, dar condições a ele de acordo com atendimento em suas especificidades e que se mantenha no espaço escolar (Mantoan, 2006).

Nesse sentido, quando se refere ao preparo da mão de obra para um atendimento mais especializado, pesquisas brasileiras enfatizam a questão da preparação insuficiente dos professores, de diferentes níveis educacionais para as demandas exigidas pela inclusão escolar (Bosa, 2006). Os professores reconhecem a importância da inclusão, no entanto, não se sentem capazes de promovê-la e declaram a necessidade de melhor formação (De Vitta *et al.*, 2010).

Confirmando o que, Prado e Freire (2001), declaram de que compete aos professores ajustar suas intervenções pedagógicas ao processo de aprendizagem dos diferentes educandos, a partir das observações, de modo que, lhes possibilitem um ganho significativo do ponto de vista educacional, afetivo e sociocultural.

Diante desse contexto, considerando o aumento significativo do número de crianças com autismo matriculadas em instituições regulares de educação infantil, surgiu o interesse em investigar essa questão através da pesquisa, transportando algumas indagações, entre elas, a questão orientadora: Quais são os desafios e possibilidades da prática docente na inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil em uma escola do município de Porto Velho-RO?

Tendo como questões complementares:

a)Quais concepções os professores da Educação Infantil têm sobre o TEA, nas dimensões comportamentais, pedagógicas e de aprendizagem?

b)Quais desafios os professores enfrentam em sua prática a fim de contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem da criança com TEA na Educação Infantil?

c)Quais métodos e estratégias pedagógicas têm sido desenvolvidas com as crianças com TEA, a fim de promover a aprendizagem?

Esta pesquisa tem como objetivo compreender os desafios e as possibilidades da prática docente na inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil em uma escola municipal de Porto Velho - RO, distribuindo-se nos seguintes objetivos específicos: i) Analisar as concepções dos professores da Educação Infantil em relação às dimensões comportamentais, pedagógicas e de aprendizagem da criança com TEA; ii) identificar os desafios da prática docente a fim de contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem da criança com TEA na Educação Infantil; e, iii) verificar quais métodos e estratégias pedagógicas têm sido utilizadas pelos professores a fim de promover a aprendizagem das crianças com TEA.

Com esse intuito, a relevância teórico-conceitual, político-pedagógica e metodológica da pesquisa será de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem a prática docente na inclusão da criança com TEA na Educação Infantil no Município de Porto Velho-RO.

Destaca-se também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar na pesquisa, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento, no que diz respeito ao objeto de pesquisa.

A pesquisa teve como metodologia, um estudo de caso, com abordagem qualitativa, com análise e interpretação das informações, embasada na técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011). Delimitamos a investigação em uma escola municipal de Educação Infantil, localizada na região Norte do Brasil, no Estado de Rondônia pertencente à Amazônia Legal, composto por 52 municípios, constituído por uma grande dimensão territorial, segundo dados do IBGE (2022), com 237.754,172Km², com uma população residente de 1.581.016 pessoas.

Com a intenção de atender os objetivos realizou-se como instrumento da pesquisa, a observação da prática docente na sala de aula regular, bem como na sala de recurso multifuncional e formação oferecida pela professora do AEE, objetivando levantar informações, sobre os desafios para a inclusão de educandos com TEA no

âmbito escolar e as possibilidades de melhoria para a sua prática. Inclusive em relação ao segundo instrumento, a entrevista foi realizada com 6 (seis) professoras da sala de aula regular e 1 (uma) professora do AEE, que atuam com os educandos com TEA, somando um grupo amostral de 7 sujeitos.

A escola selecionada para a realização desta pesquisa atende ao público de Educação Infantil, com faixa etária de 3 a 5 anos de idade. Possui duas turmas de creche III, 3 (três) de Pré I e 3 (três) de Pré II. A escola atende um total de 160 educandos. E atualmente consta um total de 9 (nove) educandos com TEA neste ano de 2023.

A escolha da instituição deu-se em virtude de ser uma escola que atenda ao público infantil, por possuir sala de recurso multifuncional atendendo no contraturno às crianças com TEA e por ser uma escola que oferece formação em serviço para os professores regentes, com a finalidade de auxiliá-los no trabalho realizado em sala de aula com educandos Público-alvo da educação especial, além de, ter sido uma das escolas que ganhou o prêmio de boas práticas pelo trabalho resultante planejado com as crianças.

Esta pesquisa está fundamentada teoricamente em alguns autores, tais como: Mantoan (1997, 2003, 2006), Carneiro (2012), Denari (2008), Rodrigues (2018), Mendes (2010), Michels (2017), Cunha (2012, 2020), Souza (2019), Paz e Gutiérrez (2012), Mazzotta (2011), Jannuzzi (2004), entre outros.

O enquadramento teórico que fundamenta a presente pesquisa será apresentado em quatro seções, buscando facilitar o entendimento e compreensão.

A seção 1, apresentaremos os marcos históricos da Educação Especial e da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil, onde será abordado como subseção Breve histórico da educação especial no Brasil, os seus paradigmas, normativas e pedagógicos, em seguida apresentamos sobre a formação de professores da educação especial no Brasil. Dando continuidade, discorreremos sobre a Educação Infantil e Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no contexto brasileiro.

Na seção 2, sob o ponto de vista, acerca do TEA, serão apresentados os aspectos históricos, conceitual, diagnóstico e características. A segunda subseção, trataremos sobre o TEA no Brasil, no Estado de Rondônia e no Município de Porto

Velho. Para finalizar, será relatado as estratégias e métodos pedagógicos para o atendimento a criança com TEA na Educação Infantil.

Na seção 3, discorreremos sobre os procedimentos metodológicos a respeito do tipo de pesquisa, participantes, *locus* da pesquisa, instrumentos, procedimentos e análises da coleta.

Na seção 4, serão apresentados as análises e discussão dos dados. Na primeira subseção, mostraremos o perfil dos professores. Posteriormente, apontaremos as concepções das professoras sobre o TEA. E os desafios e possibilidades da prática docente na inclusão de crianças com TEA e finalmente, os métodos e as estratégias pedagógicas utilizadas por elas na aprendizagem das crianças com TEA.

De modo final, apresentaremos as considerações finais, sintetizando os resultados da pesquisa, seguidamente as referências e apêndices.

2 MARCOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

Esta seção, tem como objetivo apresentar o cenário histórico da educação especial e da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Iniciaremos o texto com um breve histórico sobre a educação especial no Brasil e da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, seus aspectos legais e pedagógicos. Após abordaremos sobre formação docente para o atendimento da pessoa com deficiência no Brasil. Na terceira subseção, trataremos em relação a educação infantil e inclusão escolar da criança com TEA. Na última subseção, discutiremos a respeito das estratégias e métodos pedagógicos para o atendimento da criança com TEA.

2.1 Breve histórico da Educação Especial e da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil

Para compreendermos melhor a concepção atual de educação especial no Brasil, faz-se necessário, antes, compreender as transformações ocorridas historicamente, baseado em alguns pesquisadores que trouxeram contribuições desse processo histórico: Mazzotta (2011) e Jannuzzi (2004).

A história da educação especial no Brasil remonta a um período marcado por concepções excludentes e segregadoras, na qual as pessoas com deficiência eram marginalizadas e privadas do direito à educação.

No Brasil, as primeiras iniciativas da educação para o atendimento das pessoas com deficiências, surgiu por volta do final do século XVIII e início do século XIX, a partir do liberalismo, uma vez que o movimento estava vinculado com a democratização dos direitos para todos os cidadãos (Jannuzzi, 2004).

Com bases nesses princípios liberais, as políticas educacionais aprenderam a evoluir, passando de uma abordagem segregacionista e excludente para uma perspectiva mais inclusiva. O reconhecimento de que todas as pessoas têm direito à educação e que é encargo do Estado no sentido de garantir esse acesso resultou-se essencial para o desenvolvimento da educação especial no Brasil.

Em 1824, a Constituição do Brasil, outorgada durante o período imperial, não abordava diretamente o direito das pessoas com deficiência à educação. Na época, não existia uma compreensão abrangente dos direitos das pessoas com deficiência e

a inclusão educacional era praticamente inexistente todavia, estabeleceu princípios fundamentais que foram base para o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, incluído o direito à educação.

Em 1854, fundou-se na cidade do Rio de Janeiro, a primeira instituição de educação especial no Brasil chamada de Instituto Imperial dos Meninos Cegos, mais tarde em 1981, pelo Decreto n.1320, a escola passou a chamar-se Instituto Benjamin Constant (IBC). O Instituto foi criado por iniciativa de D. Pedro II, imperador do Brasil na época, seu objetivo era oferecer educação e assistência aos meninos cegos do país (Mazzotta, 2011).

A criação do Instituto Benjamin Constant marcou o início da educação especial no Brasil, estabelecendo um marco importante na garantia do direito à educação das pessoas com deficiência visual, tornando-se a pioneira na adoção de práticas educacionais específicas e na promoção da inclusão social e educacional de pessoas cegas no país.

Outro marco, foi a criação do Instituto de Surdos-Mudos em 1857, a primeira instituição no Brasil voltada para o atendimento das pessoas surdas, uma escola da qual, a preocupação inicial era o ensino literário e profissionalizante de meninos surdos entre 7 e 14 anos.

Embora o atendimento oferecido tenha sido precário, os institutos foram importantes para a propagação e discussão da educação de pessoas com deficiência no Primeiro Congresso de Instrução Pública, em 1883.

O aumento do número de instituições especializadas no atendimento ao indivíduo com deficiência foi ocorrendo com o passar do tempo e foi se consolidando no período de institucionalização.

O período da história da educação especial no Brasil conhecido como período de institucionalização ocorre ao longo do século XX, com a criação de diversas instituições voltadas para o atendimento educacional de pessoas com deficiências, foi caracterizado através da,

[...] retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias (Aranha, 2005, p. 14).

Esse período foi marcado a favor do reconhecimento e necessidade de um ensino diferenciado e adaptado às necessidades específicas desses indivíduos.

Na década de 1920, surgiram instituições que se dedicavam ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual, como o Instituto Pestalozzi, fundado em 1926 por um casal de professores, em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. De acordo com Mazzotta (2011, p. 44), “O instituto Pestalozzi introduziu no Brasil a concepção da “ortopedagogia das escolas auxiliares” europeias”. Paralelamente foram criadas escolas anexas aos hospitais e ao ensino regular, período caracterizado pelo modelo asilar, no qual, as pessoas com deficiência eram internadas em instituições isoladas da sociedade.

Em 1932, Helena Antipoff fundou a Sociedade Pestalozzi em Minas Gerais. O objetivo da Pestalozzi era promover a educação e o atendimento a crianças com deficiência intelectual. Nesse período várias outras instituições privadas e filantrópicas foram criadas e muitas críticas surgiram, uma vez que, ao criar escolas especiais para pessoas com deficiência, de maneira a isolá-las da sociedade em vez de integrá-las nas escolas regulares, ocasionando assim a segregação.

Para Mazzotta (2011, p. 41),

[...] as instituições ofereciam um atendimento médico e sanitário sem condições às pessoas portadoras de deficiência mental para que elas pudessem exercer sua cidadania. Estas pessoas eram afastadas da família e retiradas do convívio social. Observa-se que tal falta repercutiu negativamente e até hoje a imagem de que as pessoas são incapazes, ineficientes, improdutivas persistem. Isso aumentou o preconceito que a sociedade tem em relação aos portadores de deficiência mental.

O autor menciona um período histórico, no qual, as pessoas com deficiência eram afastadas da convivência familiar e social, portanto, encaminhadas para instituições que ofereciam um atendimento médico e sanitário inadequado. Essa prática refletia a visão equivocada e contribuía para a perpetuação de estereótipos e preconceitos negativos em relação a elas.

Acreditava-se que a sociedade seria beneficiada com a separação de educandos “normais” e “anormais” no processo educativo e havia a preocupação em identificá-los para separá-los dos demais. Assim construiu-se um modelo de atendimento educacional baseado em princípios discriminatórios que, ao longo do tempo, foram substituídos por conhecimentos científicos sobre esses estudantes e sua condição (Rodrigues, 2018, p. 51)

No passado, havia uma preocupação em identificar e separar esses dois grupos de educandos, o que resultou em um modelo de atendimento educacional baseado em princípio discriminatórios. Essa abordagem considerava a falta de compreensão e conhecimento científico sobre os diferentes estudantes e suas necessidades. No entanto, ao longo do tempo, houve uma mudança nesse paradigma.

Na década de 1950, ocorreram mudanças significativas na concepção e prática da educação especial, surgiram institutos pedagógicos e centros de reabilitação, geralmente particulares, os movimentos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Que foi um marco histórico e um documento fundamental no campo dos direitos humanos, tornando-se a base para a luta pela inclusão educacional e garantia de oportunidades educacionais para todas as pessoas independentemente de suas condições ou características individuais.

Destarte, a declaração beneficia grandemente grupos minoritários (incluindo as pessoas com deficiência). É usada como base para a elaboração de tratados internacionais, constituições nacionais e legislações, assegurando que os direitos humanos sejam respeitados em todas as esferas da sociedade.

De acordo com artigos encontrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Brasil, 1948):

Art. I – Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação uma às outras com espírito de fraternidade.

Art. II – Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer condição. [...]

Art. V – Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.

Art. VII- Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

A declaração defende que todos os seres humanos têm direitos intrínsecos simplesmente por serem humanos, reforça a ideia de que todas as pessoas devem ser tratadas com respeito e dignidade.

A institucionalização da educação especial no Brasil na década de 1960 foi um período de transição e transformação no campo da educação especial. Nesse contexto, foram criadas instituições especializadas para atender às necessidades

educacionais de pessoas com deficiência, buscando proporcionar-lhes uma educação adaptada às suas condições específicas.

Todavia, é importante ressaltar que a perspectiva predominante na época ainda era baseada no modelo médico e de segregação. A educação especial era vista como um serviço à parte, separada do sistema regular de ensino, e as pessoas com deficiência eram frequentemente excluídas do convívio com os demais estudantes. Nessa época, “as classes especiais já existiam em algumas redes públicas, mas não de forma expressiva, e acompanhavam, lentamente, a expansão do ensino primário e de seus problemas, tal, como o crescente fracasso escolar nas séries iniciais” (Ferreira, 2006, p. 84).

O período da institucionalização, houve um marco significativo, que foi promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 4.024, de 1961³, que verificou a necessidade de uma educação adaptada às necessidades das pessoas com deficiência, determinando a criação de escolas e classes especiais para atender a esses estudantes.

Neste período refletia um modelo segregacionista, no qual a educação especial era considerada uma modalidade à parte, afastada do ensino regular. Carneiro (2012, p.82), comenta que,

Esses indivíduos eram institucionalizados e viviam longes do convívio social geral, passando por períodos em que eram separados em escolas ou classes especiais estabelecidas de acordo com as características de suas deficiências, entendendo que sua participação em ambientes comuns só seria possível mediante um processo de normalização.

A autora faz uma crítica a normalização, pois, nega a condição de diferença e estabelece parâmetros homogêneos de desenvolvimento. Ressaltando que “a diferença é uma condição inerente à condição de humano e a aceitação deste valor é um imperativo inquestionável” (Carneiro, 2012, p. 83), ou seja, não compete a escola assemelhar o sujeito com deficiência aos ditos sujeitos “normais”.

O princípio central da normalização tem em vista, quando essas pessoas são integradas à sociedade e têm acesso a ambientes, serviços e oportunidades comuns, elas podem desenvolver suas habilidades e viver uma vida mais plena e autônoma. A desinstitucionalização é uma consequência da normalização e refere-se ao

³ A Lei nº 4.024/1961 foi revogada pela Lei nº 9.394/1996. Para consultar essa lei, acesse o site: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/19394.htm>.

movimento para fechar ou diminuir o tamanho de instituições tradicionais, como hospitais psiquiátricos ou casa de cuidados, onde pessoas com deficiência mental ou psicossocial eram frequentemente confinadas.

Em decorrência das discussões em torno da normalização da pessoa com deficiência, surge a integração. Sobre o conceito de integração, Aranha (2005, p. 20),

[...] integrar significava localizar no sujeito o alvo da mudança, embora para tanto se tomasse como necessária a efetivação de mudanças na comunidade. Entendia-se, então, que a comunidade tinha que se reorganizar para oferecer às pessoas com necessidades educacionais especiais, os serviços e os recursos de que necessitassem.

Assim, observamos que a integração, era uma proposta de oferecer as pessoas com deficiência, ambientes menos restritos. No entanto, na prática, a integração escolar foi criticada, por atribuir ao estudante a responsabilidade de se adaptar ao ensino regular, porém não previa uma reestruturação do sistema educacional para atender às especificidades dos educandos.

Rodrigues (2018, p. 28),

O paradigma da integração baseou-se na busca pela normalização e o foco de toda mudança a ser feita estava voltada para o sujeito, que devia se adaptar à escola. Na integração, a negação da questão da diferença fica explicitada e caracterizou-se como um modelo educacional segregado, fundamentado justamente com base no conceito de normalidade/anormalidade. A segregação previa a separação física entre educandos com e sem deficiência no contexto educacional.

Neste paradigma, o indivíduo precisava se adaptar à realidade da sala de aula já existente. Santos, Velanga e Barba (2017) comprovava que eles eram inseridos nas salas e não havia preparo ou formação dos profissionais da educação para recebê-los e mediar a educação. A normalidade e anormalidade eram critérios fundamentais nesse modelo, o que levava a uma segregação educacional como base nessas classificações.

A integração ocorria cuja metáfora era chamada de cascata,

[...] uma forma condicional de inserção em que vai depender do aluno, ou seja, do nível de sua capacidade de adaptação às opções do sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesma em instituições especializadas. Trata-se de uma alternativa em que tudo se mantém, nada se questiona do esquema em vigor” (Mantoan, 1997, p. 8).

Nota-se que o sistema cascata prevê, o ensino segregativo e que não condiz com os objetivos da normalização. Uma vez que, a criança continua segregada na

turma especial, ocorrendo alguns momentos de “socialização” com os outros educandos sem deficiência. A forma de inserção depende do aluno, do seu nível de capacidade de adaptação às opções oferecidas pelo sistema escolar.

Para Mantoan (2006), na integração é efetuada a exclusão dos educandos não aptos para a inserção em classes comuns, dando-lhes atendimentos e currículos diferenciados. Enquanto na inclusão TODOS os educandos frequentam uma sala de aula comum do ensino regular, sem exceções, e aqueles com deficiência não têm um atendimento e um currículo diferenciado dos demais discentes.

A autora afirma que a inclusão deve ser total e a escola precisa se organizar como um todo para atender esse educando com deficiência.

De acordo com Borges, Pereira e Aquino (2012), a maioria dos autores que defendem a integração de modo igual ocorre com a ideia de se propiciar um atendimento diferenciado – em nível pessoal, didático ou metodológico – às crianças de Educação Especial. Logo, quando estabelece estes serviços, organizando recursos pedagógicos e didáticos especializados, a escola regular está tornando-se contraditória ao que se propõem como inclusão. Estes fazem uma crítica a integração, no que diz respeito a colocar na mesma sala de aula grupos heterogêneos, isto é, criança com autismo com retardo mental e sem deficiência, não serve para a integração, por não ser possível conciliar no mesmo espaço demandas tão diferentes e específicas.

Consequentemente, o mesmo discurso que adota a ideia de que todos são iguais e carecem ser tratados como iguais, com os mesmos direitos, partilham a mesma ideia de que cada indivíduo é único, aprende de maneira diferente, e por isto, é preciso ensinar com métodos e recursos diferentes, para atender às diferentes necessidades individuais.

De acordo com Silva (2010, p. 81),

a integração apenas garantiu a presença desse aluno nas escolas regulares, e não necessariamente nas classes comuns. [...] teoricamente a integração escolar previu a passagem do aluno de um serviço mais segregado para outro mais integrador, na prática, essa transição dependia apenas do progresso alcançado pelo aluno e raramente ocorria.

A integração escolar antevia atender e garantir o direito à educação inclusiva das pessoas com deficiência no ensino regular. No entanto, só a garantia de acesso

em sala comum de ensino regular, não proporcionava o rendimento acadêmico e, conseqüentemente a permanência, tornando-se uma realidade desafiadora.

Mendes (2009), a educação especial começou a consolidar-se no Brasil durante o período da Ditadura Militar entre 1969 e 1973, com o aumento dos índices de desenvolvimento econômico. Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) por meio do Decreto nº 72.425/1973⁴, com intuito de promover a educação especial no Brasil, atuando como um órgão governamental responsável pela definição da política de educação especial.

Este período marcado pela segregação de pessoas com deficiência, que cada vez mais, passou a ser excluída das escolas comuns. Mendes (2010, p. 101), ressalta que era no período da ditadura era nítido “a tendência de privilegiar a iniciativa privada em detrimento dos serviços públicos de ensino especial”. Ou seja, a implantação de setores da educação especial no âmbito das secretarias estaduais de educação.

A crítica que fazemos aqui é que as pessoas com deficiências continuavam sendo excluídas, por mais que defendessem a “normalização”, pois havia um consenso geral sobre o princípio em si, porém um desacordo em relação a operacionalização.

De acordo com o referido decreto ficou estabelecido que:

[...] Art. 2º O Cenesp atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade (Brasil, 1973).

Até este momento no decreto, presenciamos que a finalidade era planejar o desenvolvimento da educação especial. E estabelecer procedimentos e propor tipos de atendimento, métodos, currículos, programas, material de ensino, além de melhorar as instalações, equipamentos e processos de acompanhamento e avaliação do desempenho do educando excepcional. No inciso VII, “propor a formação, treinamento e aperfeiçoamento de recursos humanos, na área específica de Educação Especial”.

⁴ Para a mais informações sobre o Decreto nº 72.425/1973 na íntegra, acesse o site: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>>.

Michels (2017, p. 28) faz uma crítica a criação de um centro específico (Cenesp), uma vez que a “Educação Especial é um caso do ensino regular, como pensá-lo como um “tratamento especial”? Por que não a tratar como parte constituinte da educação geral?

Por ora, o que podemos constatar é que a consolidação da Educação Especial ocorreu, em parte, pela exclusão das pessoas com deficiência das escolas regulares, sob a justificativa de que este alunado não tinha condições para usufruir do processo escolar regular, devido as suas especificidades e não estariam aptos a receberem o mesmo nível de escolarização que as pessoas sem deficiência. Partindo dessa premissa, fica evidente que a integração, este aluno deveria se modificar e se adaptar ao ambiente escolar, isentando a responsabilidade da escola na adaptação e acolhimento deste aluno.

Em 1988, o Brasil com a promulgação da Constituição Federal começa a se organizar para a transição da integração para inclusão, se movimentando para um direito à educação para todos. No artigo 205 fica evidente a “A educação como direito de todos e dever do Estado e da família”. No cap. III, art. 208 assegura que, “o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Mantoan (2006, p. 22-23), traz reflexões sobre essa concepção inclusiva, enfatizando que,

Quando garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, a Constituição Federal não usa adjetivos e , assim sendo, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência [...] esse atendimento especializado deve estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade [...] a escola comum é o ambiente mais adequado para se garantir o relacionamento dos educandos com ou sem deficiência [...] beneficiar o desenvolvimento cognitivo, social, motor, afetivo dos educandos, em geral.

A compreensão de que a sociedade é por composta por indivíduos diversos, cada um com suas particularidades, conduziu ao reconhecimento, a importância de valorizar e respeitar a diversidade em todas as áreas, incluindo a educação, a fim de que a inclusão escolar se concretizasse é de suma importância eliminar barreiras arquitetônicas, adotar práticas de ensino que contemplem a diversidade, além de

recursos de ensino e equipamentos especializados que atendam a todos os estudantes com ou sem deficiência.

Por volta da década de 1990, é promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) por meio da Lei nº 8.069/1990, reafirmando o que consta na Constituição. O artigo 53, dispõe à criança e ao adolescente, “o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, prepara para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. No artigo 54, inciso III, o Estado assegura o atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência, preferencialmente no ensino regular. Já o artigo 55, estabelece a obrigação de matricular na rede regular de ensino (Brasil, 1990).

Outro marco mundial e que assegurou o direito à educação de qualidade para todos, independentemente de gênero e idade, no mundo inteiro foi a “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada na Tailândia, em 1990.

Em 1994, na Espanha, a UNESCO organizou a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade”, resultando na Declaração de Salamanca:

Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
Toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
Sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer as tais necessidades;
Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (Unesco, 1994, p. 1).

Diante do respaldo legal que a Declaração de Salamanca defende, de uma educação inclusiva para todas as pessoas independentemente de suas diferenças, deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Embora muitos avanços tenham sido feitos desde implementação em 1994, ainda existem desafios e áreas, onde, seus princípios não foram totalmente implementados. A Declaração destaca a importância de incluir crianças com deficiências em salas de aula regulares. Apesar disso, estamos caminhando, em algumas realidades, entretanto, prevalece a prática de

segregação, com escolas especiais ou aulas separadas para crianças com deficiência.

Outro grande marco é a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), que em seu artigo 58, capítulo V, definindo a Educação Especial como modalidade da educação escolar, sendo assim, “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. É importante abrir um parêntese para discutirmos o termo “preferencialmente”, diversidade de outras possibilidades de instituições, não necessariamente regular, mas sim, especializadas. No parágrafo 3º, outro ponto relevante consistiria que a educação especial, possuiria “início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta lei”.

Em seu art. 59, estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderam 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 [...].

A lei confirma o que Mantoan (2003, p. 31) já dizia que não adianta simplesmente dar acesso de todos às escolas, mas é necessário garantir “o prosseguimento da escolaridade até o nível que cada aluno for capaz de atingir”. Ou seja, compete a escola organizar-se em seus aspectos pedagógicos e administrativos, encadeando ações que de fato se efetive a inclusão, e isto inclui a importância de professores especializados para o atendimento dos educandos com deficiência, promovendo a regulamentação da formação inicial deste com indicação no artigo 62 e a formação continuada nos artigos 1, 67, 80 e 87.

Em 2000, com a criação das Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica” (Brasil, 2001) e a Resolução CNE/CE18, nº2/2001, as políticas

públicas começaram a reconhecer as diferenças e a utilizar os termos de “educação inclusiva” e “necessidades educacionais especiais”.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no art. 2º regulamenta que,

Os sistemas de ensino devem matricular todos os educandos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Essas diretrizes constataam que a escola necessita de um espaço que acolha e atenda a diversidade de educandos, independentemente de suas características e necessidades.

Em 2008, considerando as diretrizes nacionais, foi criado o Decreto nº 6.571/2008, que regulamentou o atendimento educacional especializado, possui como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos educandos, considerando suas necessidades específicas”.

Realçam a importância do AEE como um serviço complementar à escolarização regular, além de incentivar a flexibilização curricular e orientação para a elaboração de Planos Pedagógicos Individualizados (PPI) para os educandos com deficiência. O documento destaca a importância da formação continuada de professores e ressaltam a necessidade de adequar o ambiente escolar.

Ainda em 2008, estabeleceu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, informa que,

A Educação Especial passa integrar a proposta pedagógica da escolar regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, a Educação Especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes (Brasil, 2008, p. 11).

Nessa circunstância destaca-se a necessidade de cooperação entre a Educação Especial e o ensino comum, evidenciando a importância da articulação entre essas duas vertentes para orientar o atendimento a estudantes que demandam atenção diferenciada, pois a ênfase na colaboração entre a Educação Especial e o ensino regular é fundamental para garantir que alunos com necessidades especiais recebam suporte apropriado, permitindo-lhes participar plenamente do ambiente educacional. A menção a transtornos funcionais específicos ressalta a abrangência

da atuação da Educação Especial, que busca abordar uma variedade de desafios que é possível ser encontrados, ressalta além disso, a importância da inclusão e da cooperação entre diferentes abordagens educacionais, visando criar um ambiente escolar mais acessível e adaptado às necessidades individuais dos estudantes, promovendo, assim, a igualdade de oportunidades na educação.

Aos poucos esse movimento de educação inclusiva marcado por lutas sociais realizadas por grupos minoritários foi desenvolvendo, transitando de integração para inclusão.

Segundo Silva (2010, p. 99 -100),

A inclusão escolar vai muito além da questão da inserção do aluno com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. Trata-se de um processo que exige o questionamento e revisão de posturas e práticas que há muito tempo vinham sendo desenvolvidas no ambiente escolar.

A autora ressalta que inclusão não se limita apenas em inserir os educandos com deficiência em salas de aulas regulares, mas é um processo bem mais abrangente e transformador, que envolve mudanças e reflexão da prática pedagógica, adaptações curriculares, formação de professores e construção de um ambiente escolar acessível a todos.

Em 2012, foi promulgada a Lei Berenice Piana de Proteção aos Direitos da Pessoa com TEA, de nº 12.764, a qual institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, pressupõe a participação delas nas classes regulares e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012).

A lei foi um marco importante no reconhecimento e na promoção da inclusão e dos direitos das pessoas com autismo no Brasil, trouxe uma maior conscientização

sobre o Transtorno do Espectro Autista, incentivou o diagnóstico e a intervenção precoce, reforçando o direito das pessoas com TEA à educação inclusiva e de qualidade, exigindo que as escolas se adaptem para receber esses educandos e proporcionem o suporte necessário para sua participação efetiva.

Apesar da legislação garantir o direito à educação inclusiva para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ainda há desafios na identificação de escolas capacitadas para recebê-las de forma adequada, com ajustes curriculares e apoio necessário para seu aprendizado. Além disso, embora a lei promova a intervenção precoce, muitas famílias enfrentam dificuldades para obter diagnóstico e tratamentos oportunos, o que pode impactar negativamente no desenvolvimento das crianças

É fundamental destacar que a plena implementação da legislação constitui um processo contínuo que demanda esforços coordenados de governos, instituições e toda a sociedade. A sensibilização, a educação e o compromisso contínuo são essenciais para assegurar o respeito aos direitos das pessoas com TEA e para garantir que as medidas estabelecidas na lei sejam efetivamente postas em prática.

A Lei nº 12.796/2013 alterou o artigo 58 da LDBEB nº9.394/96 e pela nova redação, entende-se por educação especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino”.

Foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação – PNE, por meio da Lei nº. 13.005/2014,

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o acesso à educação básica e o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolar ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p. 55).

Esta legislação estabelece diretrizes, metas e estratégias para a política educacional do país ao longo de um período de dez anos. No entanto, como é comum em muitos planos e leis, a implementação completa do Plano Nacional de Educação (PNE) pode enfrentar alguns desafios, especialmente devido à necessidade de investimentos significativos. Além disso, dada a vasta extensão territorial e as desigualdades regionais do Brasil, garantir igual acesso à educação de qualidade em todas as regiões pode ser um desafio complexo. Para superar tais obstáculos, é fundamental promover o diálogo, realizar fiscalizações efetivas e mobilizar recursos,

visando garantir o cumprimento das metas estabelecidas e alcançar efetivamente a qualidade e a equidade educacional em todo o país.

Em julho de 2015, foi aprovada a Lei nº 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). A lei tem como objetivo assegurar os direitos fundamentais da pessoa com deficiência, incluindo o direito à educação em escolas regulares, em todos os níveis de ensino, conforme o artigo 27. No art. 28, ressalta a incumbência do poder público assegurar:

- I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II - aprimoramento dos sistemas educacionais, “visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam à inclusão plena;
- III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;
- V – adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; [...]
- X – adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado (Brasil, 2015).

Esta Lei destaca a importância de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, enfatizando o aprendizado ao longo da vida. Aborda o aprimoramento dos sistemas educacionais com o objetivo de garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem por meio de serviços e recursos de acessibilidade. O projeto pedagógico deve institucionalizar o atendimento educacional especializado, adaptando serviços para atender educandos com deficiência e assegurando seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade. O artigo destaca a necessidade de medidas individualizadas e coletivas em ambientes educacionais para maximizar o desenvolvimento acadêmico e social de educandos com deficiência. Além disso, ressalta a importância da adoção de práticas pedagógicas inclusivas na formação de professores, tanto inicial quanto continuada, incluindo a formação específica para o atendimento educacional especializado.

Quanto ao cumprimento da lei, vê-se, pois, que o sistema educacional encontra dificuldades para implementar e cumprir em sua totalidade devido a fatores estruturais, culturais, econômicos e sociais.

Carneiro (2012, p. 83) ressalta que:

[...] a concepção de educação inclusiva tem se fortalecido no sentido de que a escola tem que se abrir para a diversidade, acolhê-la, respeitá-la e, acima de tudo, valorizá-la como elemento fundamental na constituição de uma sociedade democrática e justa. Essa concepção pressupõe que a escola busque caminhos para se reorganizar de forma a atender todos os educandos, inclusive os com deficiência, cumprindo seu papel social.

Mantoan (2006) já ressaltava que incluir é necessário e uma das maiores barreiras para se mudar o sistema educacional é a ausência de desafios, ou melhor, é diante das dificuldades e perplexidade que a inclusão gera, que surgem possibilidades para se pensar na inclusão, com urgência e determinação, como objetivo central.

Cavaco (2014, p. 31) já discorria reflexões que,

Incluir não é só integrar [...] Não é estar dentro de uma sala onde a inexistência de consciencialização de valores e a aceitação não existem. É aceitar integralmente e incondicionalmente as diferenças de todos, em uma valorização do ser enquanto semelhante a nós com igualdade de direitos e oportunidades. É mais do que desenvolver comportamentos, é uma questão de consciencialização e de atitudes.

Diante dessa afirmação, sabemos que não é uma tarefa fácil o ato de incluir, Cunha (2012 p. 100) ressaltava que, “não podemos pensar em inclusão escolar, sem pensarmos em ambiente inclusivo. Inclusivo não somente em razão dos recursos pedagógicos, mas também pelas qualidades humanas”.

Como observamos, é preciso que as escolas se reorganizem, tanto na parte estrutural, bem como, metodológica, pedagógica e forme os profissionais que nela atuam, preparando para atender todas as crianças com e/ou sem deficiência.

Para Denari (2008, p. 32),

A inclusão de educandos com necessidades especiais e/ou deficiência na escola comum é, antes, uma demanda social relacionada aos direitos primeiros de educação, cuja fundamentação ética independe de outros fatores considerados na conveniência de sua implementação. Ainda, independentemente da obrigação ético-educativa e dos necessários incentivos estruturais, essa política não constitui um problema meramente organizacional que demanda gestão de qualidade; ao contrário, a implementação do processo de inclusão pode se transformar numa experiência catalisadora de melhoria e efetividade para toda a instituição escolar.

A autora salienta que a inclusão é uma demanda social relacionada aos direitos fundamentais à educação. Ainda ressalta a importância de garantir que todos os

indivíduos, independentemente de suas capacidades, possuem acesso igualitário à educação e sugere que a inclusão não seja vista apenas como uma questão organizacional ou de gestão, mas como uma oportunidade para melhoria e tornar mais eficaz toda a instituição escolar. No entanto, destaca-se que devem ser consideradas algumas dimensões envolvidas na mudança escolar.

2.2 A formação de professores de Educação Especial no Brasil

Esta subseção tem como objetivo abordar a formação de professores da educação especial dentro do contexto da educação inclusiva. No Brasil, a perspectiva da educação inclusiva tem gerado debates significativos sobre a formação tanto de professores em geral quanto de formações específicas. Para uma compreensão mais ampla sobre esse tema, começaremos com uma breve contextualização histórica da formação de professores da educação especial no Brasil, considerando seus aspectos legais e pedagógicos.

Ainda nessa seção, especificaremos o modelo de formação docente voltado para o contexto de uma escola inclusiva: generalista e/ou específica, além de discorrer sobre a formação inicial e em serviço dos professores que atuam com o Público-alvo da Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil.

No Brasil, a formação de professores de excepcionais ou de educação especial iniciou-se no Estado de São Paulo como especialização de nível de 2º Grau, e deteve seus primeiros fundamentos legais no Decreto-lei nº 16.392/1946 e na “Consolidação das leis do ensino”, instituída em 1947 pelo Decreto – lei nº 17.698.

Por volta de 1957, o Ensino Normal no Estado de São Paulo passava por reformulação e nessa reorganização, enfatiza as quais,

- 1) a exigência de exame vestibular como vistas à verificação da maturidade e aptidão para o exercício do magistério e cultural geral mínima;
- 2) a possibilidade de instalação de curso de especialização para atender a clientela excepcional;
- 3) fixação de três anos de exercício no magistério para matrícula no curso de Administração Escolar e regulamentação dos cursos de aperfeiçoamento, especialização e de administradores escolares (Mazzotta, 2011, p. 61-62).

Nesse período, a principal instituição de formação de professores oferecidos como especialização do curso normal, que se estende até 1972. A partir da década de 70, houve um movimento para promover a inclusão de educandos com deficiência

nas escolas regulares, o qual, ocasionou a necessidade de formação específica para os professores, ou seja, esta habilitação teve por função preparar os professores para atuarem com os educandos público – alvo da educação especial.

Em consonância, Michels (2017), a formação inicia-se por meio do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252/69, apresentando como relator Valnir Chagas, e que estabelece a formação docente e de especialistas em educação dentro do curso de Pedagogia, estruturada por áreas de gestão (administração escolar, orientação educacional, supervisão de ensino), educação especial (deficiências auditiva, física, mental e visual) e mais tarde educação infantil.

As habilitações no curso de pedagogia e principalmente em educação especial perpassa por várias modificações e críticas no decorrer do processo, por fragmentar a formação do pedagogo, de um lado um especialista e do outro o professor.

Bueno (1999, p.158-159) destaca que,

O fato de a formação de professores para a educação especial ter sido incluída como habilitação dentro de um curso que, regra geral, tratou a formação docente como subproduto da formação especialista, contribuiu, de forma decisiva, para que se formasse um docente especializado, com pouca formação como professor. [...] Por outro lado, na medida em que estas habilitações centraram a formação de professores especializados nas dificuldades específicas desta ou daquela deficiência, reiterou, ainda mais, uma "especificidade docente" que não levou em conta perspectivas ampliadas sobre a relação entre fracasso escolar e processos pedagógicos.

A formação de professores para a Educação Especial foi alvo de muitas críticas por alguns autores, por levar em consideração à segregação e estigmatização de educandos com deficiência, pois, ao separar a formação docente para a Educação Especial dos demais professores, reforçava a ideia, na qual, a educação regular é um campo distinto e separado da Educação Especial, em troca de, promover a inclusão.

A formação em Educação Especial em forma de habilitação, reforça uma formação exclusivamente as necessidades específicas de educandos com deficiência, sem abordar adequadamente a inclusão e a diversidade em contextos educacionais mais amplos. Devido a isso, os futuros professores tendem a não se sentirem preparados para lidar com as diversidades dos educandos, os quais, encontrarão em suas salas de aula.

Logo, a habilitação em Educação Especial prepara o professor para atuar nas escolas especializadas ou classes separadas para os educandos com deficiência, em vez de preparar os professores para atuar em ambientes inclusivos. Por esta razão,

contribui com a ideia de que a inclusão é de responsabilidade apenas dos professores especializados.

No final da década de 90, ocorre mudanças na política sobre os cursos de formação de professores, resultando na extinção das habilitações em educação especial no curso de pedagogia e a formação dos profissionais para atuar no AEE passando a ser realizado pelos cursos de Licenciatura em Educação Especial e/ou nos cursos de aperfeiçoamento (Michels 2017).

Rodrigues (2018, p. 68),

[...]fica o entendimento de que com uma formação nas licenciaturas com formato generalista é possível atende as especificidades dos Estudante Público-alvo da Educação Especial (EPAEE) em sala de aula, mas essa formação generalista nem sempre é realizada de maneira a atender as especificidades da clientela em si e especialistas da área.

Michels (2017, p. 28), traz alguns questionamentos importantes sobre a formação geral e específica, uma das indagações é “Ora, se a Educação Especial é um caso do ensino regular, como pensá-la como um “tratamento especial”? Por que não a tratar como parte constituinte da educação geral? Por que a criação de um centro (Cenesp) específico para este fim?”.

No momento em que, paramos para analisar sobre esses questionamentos, podemos interpretá-los como uma crítica à segregação de educandos com deficiência em instituições separadas ao invés de integrá-los nas escolas regulares. Se a Educação Especial é considerada uma parte do sistema educacional, logo não deveria ser vista como algo que requer um tratamento especial separado e/ou formação de professores para áreas afins, contudo, deveria ser integrada à educação geral e com formação geral para que todos os educandos com e/ou sem deficiências fossem incluídos no ambiente de ensino regular.

Para Michels (2017, p. 37),

O que se percebe é que as habilitações específicas da educação especial foram organizadas tendo como eixos as deficiências. Ou seja, a criação e a organização da educação especial constituíram-se a partir da necessidade posta pela deficiência e não pela proposição educacional.

Organizar a formação de professores voltada para a deficiência, secundariza o fazer pedagógico, ou seja, quando concentramos a formação nas deficiências como ponto de partida para a criação de programas e estruturas educacionais, não

consideramos uma abordagem mais ampla inclusiva, a qual, coloca a educação no centro e busca atender às necessidades de todos os educandos independentemente de suas características individuais.

Pletsch (2009, p.152) enfatiza que “a formação pedagógica do especialista deveria ser de caráter geral, com aprofundamentos específicos que permitiriam um atendimento especializado [...] um professor, encarregado de auxiliar o professor regular”.

Rodrigues (2018), salienta que as disciplinas específicas do campo da Educação Especial nos cursos de formação inicial de professores foram garantidas e estabelecidas a partir da Resolução CNE/CP nº 01 de 18 de fevereiro de 2002. A formação para trabalhar com pessoas com deficiência e conseguinte a escolarização, foram asseguradas anos mais tarde e prevista na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI,

Para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de Educação Especial (Brasil, 2008, p. 13).

Compreende-se que o professor para ter um bom desempenho no exercício da docência precisa adquirir uma base teórica e prática em sua formação, tanto na inicial como na continuada, no entanto, vemos que as legislações vão se constituindo e modificando ao longo dos anos e como vimos nas falas das professoras tiveram suas formações iniciais comprometidas, justamente porque quase não se discutia, estudava sobre educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Rodrigues (2018, p. 57), constata que “a necessidade de revisão dos cursos de formação de professores tornou-se uma obrigação das Universidades”. A autora cita em seu estudo alguns estudiosos como (Mendes, 2012; Carneiro, 2014), que ressaltam um novo entendimento na concepção de formar um professor, com perfil de inserções sociais e seus diferentes sujeitos, trazendo esse olhar da necessidade de professores formadores refletindo sobre suas práticas.

Para Pletsch (2009, p. 150),

O fato é que, de maneira geral, as licenciaturas não estão preparadas para desempenhar a função de formar professores que saibam lidar com a heterogeneidade posta pela inclusão. Isso é preocupante, pois os alunos bem ou malestão sendo incluídos e cada vez mais as salas de aula se diversificam, embora, evidentemente, não no ritmo desejado. Em outras palavras, trata-se de uma inclusão precarizada.

Portanto, o atual e grande desafio cargo para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que consigam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores sejam capazes de desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade.

Saviani (2009) ressalta que à formação de professores para atuar na Educação Especial permanece em aberto, pois, deveria ser contemplado no curso de pedagogia. Todavia, a Resolução CNE/CP 01, de 2006, que define as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia, não referencia como uma modalidade de ensino, como um rol demonstrativo de conscientização da diversidade e também como uma atividade complementar de caráter opcional.

Saviani (2009, p. 153) certifica que,

Será necessário instituir um espaço específico para cuidar da formação de professores para essa modalidade de ensino. Do contrário essa área continuará desguarnecidas e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje.

O autor ressalta que apenas discursos e intenções não são suficientes para promover uma educação verdadeiramente inclusiva. Ao contrário disso, a implementação de medidas concretas, como a criação de espaços de formação, é essencial para transformar as aspirações teóricas em práticas tangíveis e eficazes.

2.3 A Educação Infantil e Educação Especial na perspectiva Inclusiva no contexto brasileiro

A história da Educação Infantil no Brasil teve marcos significativos ao longo dos anos. No período Colônia Império (até o século XIX), a educação infantil não era uma prioridade e estava voltada principalmente para as classes sociais mais abastadas.

As crianças das classes populares tinham acesso limitado à educação, e o foco estava mais na formação religiosa e moral do que no desenvolvimento intelectual.

No início do século XX, ainda havia pouca atenção à educação infantil, mas começaram a surgir iniciativas isoladas de instituições religiosas e filantrópicas que ofereciam algum tipo de atendimento às crianças mais novas.

Por volta de 1930 a 1950, com as mudanças sociais e econômicas do país, houve um reconhecimento gradual da importância da educação infantil para o desenvolvimento da nação. Nesse período, surgiram creches e pré-escolas que buscavam atender as crianças em idades pré-escolares, principalmente filhos de trabalhadores.

De acordo com Carneiro (2012), esse surgimento de creches, vinculadas à história da mulher trabalhadora, caracterizava-se como uma instituição substituta do lar materno. E que trouxe algumas discussões sobre a ausência da relação afetiva mãe – criança, pois de acordo com Mendes (2010, p. 59) poderia acarretar “sérios prejuízos ao desenvolvimento mental, físico e social da criança, e, além disso, incutia culpa na mãe pelo fato de não poder cumprir a missão de criar seu rebento”.

Na década de 60, com o movimento de redemocratização e a crescente urbanização, a demanda por educação infantil cresceu. Nesse período, houve a influência de ideias pedagógicas como a Escola Nova e o construtivismo, que trouxeram uma abordagem mais centrada na criança e no seu desenvolvimento.

Zanconato (1996), relatou que a creche passou a ser vista como um local privilegiado e na década de 70, passa a ser reivindicada como um direito das mulheres trabalhadoras.

Mendes (2010, p. 60), relata que:

[...] creches construídas pelo estado ainda eram destinadas somente à população de baixa renda e tinham como propósito o combate à miséria, a assistência e guarda das crianças de famílias pobres, prevalecendo, portanto, a perspectiva assistencial.

O direito da educação infantil foi estabelecido como um direito de todas as crianças com a Constituição Federal de 1988 e com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Carneiro, 2012).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) no inciso IV do art. 4º regulamenta o dever do Estado com a educação escolar pública mediante

a garantia de atendimento gratuito. Em seu artigo 29 e 30 e alterada pela redação dada pela Lei nº 12.796/2013, cabe à educação Infantil:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 A educação infantil será oferecida em:

I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II- pré-escolas, para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

A redação da pela Lei nº 12. 796/2013 ressalta muito mais a importância da educação infantil ao destacar que ela deve ser oferecida de forma a promover o desenvolvimento integral das crianças, com ênfase no prepara o ensino fundamental, assegurando-lhes, entre outros, o direito à ludicidade. A partir da lei, torna-se obrigatória e estabelece que é dever dos pais matriculem as crianças a partir dos quatros anos em instituições de ensino. Além disso, reforçaram a ideia de que essa etapa não é apenas um espaço de cuidado, como um ambiente educacional que contribui para a construção dos conhecimentos e habilidades das crianças, preparando-as para os anos subsequentes de escolarização.

Em 1998 foi criado os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), possuindo como função contribuir com as políticas e programas de educação infantil, socializando informações, discussões e pesquisas que pudessem nortear o trabalho educativo de técnicos, professores e demais profissionais da educação infantil nos demais espaços escolares de ensino estaduais e municipais do Brasil (Brasil, 1998).

Para Mendes (2010, p. 47 - 48),

Os primeiros anos de vida de uma criança têm sido considerados cada vez mais importantes. Os três primeiros anos, por exemplo, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização, etc. A aceleração do desenvolvimento cerebral durante o primeiro ano de vida é mais rápida e mais extensiva do que qualquer outra etapa da vida, sendo que o tamanho do cérebro praticamente triplica neste período. Entretanto, o desenvolvimento do cérebro é muito mais vulnerável nessa etapa e pode ser afetado por fatores nutricionais, pela qualidade da interação, do cuidado e da estimulação proporcionada à criança.

Diante desse contexto, e reconhecendo o direito e a importância da criança estar inserida no âmbito escolar, com a Emenda Constitucional nº 59/2009, fica

estabelecido a obrigatoriedade e a ampliação da Educação Básica dos quatro aos dezessete anos.

Em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, os espaços escolares de Educação Infantil começaram a receber educandos com algum tipo de deficiência, transtornos e altas habilidades e/ou superdotação, uma vez que esta política assegurava o acesso, a participação e aprendizagem destes em escolas regulares. Carneiro (2012, p.86) “a inclusão escolar precisa ter início na educação infantil, quando se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global”. A autora evidencia a importância de uma abordagem inclusiva desde os primeiros passos educacionais, reconhecendo a relevância do período inicial na formação integral do aluno, nos fazendo refletir sobre a necessidade de se estruturar um ambiente educacional inclusivo desde os estágios iniciais da vida escolar, objetivando não somente a transmissão de conhecimento, assim como, o fomento de um desenvolvimento holístico e equitativo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), em seu art. 4º, definem a criança como

Sujeito histórico e de direitos, que nas interações, relações e prática cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

Nessa etapa da Educação Básica, a Educação Infantil é um ambiente de interações, de construção de identidade e na maioria das vezes, o primeiro de socialização estruturada, distante dos vínculos afetivos familiares.

Com a implementação da Lei nº. 12. 764/2012, estabelecendo os direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), assegurando-lhes o acesso à educação, esses espaços de Educação Infantil passam a ser ocupados por muitos educandos com TEA.

A Lei nº 13.257/2016 (Estatuto da Primeira Infância), foi estabelecida visando garantir o desenvolvimento integral da criança, do adolescente e do jovem, atendendo às suas especificidades, conforme descrito no,

Art. 4º As políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância serão elaboradas e executadas de forma a:

- I - Atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã;
- II - Incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento;
- III - Respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais;
- IV - Reduzir as desigualdades no acesso aos bens e serviços que atendam aos direitos da criança na primeira infância, priorizando o investimento público na promoção da justiça social, da equidade e da inclusão sem discriminação da criança [...] (Brasil, 2016b, p.2).

Apesar de a educação infantil ser reconhecida como um direito das crianças e em adquirir avanços significativos ao longo dos anos, ainda existem desafios e áreas que precisam ser aprimoradas para garantir uma educação de qualidade e inclusiva.

A Educação Infantil representa uma das fases mais significativas no percurso educacional da criança, uma vez que marca o início de seu desenvolvimento, aprendizado e socialização. Este período é especialmente relevante, pois constitui um dos primeiros momentos em que a criança se afasta do ambiente familiar. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) organiza a Educação Infantil em segmentos de acordo com faixas etárias específicas, englobando a creche para bebês de zero a 1 ano e 6 meses, e crianças bem pequenas de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses. Além disso, a pré-escola atende crianças pequenas de 4 anos a 5 anos e 11 meses.

Nessa etapa de ensino é essencial que seja trabalhado a inclusão, por intermédio das interações e brincadeiras que se coadunam nos seis direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se).

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas (Brasil, 2018, p. 40).

O educando com e/ou sem deficiências tem o direito de conviver com outras crianças, conforme estabelece a BNCC. Porém, é fundamental que as escolas e os educadores estejam atentos às diretrizes para implementar práticas pedagógicas inclusivas que atendam às necessidades de todos os alunos.

Carneiro (2012, p. 86), reforça dizendo que

[...]ações precisam ser desenvolvidas no âmbito da educação infantil com o objetivo de propiciar uma escola capaz de oferecer também aos alunos com deficiência, desde a mais tenra idade, condições de se desenvolverem como cidadãos de fato e de direito.

Crianças com TEA, que convivam com outras crianças tem a possibilidade de possuir benefícios significativos, incluindo a prática de interações assim como, a rotina de uma sala de aula, além disso, conforme o nível de suporte em desenvolver a compreensão das emoções dos outros e o desenvolvimento da empatia, observando e aprendendo, de maneira natural, diversas habilidades sociais e comportamentais, contribuindo para o seu próprio desenvolvimento.

Considerando a importância do ato de brincar como uma prática cotidiana na Educação Infantil, a BNCC destaca que:

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais (Brasil, 2018, p. 40).

A BNCC destaca a importância do brincar como uma atividade fundamental e um direito da criança na educação infantil com e/ou sem deficiência. Ressaltando a necessidade de criar ambientes propícios para diferentes tipos de brincadeiras, reconhecendo a diversidade de interesses e de aprendizagem. O educando com TEA tem como preferência muitas vezes os brinquedos às crianças ou pessoas próximas, entretanto, o momento que está brincando com o brinquedo, ele está se relacionando com o objeto e podendo gerar interações. Para Cunha (2012, p. 32),

A criança autística [criança com autismo] é especialmente atraída por objetos que rodam e balançam. [...] O professor ou a professora deve aproveitar o próprio fascínio que os objetos exercem sobre ela e ensinar-lhe o uso correto. [...] O grande foco na educação deve estar no processo de aprendizagem e não nos resultados, pois, nem sempre, eles virão de maneira rápida e como esperamos.

O brincar para uma criança com TEA são de extrema importância, pois enquanto brinca interage com si mesmo, o que pode ser fundamental para o seu desenvolvimento e contribuir para a relação com outras crianças,

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando. (Brasil, 2018, p.40).

É importante que os educadores consigam observar os seus educandos com TEA e verifiquem quais brincadeiras, materiais e a organização do ambiente com o propósito desse educando seja incluso e participe ativamente nesse processo de planejamento,

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia. (Brasil, 2018, p. 40).

A BNCC ratificou que os educandos com/sem deficiências explorem uma variedade de estímulos sensoriais e para educandos com TEA é muito importante incluir atividades que envolvam movimento, expressão gestual, experiências com diferentes texturas, cores, sons e emoções, além de proporcionar oportunidades de interações sociais,

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens (Brasil, 2018, p. 40).

A importância do expressar-se para alunos com TEA ganha destaque na BNCC, refletindo uma compreensão mais inclusiva e sensível às necessidades individuais desses estudantes. No caso específico de alunos com TEA, a expressão assume um papel crucial, pois muitas vezes eles podem enfrentar desafios na comunicação social e na interação. A BNCC propõe estratégias que visam promover habilidades expressivas desses alunos, proporcionando-lhes oportunidades para se comunicarem, sejam elas verbais ou não verbais. Isso reforça a ideia de que cada estudante, independentemente de suas características individuais, tem o direito de expressar e ser compreendido no ambiente educacional de maneira respeitosa e inclusiva,

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (Brasil, 2018, p. 40).

A BNCC destaca a importância do "conhecer-se" para alunos com TEA, reconhecendo os desafios específicos que enfrentam na autorregulação, autocompreensão e interação social. A ênfase está em proporcionar oportunidades

para que esses alunos explorem suas características, preferências e habilidades, promovendo a consciência emocional e o desenvolvimento de estratégias pessoais. A abordagem visa fomentar autonomia, autoeficácia e autodefensoria, criando um ambiente educacional inclusivo que respeita as diferenças individuais e fortalece a identidade e autoestima desses estudantes. Isso contribui não somente para o progresso acadêmico, mas também para o crescimento pessoal e social.

A organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências: o eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidade, relações e transformações (Brasil, 2018).

Trabalhar os campos de experiências na Educação Infantil é crucial para promover o desenvolvimento integral das crianças. Cada campo aborda aspectos específicos e inter-relacionados, contribuindo para a formação física, emocional, social e cognitiva.

O Eu, o Outro e o Nós, desenvolve a identidade e autonomia, permitindo que a criança compreenda a si mesma, seus sentimentos e aprenda a interagir de forma saudável com os outros, construindo relações interpessoais significativas (Brasil, 2018).

Corpo, Gestos e Movimentos, favorecem o desenvolvimento motor, a consciência corporal e a expressão através dos movimentos essenciais para a coordenação motora e para a expressão de emoções (Brasil, 2018).

Traços, Sons, Cores e Formas, estimula a criatividade, a sensibilidade estética e o pensamento visual, promovendo a expressão artística e a apreciação das diversas formas de manifestação cultural (Brasil, 2018).

Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação, contribui para o desenvolvimento da linguagem oral, ampliando o vocabulário e possibilitando a expressão de ideias. Estimula o pensamento lógico e a imaginação, fundamentais para a construção do conhecimento (Brasil, 2018).

Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações, proporciona o entendimento do ambiente físico e social, desenvolvendo a capacidade de observação, o raciocínio lógico-matemático e a compreensão das relações temporais e espaciais (Brasil, 2018).

Esses campos trabalhados de forma integrada e lúdica proporciona um ambiente de aprendizado enriquecedor, em que as crianças com e/ou sem deficiências exploram, descobrem, constroem conhecimento de maneira ativa e participativa, preparando-as para os desafios do desenvolvimento escolar e da vida em sociedade.

Neste contexto, a BNCC afirma que o brincar é fundamental para o aprendizado e desenvolvimento da criança. E através do lúdico, a criança aprende de forma prazerosa, desenvolve habilidades e favorece a interação.

Conforme Vigotsky (1998, p. 17), “quando se brinca, o ser humano cria, inova, deixa fluir sua capacidade e liberdade de inventar novas maneiras para progredir e resolver problemas circunstanciais”. Fica evidente na fala do autor que o ato de brincar, possibilita a criança diversas aprendizagens, permitindo desenvolver habilidades relacionadas ao âmbito da linguagem, da cognição, dos valores e da sociabilidade.

Desta forma, Oliveira et al (2022, p. 45), “os professores precisam ter conhecimento sobre o transtorno e sobre o desenvolvimento infantil para que possam atuar em todas as áreas, priorizando as que precisam ser mais bem desenvolvidas”.

Para Rodrigues (2018), pensando no contexto da inclusão, ela enfatiza que não basta trazer modelos prontos para professores, mas sim, é necessário encorajá-los a refletir sobre como pensam, como agem e como ensinam. E para que de fato a inclusão se efetiva, Pimentel e Fernandes (2014) reforçam que “é fundamental a atuação do professor e o preparo dele como mediador e o papel da escola como o espaço propício para isso”.

Para Montoan (2003, p. 43) “Ensinar na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis”.

A autora destaca a necessidade de uma mudança profunda na abordagem educacional para adotar a perspectiva inclusiva. Ressalta a importância de uma redefinição não apenas do papel do professor, mas também da escola, da educação e das práticas pedagógicas em geral. Indica que o atual sistema educacional muitas vezes exclui certos grupos de alunos e que é necessário transformar esse contexto excludente em todos os níveis de ensino. Isso implica em repensar não apenas o que é ensinado, do mesmo modo de que é ensinado, levando em consideração as

necessidades individuais de todos os alunos e garantindo que todos tenham acesso a uma educação de qualidade.

3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: PERCUSO HISTÓRICO, CONCEITUAL, DIAGNÓSTICO E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS

Corroborando com a seção acima, nesta iremos apresentar o contexto histórico do Transtorno do Espectro Autista, a sua conceituação, diagnóstico e características. Em seguida, abordaremos sobre o levantamento de dados sobre TEA no Brasil, no Estado de Rondônia e Município de Porto Velho. Consequente, apresentaremos as estratégias e métodos pedagógicos para atuação do professor na inclusão de crianças com autismo.

3.1 Contexto histórico, conceituação, diagnóstico e características do TEA⁵

A expressão autismo foi utilizada pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, em 1911, o termo origina-se do grego *autós*, que significa “de si mesmo”, que buscava descrever “a fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia” (Cunha 2012, p. 20).

Em 1933, Howard Potter, médico do *New York State Psychiatric Institute and Hospital*, baseado nos estudos de Bleuler, “apresentou e discutiu seis casos cujos sintomas, incluíam alterações no comportamento, falta de conexão emocional e ausência do instinto de integração com o ambiente”, o que descreveu como esquizofrenia infantil (Brasil, 2015).

Em 1943, nos Estados Unidos, o psiquiatra austríaco Leo Kanner publicou suas primeiras pesquisas sobre o autismo em seu artigo inaugural "*Distúrbios Autísticos de Contato Afetivo*" na revista *The Nervous Child*, descreveu os casos de oito meninos e três meninas que ele acompanhou ao longo de vários anos (Souza, 2019).

De acordo com Kanner, essas crianças apresentavam características comportamentais peculiares, como a incapacidade para estabelecer contato afetivo habitual e biologicamente previsto com as pessoas, alterações na aquisição e no uso

⁵ Dados da seção foram apresentados em publicação de artigo na Revista Caderno Pedagógico - A2, disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/3211/2347>, publicado em 09 de março de 2024.

da linguagem, a solidão extrema e os comportamentos ritualísticos. Eram dotadas, no entanto, de aspecto físico normal e boas potencialidades cognitivas. Além disso, ele destacou em seus registros que o distúrbio tinha início precoce e até os 5 ou 6 anos apresentavam ecolalia e não usavam o pronome “eu” para se referirem a si mesmas e a incidência era predominantemente no sexo masculino (Cunha, 2012; Tamanaha, Perissinoto; Chiari, 2008, p. 2)

Kanner (1943, p. 245), descreveu que nas crianças observadas tinha um “desejo obsessivo e ansioso pela manutenção da uniformidade”, as mesmas mostravam interesse pela rotina, repetitivo e esquemas. Notava-se uma boa relação com os objetos, especialmente aqueles que não modificavam sua aparência e posição. No entanto, as relações com as pessoas eram comprometidas, elas circulavam entre as pessoas aparentando não os distinguir dos móveis do ambiente. Não olhava os outros no rosto, não interagia com outras crianças, porém possuem um bom nível intelectual, levando Kanner a concluir que o problema central era afetivo, e não cognitivo.

Após um ano da publicação do texto de Kanner, o pediatra austríaco Johann “Hans” Friedrich Karl Asperger, publicou o artigo “A Psicopatia Autista da Infância”, descrevendo quatro crianças que apresentavam como questão central o transtorno no relacionamento com o ambiente a seu redor, com sinais e sintomas semelhantes aos observados por Kanner, caracterizado por um transtorno severo na interação social e, na sua concepção, acometia apenas indivíduos do sexo masculino (Souza, 2019; Liberalesso e Lacerda, 2020).

O Espectro Autista para Hans Asperger era visto de forma dicotômica e isso foi descrito por Edith (2019, p. 33),

“habilidades especiais” úteis tornavam crianças autistas superiores, ao passo que outras (...) era “pessoas mentalmente retardadas que mostram comportamento autômato altamente estereotipado” e “têm interesses excêntricos sem nenhum uso prático”.

Asperger diferenciava indivíduos autistas com base em critérios de inteligência, valorizando o “alto desempenho e originalidade”, contrapartida, classificava os “não funcionais” como excêntricos e incapazes de aprender. Era um psiquiatra alemão, baseado em na psiquiatria infantil nazista.

Czech (2020), em estudos realizados encontrou evidências que Asperger havia transferido, no mínimo, duas crianças para Am Spiegelgrund, enquanto, já havia

enviado dezenas de outras para lá com o intuito de serem exterminadas. E mais: não existem evidências de que Asperger salvava crianças da clínica. Pelo contrário, o médico chegou a defender a lei de esterilização, apesar de destacar que ela precisava ser "implantada com responsabilidade".

Kanner e Asperger divergiam em duas áreas. A primeira diz respeito a capacidade linguística, enquanto os pacientes de Asperger falavam fluentemente, os pacientes de Kanner não falavam ou tinha dificuldade na comunicação. A segunda característica referia-se a aprendizagem, enquanto para Kanner, as crianças eram estimuladas através das rotinas e mecanizações. Para Asperger, elas aprendiam com mais facilidade se criassem algo espontaneamente. Outro ponto, enquanto as crianças demonstravam ter boas relações com os objetos, as crianças de Asperger teriam relações atípicas tanto com as pessoas quanto com os objetos (Souza, 2019).

Kanner no início buscou explicar o autismo pela explicação biológica. Contudo, em artigo posterior em 1949, mudou a atenção do biológico para o psicológico, e ao especular que um dos fatores causadores do dano psíquico, seria o comportamento frio e indiferente dos pais, principalmente no aspecto materno, o que chegou a chamar de "mães-geladeira" (Cunha, 2012). Segundo ele, a criança não se comportava de modo psicologicamente isolado ou fisicamente destrutivo porque os pais eram emocionalmente distantes, ou seja, "atribui o aumento de casos de autismo a uma nova classificação no DSM, mais clareza no diagnóstico" (Grandin, 2017, p. 23).

Grinker (2010), menciona John Watson, especialista em educação infantil, que o fato de que as mães serem super-protetoras prejudicavam a formação do caráter de seus filhos, e as aconselhavam a não serem afetivas demais. O movimento de Watson repercutiu de forma extremamente negativa, resultando em mães negligenciando afetivamente seus filhos e ingressavam no mercado de trabalho, abandonando a maternidade pela carreira.

Ainda no período de 1949, imperava o pensamento psicanalítico, ou seja, entendia-se que o autismo consistia em um distúrbio emocional, com início em uma idade muito precoce, e estaria sendo ocasionado por relação fria e distante da mãe desde o seu nascimento. E o tratamento que era realizado na época era a terapia psicanalítica, o que implicava a retirada da criança do meio familiar patogênico.

Diversos estudos foram realizados na área da ciência desde a Neurobiologia do transtorno, e até estudos sobre possíveis causas genéticas. E as pesquisas

comprovaram que a teoria em relação a mãe geladeira não é verídica e alguns resultados atribuem a ocorrência do autismo às causas genéticas (Volkmar; Mcpartland, 2014).

Conforme afirma Cunha (2012, p. 25),

Durante anos, a leitura psicanalítica enfatizou o papel da função materna e paterna no aparecimento do autismo. Hoje, sabe-se que o autismo não advém dessa relação. Credita-se o comprometimento autista a alterações biológicas, hereditárias ou não. Os pesquisadores de formação psicanalítica, que se interessam pelo autismo, objetivando a melhoria do tratamento terapêutico, ao mesmo tempo em que tentavam descortinar os mecanismos psicológicos atuantes na síndrome, contribuíram grandemente para os estudos que visavam elucidar o espectro.

Não sabemos até este momento satisfatoriamente as causas do autismo, no entanto, sabemos que não advém dessa função materna e paterna. De acordo com Cunha (2012, p. 25), “alguns estudiosos acreditam que os fatores metabólicos decorrentes de alterações bioquímicas [...] em razão disso, existe uma grande preocupação atual com a toxicidade dos metais pesados e sua influência nos processos biológicos”.

Bianchi (2017), relata que o autismo do ponto de vista médico, pode-se estar relacionado a gestação ou alguma patologia gerada no desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida, através de uma virose, toxoplasmose, rubéola, anoxia e traumatismos no parto, enfatizando para mais um fator biológico e não psicológico.

Ressalta-se que não consideramos o diagnóstico preciso e comum à todos os autistas, justamente pelo fato de cada autista ter a sua especificidade e as gestações diferenciarem uma das outras, logo as alterações no desenvolvimento não são iguais.

Neste meio tempo, é importante enfatizar que possivelmente o autismo não esteja ligado ao fator psicológico, entendemos que ele é fundamental para auxiliar no desenvolvimento do comportamento das crianças atípicas deste transtorno.

No início dos anos 1980, Lorna Wing defendeu que tanto o Transtorno do Espectro do Autismo quanto a síndrome descrita por Asperger compartilhavam da mesma tríade sintomática, com “ausência ou limitações na interação social recíproca; ausência ou limitações no uso da linguagem verbal e/ou não verbal; e ausência ou limitações das atividades imaginativas [...] tornaram-se estereotipadas e repetitivas” (Brasil, 2015, p. 23).

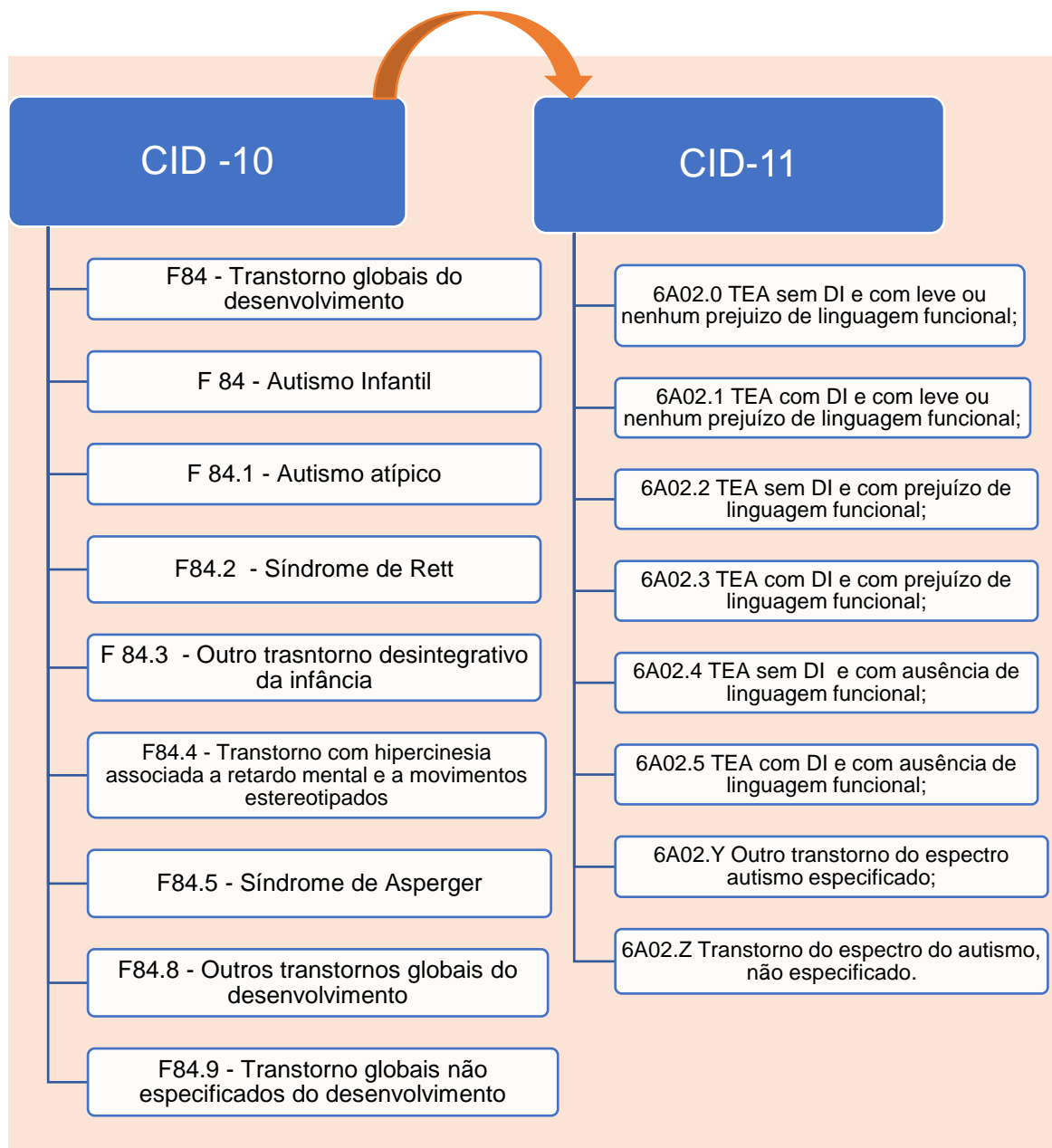
E a partir do mesmo ano, o autismo deixa de ser incluído entre as “psicoses infantis”, e passou a fazer parte dos Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD), de acordo com a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas relacionados com Saúde (CID-10).

Em 2013, na edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), houve mudanças significativas quanto a estruturação diagnóstica do autismo, aboliu o termo Transtorno Global de Desenvolvimento, transferiu a síndrome de Rett para outro capítulo e englobou sob a nomenclatura oficial do Transtorno do Espectro Autista (TEA), os termos autismo, síndrome de Asperger, Transtorno desintegrativo da infância e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, com a intenção de facilitar o diagnóstico e simplificar a codificação para acesso a serviços de saúde (APA, 2014; Liberalesso e Lacerda, 2020, p. 17).

O DSM-V e a nova Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde ou simplesmente CID-11, entendem o autismo dentro de um único espectro ou categoria, variando em níveis de gravidade, baseado na funcionalidade ou em níveis de deficiência intelectual e linguagem funcional.

As subdivisões do TEA na CID-11 categorizam diferentes perfis de indivíduos com base em seu desenvolvimento intelectual e funcionalidade da linguagem. Elas variam desde TEA sem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com leve ou nenhum comprometimento da linguagem funcional (6A02.0) até TEA com Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e ausência de linguagem funcional (6A02.5). Cada categoria estabelece critérios específicos para o diagnóstico, permitindo uma compreensão mais detalhada das necessidades individuais e orientando intervenções adequadas e oportunas para o TEA. A inclusão dessas subdivisões na CID-11 é um avanço significativo, especialmente considerando a importância de diagnósticos precisos e intervenções eficazes no Transtorno do Espectro Autista e serão exemplificadas na figura 1.

Figura 1 - Diferenças da CID 10 E CID 11 para Diagnóstico TEA de acordo com DMS - IV e V.



Fonte: Elaborado a partir dos manuais CID10 e 11 e DSM-IV e V (Silva e Paz, 2024).

A mudança do CID-10 para o CID-11 para o Transtorno do Espectro Autista (TEA) trouxe algumas atualizações e refinamentos na classificação diagnóstica dessa condição. Uma das principais mudanças foi a reorganização dos subtipos de TEA em uma única categoria, eliminando a distinção entre Autismo Infantil, Síndrome de Asperger, e outros transtornos autistas presentes no CID-10. No CID-11, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é categorizado como um único espectro, com diferentes

níveis de suporte, refletindo uma compreensão mais atualizada de sua complexidade e das variações de sintomas. Essas alterações buscam melhorar a identificação e o tratamento do TEA, oferecendo uma abordagem mais completa e precisa para compreender e atender às necessidades das pessoas dentro desse espectro.

De acordo com American Psychiatric Association - APA (2014, p. 42),

[o]s sintomas desses transtornos representam um continuum único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos. Essa mudança foi implementada para melhorar a sensibilidade e a especificidade dos critérios para o diagnóstico de transtorno do espectro autista e para identificar alvos mais focados de tratamento para os prejuízos específicos observados.

De acordo como DSM-V (APA, 2014), o TEA é classificado na categoria de Transtornos do Neurodesenvolvimento, caracterizados por apresentar comprometimento em níveis variados na comunicação tanto na linguagem verbal quanto não verbal; interação social e o comportamento restrito e repetitivo, podendo apresentar os sintomas aparentes por volta da idade de três anos, sendo diagnosticado por psiquiatras infantis, neuropediatras e psicólogos especializados.

O DSM-V apresenta alguns critérios para o diagnóstico inicial da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, exemplificado no quadro 1:

Quadro 1- Critérios de Diagnósticos do Transtorno do Espectro Autista

DSM- V: Critérios Diagnósticos do Transtorno do Espectro Autista 299, 00 (F.84.0)	
A	Déficits persistentes na comunicação social e na interação social: 1. Déficit na reciprocidade socioemocional; 2. Déficit nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social; 3. Déficit para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais;
B	Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades por pelo menos dois dos seguintes, atualmente ou por história prévia: 1. Movimentos motores, uso de objetos ou fala estereotipadas ou repetitivos; 2. Insistência nas mesmas coisas, adesão inflexível a rotinas ou padrões ritualizados de comportamento verbal ou não verbal; 3. Interesses fixos e altamente restritos que são anormais em intensidade ou foco; 4. Hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais ou interesse incomum por aspectos sensoriais do ambiente.
C	Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento (mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida).
D	Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente.
E	Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento.

Fonte: Manual do Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – (APA, 2014, p. 50).

Os critérios para o diagnóstico dos indivíduos com TEA na área médica continua sendo clínico. Para classificação do indivíduo, buscam-se critérios clínicos, por meio de profissionais da área da saúde, sendo eles: “neuropediatras ou psiquiatras orientados pelo Manual de Diagnóstico e Estatístico de transtornos mentais (DSM-V)” (Oliveira *et al*, 2022, p. 41). Os médicos contam com a avaliação de alguns profissionais (psicologia e pedagogia) e com exames laboratoriais e de imagem, no entanto, o diagnóstico é eminentemente clínico (Schwartzman e Araújo, 2011).

Segundo Cunha (2012, p. 28 - 29), a pessoa com TEA apresenta alguns sintomas que percebidos precocemente podem auxiliar no reconhecimento e/ou diagnóstico, são eles:



Fonte: Silva e Paz (2024) elaboraram a partir das informações de Cunha (2012)

O Transtorno resulta de alterações neurocognitivas e são expressas por meio de emissão de diferentes comportamentos, conforme descreve Paula e Peixoto (2019, p. 32),

Dificuldade na fala e comunicação, dificuldades em expressar sentimentos, pouco ou nenhum contato visual, isolamento, ausência de atenção compartilhada, dificuldades em fazer amigos e estabelecer vínculos afetivos, déficits na reciprocidade sócio-emocional, emissão de comportamentos em padrões repetitivos, dentre outros.

A atuação do professor e a observação em sala de aula é fundamental para que se perceba precocemente comportamentos autísticos, uma vez que, na maioria dos casos são percebidos primeiramente em ambientes escolares.

A dificuldade no contato visual no autismo, portanto, é uma resposta à sensação de desconforto, mediante a uma grande quantidade de estímulos sociais, tornando desafiador para eles concentrar-se simultaneamente na fala e nos olhos das pessoas. Eles podem ficar presos à observação de um pequeno detalhe em sala de aula e não se atentar para o todo. Nesse momento, é importante que o professor estabeleça o que Cunha (2020, p. 67) diz dar início ao contato visual com este aluno, “chamá-lo pelo nome, identificar-se, nomear objetos, ajudá-lo a entender sentimentos, desejos, vontades e necessidades são ações que sempre produzem bons resultados”.

Um indicativo comum para a identificação do autismo reside na observação da criança quanto à sua capacidade de apontar para objetos ou lugares. A comunicação não verbal apresenta-se notavelmente restrita, com expressões gestuais praticamente ausentes, dada a falta de atribuição de valor simbólico pela criança. A dificuldade em responder a estímulos visuais e a ausência de expressões miméticas, mesmo quando estimulada, são características frequentemente associadas a essa condição.

Oliveira *et al* (2022, p. 42) enfatiza que indivíduos com TEA comumente apresentam comorbidades, tais como:

[...] Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) (28-44%), os distúrbios do sono (50-80%), a ansiedade (42-56%), a epilepsia (8-30%), os problemas gastrointestinais (9-70%), os comportamentos de autoagressão e heteroagressão (50-68%), o desenvolvimento motor e de linguagem atípicos e a deficiência intelectual associada (45%).

O diagnóstico tardio e, conseqüentemente, a intervenção atrasada, em educandos com TEA, causam prejuízos no seu desenvolvimento global, tais como desenvolvimento cognitivo, linguagem e habilidades sociais (Cunha, 2012).

Para Orrú, (2019, p. 36):

Apesar de muitos defenderem que o diagnóstico precoce seja necessário e importante para a criança, é possível de se imaginar a ocorrência de equívocos nesse processo, podendo repercutir num salto quantitativo de criança como também na supervalorização desse instrumento que rotula e pode marcar para sempre a vida deste indivíduo de forma iatrogênica.

Logo, é importante que se adquira um cuidado ao diagnosticar um indivíduo, na medida que, diagnosticado de forma incorreta, pode comprometer o desenvolvimento do mesmo.

Quadro 2 – Suporte de Gravidade do Transtorno do Espectro Autista

Gravidade	Comunicação Social	Comportamentos repetitivos e interesses restritos
Suporte 3 Requer muito grande suporte	Graves déficits em comunicação social verbal e não verbal que ocasionam graves prejuízos em seu funcionamento: interações sociais muito limitadas e mínima resposta ao contato social com outras pessoas.	Preocupações, rituais imutáveis e comportamentos repetitivos que interferem grandemente no funcionamento em todas as esferas. Acentuando desconforto quando rituais ou rotinas são interrompidas, grande dificuldade em redirecionar interesses fixos ou retomar para outros rapidamente.
Suporte 2 Requer grande suporte	Graves déficits em comunicação social e verbal e não verbal, aparecendo sempre, mesmo com suportes; em locais limitados; e tem respostas reduzidas ou anormais ao contato social com outras pessoas.	Preocupações ou interesses fixos aparecem frequentemente, sendo óbvios a um observador casual, interferindo constantemente em vários contextos. Desconforto e frustração são visíveis quando rotinas são interrompidas, dificultando o relacionamento dos interesses restritos.
Suporte 1 Requer suporte	Sem suporte local o déficit social ocasiona prejuízos. Existe dificuldade em iniciar interações sociais e demonstra claros exemplos de respostas atípicas e sem sucesso no relacionamento social com outros. Pode se observar diminuindo interesse pelas interações sociais.	Rituais e comportamentos repetitivos causam interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Resiste às tentativas de se interromperem os rituais ou de se redirecionar seus interesses fixos.

Fonte: Moreira, 2020; DSM-V (2013)

O TEA não é qualificado de acordo com o grau, mas pelo nível de apoio que demanda. O nível de suporte I, caracteriza uma pessoa que consegue desenvolver um processo de adaptação e comunicação de forma mais plena. De acordo com Liberalesso e Lacerda (2020, p. 24), “estes indivíduos, habitualmente, têm dificuldade para iniciar interações sociais ou mantê-las com boa qualidade. E menor interesse em interações sociais rotineiras”. Geralmente apresentam dificuldades em fazer novas amizades, além de problemas relacionados à organização e ao planejamento.

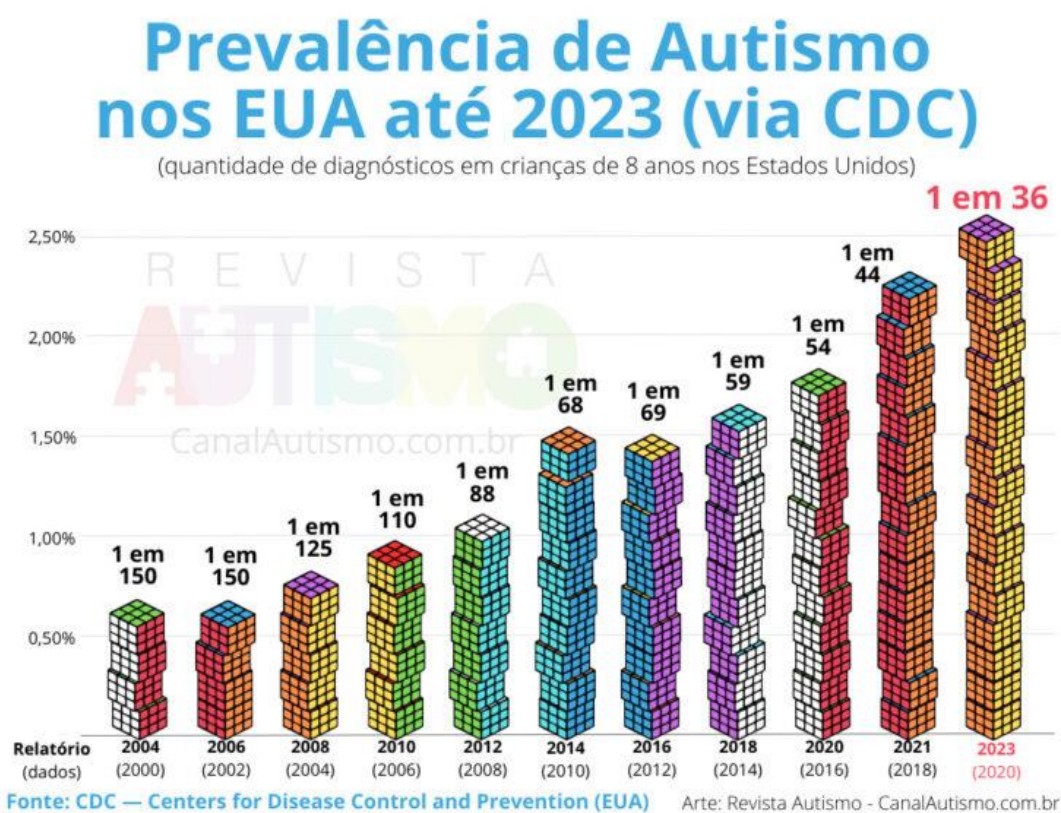
O nível de suporte II, requer um apoio substancialmente moderado. Nestes casos, a pessoa com TEA pode apresentar desafios significativos comprometendo a comunicação, relações interpessoais e autorregulação emocional.

O nível de suporte III, requer suporte de apoio muito substancial. Trata-se de pessoas com comprometimento maior na comunicação social verbal e não verbal. E esses níveis referem-se à necessidade de cada estudante, considerando as dificuldades na comunicação, interesses restritos e repetitivos.

3.2 Transtorno do Espectro Autista: Brasil, Rondônia e município de Porto Velho

Nos Estados Unidos das América, de acordo com o relatório publicado em março de 2023 pelo *Centers for Disease Control and Prevention (CDC)*, 1 em cada 36 crianças é diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a cada 5 crianças com autismo, 4 são meninos e uma é menina, dados divulgados referente ao ano de 2020. No relatório apresentado em 2021, no ano de 2018, cada 44 crianças 1 era diagnosticada com TEA, representando um aumento de 22%, conforme exemplificado na figura 3:

Figura 3 - Prevalência de Autismo nos EUA até 2023 (Via CDC)



Fonte: Revista Autismo/ Canal Autismo de Prevalência de autismo nos EUA de 2004 a 2023, com dados do CDC.

Ao fazer a mesma proporção desse estudo em relação a prevalência para o Brasil, com uma população estimada de aproximadamente 215.902.000 habitantes, segundo dados do IBGE divulgados em 2021, e se dividir esse número por 36 e multiplicar pelo valor percentual encontrado nos EUA, estima-se que tenha 5.997.222 pessoas com espectro autista no Brasil.

Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), reformulado pelo Estatística do SETIC (2023), estima-se que na Região Norte há 178 mil casos de autismo, considerando os 2 milhões de autistas no Brasil, o que seria a proporção mínima dividida por Região.

A história do autismo no Brasil vai justamente acompanhar esse desenvolvimento de compreensão, conscientização e estatísticas em nível global acima relatado. No entanto, o início do viés do autismo no Brasil estava alinhado ao atendimento da psiquiatria infantil e da deficiência infantil, de modo geral. Por volta de 1950, foi criada no Brasil a Associação Paulista de Psiquiatria Infantil e Higiene Mental e em 1965, a Associação Brasileira de Deficiência Mental.

Em 1965, foi fundada em Porto Alegre, a Comunidade Terapêutica de Crianças, pelo médico psiquiatra Luiz Carlos Ozório, sendo uma das primeiras iniciativas de instituições no Brasil a se dedicar ao diagnóstico e tratamento de crianças com TEA, além de atender crianças psicóticas, neuróticas graves e casos de distúrbios de conduta. Nessa época, o autismo estava apenas começando a ser compreendido como um transtorno específico, e o surgimento das comunidades terapêuticas foram importantes, pois transitou entre um modelo de psiquiatria sustentado em internações em manicômios e o início de propostas pautadas no movimento da antipsiquiatria, visando diminuir a exclusão social dos pacientes psiquiátricos (Abrão, 2020).

Durante a década de 1970, as discussões sobre o autismo no Brasil começam a se intensificar e algumas instituições foram criadas, entre elas, duas localizadas na cidade do Rio de Janeiro: o Centro de tratamento Intensivo para Crianças com Distúrbios de Conduta Grave (CTI) e a Casa Azul fundada em 1978, provavelmente a primeira instituição de atendimento terapêutico exclusivo às crianças com autismo no Brasil, com influência psicanalítica.

Em 1983 é fundada a primeira associação legalizada de autismo do Brasil na cidade de São Paulo, conhecida como Associação de Amigos do Autista (AMA) por Marisa Fúria e Ana Maria Rosa de Melo. Mello *et al* (2013) relata que quando criaram

a instituição, o grupo fundador precisou decidir se seria apenas uma associação voltada para ajudar somente os pais de quem havia criado ou ajudar direta ou indiretamente todas as pessoas com autismo no país. A segunda opção foi escolhida.

Aos poucos, o autismo foi se consolidando no Brasil, vários eventos foram sendo criados, entre eles o “Encontro de Amigos do Autista” em 1984. Esse evento repercutiu na mídia com uma reportagem no jornal da “Folha de São Paulo”, com chamada na primeira página.

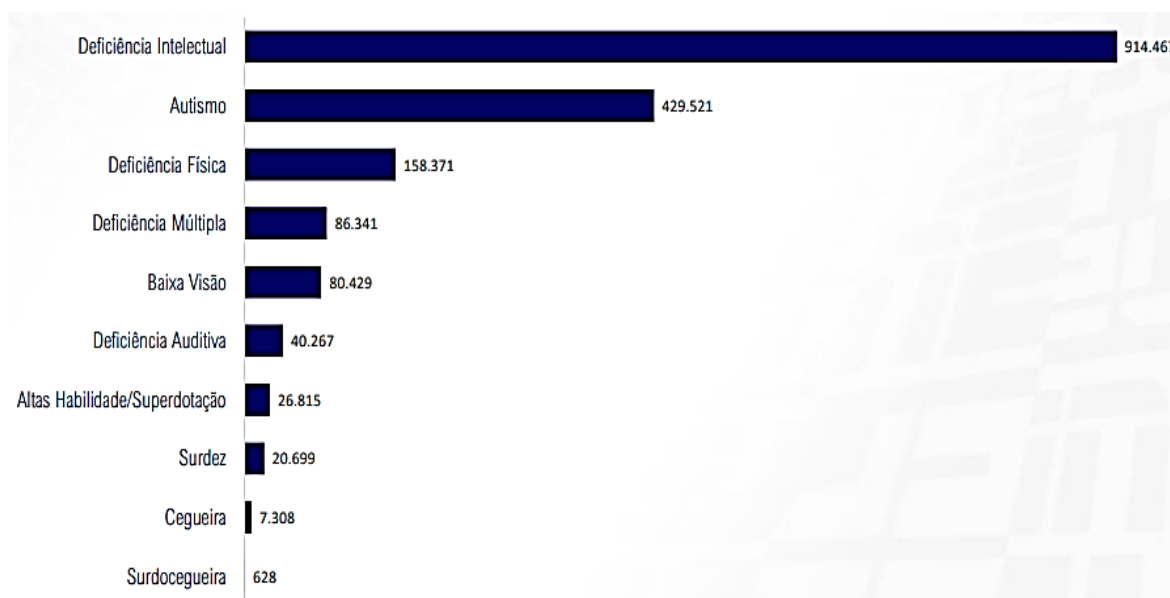
Mello *et al* (2013) ressalta que a grande virada do autismo se deu com a campanha “Você sabe o que é autismo?” realizada pela AMA em 1987, repercutiu em rede nacional em horário nobre da TV brasileira, inclusive na TV Globo. Em seguida, foi realizado um projeto a fim de conhecer as realidades de instituições de autismo na Europa e nos Estados Unidos, sendo custeadas pelo governo federal. O objetivo era trazer para o Brasil as propostas que estavam sendo executadas fora do Brasil e que de alguma forma está dando certo.

Foi nesse período que conheceram o método TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children*) em 1988, na Dinamarca. Em 1989, organizou-se um curso ministrado em auditório da USP por dois profissionais dinamarqueses, com o intuito de explicar e formar profissionais sobre a abordagem TEACCH.

Ainda em 1988, foi fundada outra instituição, a Associação Brasileira de Autismo (ABRA), na Rua do Paraíso.

Diversas outras instituições foram sendo criadas ao longo dos anos, atualmente, com os dados mostram no Brasil segundo os dados disponibilizados pelo Censo Escolar do INEP, que em 2022, foram matriculados em escolas regulares 429.521 educandos autistas no Brasil, conforme figura 4:

Figura 4 - Dados de educandos matriculados com deficiência, transtornos e altas habilidades e/ou superdotação no Brasil em 2022.



Fonte: Inep/Censo Escolar 2022

Segundo os dados oferecidos pelo Censo Escolar no ano de 2022, foram contabilizadas 47,4 milhões de matrículas nas 178,3 mil escolas de educação básica no Brasil, cerca de 714 mil matrículas a mais em comparação com o ano de 2021. Dentre esses dados, temos o autismo como segundo ranking de educandos da Educação Especial matriculados em escolas regulares.

Comparando com os dados do ano anterior disponibilizados pelo Censo Escolar – INEP (2021), vemos que o autismo teve um aumento de 135.127 mil matrículas, ou seja, foram matriculados 294.394 educandos em escolas regulares no Brasil no ano de 2021.

Em Rondônia, há uma estimativa de 4.041 casos de pessoas com autismo, segundo os dados do IBGE e Gerência de Informação Educacional - GEIE/CAIE/DGE/SEDUC-RO, dados reformulados a partir da Estatística do SETIC (2023).

O TEA, no Estado de Rondônia tem seus marcos históricos iniciais na escola comum. Em seguida foi criada a Associação de Pais e Amigos do Autismo em

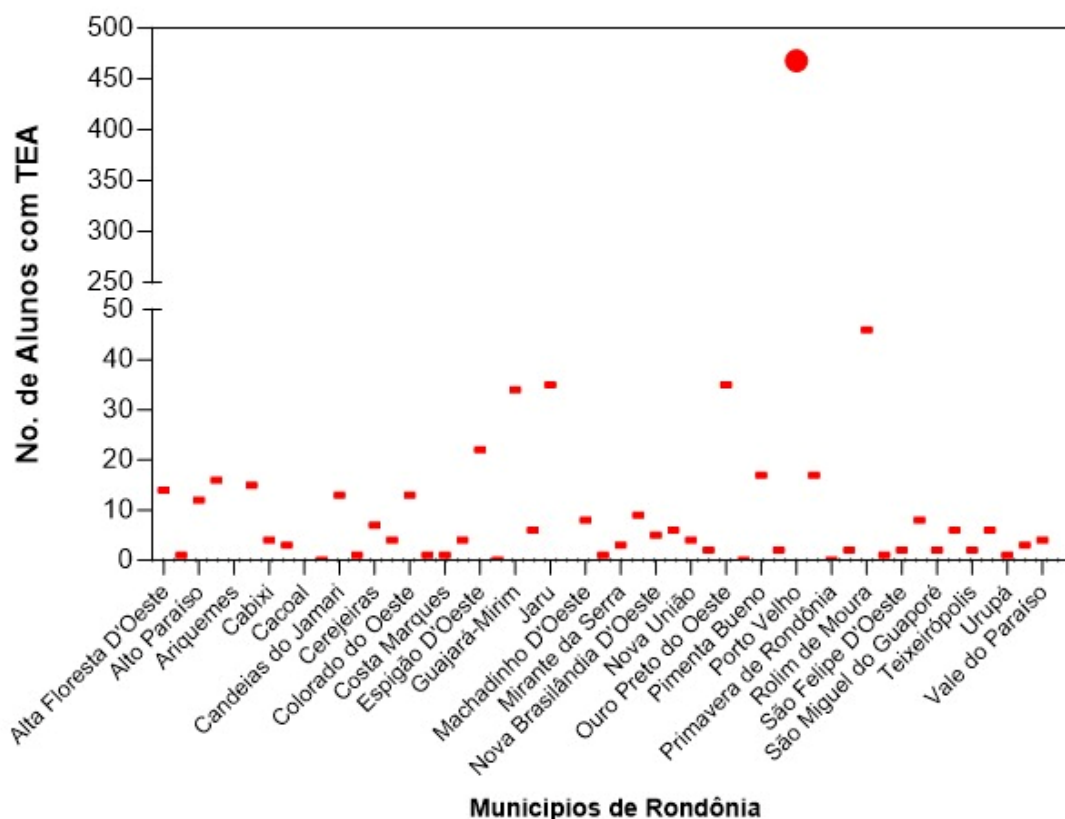
Rondônia (AMA/RO) no ano de 2000, com o objetivo de realizar o Atendimento Educacional Especializado a crianças e adultos com TEA, possibilitando a inclusão e o pleno desenvolvimento do Público-alvo da educação especial.

No ano de 2009, o Conselho Estadual de Educação estabeleceu a Resolução nº 552, a qual estabelece diretrizes e normas complementares para o atendimento da demanda escolar em todas as etapas e modalidades da Educação Básica aos alunos com altas habilidades e/ou superdotação, Transtornos e deficiências na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino e nas instituições privadas.

A resolução supracitada apresenta uma proposta de política de inclusão, com o intuito de matricular o aluno Público-alvo da educação especial no ensino regular, lhe assegurando o acesso e permanência, assegurando que seja dadas condições necessárias para uma educação de qualidade, disponibilizando serviços e recursos, além de promover formações aos professores.

A partir das resoluções e políticas de inclusão implementadas, observou-se um aumento significativo no número de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Estado de Rondônia. Os dados indicam que, em 2022, havia alunos matriculados nos 52 municípios do estado. Destaca-se que o município de Porto Velho registrou o maior número de matrículas, com 468 alunos com autismo, conforme levantamento realizado em 65 escolas, seguido por Rolim de Moura, conforme ilustrado na Figura 5. Vale ressaltar que Porto Velho possui uma extensão territorial e uma população superior em comparação aos demais municípios, o que naturalmente resulta em uma maior possibilidade de crianças matriculadas com autismo nessa região.

Figura 5 - Número de educandos com TEA distribuídos nas escolas do Estado de Rondônia no ano de 2022.



Fonte: Silva e Paz (2024) elaboraram a partir de dados da Gerência de Controle, avaliação e estatística – GCAI/SEDUC – RO/2022.

Entende-se que esse aumento em todo Estado, deu-se por conta das legislações, e a Educação Especial recebeu maior evidência com a LDB nº.9.394/96, no art. 59, vemos que não é só inserir esses educandos no ensino regular, mas conforme enfatiza Cunha (2012, p. 98), “dar condições para que eles possam ser manter no âmbito escolar, com currículos, métodos e técnicas adequadas; recursos e organização; professores especializados e capacitados para a integração do aluno na vida em sociedade”.

Observa-se que houve um aumento de autismo em todo o estado de Rondônia e junto com eles cria-se também algumas instituições para dar o suporte.

Em 2009, foi criado a Associação de Mães Autistas de Ariquemes (AMAAR), com o objetivo de “promover e articular ações de defesa de direitos e prevenção, orientações, prestações de serviços, apoio à família, direcionadas à melhoria da qualidade de vida da pessoa com autismo”. A princípio era uma sala cedida pela Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Chapeuzinho Vermelho,

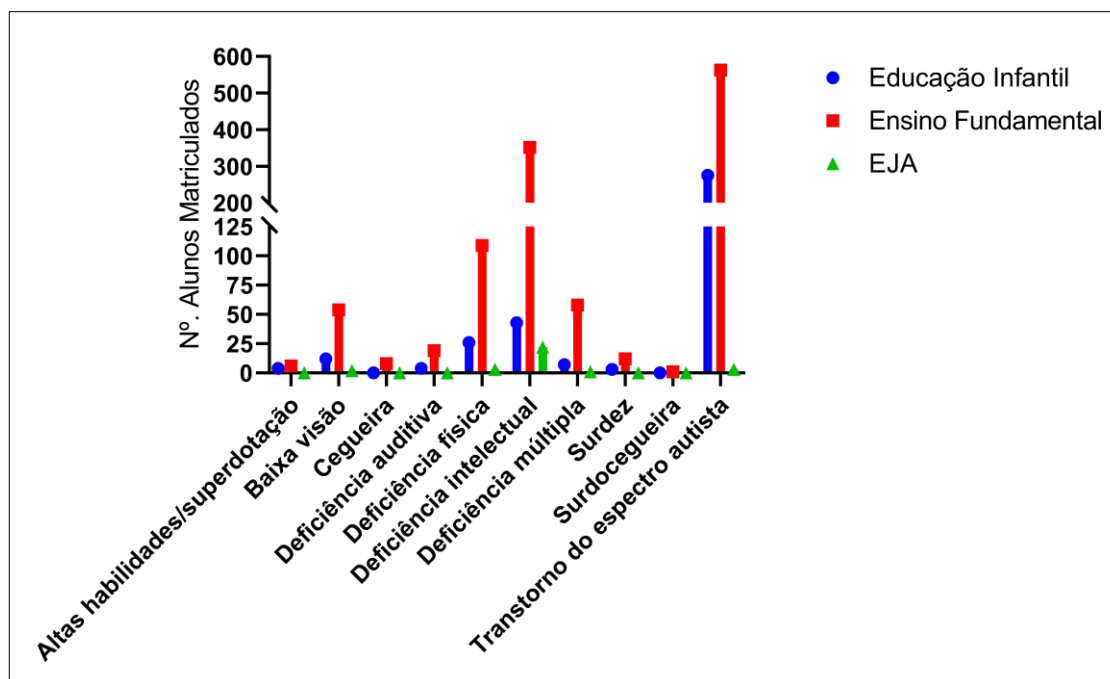
depois em 2015, foi inaugurado a sede própria, a partir de doações feitas pela prefeitura municipal de Ariquemes e doações arrecadas pelo Leilão Azul (AMAAR, 2023).

O Governo do Estado de Rondônia promulgou a Lei nº 2.847 em 5 de setembro de 2012, estabelecendo o Sistema Estadual de Assistência à Pessoa Autista. Esta legislação, em sua introdução, delinea o conceito de Autismo e suas características, apresenta as diretrizes dos direitos da pessoa autista e garante as responsabilidades do Estado, alinhadas aos direitos já definidos na Constituição Federal de 1988. E criou-se em 2014, o Centro de Reabilitação de Rondônia (CERO), considerado referência em tratamento especializado para crianças e adultos com autismo, realizam um atendimento com mais de 20 profissionais envolvidos que, através de 30 sessões auxiliam no desenvolvimento dos pacientes. Entre os profissionais estão: Terapeuta Ocupacional; Fisioterapeuta infantil e adulto; Fonoaudiólogo; Psicólogo; Psicopedagogo e Técnico de Enfermagem.

Na Educação Infantil (creche e pré), o maior número de matrículas em escolas regulares de Porto Velho é observado para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com 72 na creche e 203 no pré. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o maior contingente é de alunos com TEA, totalizando 558 matrículas. Nos Anos Finais, o número é consideravelmente menor, com apenas 5 matrículas de alunos com TEA. Quanto à Educação de Jovens e Adultos (EJA), os registros são mínimos, com apenas 3 casos. No total, no ano de 2022, foram contabilizadas 838 crianças matriculadas na rede municipal de ensino com TEA. Em seguida, destaca-se a deficiência intelectual, com 328 educandos nos anos iniciais e 24 nos anos finais. No que tange à Educação Infantil, são 29 matriculados no Pré e 14 nas creches. Por fim, a deficiência com o menor número de matrículas é a surdocegueira, com apenas 1 aluno matriculado nos anos iniciais.

Para outras deficiências ou necessidades educacionais especiais, como baixa visão, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência intelectual, deficiência múltipla, surdez e surdocegueira, o número de matrículas varia, sendo maior nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental em comparação com a Educação Infantil e EJA, conforme figura 6.

Figura 6 - Demonstrativo do Número de Alunos com Deficiência, Alunos com Deficiência, Transtornos do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades/ Superdotação em Porto Velho-RO

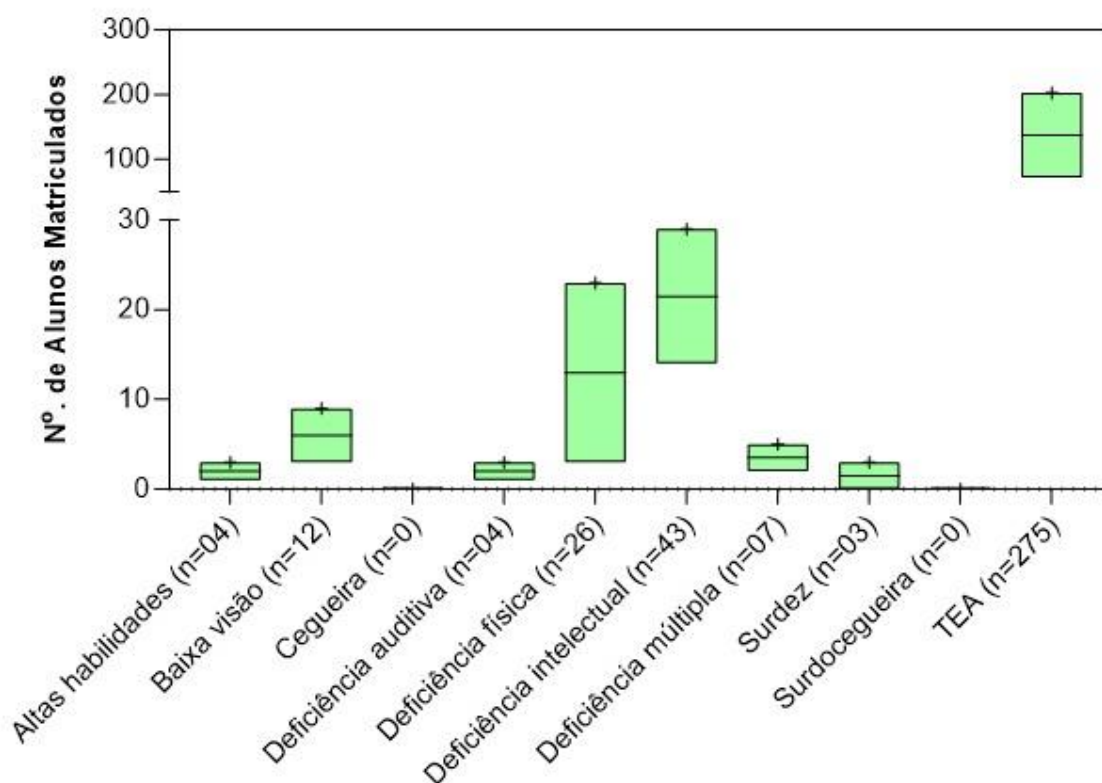


Fonte: Silva e Paz (2024) elaboraram a partir dos dados do INEP/DEED/CGCEB – Educacenso 2022

Esses dados descritos, fornecem uma visão geral da distribuição dos alunos com deficiência ao longo das diferentes etapas educacionais, destacando a importância de políticas e práticas inclusivas para atender às diversas necessidades dos alunos.

A Figura 7 ilustra o número de alunos com deficiência matriculados na Educação Infantil em 2022. Na Creche, registram-se 72 alunos, enquanto no Pré são 203 alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Observa-se um aumento gradual no número de matrículas na Educação Infantil, indicando um diagnóstico precoce. A menor quantidade na creche decorre da obrigatoriedade do ensino a partir dos quatro anos, resultando em maior número de matrículas no Pré. Além disso, é durante o período de 2 a 3 anos, na creche, que os pais começam a observar o comportamento de seus filhos, muitas vezes já tendo conhecimento prévio sobre o transtorno.

Figura 7 - Número de Matrículas por tipo de deficiência, transtornos e altas habilidades ou superdotação na Educação Infantil no ano de 2022 em Porto Velho- RO.



Fonte: INEP/DEED/CGCEB – Educacenso 2022

Desta forma, é perceptível que o primeiro contato social de uma criança com autismo é altamente variável devido à diversidade de características e sintomas inerentes ao transtorno. Para muitas delas, esse contato inaugural fora do ambiente familiar pode ocorrer na creche, pré-escola ou em atividades extracurriculares. Contudo, representa uma valiosa oportunidade para intervenções precoces e apoio especializado. Profissionais da área educacional, terapeutas e pais têm a capacidade de colaborar na criação de ambientes inclusivos e na implementação de estratégias que auxiliem a criança com autismo a se adaptar e interagir de maneira significativa com os outros. Tais práticas, estratégias e métodos serão discutidos detalhadamente na seção subsequente.

3.3 Prática docente: estratégias e métodos pedagógicos para o atendimento a criança com TEA na Educação Infantil

No contexto educacional contemporâneo, a inclusão de crianças com TEA tornou-se um tema central e desafiador. À medida que a conscientização sobre o TEA aumenta e as políticas de inclusão se desenvolvem, surge a necessidade premente de compreender e implementar práticas educacionais eficazes para atender às necessidades desses alunos de maneira abrangente e inclusiva. Esta seção se propõe a explorar e discutir diversas estratégias pedagógicas e métodos destinados a auxiliar na efetivação da inclusão de crianças com TEA no contexto escolar.

Cunha (2012), no capítulo dois de sua obra intitulada como: Autismo e Inclusão: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. O autor destaca “O que o educador precisa saber?”. O autor diz que os educandos com TEA pode apresentar uma diversidade de características, algumas delas podem comprometer a comunicação, interação social, linguagem, coordenação motora, além de comportamentos estereotipados, entre outros. Considerando a singularidade de cada aluno, torna-se essencial que o professor, a partir dessas dificuldades identificadas, busque implementar as práticas recomendadas no quadro 3, visando contribuir e facilitar o processo de aprendizagem desses educandos.

Quadro 3 - Aspectos a serem observados em pessoas com autismo e o que fazer?

Aspectos a ser observados	O que é?	O que fazer?
Capacidade Sensorial	Hipersensibilidade aos estímulos do ambiente exterior e uma pungente busca por sensações	Quanto à sensibilidade auditiva, buscar sempre falar baixo e manter o ambiente mais equilibrado possível. Percepção Tátil, buscar estimular através de materiais ou brinquedos pedagógicos; Campo visual, buscar estimular constantemente com objetos, dizendo-lhes os nomes.
Capacidade Espacial	Em decorrência da característica fragmentação da percepção visual, a habilidade espacial torna-se limitada, fixando detalhes menores em detrimento da consciência global.	Criar atividades que explorem todos os espaços do ambiente, como correr, rodar pneu, jogar bola. Sempre que ele fixar sua atenção, de forma insólita, em algo particular, será preciso redirecionar, de maneira lúdica, a sua percepção para o todo.
Capacidade de Simbolizar	Não interage normalmente com as pessoas, inclusive com os pais, nem manuseia objetos adequadamente,	Promover atividades que estimulem a imaginação e a criatividade e utilizar

	gerando problemas na cognição, com reflexos na fala, na escrita e em outras áreas.	materiais pedagógicos com diferentes combinações de execução.
Subjetividade	Construir uma ideia a respeito do que o outro pensa, compreender sentimentos, expressão de tristeza e amor, ou perceber o sentido e a subjetividade das ações torna-se demasiadamente complexo no autismo.	Proporcionar atividades, nas quais seja identificado e interpretado algum contexto emocional sugerido pelo professor, poderá ser um caminho que facilitará a leitura de situações subjetivas e simbólicas do dia a dia.
Linguagem	A linguagem para a comunicação social demanda, em sua essência, a abstração e a codificação e, por isso, ela se torna extremamente literal e desprovida de símbolo no universo autístico.	Deve procurar olhar sempre para a criança autista, chamá-lo pelo nome, identificar-se, apontar, dizer o nome dos objetos, dos sentimentos, expressar verbalmente e distinguir desejos, vontades e necessidades.
Cognição	Obviamente, no autismo, há a limitação de alguns progressos cognitivos naturais em razão da dificuldade de interação social e de comunicação, além de incidência de atividade restrito-repetitivas.	Propor exercícios que explorem as suas peculiaridades descortinam possibilidades incontestáveis de novas aprendizagens.
Hiperatividade	É um transtorno do neurodesenvolvimento que causa combinação de sintomas de desatenção, atividade motora excessiva e impulsividade, inadequados à etapa do desenvolvimento.	Os períodos de trabalho não devem ser extensos, mas em pequenas etapas, com tarefas curtas, pois as tarefas longas dificultam a concentração, tornando a distração recorrente.
Estereotípias	São gestos e/ou rituais repetitivos que podem ser linguísticos, motores e posturais, ou seja, impulsos extemporâneos em resposta a diversos estímulos	Sem cercear e irritar o aluno, é primordial inibir a constante recorrência aos movimentos estereotipados, substituindo-os por movimentos adequados que ele precisa descobrir e que produzirão progressos nas áreas cognitivas e motoras.
Psicomotricidade	É o resultado da ação do sistema nervoso sobre a musculatura, como resposta à estimulação. Assim, haverá prejuízos na coordenação motora fina, na coordenação visomotora, na fala, na manutenção do equilíbrio do corpo, na lateralidade	Materiais pedagógicos que estimulem o raciocínio e os movimentos; Atividades lúdicas que explorem o equilíbrio, o manejo de objetos e os exercícios com o corpo, onde os membros superiores e inferiores se alternem coordenadamente em movimentos orientados.
Socialização	Incidência de um desenvolvimento interativo mais lento no indivíduo com autismo.	Possibilitar uma convivência social saudável deverá ser sempre um dos principais objetivos do educador.
Afeto	É centrado no self (de ou por si próprio) e regido, basicamente por atos e reflexos, os apegos a objetos vinculados aos seus impulso são comuns.	Canalisar as emoções do aprendente para as suas experiências de aprendizagem, atentando para o interesse do aluno e os seus desejos em nossa prática pedagógica.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, de acordo com as informações de Cunha (2012, p. 36-49)

As informações descritas no quadro ressaltam a importância de adaptar as práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas de crianças com

autismo. Destacam-se recomendações para lidar com a hipersensibilidade sensorial, limitações na percepção espacial, dificuldades na interação social e comunicação, entre outras áreas. Estratégias como estimular sensorialmente, promover atividades que estimulem a imaginação e a criatividade, utilizar materiais pedagógicos diversos e dividir as tarefas em etapas curtas são sugeridas para facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos. Além disso, é enfatizada a importância de promover uma convivência social saudável e canalizar as emoções do aluno para suas experiências de aprendizagem.

Pletsch (2009, p. 149) descreve que,

[...] o professor deve valorizar a diversidade como aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, necessita ser capaz de construir estratégias de ensino, bem como adaptar atividades e conteúdos, não só em relação aos alunos considerados especiais, mas para a prática educativa como um todo, diminuindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar.

A autora ressalta a importância de os professores valorizarem a diversidade como parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem. Destaca também a necessidade de os professores serem capazes de desenvolver estratégias de ensino e adaptar atividades e conteúdo não apenas para alunos considerados especiais, mas para toda a prática educativa. Essa abordagem visa reduzir a segregação, a evasão e o fracasso escolar, promovendo uma educação mais inclusiva e eficaz. Franco (2015), discorre dizendo que as práticas pedagógicas são práticas que se organizam e são carregadas de intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação.

Cunha (2012, p. 73), relata que “não existe ainda um consenso quanto às abordagens de tratamentos mais adequados para o autismo, em razão da multiplicidade de fatores e de sintomas que interferem no desenvolvimento natural”. No entanto, algumas intervenções comportamentais estão sendo realizadas e revelando-se efetivas no tratamento com TEA e que serão descritas nas subseções subsequentes, são eles: Análise do Comportamento Aplicada (ABA); Sistema de comunicação através da troca de figuras (PECS); Tratamento e educação para crianças autistas e com distúrbios correlatos da comunicação (TEACCH).

3.3.1 Métodos de atuação para criança com TEA: ABA, PECS e TEACCH

A Análise do Comportamento Aplicada (ABA) é uma abordagem terapêutica baseada na ciência do comportamento que se concentra em entender e modificar comportamentos humanos, especialmente aqueles associados a condições de desenvolvimento atípico, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A ABA utiliza princípios e técnicas da análise do comportamento para promover mudanças positivas e significativas nos comportamentos alvo.

Para Cunha (2012, p. 73-74),

É uma técnica proveniente do campo científico do behaviorismo, tem por objetivo observar, analisar e explicar a associação entre o ambiente, o comportamento humano e a aprendizagem, visando a mais uma mudança de comportamentos específicos do que de comportamentos globais.

De acordo com Mello (2007, p. 37), existem dois pontos importantes da ABA “o primeiro ponto importante é tornar o aprendizado agradável para a criança. O segundo ponto é ensinar a criança a identificar os diferentes estímulos [...] a repetição, assim como o registro exaustivo de todas as tentativas e seus resultados”.

A eficácia das intervenções da ABA estão diretamente relacionadas à motivação e ao engajamento da criança, quando se sente estimulada, consegue participar ativamente das atividades, o que facilita o processo de ensino e aquisição de novas habilidades.

Segundo Rezende e Souza (2021, p. 6),

A Terapia ABA envolve o ensino intensivo e individualizado das habilidades necessárias para que o indivíduo possa adquirir independência e melhor qualidade de vida. Dentre as habilidades ensinadas incluem-se comportamentos sociais, tais como contato visual e comunicação funcional; comportamentos acadêmicos tais como pré-requisitos para leitura, escrita e matemática; além de atividades da vida diária como higiene pessoal. O reforço faz parte de seu processo, assim a recompensa torna viável para alcançar os objetivos propostos.

O tratamento ABA de acordo com os autores podem auxiliar na redução de comportamentos como agressões, estereotípias, autolesões, agressões verbais e fugas.

De acordo *American Psychological Association* (APA, 2014), um dos comportamentos da pessoa diagnosticada com TEA são os déficits persistentes na comunicação, ou seja, a criança sem linguagem verbal e com dificuldade na

comunicação por qualquer outra via, incluindo gestos, expressões faciais e assim por diante.

Porém, uma das características comuns que as pessoas com TEA apresentam relacionadas a comunicação é a ecolalia, incluindo repetir a fala de outros; outras repetem palavras e frases por muitas vezes, denominamos de fala perseverante e outros fazem reversão de pronomes e ainda tem aqueles que apresentam meios pré-simbólicos de comunicação, e quando a criança pega a mão de um adulto e conduz até o objeto ou algo que queira fazer.

Sobre isso, Goergen (2013, p. 32) comunica que,

Os sujeitos autistas possuem comportamentos não verbais de comunicação que dificultam a sua interação, são exemplos: o não compartilhamento da atenção (não olhar para algo que está sendo apontado por alguém e não trazer ou mostrar objetos de seu interesse), resistência em participar nas atividades que envolvem o coletivo como brincadeiras, rodas de conversa, prática de esportes, entre outros. Isto ocorre em grande parte porque a uma hiperatenção em um tópico perseverativo que pode estar presente em sua rede neural sem nenhuma correlação com o vigente no momento da tentativa da comunicação interativa.

Compreendendo que a comunicação é essencial para o processo de interação social da pessoa com TEA, Bondy e Frost criaram em 1994 no estado de Delaware, EUA, um método de Comunicação suplementar e/ou alternativa (CSA) conhecido como Picture Exchange Communication System (PECS), que traduzindo chama-se Sistema de Comunicação através da troca de figuras (Heinrichs, 2020).

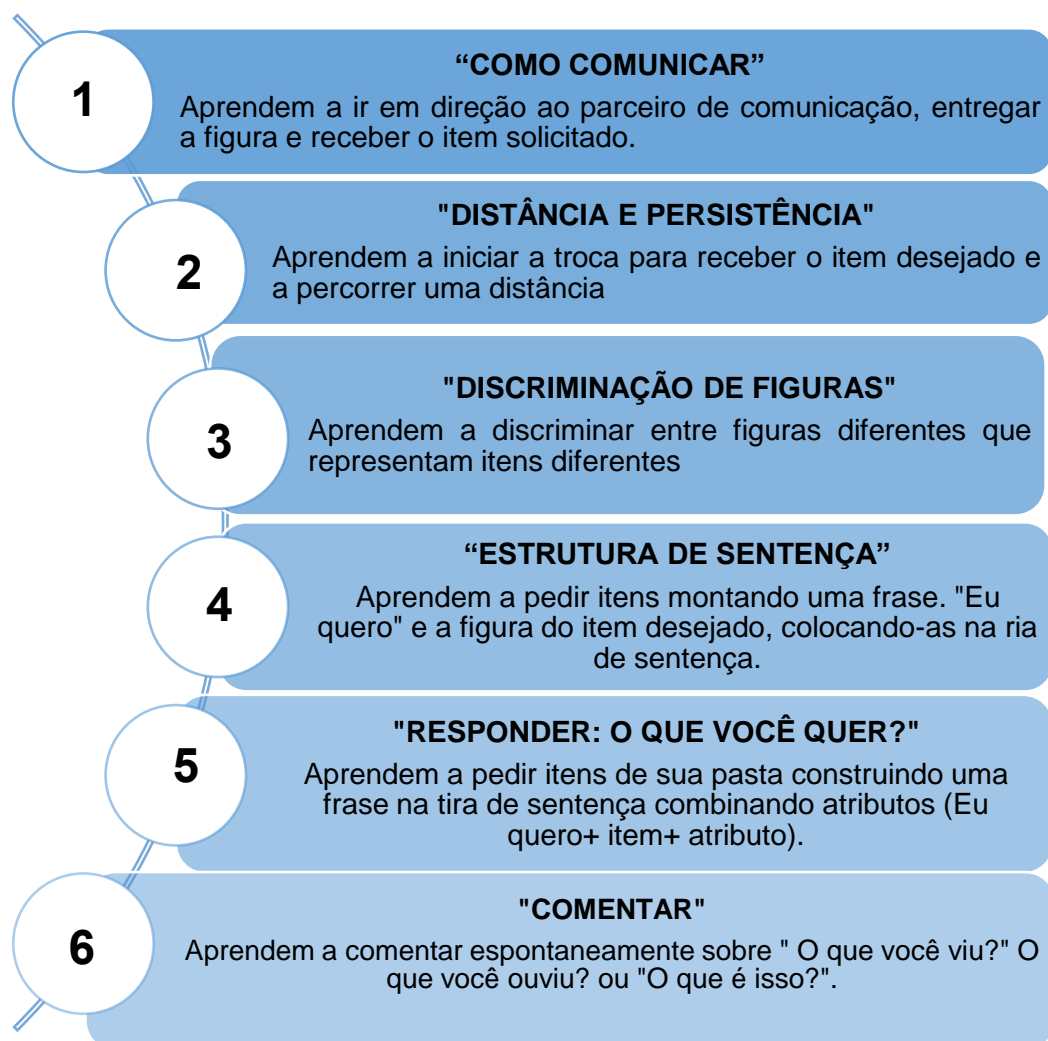
Levy et al (2018, p. 12-13), PECS “é um sistema que usa fotos ou figuras, geralmente acompanhadas das palavras escritas correspondentes, para comunicar”. Esse sistema é dividido em seis fases progressivas, que visam habilidades de comunicação e interação social.

Na primeira fase, o foco está na criança aprender a entregar uma figura (geralmente um cartão com uma imagem representando uma necessidade ou desejo) para um comunicador para obter o que deseja. Com relação a distância e persistência, a criança é incentivada a levar a figura até o comunicador em vez de apenas entregar diretamente. Isso ajuda a promover uma comunicação mais funcional e independente. A terceira fase, da discriminação visual, a criança começa a aprender a discriminar entre diferentes figuras, selecionando a imagem correta para corresponder ao seu desejo ou necessidade. Concernente a estrutura de sentença, são incentivados a formar sentenças curtas usando cartões com palavras ou frases curtas para expressar

desejos, necessidades ou comentários simples. Na fase cinco, a ênfase é colocada no desenvolvimento da gramática e da estrutura frasal mais complexa, encorajando a criança a combinar palavras e frases de maneira mais sofisticada. Por fim, na fase final, o objetivo é promover o uso funcional da comunicação em uma variedade de contextos e situações, permitindo que a criança se comunique de forma eficaz e independente em sua vida diária (Heinrichs, 2020).

Cada fase é progressiva e constrói habilidades sobre as anteriores, com o objetivo final de capacitar a criança com TEA a se comunicar de forma mais eficaz e independente, conforme ilustrada na figura 8.

Figura 8 – Síntese das Fases do PECS



Fonte: Elaboração própria, a partir de Heinrichs (2020).

Os estudos realizados por Preston e Carter (2009), evidenciam que o PECS pode ser uma intervenção eficaz e contribui para o desenvolvimento da comunicação funcional por meio da troca de figuras.

Outro método a ser utilizado é o modelo TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children*) foi desenvolvido na década de 1970 nos Estados Unidos, seu criador foi Eric Schopler juntamente com outros colaboradores da Universidade da Carolina do Norte e atualmente tem como responsável o Dr. Gary Mesibov. O objetivo principal era oferecer um sistema abrangente de tratamento para todas as pessoas com TEA e outras deficiências de comunicação.

De acordo com Fonseca e Ciola (2016), o TEACCH está associado aos aspectos psicopedagógicos, seu foco está no ensino de capacidades de comunicação, organização e partilha social e se concentra nas habilidades individuais e busca estruturar o ambiente de maneira apropriada para atender às suas necessidades, enfatizando a organização visual do ambiente, uso de rotinas, apoio à comunicação adaptação de tarefas e atividades, e a promoção de independência e autonomia da pessoa com autismo.

As autoras enfatizam a importância de um ensino estruturado para educandos com TEA com uma rotina de trabalho individualizado, com o propósito de compensar as dificuldades nos aspectos cognitivos, sensoriais, sociais, comunicativos e comportamentais. Destacam que a aprendizagem das pessoas com autismo se constrói a partir de rotinas e ambientes de ensino organizados. De maneira oposta, pode contribuir para desorganização.

Fonseca e Ciola (2016, p. 25), ressaltam que,

Ensino estruturado é a personalização do currículo, o que vai além da individualidade. Só a sala fisicamente organizada e programada não beneficiará os educandos, a menos que as habilidades e necessidades de cada um estejam sendo consideradas na fase de planejamento após avaliação. Uma sala fisicamente organizada só vai ser útil se levar em conta os motivos para a sua estrutura, a pessoa que lá estará e o que será feito.

Compreende-se que cada aluno autista tem a sua especificidade e que eles respondem bem aos sistemas organizados, todavia, é necessário ter intencionalidade na ação para cada aluno e discutir essas ações a luz de alguns aspectos, que o modelo TEACCH chama de “pirâmide TEACCH”. As autoras Fonseca e Ciola (2016)

elencam na pirâmide alguns aspectos importantes que precisam ser observados e que vão contribuir para o desenvolvimento do aluno com TEA. O primeiro destaque é a organização do espaço físico. Uma sala organizada ajuda o aluno com TEA a manter o foco, evitar distrações e auxilia através das identificações visuais a compreendendo a função de cada área.

Com relação a programação diária e o uso das rotinas incorporadas em agendas é muito importante, pois, ajuda a diminuir a ansiedade do aluno com TEA, uma vez que, ele irá saber o que vai acontecer na sequência, além de conduzirem de forma independente entre as atividades (transições). De acordo com as autoras existem dois tipos de programação individual definido, ou seja, “para onde eu vou?” e “o que eu faço quando chego lá?” que é denominada como sistema de trabalho, o qual será descrito adiante.

Os sistemas de trabalho, de acordo com as autoras são formas de organização sistemáticas de apresentação das instruções, atividades e materiais para que os educandos desenvolvam de forma autônoma, sem a ajuda ou direcionamento de adultos.

É importante estabelecer rotinas e estratégias de trabalho de acordo com o público que será trabalhado e o ambiente visual é fundamental para aprimorar os aspectos comunicativos quanto no desenvolvimento e interesses nas atividades.

Dando relevância a esses métodos são capazes de constituir como terapias complementares, e são utilizados para atender um público específico, logo, é importante refletir que a escola não é um espaço clínico, porém, social, de interações que promovem o processo de aprendizagem de todas as pessoas.

4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta seção serão expressos os elementos fundamentais que delinearão a pesquisa, envolvendo os seguintes aspectos: tipo de pesquisa, lócus e os participantes da pesquisa, instrumentos utilizados para coleta de dados, resultados e discussão dos dados coletados, de modo que obtenha resposta ao problema.

4.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), sob o parecer de nº CAAE 68032923.2.0000.5300, consubstanciado em 04 de abril de 2023, conforme apêndice A.

Inicialmente foi realizado um estudo bibliográfico na área da educação especial e inclusiva buscando embasamento teórico que subsidiasse a realização da pesquisa. Considerando o objetivo em compreender os desafios e possibilidades da prática docente na Educação Infantil de crianças com TEA no Município de Porto Velho - RO. Optou-se pelo delineamento do tipo Estudo de Caso, com abordagem qualitativa e exploratória.

Dentro dessa perspectiva da abordagem qualitativa, Gibbs (2009, p. 8) define-se como uma pesquisa que visa “abordar o mundo “lá fora” [...] e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais “de dentro” de diversas maneiras. Bogdan; Biklen (2013, p. 49) estabelecem a abordagem qualitativa como aquela que “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para se constituir como pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”. Ou seja, uma pesquisa que esclareça a realidade local, em sua perspectiva econômica, histórica, cultural, social e política.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador precisa ter uma atenção aos sujeitos envolvidos em relação às suas ideias e concepções. “Escolhemos privilegiar a expressão investigação qualitativa” de Bogdan e Biklen (1994, p. 19), pois a pertinência da pesquisa qualitativa neste estudo caracteriza-se pela busca do aprofundamento da prática docente com o propósito ao processo de inclusão de educandos com TEA na educação infantil, entendendo os desafios e as possibilidades de estratégias e metodologias pedagógicas.

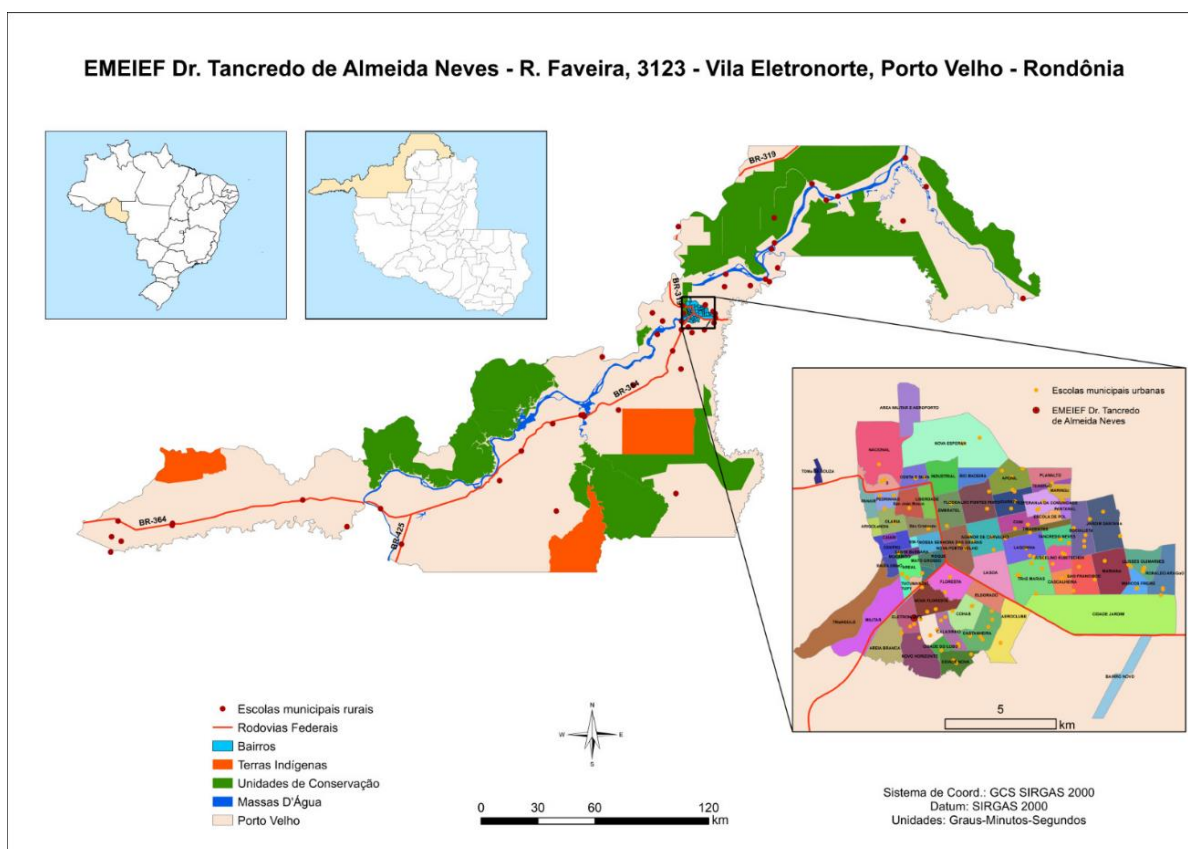
Segundo Yin (2003, p. 32), “o estudo de caso é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Sendo que, contribui, de forma singular para se compreender os fenômenos individuais e organizacionais.

O estudo de caso é uma abordagem de pesquisa qualitativa que investiga profundamente um fenômeno específico dentro de seu contexto natural. Utilizando métodos como observação, entrevistas e análise documental, o pesquisador coleta dados detalhados para compreender as complexidades do caso. O objetivo é obter uma compreensão aprofundada do fenômeno no estudo, explorando suas características, dinâmicas e contextos, e analisando as relações entre variáveis relevantes. Os resultados de um estudo de caso contribuem para insights significativos, frequentemente aplicáveis em contextos específicos, e são valiosos para o desenvolvimento teórico, a formulação de hipóteses e a compreensão de fenômenos complexos.

4.2 Lócus da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola do Município de Porto Velho-RO, localizada na região Norte do Brasil, um estado pertencente à Amazônia Legal, constituído por uma grande dimensão territorial, segundo dados do IBGE (2022), com 237.754,172Km², com uma população residente de 1.581.016 pessoas e composto por 52 municípios, conforme ilustrado na figura 09.

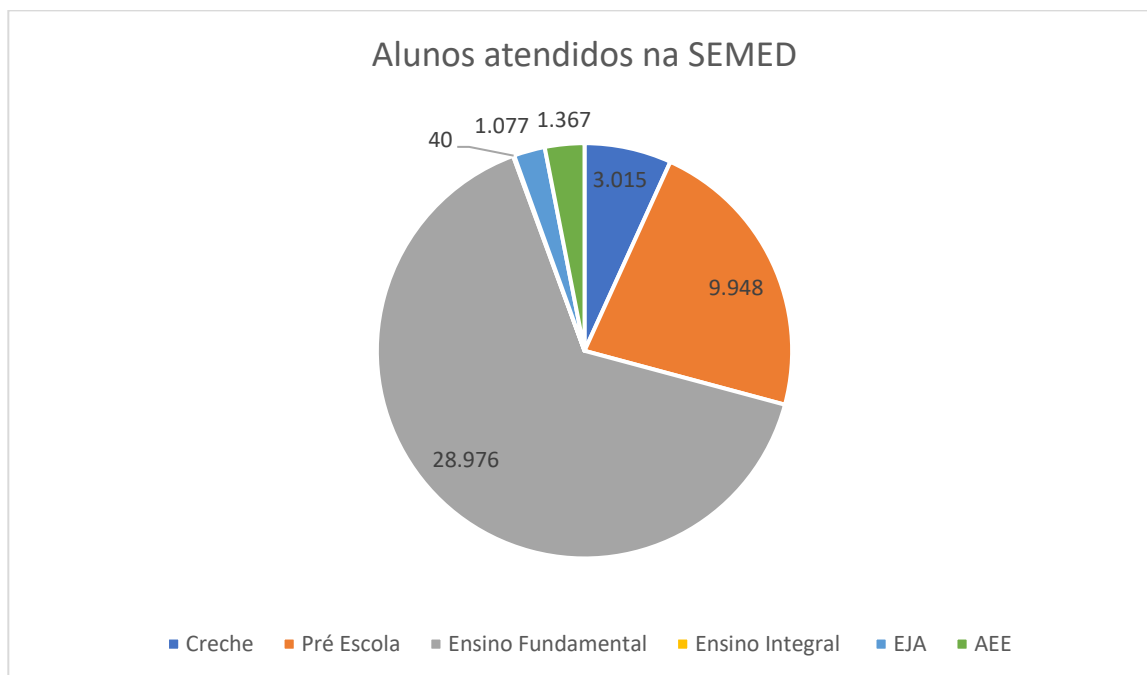
Figura 9 - Mapa da Escola Municipal de Porto Velho-RO



Fonte: Elaborado a partir de dados disponíveis no IBGE (2022), ANA (2020) e GeoPortal PMPV (2023).

Os participantes desta pesquisa residem no Município de Porto Velho, Estado de Rondônia. De acordo com os dados oficiais divulgados pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, através do Censo Escolar (2022), atualizado em julho de 2023, temos 141 (cento e quarente e uma) escolas na rede municipal, 84 (oitenta e quatro) escolas na Zona Urbana, sendo 16 (dezesesseis) escolas na zona norte, 26 (vinte e seis) na zona sul, 31 (trinta e uma) na zona leste e 11 (onze) na zona oeste. Na Zona Rural, com 57 (cinquenta e sete) escolas, sendo ,12 (doze) no Baixo Madeira e 45 (quarenta e cinco) no Eixo BR. Atendendo ao público de 44.423 alunos matriculados, distribuídos conforme a ilustração da figura 10:

Figura 10 - Alunos atendidos pela SEMED (Censo Escolar, 2022).



Fonte: Elaborado a partir de dados disponíveis no Censo Escolar (2022), SEMED (2023).

Analisando o gráfico, vemos que o maior número de alunos matriculados na rede municipal concentra-se no Ensino Fundamental, com a faixa etária de 6 a 10 anos. Em seguida, na Pré-escola, etapa de ensino da Educação Infantil com a faixa etária de 4 e 5 anos, com aproximadamente 9.948 alunos matriculados. Acredita-se que o número maior seja evidenciado nessas duas etapas do ensino por ser obrigatório, conforme artigo 4º, inciso I da Lei Nº.9.394/96. Outro dado que observamos é 1.367 alunos estão sendo atendidos no AEE em Sala de Recurso Multifuncional (SRM).

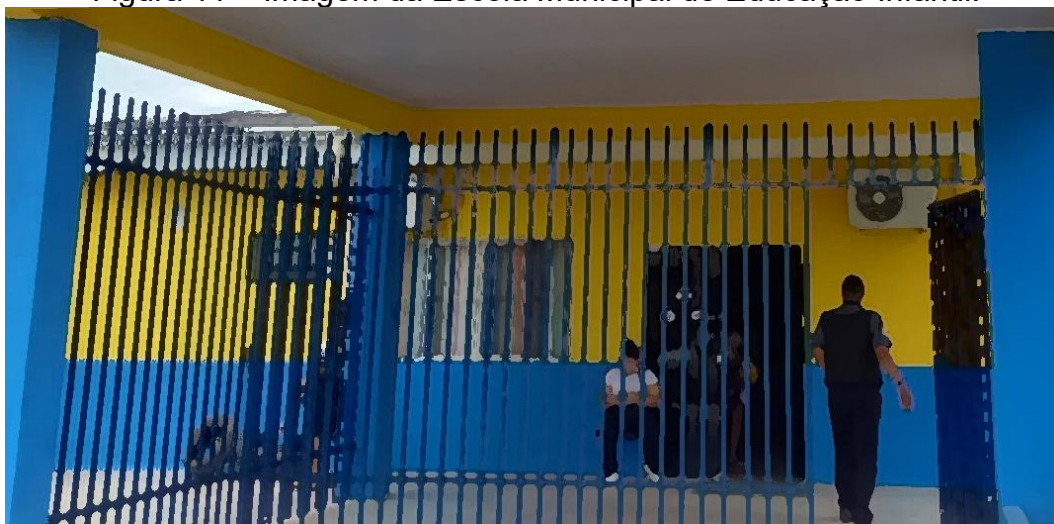
As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento é realizado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais (SRM) da própria escola, em outra escola de ensino regular, ou em centros de atendimento educacional especializado (CAEE) públicos ou privados. Os dados oferecidos pela SEMED, informa que temos 37 salas de recurso multifuncional no município de Porto Velho.

4.3 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram 7 (sete) professores, sendo 6 (seis) atuantes na Rede Municipal de Ensino em sala de aula regular na Educação Infantil e 1 (uma) atuante em uma sala de recurso multifuncional onde realiza o AEE.

A escola selecionada para a realização desta pesquisa atende ao público de Educação Infantil, faixa etária de 3 a 5 anos de idade. Possui duas turmas de creche III, 3 (três) de Pré I e 3 (três) de Pré II. A escola atende um total de 160 educandos. E atualmente consta um total de 9 (nove) educandos com Transtorno do Espectro Autista neste ano de 2023. A seguir, a escola em seus diferentes espaços, conforme ilustração da figura 11.

Figura 11 – Imagem da Escola Municipal de Educação Infantil.



Fonte: Acervo da Pesquisadora (2023).

A escola é de alvenaria, constituindo-se de uma ampla estrutura, conta com espaço de seis salas de aula amplas, parquinho interno e externo, refeitório, sala de professores, direção, orientação, supervisão, secretária, sala de recurso multifuncional, banheiros adequados às crianças da educação infantil, assim como um escovódromo, cozinha com salas de depósito e uma quadra coberta.

O critério de escolha da instituição deu-se em virtude de ser uma escola que atende a Educação Infantil, por possuir sala de recurso multifuncional atendendo no contraturno às crianças com TEA e por ser uma escola que oferece formação pela professora do AEE aos professores regentes, afim de auxiliá-los no trabalho realizado em sala de aula com educandos Público-alvo da educação especial, além de ter sido

uma das escolas que ganhou o Prêmio de Boas Práticas pelo trabalho que vem sendo realizado com as crianças.

Para definição do perfil dos participantes, foram estabelecidos como critérios de inclusão: Professores efetivos em exercício da função em sala de aula que estivessem atuando com alunos com TEA e professora do AEE que tivesse no exercício da função, atendendo na Sala de Recurso Multifuncional crianças com TEA na Educação Infantil.

4.3.1 Perfil das Professoras

A pesquisa estimou com a participação de 6 (seis) professoras regentes e 1 (uma) professora do Atendimento Educacional Especializado que atuam com educandos com TEA matriculados na Escola Municipal de Educação Infantil no município de Porto Velho-RO.

No quadro 4, apresentamos os dados das participantes.

Quadro 4 - Caracterização dos participantes das entrevistas realizadas

Identificação	Idade	Formação	Turma	Tempo de Atuação com TEA
Professora A	50	Graduada em Matemática e Especialização em Matemática	Pré I	13 anos
Professora B	39	Graduada em Pedagogia e Especialização em Educação Infantil	Pré I Pré II	2 anos
Professora C	50	Graduada em Pedagogia Especialização em Educação Infantil	Creche III	12 anos
Professora D	33	Graduada em Pedagogia e Especialização em Neuropsicopedagogia	Creche III Pré I	10 anos
Professora E	45	Graduada em Pedagogia Especialização em Gestão Escolar	Creche III	11 anos
Professora F	43	Graduada em Pedagogia Especialização em Gestão Escolar	Pré I	2 anos
Professora AEE	41	Letras Espanhol e Pedagogia. Especialização Filologia Hispânica e Gestão	SRM	10 anos

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das entrevistas (2023).

O quadro 4 mostra que todas as professoras da escola são mulheres, e segundo Penafiel et al (2019, p. 80),

Um fator que contribui para que a maioria dos professores da Educação Infantil seja mulher é a questão de gênero que está imbricada no magistério. A Educação Infantil, que nasce do modelo assistencialista de educação

compensatória, sempre esteve associada ao cuidar. A ideia de sacerdócio é invocada como elemento que justifica a docência como eminentemente feminina. Para a sociedade patriarcal, a maternidade é o destino da mulher; assim nada mais “natural” que o cuidado com as crianças seja a profissão ideal para elas.

Os autores ressaltam que a Educação Infantil historicamente foi associada ao cuidado e à ideia de que cuidar das crianças é uma vocação feminina. Essa percepção está enraizada em concepções patriarcais que valorizam a maternidade e relegam às mulheres o papel de cuidadoras naturais. Assim, a docência na Educação Infantil é muitas vezes observada como uma extensão desse papel de cuidado associado ao feminino, reforçando a ideia de que é uma profissão ideal para mulheres. Atualmente, observamos que esse quadro vem se modificando aos poucos, porém o que predomina são mulheres na Educação Infantil.

As professoras pesquisadas têm idades de 33 a 50 anos. Em relação à sua formação acadêmica, seis são licenciadas em Pedagogia, uma tem graduação em Matemática e a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), além de possuir formação em Pedagogia, também é graduada em Letras Espanhol. Quando questionadas pela escola sobre suas trajetórias educacionais, destaca-se a resposta da professora A, que menciona ter cursado o magistério e, posteriormente, se graduado em Matemática devido ao seu interesse nessa área, enquanto a Pedagogia não a cativava teoricamente, apenas na prática. No entanto, atualmente, ela ressalta seu apreço por trabalhar com crianças na educação infantil.

A resposta da professora do AEE chama atenção justamente porque ela já trazia consigo a formação inicial Letras Espanhol e descreveu dizendo que quando ingressou na esfera municipal tinha como formação somente o magistério, fez sua primeira graduação e quando começou a atuar na sala de recursos multifuncionais, observou a necessidade em o curso de Pedagogia e algumas outras especializações.

É importante destacar que todas as professoras possuem especialização em áreas distintas, (2) duas em Educação Infantil, (3) três em Gestão Escolar, (1) uma em Neuropsicopedagogia e (1) em Matemática.

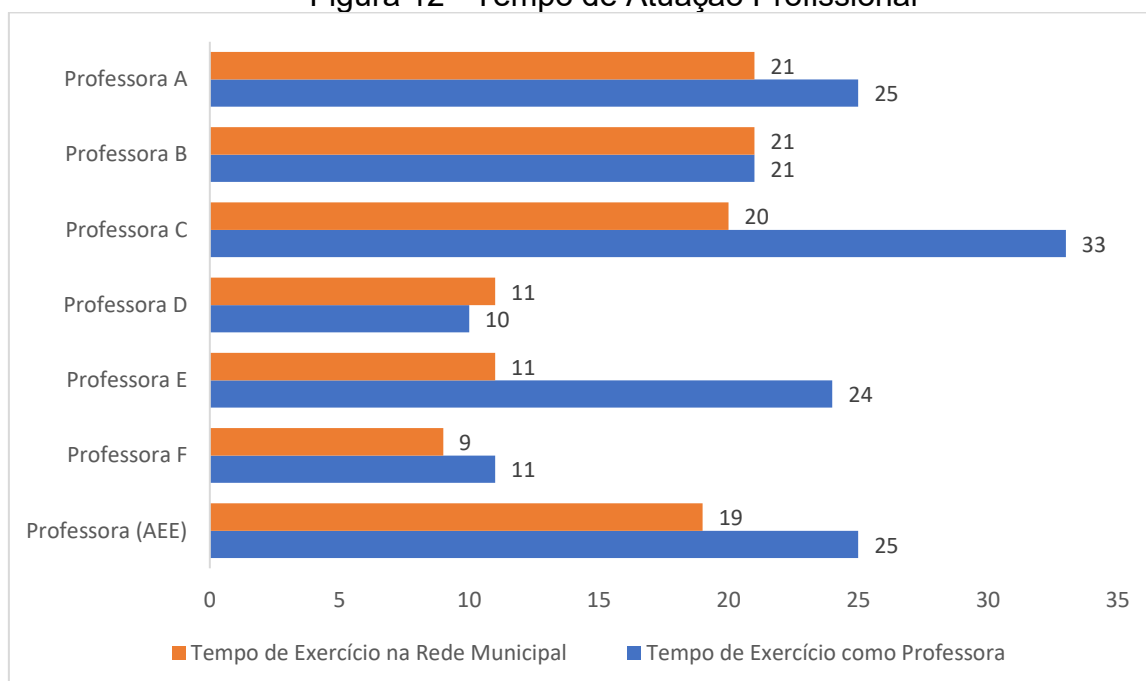
Quanto à atuação nas turmas, percebemos que apenas as professoras B e D trabalham nos dois períodos na escola, porém, com diferentes faixas etárias.

A maioria das professoras já possui uma experiência de aproximadamente 10 anos no ensino de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). No entanto, apesar de as professoras A e F possuírem mais de 10 anos de experiência como

docentes, informaram que só começaram atuar com crianças autistas há dois anos. A professora A menciona que o primeiro caso de aluno com TEA na escola ocorreu em 2010 e que a partir desse momento em diante, praticamente todos os anos, há pelo menos um aluno com autismo em alguma sala de aula na instituição.

Ao indagarmos as professoras sobre o tempo de experiência docente e o tempo de atuação na rede municipal de Porto Velho, obtivemos as seguintes respostas e que estão ilustradas na figura 12.

Figura 12 - Tempo de Atuação Profissional



Fonte: Elaborado pela autora, a partir das entrevistas (2023).

A figura 12 demonstra que a grande maioria das professoras estão há mais de 10 anos atuantes como professora e quase o mesmo tempo na Rede Municipal de Ensino. As entrevistadas relataram que vivenciaram a maior parte da vida profissional na Educação Infantil.

4.4 Procedimentos de coleta de dados

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram entrevista semiestruturada e observação.

De acordo com Ludke e André (2020, p. 39) relatam que “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”.

Para Minayo (2001), a entrevista é o procedimento mais utilizado nas pesquisas de campo, pois através dela busca-se obter implícitos na fala dos entrevistados.

Gerhardt et al (2009, p. 72) a salientam que na:

[...] Entrevista semiestruturada: O pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal.

Assim, foi realizada as entrevistas semiestruturadas a partir do roteiro (APÊNDICE B). Preliminarmente foi realizado um pré-teste com dois professores que apresentavam a mesma formação, para verificar se as questões formuladas estavam compreensíveis de serem respondidas e constatar se alguma precisava ser reformulada a partir dos questionamentos caso houvessem.

Para a realização da entrevista e observação foi apresentado o Termo de Livre Consentimento (TCLE) às participantes da pesquisa, que aceitaram e assinaram voluntariamente para participar da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas em dois momentos, no mês de julho (com as professoras A, B, C, D e do AEE), e no mês de setembro (com as professoras E e F) via *Google Meet*. Foram realizadas várias tentativas presenciais, mas devido a disponibilidade de tempo das professoras e muitas atividades pedagógicas realizadas na escola, as professoras sugeriram fazermos essa entrevista de forma online. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas de duas formas, uma parte manualmente e outra utilizando o AmberScript, totalizando 135 páginas, perfazendo a 4h e 56 min.

A entrevista possibilitou aproximar a pesquisadora das entrevistadas e permitiu ter esse contato direto, vendo as expressões corporais, de linguagem, com ricas trocas de experiências e vivências.

Outro procedimento realizado foi a observação, que segundo Bogdan e Baklen (1994), é considerada uma função de instância concreta do comportamento humano e pode refletir com maior clareza a condição humana.

A observação foi escolhida como instrumento de coleta de dados, pois ela permite captar o não dito, ou dito e não realizado. Nas observações foram feitas anotações seguindo um roteiro conforme (APÊNDICE C), além de registros de fotos.

A primeira observação realizada foi o atendimento individualizado feito pela professora do AEE na sala de recurso multifuncional. Em seguida, observamos em meados de julho, a reunião de pais de crianças atípicas atendidas pela professora do AEE. Ao retornar do recesso escolar, realizou-se a observação da formação de professores feita pela professora do AEE, e em seguida, observamos a prática em sala de aula.

4.5 Organização e análise das informações

Nesta subseção, será apresentado os procedimentos que foram utilizados para as análises dos dados, emergidos da entrevista semiestruturada e observação, respondendo ao problema e objetivos propostos.

A análise foi construída a partir de textos extraídos pela pesquisadora, com as entrevistas transcritas e anotações das observações, e textos existentes que se caracterizam como documentos oficiais. Para Gibbs (2009, p. 29),

Há várias estratégias que podem ser adotadas durante o ato de transcrever. Por exemplo, é possível transcrever apenas parte da gravação e, para o resto, fazer anotações e usá-las para codificação e análise, ou mesmo codificar diretamente da gravação ou das anotações feitas à mão.

Os dados foram organizados sistematicamente para o processo de análise e interpretação. No primeiro momento foram importadas as entrevistas transcritas e organizadas em pastas nomeadas com o anonimato, identificamos como professora A, B e assim sucessivamente para garantir a confidencialidade. Gibbs (2009, p. 30) “faça isso anonimizando os nomes de pessoas e lugares, para que seja seguro para os participantes [...] e para o pesquisador[...]. Depois de realizadas as transcrições, e organizadas, inserimos os dados no formulário de perguntas, para facilitar na elaboração do quadro de análises.

Posteriormente, realizou-se leituras minuciosas dos dados e conferência da transcrição. De acordo com Bardin (2011), esse caminho é chamado de pré-análise, no qual o pesquisador reúne o material coletado na pesquisa, ou seja, a fase de

organização de fato e realiza a leitura flutuante, permitindo “estabelecer contato com os documentos a analisar e escolher o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2011, p. 126).

A partir da leitura e conferência, criou-se os quadros com as perguntas e respostas com as transcrições literal com fala coloquial. Depois, reorganizou-se outros novos quadros com recortes literários, utilizando a essência das respostas e a partir daí subsidiou na codificação dos dados. Gibbs (2009, p. 60) descreve como “uma forma de indexar ou categorizar o texto para estabelecer uma estrutura de ideias temáticas em relação a ele”. Ou seja, codificamos e/ou categorizamos as respostas com dados que se refere à mesma coisa ou exemplifica a mesma coisa. Bardin (2011, p. 23), ressalta-se que essa organização da codificação compreende três escolhas [...] o recorte: escolha das unidades; a enumeração: escolha das regras de contagem e a classificação e a agregação; escolha das categorias”.

Para Bogdan e Biklen (2013, p. 221),” as categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que se recolheu [...] de forma a que o material contido num determinado tópico consiga ser fisicamente apartado dos outros dados”.

Consequente, os dados organizados em duas categorias teóricas, ou empíricas, que foram analisadas e criadas a *priori*, no entanto, mediante as falas das professoras, a partir da análise dos dados a partir dos critérios de repetição e semelhança e/ou palavras associativas, desdobrou-se em cinco subcategorias que subsidiou em algumas unidades de significação, conforme o Quadro 5.

Quadro 5 - Desdobramentos das categorias da Pesquisa

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE	Concepções das professoras sobre o TEA
	Formação de Professores
	Desafios e Possibilidades da Prática Docente
MÉTODOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS	Planejamento e Concepções sobre métodos
	Estratégias e Métodos utilizadas na Prática Docente

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das entrevistas (2023).

Na categoria - Formação e Prática Docente, subsidiou em três subcategorias.

Para responder a subcategoria: Concepções das professoras sobre o TEA, utilizou-se duas perguntas, conforme descritas nos quadros 6 e 7.

Quadro 6 – Qual a sua concepção sobre o Transtorno do Espectro Autista e como ele se caracteriza? Resultou nas unidades significação (US): Comprometimento na Comunicação e Interação; Habilidade Específica.

Quadro 7 – Na sua concepção as professoras que atuam no ensino regular e no AEE conhecem sobre o TEA? Subsidiou nas unidades de significação: Conhece pouco sobre o conceito TEA; em processo de conhecimento sobre o conceito TEA; e conhece sobre o conceito TEA.

Quanto a subcategoria: Formação de Professores, realizou-se três perguntas, conforme descritas nos quadros 8, 9, 10 e 11. Especificamente no quadro 8 e 9 foram respondidas à pergunta: Os professores estão preparados para a inclusão de crianças com TEA no ensino regular e o que poderia auxiliar nesse processo? Derivou nas unidades de significação: (não) preparo das professoras; sistema/aparato legal e o aumento de crianças com TEA no ensino regular.

Quadro 10 – A sua formação inicial deu base teórica e prática para atuar com crianças com TEA? Procedeu nas unidades de significação: A formação inicial não garantiu base teórica e prática; e aprendemos na prática.

Quadro 11 - As formações oferecidas pela professora do AEE têm auxiliado na prática dos professores que atuam com crianças com TEA? Decorreu nas unidades de significação: Disponibilidade de materiais pedagógicos; e auxílio e suporte às professoras em sala de aula.

Quanto a subcategoria: Desafios e possibilidades da prática docente, utilizou-se duas perguntas, descritas nos quadros 12 e 13.

Quadro 12 - Na sua concepção, quais desafios você estaria na prática docente na inclusão de crianças com TEA no ensino regular? Subsidiou nas unidades de significação: Práticas Pedagógicas; e Falta de Diagnóstico Precoce.

Quadro 13 - Na sua concepção, o que poderia ser utilizado como possibilidade para auxiliar na prática docente na inclusão de crianças com TEA? Obtemos as unidades de significação: Suporte de profissionais de apoio; oferta de formação; e interprofissionalidade.

A Categoria - Métodos e estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras na aprendizagem de crianças com TEA, subsidiou três subcategorias.

Na subcategoria, Planejamento e Concepções sobre métodos, utilizou-se duas perguntas, descritas nos quadros 14 e 15.

Quadro 14 – Você realiza um planejamento educacional individualizado para as crianças com TEA? Derivou nas unidades de significação: Não utiliza PEI; e utiliza PEI.

Quadro 15 – Quais métodos você conhece? Subsidiou as unidades de significação: Não define métodos; e Métodos ABA e o TEACCH.

Para responder a subcategoria: Estratégias e Métodos utilizados na Prática Docente, utilizou-se três perguntas descritas no quadro 16, 17 e 18.

Quadro 16 – O que vem utilizando de métodos em sua prática, a fim de promover a aprendizagem, desenvolvimento e comportamento das crianças com TEA? Subsidiou as unidades de significação: Métodos lúdicos; e Coordenação Motora.

Quadro 17 - Estratégias e Métodos utilizados foi a partir de alguma formação? Derivou as unidades de significação: Formação do AEE; e Realidade do aluno.

Quadro 18 – As estratégias e métodos utilizadas no AEE tem contribuído para aprendizagem e desenvolvimento da criança com TEA? Resultou nas unidades de significação: Oferta de Atendimento Individualizado; e Desenvolvimento e Aprendizagem.

Quanto as figuras e/ou quadros expositivos apresentados, foram criados utilizando-se o pacote estatístico Prisma (Graphad Prism, versão 8.0). Estes foram organizados para melhor compreensão do assunto abordado.

Também foram utilizadas algumas ilustrações com fotos da estrutura física da escola e mapa elaborado a partir de dados disponíveis no IBGE, Sistema de Coordenadas GCS SIRGAS (2020) – ArcGis e a partir de alguns dados oferecidos pela SEMED.

Por fim, foi realizado o tratamento dos resultados, na qual o pesquisador retoma ao referencial teórico, buscando embasar as análises dando sentido a interpretação dos dados, pautadas em inferências, buscando o que se esconde por trás dos significados das palavras.

Assim como foi demonstrado a forma organizacional e análise das informações, passamos, em seguida, trataremos a respeito da análise e discussão dos dados.

5 PRÁTICA DOS PROFESSORES COM TEA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM PORTO VELHO-RO.

Essa seção constitui-se por apresentação e análise dos dados de campo que são as entrevistas semiestruturadas e observações, coletadas em *lócus* com as professoras do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado que atuam com educandos com TEA na Educação Infantil em uma escola do município de Porto Velho-RO. O objetivo dessa seção é apresentar a análise dos dados considerando os objetivos da pesquisa e a organização em categorias.

No primeiro momento, apresentamos uma análise descritiva dos dados quantitativos obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas e observações. Em seguida, estabelecemos uma relação entre esses dados e o referencial teórico proposto, detalhando as características do material analisado. Prosseguimos com a inferência, ou seja, o processo de interpretação dos resultados em relação aos objetivos previamente definidos, culminando em uma análise completa dos resultados obtidos.

5.1 Formação e prática docente na inclusão de crianças com TEA

A primeira categoria, delimitada a priori, desdobrou-se a partir da reorganização dos dados – em três subcategorias com unidades de significação que, por ora, serão descritas e analisadas a seguir.

5.1.1 Concepções das professoras sobre o TEA

A compreensão das concepções e a forma como professores percebem e interpretam o TEA influencia diretamente na promoção de práticas educacionais inclusivas e estratégias de ensino. Essas concepções podem variar amplamente e são influenciadas por fatores como formação profissional, experiências pessoais, interações com alunos com TEA e a cultura escolar.

Investigar as concepções dos professores sobre o TEA é fundamental para o desenvolvimento de programas de formação continuada, visando promover uma compreensão mais abrangente e informada dessa condição.

No quadro 6, será apresentado os fragmentos das respostas a conceituação do TEA e as suas características.

Quadro 6 - Conceituação do TEA

Recortes literários extraído das respostas	
Unidades de Significação	
Comprometimento na Comunicação e Interação	Alguns conseguem se comunicar, outros apresentam comprometimento na fala (Professora A).
	Eles apresentam um comportamento diferente dos demais, tem crianças que não conseguem interagir com as outras (Professora B).
	Alguns apresentam em suas características, dificuldades de interação, a questão do desvio do olhar e linguagem comprometida (Professora E).
	É uma condição neurológica que compromete a interação social, a fala, comportamento e algumas alterações motoras e sensoriais. (Professora AEE).
Habilidade Específica	As crianças com autismo se caracterizam por obter uma habilidade específica para realizar algo, geralmente possuem hiperfoco (Professora C).
	São características de uma pessoa com autismo, apresentar uma habilidade específica e personalidade própria, são muito verdadeiros e se posicionam quando querem algo. (Professora D)

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das entrevistas.

As respostas das professoras evidenciam uma percepção compartilhada sobre as características dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando o comprometimento na comunicação e interação social. Elas observam que alguns alunos conseguem se comunicar de maneira diferente, enquanto outros apresentam dificuldades na fala e interação com os colegas. O comportamento peculiar e a dificuldade de interação são apontados como traços distintivos dos alunos com TEA, incluindo questões como desvio do olhar e comprometimento da linguagem. A condição é descrita como uma alteração neurológica que afeta não apenas a comunicação e interação social, mas também o comportamento e aspectos motores e sensoriais. Essas observações refletem uma compreensão sensível e informada sobre as características do TEA e suas implicações na vida escolar dos alunos.

Para Cunha (2012, p. 78),

Quando falamos do mundo autístico, reconhecemos as dificuldades na comunicação e na linguagem. É natural que alguns com a síndrome não atentem para a necessidade social de expressar-se, mas isso não significa que não sejam sensíveis e não procurem comunicar-se por outra via: a via afetiva.

O professor entendendo a dificuldade do aluno com autismo em se comunicar e interagir, precisar criar estratégias que possibilitem o seu desenvolvimento em sala de aula. Em se tratando do nos permite discorrer sobre as singularidades da criança com autismo e suas necessidades específicas de aprendizado relatados pelas

professoras C e D, da mesma forma buscamos demonstrar até aqui, dialogaremos com algumas pesquisas.

Nesse sentido, Novais (2010, p. 188) ressalta que, no exercício da docência, “[...] o(a) professor(a) sempre tem atuado em turmas heterogêneas”. Isso significa que o exercício docente, no ensino inclusivo de crianças com autismo na fase infantil, deveria propiciar práticas de ensino que valorizassem o respeito das diferenças e as singularidades dos educandos, conforme também nos defendem os autores Ponce e Abrão (2019) e Carneiro (2012).

Carneiro (2012, p. 88) diz que,

A prática pedagógica inclusiva deverá se constituir pela junção do conhecimento adquirido pelo professor ao longo de sua trajetória e da disponibilidade em buscar novas formas de fazer considerando a diversidade dos alunos e as suas características individuais.

No que diz respeito a essas discrepâncias e particularidades identificadas em crianças com autismo, Paula e Peixoto (2019, p. 32) elaboram uma definição científica do Transtorno do Espectro Autista (TEA), caracterizado por "dificuldades na comunicação, na interação social e no comportamento, tipicamente diagnosticado entre os 2 e 3 anos de idade".

De acordo com as informações teóricas que se relacionam às singularidades e dificuldades possíveis de serem identificadas em crianças com autismo, acrescentamos, ainda, possíveis comportamentos é capaz de ser diagnosticados na criança com autismo. Dentre eles, grifamos dificuldades: na fala, na comunicação e na expressão de sentimentos, “pouco ou nenhum contato visual, isolamento, ausência de atenção compartilhada, dificuldade em fazer amizade e estabelecer vínculos afetivos, déficits na reciprocidade sócio-emocional, emissão de comportamentos em padrões repetitivos”, só para citar alguns a partir da pesquisa de Paula e Peixoto (2019, p. 32).

Os educandos com TEA apresentam características individuais e cada um apresentam um nível de suporte, categorizados de acordo com o grau de assistência que eles necessitam, desempenham um papel crucial na definição das estratégias pedagógicas a serem empregadas.

Essa diferenciação de suporte, que pode variar desde suporte de nível I até suporte III, reflete a diversidade das características e habilidades presentes no

espectro autista (APA, 2014). Nessa condição, compreender e abordar esses níveis de suporte torna-se essencial para proporcionar uma educação inclusiva e eficaz, promovendo o pleno desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos educandos com TEA.

Portanto, concluímos a análise, contemplando a discussão sobre as singularidades de crianças com autismo, compreendendo que é “significativamente limitado educar alunos com TEA, devido ‘às alterações envolvidas nesse espectro (comportamento, socialização e comunicação) e à falta de profissionais especializados” (Pimentel; Fernandes, 2014, p. 172). Um fator determinante é que o professor conheça e estude as particularidades dos alunos com autismo, além disso observar atentamente, com o objetivo de “perceber seus interesses e que tipo de evento ou situação desencadeia comportamentos incompatíveis com o ambiente escolar” (Menezes, 2012, p. 130)

Partindo desse pressuposto, foi levantado o questionamento para as professoras que atuam com educandos com TEA, tanto em sala regular como a professora do AEE, se conhecem sobre o educando em questão e obtivemos as seguintes respostas.

Quadro 7 – Conhecimento sobre TEA

Recortes literários extraído das respostas	
Unidades de Significação	
Conhece Pouco sobre conceito TEA	Conhecem pouco sobre o TEA [...] (Professora A)
	Um pouco, mas se faz necessário a intensificação na formação sobre o tema [...] (Professora AEE)
Em processo de conhecimento sobre conceito TEA	Nós estamos aprendendo diariamente [...] (Professora B)
	Está todo mundo aprendendo, buscando conhecimento sobre a temática [...] (Professora C)
Conhece sobre conceito TEA	Tanto a professora do AEE como os demais professores conhecem sobre o TEA [...] (Professora D)
	Conhecem sim, pois realizaram o curso da SEMED sobre o autismo [...] (Professora E)
	A professora do AEE sim, ela é aquela que busca conhecimento e corre atrás para melhorar a sua prática [...] (Professora F)

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das entrevistas.

As professoras apresentam uma variedade de perspectivas em relação ao conhecimento sobre o TEA. Enquanto algumas reconhecem um conhecimento limitado e destacam a necessidade de aprendizado contínuo, outras ressaltam a importância de estar atualizando-se constantemente devido às mudanças nas

características das crianças autistas ao longo do tempo. O fato de conhecerem pouco, pode estar vinculado a falta de formação inicial e continuada, ou seja, compreendemos que a teoria é fundamental na formação inicial de professores, porém é na prática que se constrói o conhecimento necessário para atuar no ensino que busque incluir a criança com autismo na sala de aula regular. Por esta razão, Paula e Peixoto (2019, p. 40) salientam que “o docente necessita estar sempre atualizado com as metodologias inovadoras, buscando especializações, novos conhecimentos, para interagir com seus alunos”. Portanto, isso demanda que o professor esteja em constante processo de atualização dos conhecimentos que abarquem, além de outros, os fundamentos teóricos e pedagógicos atinentes à inclusão da criança com autismo na sala de aula regular.

Convém-nos reforçar que a conscientização dos professores e sua capacitação são necessidades fundamentais para que, além da presença em sala de aula de criança com autismo, esses profissionais possam articular planejamento de ensino que ofereçam projeções didático-pedagógicas para a inclusão desses indivíduos que têm limitações, mas também: múltiplas potencialidades para aprender.

As professoras B e C, expressam a visão de que todos estão em processo de aprendizado, que ainda há carência de conhecimento, evidenciando a importância de um aprimoramento contínuo na abordagem ao autismo.

Paula e Peixoto (2019, p. 33) ressaltam “O professor precisa buscar conhecimento sobre o assunto para melhor conhecer a especificidade do seu aluno, buscando sempre metodologias que possam lhe ajudar a incluir esse aluno com autismo”.

Analisando as respostas das professoras, observamos que a grande maioria destaca a complexidade e evolução constante do conhecimento sobre o TEA. Enquanto algumas reconhecem as lacunas existentes, todas enfatizam a importância de investir em oportunidades de aprendizado para promover práticas inclusivas e atualizadas no ambiente escolar.

5.1.2 Formação de Professores

A primeira subcategoria, delimitada a *priori* desdobrou-se a partir da reorganização dos dados – em três perguntas descritas nos quadros 8, 9, 10 e 11, que subsidiou em algumas unidades de significação que serão analisadas.

Para discorrermos sobre a questão, se as professoras estão preparadas para inclusão de crianças com TEA no ensino regular, teremos algumas contribuições de trabalhos para nortear a discussão: Pimentel e Fernandes (2014); Paula e Peixoto (2019); Ponce e Abrão (2019); Novais (2010); Carneiro (2012).

Quadro 8 – Atuação das professoras na inclusão de crianças com TEA.

Unidades de Significação	Recortes literários extraído das respostas
(Não) preparo das professoras	Penso que não estamos preparadas, porque cada aluno autista é diferente [...] (Professora A).
	Nós não estamos preparadas [...] (Professora B).
	[...] não me sinto preparada, penso que ninguém está preparado [...] (Professora C).
	[...] muitas vezes, estamos cumprindo somente a inclusão social, ou seja, não estamos preparados. (Professora E).
	Não estamos preparados [...] (Professora F).

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir das entrevistas.

Ao analisarmos as falas das professoras, identificamos que quase totalidade das professoras explicitaram sua concepção de despreparo frente ao ensino inclusivo de criança com autismo na educação infantil, exceto as Professoras D e AEE, cuja resposta inicia-se com um *Sim*. [...]. Tal afirmação configura-se, à nossa análise, uma mensagem opositiva ao sentimento recorrente de despreparo enunciado pelas Professoras A, B, C, E e F. Entretanto, a professora, da qual resposta estabelece uma oposição frente às outras, segue com uma relação adversativa, evocando a necessidade de suporte.

Consoante Pimentel e Fernandes (2014, p. 173), o despreparo de professores pode ser causado pela insuficiência na formação profissional em áreas especiais relativas à inclusão. Interligamos, comparativamente, essa perspectiva ao que nos destacam Paula e Peixoto (2019, p. 43):

Percebe-se que os professores têm dificuldades de inserir um aluno autista em sala de aula, ou seja, eles não estão preparados para lidar com a inclusão escolar, de alunos com autismo, pois não tiveram uma formação desde o nível básico, quanto ao nível mais complexo contínuo.

As autoras supracitadas destacam ainda que os professores compreendem a demanda por formações complementares (Paula; Peixoto, 2019, p. 43).

Antes de concluirmos a discussão, consideremos o posicionamento enunciativo da Professora D, de que *Sim* [...], ela está preparada. Embora ela tenha reconhecido, na sequência de sua fala, a necessidade de apoio em caso de haver mais de uma criança com autismo em uma mesma sala de aula, julgamos pertinente o seguinte grifo, abstraído de Ponce e Abrão (2019, p. 348),

Pautado pelo discurso do mestre, daquele que tudo sabe, ou ainda na lógica da crise na escola moderna, daquele que se encontra no declínio de seu saber, o professor relega o aluno a uma posição de passividade em relação à sua própria aprendizagem.

Desviando-nos de qualquer possibilidade de julgamento frente ao sujeito enunciador⁶, concluimos a análise corroborando o trabalho de Sant'Ana (2005), de modo a reconhecer que os professores se reconhecem, em sua maioria, cientes de seu despreparo para promover a inclusão, como também apontam a necessidade de apoio profissional de especialistas na área.

Para Pletsch (2009, p. 148),

[...] o atual e grande desafio posto para os cursos de formação de professores é o de produzir conhecimentos que possam desencadear novas atitudes que permitam a compreensão de situações complexas de ensino, para que os professores possam desempenhar de maneira responsável e satisfatória seu papel de ensinar e aprender para a diversidade.

Neste aspecto, é imprescindível desenvolver políticas públicas educacionais voltadas para práticas mais inclusivas, ajustar a formação de professores de acordo com as novas demandas educacionais e definir um perfil profissional para os professores que reflita as habilidades e competências necessárias para atender à realidade brasileira. Essas medidas são consideradas essenciais para promover uma educação mais inclusiva e de qualidade.

Prosseguindo com a nossa discussão, buscamos compreender, as enunciações identificadas nas falas das professoras relativamente às referências feitas ao aumento de crianças autistas matriculadas em salas de aula regulares no

⁶ Não nos cabe, neste artigo, abordar questões mais aprofundadas de conceitualização dos sujeitos entrevistados enquanto sujeitos discursivos, porque isso nos demandaria uma perspectiva inclinada a aspectos ideológicos. Cabe-nos, portanto, analisar as mensagens e suas potencialidades de elucidar questões atinentes à nossa pergunta norteadora.

ensino infantil, identificada na fala da professora B. Essa referência ao sistema nos remete ao “direito à matrícula de estudantes com necessidades educacionais especiais em escolares regulares no Brasil” (Gomes e Mendes, 2010, p. 376), evidenciadas no quadro 9.

Quadro 9 – Concepções dos professores sobre a situação da Inclusão da criança com TEA

Unidades de Significação	Recortes literários extraído das respostas
Sistema/aparato legal e aumento de crianças TEA no ensino regular	O sistema diz que está incluindo, no entanto, está excluindo [...]. Querem cumprir a lei e estão superlotando as salas, sem dar o suporte necessário [...] as professoras estão sobrecarregadas. (Professora B) . [...] vem crescendo o número de alunos matriculados com autismo e as características são diversificadas (Professora F) .

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir das entrevistas.

Não obstante, somente a matrícula, a nosso ver, não garante inclusão. Ancoramos essa afirmação ao que nos explicitam Seabra e Mendes (2009, p. 1384) “colocar um aluno com deficiência numa sala de aula sem oferecer recursos que possibilitem que ele enfrente as diferentes situações de forma funcionalmente competente pode não ser suficiente”.

Oliveira, Silva e Zilly (2022, p. 41),

O direito à matrícula e à frequência no ensino regular é uma considerável conquista, mas, para que a inclusão se efetive de forma a contemplar seus objetivos, se torna necessário pesquisar e entender como o aluno com TEA aprende, sendo indispensáveis adequações curriculares, planejamento educacional individualizado e recursos pedagógicos específicos.

Analisando o que os autores falaram, observamos que é o fato das crianças estarem sendo matriculadas no ensino regular é uma conquista significativa, no entanto, para que de fato se efetive a inclusão de forma eficaz, é crucial compreender como esses alunos aprendem.

A noção de inclusão da criança com autismo na sala de aula regular e, concomitantemente, de exclusão no processo de ensino também é conotada pela Professora B. Ademais, o outro aspecto referente à superlotação é inferido, além da fala da Professora B, inclusive a partir da fala da Professora F, quando esta cita o aumento do número de alunos com autismo matriculados em sala regulares, tal quando aquela explicita a superlotação das salas sem o oferecimento do devido *suporte necessário*.

Depreendemos, no entanto, que a superlotação enunciada pelas professoras não se configura necessariamente em aumento das crianças com autismo em salas de aula regulares. Provavelmente, as professoras são motivadas a conceber sua sobrecarga de trabalho a respeito à diversidade de atividades que são necessárias, as adaptações didático-pedagógicas, a depender das singularidades e dificuldades diagnosticadas, processualmente, em cada criança com autismo: suas latentes evoluções no aprendizado, ou a possibilidade do contrário. Logo, o apoio multidisciplinar de outros profissionais configura-se desafio a ser rompido no ensino infantil em escolas públicas regulares.

Essa prerrogativa já nos inclina a uma depreensão possível: o professor regente, na ausência de suporte, fica sobrecarregado de trabalho, haja vista a necessidade de diagnóstico da aprendizagem e planejamento diversificado às diferenças estudantis em sala de aula.

Paula e Peixoto (2019, p. 43) ressaltam que,

Inclusão não é apenas colocar o aluno dentro da sala de aula regular, mas incluir em todas as atividades, propondo condições para que eles possam interagir, construindo novos conhecimentos de maneira própria e no tempo da criança.

Concluimos, então, nas falas que identificamos como pertinentes, oferecemos dados teóricos que podem servir como pontos de partida para novas e mais profundas reflexões, acerca, do não preparo das professoras, bem como a relação entre matrículas em salas de aulas regulares no ensino infantil e a compreensão de sobrecarga do trabalho professoral.

Convém-nos, no quadro 10, dar continuidade a análise e discussão que surgiu mediante a pergunta sobre a formação inicial.

Quadro 10 – Formação Inicial e atuação com crianças com TEA

Unidades de Significação	Recortes literários extraído das respostas
A formação inicial não garantiu base teórica e prática	[...] no período da minha formação inicial, pouco se falava sobre a temática (Professora A) .
	[...] Se estudava a educação especial de um modo geral e não tão específico sobre atuação de alunos com TEA (Professora B) .
	[...]Estuda um pouco de teoria, mas a prática é só trabalhando e vivenciando (Professora C) .
	Na época da minha formação, dificilmente se falava sobre TEA [...] não tive uma boa formação (Professora E) .
	[...] estudei pouco sobre a temática, é só na prática que conseguimos de fato aprender sobre o TEA (Professora D) .

Aprendemos na Prática	Pouca coisa, pois é na prática que vamos estudando sobre os alunos que vão aparecendo (Professora F) . [...] estudamos a temática de um modo geral, somente na prática que vamos se apropriando de fato das teorias, estudando dia a dia e aplicando na prática (Professora AEE) .
------------------------------	---

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir das entrevistas realizadas.

Para discorrermos sobre as respostas das professoras, trazemos à baila os seguintes trabalhos: Ponce e Abrão (2019); Ribeiro, Melo e Sella (2017) e Nunes, Azevedo e Schmidt, (2013). A partir deles, apresentaremos interlocução sobre o que esses autores dizem em relação à questão da ausência ou pouco debate específico, na formação inicial, concernente à inclusão de crianças com autismo no ensino infantil.

Em sua pesquisa, Ponce e Abrão (2019, p. 349) reconhecem, a partir da análise de uma fala da professora, que há

a necessidade de maiores discussões sobre a Educação Inclusiva ao longo da graduação, uma vez que todos os professores podem receber alunos com deficiência em suas salas de aula, independente da identificação ou não com a área de Educação Inclusiva.

Relacionamos a necessidade de discussão sobre formação inicial de professores no ensino infantil com o que nos apresentam Ribeiro, Melo e Sella (2017, p. 349), quando, em seu trabalho, as autoras evidenciam “o déficit na formação específica dos professores para o ensino de estudantes com autismo e os reflexos desse déficit em uma quase ausência de planejamento, materiais, e avaliações diferenciados”. De modo semelhante, Rodrigues (2006, p 174), reforçam que “é fundamental, na formação inicial e, principalmente, na continuada, proporcionar aos professores das escolas regulares os conhecimentos básicos para uma prática inclusiva”.

Prosseguindo com a nossa discussão, evoquemos, neste parágrafo, sobre o reconhecimento que as professoras enunciaram em relação ao pressuposto de que a teoria não garante preparo, e nos permite dialogar com os autores: Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) e Oliveira, Silva e Zilly (2022).

Analisando respostas das professoras entrevistadas, Nunes, Azevedo e Schmidt (2013, p. 563) destacam o “desconhecimento e a incerteza a respeito da origem da síndrome”, aspecto identificado na fala de “professores sem experiência”. Nesse sentido, considerando a inexperiência docente em relação ao trabalho com a inclusão de criança com autismo em sala de aula, Oliveira, Silva e Zilly (2022, p. 41),

“O desconhecimento a respeito do transtorno gera percepções equivocadas do sujeito e leva ao preconceito, criando barreiras, indiferença e dificuldades para ensinar”. O diálogo entre esses dois autores supracitados incita, portanto, o reconhecimento de que o professor, lotado em sala de aula regular, necessita de formação teórica para compreender o autismo enquanto transtorno do neurodesenvolvimento, que pode apresentar especificidades múltiplas de uma criança para a outra.

É interessante ressaltar uma afirmação pontual em que a Professora E reconhece que não teve uma boa formação. Percebeu-se, a partir da pergunta realizada, que ela se referiu à sua formação inicial. Logo, é possível inferirmos que, na época em que a referida professora se formara, o currículo de seu curso provavelmente não contemplara discussões específicas sobre a criança com autismo e sua inclusão na sala de aula regular no ensino infantil.

Nessa perspectiva de ausência de debates sobre o ensino inclusivo de criança com autismo em sala de aula regular no ensino infantil, fechamos a discussão teórica, com as contribuições de Sant’Ana (2005) e Paula e Peixoto (2019). Baseando-se na pesquisa de Perrenoud⁷ (2000), Paula e Peixoto (2019, p. 40) argumentam que “grande parte das estratégias de ensino utilizadas pelo professor deve ser adaptada às características dos alunos, à composição da classe e à história das relações entre os educandos e entre eles e o professor”. A nossa ver, isso demanda diagnósticos constantes, visto que, como observaremos mais adiante, as crianças autistas podem apresentar características singulares, de acordo com o espectro.

Essas autoras expostas anteriormente valem-se de dados da pesquisa de Sant’Ana, identificando que

os docentes parecem crer que a habilitação específica deve ser o primeiro passo do processo inclusivo e, [...] parecem exigir que tal condição seja atendida pelos órgãos responsáveis, indicando também certa urgência em adquirir conhecimentos [...] (Sant’Ana, 2005, p. 232).

Até aqui, discutimos algumas questões que emergiram das falas das professoras; e procuramos dialogar com os autores. Notamos que, para elas, é por meio da prática que o professor adquire os conhecimentos necessários para que a

⁷ Philippe Perrenoud: importante pesquisador da área da Sociologia e Antropologia, cujas pesquisas relacionam-se ao currículo, às práticas pedagógicas e à formação nas faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra. Embora desenvolva relevante atuação nessas áreas, o estudioso não tem formação em Pedagogia (Paula, 2024, *documento online*).

busca por aperfeiçoamento seja constante e ofereça um ensino mais inclusivo a crianças com autismo no ensino infantil, a desenvolvido em salas de aulas regulares.

Quadro 11 – Formações oferecidas pela professora do AEE

Unidades de Significação	Recortes literários extraído das respostas
Disponibilidade de materiais pedagógicos	[...]Oferece diversos modelos de atividades para desenvolvermos com as crianças (Professora A) .
	[...] ela disponibiliza materiais pedagógicos, além de realizar oficinas e oferecer bastante atividade em PDF para auxiliar na nossa prática[...] (Professora C) .
Auxílio e suporte às professoras em sala de aula	As formações auxiliam bastante, sempre que temos alguma dúvida, está pronta a ajudar [...] (Professora A) .
	[...] as vezes vai na sala observar a nossa prática e nos dar dicas de como podemos melhorar (Professora B) .
	[...]sempre que precisamos de algum auxílio, está pronta a ajudar (Professora C) .
	As formações que a professora vem realizando tem auxiliado bastante em nossa prática em sala de aula, ela sempre nos dar suporte quando precisamos (Professora D) .

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das entrevistas.

Analisando as respostas, percebe-se que as formações oferecidas pela professora do AEE têm sido muito significativas. As professoras reconhecem o auxílio proporcionado pelas formações da professora do AEE, enfatizando a prontidão e disposição em fornecer suporte contínuo e materiais adaptados durante todo o ano.

Imbernón (2006, p. 69),

A formação permanente do professor deve ajudar a desenvolver um conhecimento profissional que lhe permita: avaliar a necessidade potencial e a qualidade da inovação educativa que deve ser introduzida constantemente nas instituições; desenvolver habilidades básicas no âmbito das estratégias de ensino em um contexto determinado, do planejamento, do diagnóstico e da avaliação; proporcionar as competências para ser capazes de modificar as tarefas educativas continuamente, em uma tentativa de adaptação à diversidade e ao contexto dos alunos; comprometer-se com o meio social.

O autor destaca a importância da formação contínua do professor, ressalta a necessidade de os professores estarem atualizados em relação às inovações educativas e serem capazes de adaptar e modificar suas práticas pedagógicas continuamente, buscando a melhor adequação às características e especificidades dos alunos.

Para Marin e Braun (2013, p. 53),

O professor regente da turma traz os saberes disciplinares, os conteúdos, o que prevê o currículo e o planejamento da escola, justamente com os limites que enfrenta para ensinar o aluno com necessidade especial. O professor do ensino especial, por sua vez, contribui com propostas de adequação curricular, atentando para as possibilidades do estudante, considerando as situações de ensino propostas e as opções metodológicas, planejando estratégias e elaborando recursos adequados para promoção de sua aprendizagem.

Analisando o contexto, observamos que o professor do AEE deve ser o mediador no planejamento do professor da sala de aula comum a fim de contemplar a todos com as mais variadas estratégias de ensino, promovendo formações que possam auxiliar nesse viés.

Mantoan (2003, p. 44) ratifica que “a formação enfatiza a importância de seu papel tanto na construção do conhecimento, como na formação de atitudes e valores do cidadão. Assim sendo, a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino”.

Desta forma, a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994, p. 28) comprova que a formação em serviço “deverá realizar-se sempre que possível, ao nível da escola, através da interação com os orientadores e apoiados pela formação à distância e outras formas de autoformação”.

O que a lei preconiza é o dever das instituições realizar formações dos docentes, de forma que o ensino seja ofertado com qualidade, tendo em vista o desenvolvimento intelectual e cognitivo dos alunos, em uma perspectiva inclusiva.

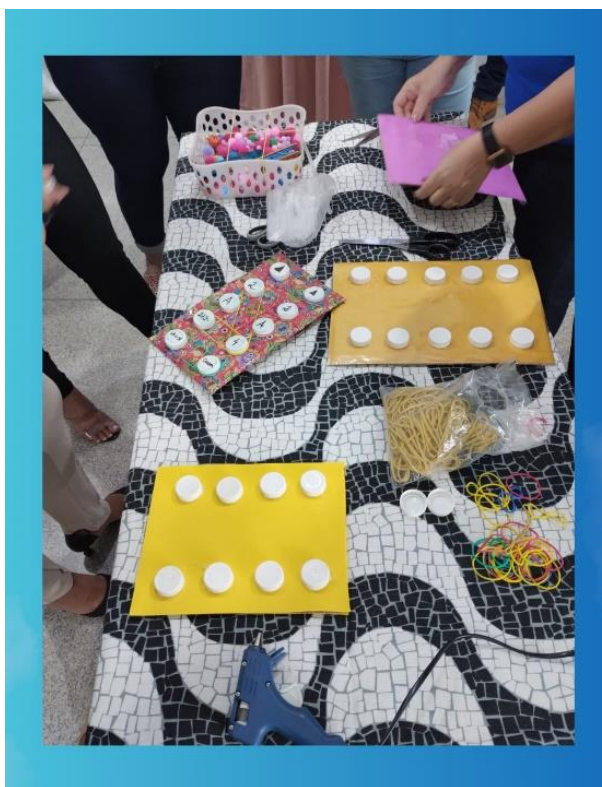
Consequente apresentamos os apontamentos realizados pelas professoras, as observações realizadas na pesquisa de campo, com registros fotográficos do espaço físico e da formação realizada pela professora do AEE.

A professora do AEE além de realizar formações em serviço com as professoras da escola. Foi convidada pela SEMED para ministrar formação para as professoras do AEE da rede municipal de ensino. Na observação, presenciamos que a proposta da formação era socializar os recursos e materiais pedagógicos e produzir juntamente com as professoras alguns materiais para uso na sala de recurso multifuncional para o atendimento de educandos com deficiência.

Desta forma, no primeiro momento a professora apresentou os recursos e materiais elaborados por ela e foi explicando a funcionalidade e objetivo de cada material e estratégias que ela utiliza para trabalhar com as crianças em seu atendimento individual na SRM. As professoras tiveram a oportunidade de manusear cada material e verificar as possibilidades de sua aplicação com os alunos.

No segundo momento, elas confeccionaram dois materiais pedagógicos. O primeiro material foi a pinça com prendedor de roupa e espátulas grande de madeira. O objetivo dessa atividade é trabalhar a coordenação motora fina, as crianças realiza o movimento de pinça e pega bolinhas de tecido coloridas de um recipiente e coloca-la em outro. Assim, além de trabalhar a coordenação, dar pra trabalha-se as cores, quantidade, entre outras possibilidades. O outro material foi o pareamento das tampinhas, feita com papelão, tampinhas, cola e liga de elástico. Essa atividade tem como objetivo estimular a concentração e atenção, além de trabalhar a coordenação motora fina, desenvolve a habilidade de construir sequência, sendo capaz de ser usada para trabalhar os números, com o objetivo de trabalhar continhas de matemática, conhecimento dos números, das vogais e deste modo estimula o raciocínio lógico.

Figura 13 - Materiais Pedagógicos produzidos em formação



Fonte: Registro de imagens realizadas pela pesquisadora, 2023.

Percebemos que as professoras demonstraram apreciação pela realização da atividade e expressaram verbalmente a relevância de formações desse tipo, que envolvem a criação de materiais práticos, destacando a transição da teoria para a

prática. Elas enfatizaram que frequentemente não dispõem de tempo para desenvolver esses materiais e consideraram a proposta de cada participante produzir seu próprio material durante a formação como uma iniciativa valiosa e significativa.

5.1.3 Desafios e Possibilidades da Prática Docente na Inclusão de Crianças com TEA

A prática docente na perspectiva de educação inclusiva para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta desafios significativos, além disso oferece possibilidades de crescimento e aprendizado tanto para os educadores quanto para os educandos.

Os professores que lidam com TEA enfrentam uma série de desafios significativos em sua prática em sala de aula. Alguns desses desafios foram descritos pelas professoras no quadro 12.

Quadro 12 – Desafios da prática docente na inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil

Unidades de Significação	Recortes literários extraído das respostas
Práticas Pedagógicas	O desafio maior é que cada criança com autismo é diferente [...] É preciso estudar cada criança e verificar o que pode ser trabalhado individualmente para que ela desenvolva (Professora A) .
	Hoje o maior desafio é de fato a inclusão [...] precisamos aprender como trabalhar com cada criança e ter um olhar atento para não incluir uns e excluir outros (Professora B) .
	Acredito que no modo geral o que é mais desafiador é adaptar as atividades [...] (Professora C) .
	O desafio que eu destaco seria ter mais embasamento teórico para a prática [...] (Professora D) .
	Penso que o maior desafio seja o tempo para elaborar material pedagógico para trabalhar com as crianças com TEA [...] (Professora E) .
Falta de Diagnóstico Precoce	O desafio que eu destacaria é que o diagnóstico do aluno com autista demora muito [...] e a criança fica desassistida (Professora F) .

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das entrevistas.

Na fala das professoras foi possível identificar alguns desafios enfrentados na prática pedagógica e identificação precoce do autismo. As professoras A, B, C, D e E, destacam a diversidade das crianças com autismo e a necessidade de abordagens individualizadas e adaptativas. O desafio reside em compreender as necessidades de cada aluno e desenvolver estratégias pedagógicas adequadas para promover seu

desenvolvimento. Além disso, a falta de embasamento teórico, o tempo necessário para elaborar material pedagógico e a adaptação das atividades são mencionados como obstáculos significativos. Ao tocar no aspecto das práticas pedagógicas inclusivas, Romeu e Rossit (2022, p. 646), ressaltam,

[...] As práticas pedagógicas eficazes e apropriadas às demandas são imprescindíveis para evolução dos alunos, e isso o professor só consegue planejar e desenvolver quando se apropria do referencial teórico-conceitual e metodológico e conta com assessoria pedagógica apropriada.

Em síntese, as autoras enfatizam que as práticas pedagógicas só serão de fato eficazes, quando os professores se apropriarem de um embasamento teórico e conceitual sólido, juntamente com uma metodologia adequada. Chimenes e Santana (2020, p. 99) ressaltam que “O conhecimento sobre o transtorno do espectro autista é o passo inicial para a contribuição do professor no ensino-aprendizagem dos seus alunos”.

Fernandes e Silva (2016, p. 02) reforçam “[...] faz-se necessário que o professor e a própria escola busquem novos conhecimentos, ampliando seu repertório de práticas educativas capazes de atender as necessidades dos alunos com TEA”.

Nesse sentido, Aquino et al (2016, p. 03), enxergam que “Educar para a diversidade requer foco no estudo de práticas pedagógicas que valorizem as diferenças e as diversidades nas salas de aula”. Consoante, Chimenes e Santana (2020, p. 101) a prática pedagógica “deve ser planejado e não pode se esquecer-se da rotina, que na educação infantil é uma sequência de determinadas ações educativas [...] como: brincadeiras, cuidados e atividades que desenvolvam a aprendizagem[...].

Quando a professora A diz que: “É preciso estudar cada criança e verificar o que pode ser trabalhado individualmente para que ela desenvolva”, ela está querendo enfatizar que o professor tem que escolher prática pedagógica a partir das características e peculiaridades das crianças com autismo.

Franco (2015, p. 608) ressaltam que,

As práticas pedagógicas incluem desde planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem até caminhar no meio dos processos que ocorrem para além dela, de forma a garantir o ensino de conteúdos e de atividades que são considerados fundamentais para aquele estágio de formação do aluno, e, através desse processo, criar nos alunos mecanismos

de mobilização de seus saberes anteriores construídos outros espaços educativos.

Considerando as especificidades das crianças com TEA, quando apresenta hipersensibilidade aos estímulos do ambiente, Cunha (2012), ressalta que o professor em sua prática busque manter o ambiente mais equilibrado possível, estimulando através de materiais ou brinquedos pedagógicos. Em decorrência da característica de fragmentação da percepção visual, deve-se explorar todos os espaços do ambiente, redirecionar a criança de maneira lúdica, a sua percepção para o todo. Concernente a capacidade de simbolizar, buscar promover atividades que estimulem a imaginação e criatividade. A fim de desenvolver a linguagem, o docente precisa estimular a criança para que se expresse verbalmente. Para trabalhar com a cognição, é interessante propor exercícios que explorem as suas peculiaridades. Quando a criança apresentar hiperatividade, realizar atividades em pequenas etapas, com tarefas curtas. Em momentos que expressar estereotípias, o docente com calma sem irritar a criança, deve inibir a recorrência dos movimentos. Para trabalhar a psicomotricidade, socialização e afeto, é importante disponibilizar materiais pedagógicos que estimulem raciocínio, movimentos, possibilitem convivência social e canalize as emoções.

Mantoan (2003, p. 41) o professor “engendra e participa da caminhada do saber ‘com’ seus alunos consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e provocar a construção do conhecimento com maior adequação”

Franco (2012, p.170) acrescenta que “O professor ao construir a sua prática pedagógica, está em contínuo processo de diálogo com o que faz, porque faz, e como deve fazer”.

Concernente ao Diagnóstico Precoce, relatado na fala da Professora F, Silva e Mulick (2009, p.127),

Em muitos casos, por exemplo, quando a criança é diagnosticada em idade precoce e recebe intervenções adequadas, ela pode eventualmente atingir níveis de desenvolvimento e aprendizado mais apropriados para a sua faixa etária e não mais recebe um diagnóstico de retardo mental, ou seja, a implementação de intervenções pode, em alguns casos, acelerar a velocidade de aprendizado e desenvolvimento da criança a tal ponto que ela venha a atingir níveis apropriados para a sua faixa etária.

Em primeiro plano, é de suma importância a fala da professora, sobre essa questão do diagnóstico, pois, conforme os autores relataram, uma vez que essas

crianças são diagnosticadas em idade precoce, o seu desenvolvimento e aprendizado são mais eficazes.

A demora na concessão do laudo, como apontado, pode acarretar prejuízos substanciais no acompanhamento e desenvolvimento das crianças. É imperativo reconhecer a necessidade de estratégias que atenuem nesses obstáculos, através de políticas públicas que facilitem o acesso a avaliações especializadas, ou por meio de uma sensibilização eficaz que propicie uma aceitação precoce e consciente por parte dos pais.

Cunha (2012) corrobora ao dizer que o diagnóstico tardio e, podem causar prejuízos no seu desenvolvimento global, tais como desenvolvimento cognitivo, linguagem e habilidades sociais nas crianças com TEA.

A atuação dos professores com educandos com TEA é permeada por desafios únicos, mas também pode ser enriquecida por diversos fatores facilitadores. Nos questionamentos sobre os fatores que facilitam sua atuação com educandos com TEA, obtivemos as seguintes respostas.

Quadro 13 – Possibilidades para/na atuação docente na inclusão de crianças com TEA

Unidades de Significação	Recortes literários extraído das respostas
Suporte de profissionais de apoio	<p>Como possibilidades, seria a presença do professor auxiliar juntamente com o cuidador (Professora B).</p> <p>O que poderia ser feito como possibilidade, seria a SEMED dar mais suporte, disponibilizando mais professores auxiliares. Também, penso que a gestão e o corpo pedagógico deveriam auxiliar mais nesse processo de inclusão, dando mais apoio ao professor. (Professora C).</p> <p>O que poderia facilitar é a ajuda de outro profissional em sala de aula, que pudesse auxiliar na parte pedagógica, juntamente com o cuidador [...] (Professora E).</p>
Oferta de Formação	<p>Acredito que umas das possibilidades que poderia auxiliar na nossa prática, seria que a SEMED oferecesse mais formações e cursos por polos, com poucas professoras, assim conheceria a realidade de cada um e desta forma, poderia dar um suporte maior (Professora D).</p> <p>Como possibilidade e que contribuiria para nossa prática, seria ter mais formações [...] (Professora F).</p>
Interprofissionalidade	<p>[...] Que a criança obtivesse o diagnóstico precoce, ou seja, seria interessante que a área da saúde caminhasse junto com a educação. (Professora F).</p>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das entrevistas.

Observamos que as professoras, ressaltam algumas possibilidades que podem auxiliar no contexto da inclusão de crianças com TEA, entre eles, necessidade de suporte, formação e interprofissionalidade.

Há necessidade de profissionais de apoio junto ao professor docente, conforme explicitado pelas professoras B e C, além de um cuidador de apoio, o professor regente poderia dispor tão quanto de um professor auxiliar⁸. Provavelmente, a professora se refere a um professor que tenha formação específica na área do TEA. De maneira totalmente aproximada, a Professora E explicita que o professor auxiliar e o cuidador deveriam ser figuras fundamentais para que o processo de inclusão efetivamente aconteça.

Souza *et al* (2013, p. 642), descrevem que embora as crianças têm o direito adquirido de frequentar a escola regular, as escolas precisam repensar sua função e organização para que não haja a segregação, recorrendo à contratação de profissionais de apoio.

“É o caso dos monitores, também chamados, às vezes, de cuidadores, cuja principal atribuição, no contexto escolar inclusivo, tem sido a de acompanhar os educandos com deficiência na escola comum, auxiliando o professor regente na mediação de seu desenvolvimento social e cognitivo (Souza et al, 2013, p. 642).

Para Pimentel e Fernandes (2014, p. 172), alguns aspectos precisam ser melhorados para que, de fato, a educação se efetive no ensino que contemple alunos com TEA. Um dos aspectos envolve “uma rede específica de apoio aos professores, a presença de monitores ou professores, adaptações curriculares e medidas para facilitar a comunicação e o trabalho de profissionais envolvidos”. Corroborando com que pensa as autoras, Cunha (2012, p. 55)

Enquanto o aluno com autismo não adquire a autonomia necessária, é importante que ele permaneça sob o auxílio de um profissional capacitado ou psicopedagogo para que dê suporte ao professor em sala de aula. Na escola inclusiva, é demasiadamente difícil para um único educador atender a uma classe inteira com diferentes níveis educacionais e, ainda, proporcionar uma educação inclusiva adequada. Tudo o que for construído no ambiente escolar deverá possuir o gene da qualidade.

⁸ Para fins de informações a Lei nº. 12.764/2012, que legaliza a Política Nacional de Proteção da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012), o ensino regular, quando contemplado com matrícula de criança com autismo, deveria incluir acompanhante especializado, quando diagnosticada a necessidade.

A autora ressalta a importância do suporte adequado para alunos com autismo até que desenvolvam autonomia. Destaca-se a dificuldade que um único educador enfrenta ao lidar com uma turma diversificada, enfatizando a necessidade de qualidade em todas as práticas escolares.

Como contraponto à questão de ter um profissional de apoio e um cuidador em sala de aula, alguns autores como Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), fizeram uma crítica a este profissional de apoio inserido na escola, para eles, a aprendizagem dos educandos com deficiência é responsabilidade do professor regente e cabe a este profissional de apoio suprir somente as necessidades ligadas ao cuidado pessoal, alimentação, acomodação e higiene.

Concordando com os autores supracitado, Giangreco (2010), reforça dizendo que a prática individualizada do profissional de apoio, podem acabar prejudicando a inclusão destes educandos com deficiência na escola, uma vez que, essa relação um-a-um, vai tornar o sujeito dependente, reforçando a estigmatização da diferença, interferindo na interação desses alunos com professor, colegas e outros profissionais da escola.

Carvalho (2008, p. 24) acrescenta dizendo que,

A presença do facilitador, com exclusividade de atenção e cuidados para dar apoio a uma determinada criança, acentua sua diferença, provocando, involuntariamente, mais segregação em nome da inclusão. Aliás, fico me indagando se numa turma estiverem matriculados três alunos com necessidades educacionais especiais, como será a dinâmica do trabalho pedagógico com três facilitadores em sala de aula, um por aluno.

Compreendemos os desafios relatados pelas professoras quanto à demanda de suporte profissional adequado e necessário para possíveis serviços de apoio pedagógico. No entanto, julgamos pertinente o que os autores Carvalho (2008), Mendes, Vilaronga, Zerbato (2014), falaram sobre o profissional de apoio, eles acham importante que tem sim para que de fato se auxilie nesse processo de inclusão, mas não um para cada um e que esse papel na área pedagógica fique com o professor regente.

Outro fator destacado, foi a necessidade de mais formações específicas, adaptadas às necessidades específicas dos professores, permitindo uma compreensão mais profunda da realidade de cada aluno com TEA, descritos pelas

professoras D e F. Carneiro e Dall' Acqua (2014, p. 22), discorrem sobre essa temática falando que,

Uma formação em serviço que trabalhe com os aspectos reais do cotidiano do professor a partir da junção do estudo teórico às reflexões da prática, construindo com ele, e não por ele ou para ele, possibilidades reais de transformação de uma estrutura competitiva, meritocrática, tecnicista, enfim, excludente que vigora em nossa realidade.

As autoras enfatizam a necessidade de criar condições para que os professores possam refletir sobre sua prática educativa, considerando-a como um componente integral da própria formação. Isso implica em utilizar a teoria como base para as reflexões, gerando conhecimento que, ao mesmo tempo em que revisa e aprimora a teoria existente, também atribui novos significados à prática pedagógica. Em resumo, defende uma abordagem de formação que integre teoria e prática, promovendo uma reflexão crítica e uma produção contínua de conhecimento no contexto educacional. Mantoan (2003, p. 45) destaca que “o foco da formação é o desenvolvimento da competência de resolver problemas pedagógicos”.

Refere-se a interprofissionalidade, a professora F importância da colaboração entre os profissionais da educação e da saúde, enfatizando a necessidade de um diagnóstico precoce e de uma abordagem interdisciplinar no apoio às crianças com TEA. Isso sugere a importância de uma cooperação estreita entre os diferentes setores para garantir uma abordagem holística e eficaz no atendimento às necessidades dos alunos. Romeu e Rossit (2022, p. 640),

Considerando a complexidade e os multideterminantes que afetam o desenvolvimento da pessoa com TEA e no sentido de atender às demandas presentes nos diferentes casos, o plano de intervenção com objetivos e metas comuns deve ocorrer de modo integrado entre profissionais da área da Saúde e da Educação, na perspectiva de alcançar melhores resultados.

As autoras complementam dizendo que a colaboração em equipe interprofissional pode ser um fator essencial para impulsionar os avanços no acesso, na qualidade, na eficiência e na efetividade dos processos de intervenção, destacando a importância do desenvolvimento e implementação.

5.2 Métodos e estratégias pedagógicas utilizadas pelas professoras na aprendizagem das crianças com TEA

O contexto das estratégias metodológicas empregadas na aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é fundamental reconhecer a complexidade desse desafio educacional. Diante das características individuais e variadas necessidades apresentadas por essas crianças, as estratégias metodológicas adotadas têm em vista não apenas facilitar a assimilação de conhecimentos, mas também promover a inclusão, autonomia e desenvolvimento global.

5.2.1 Planejamento e Concepções sobre métodos

Ao considerar as peculiaridades do TEA, como dificuldades na comunicação, interação social e comportamentais, as abordagens metodológicas procuram ser flexíveis, adaptativas e centradas nas particularidades de cada criança. Desde o uso de técnicas de ensino estruturadas e visualmente apoiadas até a promoção de ambientes inclusivos e estimulantes, as estratégias metodológicas abrangem uma ampla gama de práticas pedagógicas voltadas para a maximização do potencial de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos.

Nesse sentido, a eficácia das estratégias metodológicas reside na sua capacidade de reconhecer e responder às necessidades individuais dos alunos com TEA, possibilitando uma educação significativa e inclusiva. Assim, como forma de verificar quais métodos e estratégias são utilizadas para inclusão de crianças com TEA, realizamos a seguinte indagação no quadro 14, você realiza um planejamento educacional individualizado (PEI) para as crianças com TEA?

Quadro 14 – Planejamento Educacional Especializado (TEA) para crianças com TEA

Unidades de Significação	Recortes literários extraído das respostas
Não utiliza PEI	Não realizo um plano especificamente (Professora A)
	Não. Eu procuro incluir eles da mesma forma que trabalho com os demais, utilizando o mesmo planejamento [...] (Professora B) .
	Como o planejamento da creche é voltado mais para o brincar, não vemos tanta necessidade em realizar um planejamento educacional individualizado. (Professora C) .

	Não. Vou realizando o planejamento a partir das observações e adequando a realidade de cada um, envolvendo todos (Professora D) .
	Não. Utilizo o mesmo planejamento para todos (Professora E) .
	Não realizo planejamento individual para as crianças com autismo, eles realizam as mesmas atividades (Professora F) .
Utiliza PEI	A cada aluno que é matriculado, independente de qual laudo tenha, é realizado um atendimento com os pais, como uma anamnese. Em seguida, eu realizo um estudo de caso individualizado e na sequência o plano individualizado. Nesses documentos é possível conhecer a individualidade e necessidade de cada um para a partir deles iniciar o atendimento. (Professora AEE) .

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das entrevistas.

As falas das professoras mostraram diferentes abordagens em relação ao planejamento educacional individualizado (PEI) para alunos com deficiências, propriamente dito, as crianças com TEA. Em síntese, anunciaram que não realizam planos educacionais individualizados, exceto a professora do AEE que elabora e demonstra uma prática mais estruturada e personalizada para atender às necessidades específicas dos alunos. O Plano Educacional Individualizado é a identificação das características das necessidades de um estudante e de como elas devem ser atendidas, assim como a priorização das tarefas e os modos de avaliação. Oliveira *et al* (2022, p. 45), “O PEI, como um instrumento norteador [...] possibilita direcionar o ensino a partir do que foi realizado e adquirido e, embasado nestas informações, planejar o que ainda precisa ser alcançado”.

Portanto, trata-se de uma ferramenta útil para facilitar a prática pedagógica caracterizada como crítica e conscientizadora, fornecendo suporte por meio de planejamentos e avaliações contínuas.

Brites e Brites (2019), é recomendado que o Plano Educacional Individualizado (PEI) destinado a crianças com TEA seja concebido de maneira abrangente, contando com a colaboração de pais, professores da sala regular e da sala de atendimento especializado, coordenação pedagógica, terapeutas, e demais partes envolvidas no contexto da criança.

Embora a professora C e D, não realizem um PEI, observam as preferências dos alunos e procuram envolvê-los em atividades, adaptando as atividades, conforme a necessidade de cada criança. Carneiro (2012, p. 89),

O planejamento de suas atividades deve considerar as formas diferentes de aprender dos alunos. Em caso de alunos com deficiência, cada característica específica de aprendizagem deve ser considerada, passando por ações práticas na realização da aula, buscando metodologias, estratégias e

recursos condizentes com as necessidades individuais, culminando em uma avaliação formativa que considere a evolução de cada um.

A autora enfatiza a importância do planejamento das atividades educativas levando em conta as diversas maneiras de aprendizado das crianças, seja elas, com e sem deficiência. Isso implica na implementação de ações práticas durante as aulas, utilizando metodologias, estratégias e recursos apropriados para atender às especificidades de cada criança. Além disso, destaca a importância de uma avaliação contínua e formativa.

No entanto, Mantoan (2003, p. 36), sobre prática de ensino,

a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender [...] os professores levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um.

Ressalta ainda mais, que o sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. Outro fator a destacar é que o ponto de partida para ensinar todos é compreender “a diferenciação é feita pelo próprio aluno, ao aprender, e não pelo professor, ao ensinar” (Mantoan, 2003, p. 38-39).

Cunha (2020), sugere-se que as atividades destinadas ao aprendiz com autismo sejam orientadas para a origem de seus interesses, permitindo que, mesmo que progressivamente, ele possa explorar novas experiências de aprendizagem de maneira gradual e contínua.

Para concluirmos nossa discussão teórica sobre essa abordagem de PEI, observamos que no Brasil, ainda não é uma exigência que haja um planejamento baseado nas especialidades dos alunos em sala de aula regular. No entanto, compete ressaltar que plano deve ser realizado pela professora do AEE na SRM, conforme a Resolução nº 4 (Brasil, 2009).

Prosseguindo na análise e discussão, ao serem indagadas sobre quais métodos conhecem para atuação com crianças com TEA. O quadro 15 relatou alguns fragmentos das respostas.

Quadro 15 - Quais métodos você conhece para atuação das crianças com TEA?

Unidades de Significação	Recortes literários extraído das respostas
Não define Métodos	Não conheço muitos métodos e não utilizo um método específico (Professora A).
	Não utilizo métodos específicos, trabalho muita a liberdade das crianças [...] (Professora B).
	Conheço poucos métodos (Professora C).
	Um método específico não, vamos adequando conforme a realidade de cada um (Professora D).
	Não utilizo um método único (Professora E).
Métodos ABA e TEACCH	Conheço o ABA e o TEACCH (Professora AEE).

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das entrevistas.

Analisando as falas das professoras, identificamos que quase a totalidade as respostas explicitaram que não conseguem definir um método específico. Somente a professora do AEE diz conhecer o método ABA e TEACCH. As professoras A e C, demonstram falta de conhecimento específico sobre métodos para o TEA, pois, dizem conhecer poucos métodos, mas não conseguem descrever nenhum deles. Enquanto que, as professoras B e D, optam por uma abordagem mais livre, adaptando suas práticas conforme as necessidades individuais de cada aluno.

Em suma, as professoras mesmo não especificando o método que utiliza, e ao observamos as suas práticas em sala de aula, vimos que utilizam fazem sim dos métodos e exploram os espaços. No entanto, por não terem embasamento teórico para justificar a sua resposta, relatam não utilizarem nenhum método específico.

Mantoan (2003, p. 44), enfatiza que “os professores vão definindo, pouco a pouco, as suas “teorias pedagógicas”. A intenção é que os professores sejam capazes de explicar o que antes só sabiam produzir a partir do que aprendiam em cursos [...]”.

No que tange a fala da professora do AEE, é pertinente discorrer sobre a sua resposta, uma vez que, demonstrou familiaridade com métodos como ABA e TEACCH.

De acordo com Cunha (2012, p. 73),

O TEACCH se baseia na organização do ambiente físico por meio de rotinas organizadas em quadros, painéis e agendas. O objetivo é adaptar o ambiente para o autista mais facilmente compreendê-lo e compreender o que se espera dele.

O Método ABA, que é uma técnica proveniente do campo científico do behaviorismo, tem por objetivo observar, analisar e explicar a associação entre o ambiente, o comportamento humano e a aprendizagem, visando a

mais uma mudança de comportamentos específicos do que de comportamentos globais.

O autor ressalta que tanto o TEACCH como o ABA são métodos importantes para auxiliar no tratamento e educação de pessoas com TEA. O TEACCH enfoca a organização do ambiente através de elementos visuais, adaptação do ambiente e implementação de rotinas estruturadas. A ABA, baseada no behaviorismo, busca analisar e modificar comportamentos específicos, personalizando o tratamento conforme as necessidades individuais. Ambas promovem uma abordagem individualizada, visam o desenvolvimento de habilidades adaptativas e sociais, e a colaboração entre as abordagens pode ser benéfica. A escolha entre elas deve considerar as características do indivíduo, com a colaboração de profissionais e familiares para uma abordagem abrangente e eficaz.

5.2.2 Estratégias e Métodos utilizadas na Prática Docente

Na prática docente voltada para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), diversos métodos e estratégias são empregados para atender às necessidades específicas desses alunos. Entre essas abordagens, destaca-se a individualização do ensino, onde, os professores buscam compreender as características e preferências de aprendizado de cada criança com TEA, adaptando o currículo e as atividades de acordo com suas necessidades. Além disso, o que destaca Cunha (2012), a utilização de recursos visuais, como cartões de comunicação, quadros de horários e apoios visuais, é comumente empregada para auxiliar na compreensão e comunicação desses alunos.

Convém-nos a seguir, apresentar o quadro e em seguida interpretar e dialogar com teóricos selecionados para os interdiálogos possíveis.

Quadro 16 - Que métodos utiliza em sua prática, a fim de promover a aprendizagem, desenvolvimento e comportamentos das crianças com TEA?

Unidades de Significação	Recortes literários extraído das respostas
Métodos Lúdicos	[...] ofereço materiais didáticos diferenciados e jogos (Professora A) .
	Busco trabalhar com jogos [...] atividades que envolvem movimento, jogos de cooperação e interação (Professora D)
	Realizo mais atividades práticas e lúdicas, que envolvam diferentes texturas, diferentes sons e jogos (Professora E) .
	[...]Busco trabalhar bastante a coordenação motora fina (Professora B)

Coordenação Motora	[...]Procuramos desenvolver atividades que trabalhe gestos e movimentos, atividades com pintura e que desenvolva a coordenação motora, além de atividades que trabalhe a interação com o outro (Professora C).
	[...] Realizo atividades de desenvolvimento de concentração, coordenação motora fina, visual, espacial assim como letramento e numeração partindo do hiperfoco individual (Professora AEE).

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das entrevistas.

As professoras A, D e E, se aproximam com relação aos métodos que utilizam, evidenciam o reconhecimento da importância dos materiais didáticos diferenciados lúdicos, com jogos e brincadeiras como ferramentas educativas. As professoras demonstram uma inclinação para métodos que priorizam a participação ativa dos alunos, envolvendo-os em atividades práticas, lúdicas e interativas, incentivando que as crianças explorem os materiais pedagógicos, jogos e brinquedos disponíveis em sala de aula, a fim de que desenvolvam autonomia nas atividades que desejam realizar. Cunha (2012, p. 33), “o professor deve observar quais objetos ou atividades que o atraem mais, para usá-los nas tarefas. Detalhes, que muitas vezes, são desconsideradas por nós, exercem grande atração”. Paula e Peixoto (2019, p. 43-44), o professor deve,

Desenvolver o aluno sempre com o foco em seu potencial e habilidade preservadas. Realizar atividades lúdicas com as crianças com autismo, tais como jogos, recursos diversos, exercícios de concentração, pois só assim, o aluno irá significar as experiências dele em sala de aula e a partir daí evoluir e sentir – se incluído.

Concernente, Cunha (2012, p. 64), diz respeito, de que o aluno com autismo obtém os seus próprios esquemas mentais e que “[...] o bom material leva o aprendiz a exibir comportamentos e habilidades que vão variando até atingir desempenhos mais refinados”.

Na observação realizada das práticas das professoras, verificou-se que as salas de aula dispõem de alguns recursos pedagógicos e tecnológicos, todas as salas possuem um espaço amplo, com materiais pedagógicos e recursos diversos. As professoras não realizam um plano individual para as crianças com TEA, seguem uma rotina em sala de aula. Desenvolvem atividades que trabalham a coordenação motora fina, grossa, lateralidade e o brincar.

De modo geral, observamos que as professoras buscam realizar adaptações nas realizações das atividades quando necessário e buscam com as suas limitações incluir e trabalhar a interação e comunicação com as crianças com TEA.

Para Sacristán (1999, p. 77),

Práticas docentes são baseadas num conjunto de saberes e de saber fazer, que estão sujeitos a uma permanente reelaboração, de conhecimentos pedagógicos, que a profissionalidade se manifesta através de uma grande diversidade de funções (ensinar, orientar o estudo, ajudar individualmente os alunos, regular ações preparar materiais, saber avaliar, organizar espaços e atividades (SACRISTAN, 1999, p. 77).

Essas estratégias visam não apenas facilitar a compreensão dos conteúdos, mas também promover o desenvolvimento integral dos estudantes, estimulando sua criatividade, colaboração e habilidades motoras, sensoriais e cognitivas.

Mantoan (2003, p. 41), ressalta que professor necessita ser aquele capaz de “explorar os espaços educacionais com seus alunos, buscando perceber o que cada um deles conseguem aprender do que está sendo estudado e como procedem ao avançar nessa exploração”.

Souza (2019) enfatiza que o sucesso ou fracasso na aprendizagem da criança com TEA estão diretamente condicionados com a organização de ensino, ou seja, estratégias sistematizadas do ato de ensinar, bem como às adequações realizadas na escola e também com a formação continuada de professores.

Mantoan (2003, p. 42) reforça que o professor,

não procurará eliminar as diferenças em favor de uma suposta igualdade do alunado, que é tão almejada pelos que apregoam a (falsa) homogeneidade das salas de aula. Antes, estará atento à singularidade das vozes que compõem a turma, promovendo o diálogo entre elas, contrapondo-as, complementando-as.

A autora destaca uma abordagem pedagógica que valoriza a diversidade e singularidade dos alunos, em oposição à ideia de homogeneidade e uniformidade nas salas de aula. Ela critica a busca por uma igualdade superficial que ignora as diferenças individuais dos estudantes. Em vez disso, enfatiza a importância de reconhecer e promover as vozes únicas de cada aluno, incentivando o diálogo entre elas. Isso implica em permitir que as diferenças sejam expressas, contrapostas e complementadas, enriquecendo assim o ambiente de aprendizagem e respeitando a individualidade de cada estudante.

Concernente, a coordenação motora, as professoras B e C, ressaltam que na creche, as atividades são centradas no brincar, com enfoque em movimentos, danças,

brincadeiras e pinturas, adaptadas para atender às necessidades de todos. Sendo destacado que a adaptação é uma constante, sem a imposição de métodos específicos.

Para Perrenoud (2000, p. 9),

[...] adaptar a ação pedagógica ao aprendiz não é, no entanto, nem renunciar a instruí-lo, nem abdicar dos objetivos essenciais. Diferenciar é, pois, lutar para que as desigualdades diante da escola atenuem-se e, simultaneamente, para que o nível de ensino se eleve.

O autor destaca a importância de adaptar a abordagem educacional de acordo com as necessidades individuais dos alunos, sem abrir mão do ensino e dos objetivos fundamentais. A diferenciação pedagógica é vista como uma estratégia para reduzir as desigualdades entre os alunos em relação à escola, ao mesmo tempo em que se busca elevar o nível de ensino. Ou seja, a ideia é personalizar a educação para atender às diversidades dos alunos, promovendo a igualdade de oportunidades e mantendo um padrão de qualidade no ensino. No entanto, ressalta que no processo há dificuldades, que muitas vezes surgem de um desenho universal que inclui barreiras atitudinais, ideológicas e físicas, que socialmente definem exclusão, discriminação, prejuízos e desvalorização.

Nas falas das professoras evidenciam-se a valorização de uma abordagem pedagógica centrada em estratégias diferenciadas, notadamente através de jogos e atividades que visam fortalecer a coordenação motora fina. A ênfase no uso de materiais concretos, incluindo aqueles confeccionados pelo próprio grupo, ressalta a importância da manipulação como meio de enriquecer a experiência educativa.

Para Cunha (2012, p. 66) “O material não é conteúdo curricular, mas é o instrumento que estimula o aluno, possibilitando-lhe que ele refine seu aprendizado até atingir as elaborações cognitivas e motoras mais elevadas.

Ressaltam também, que atividades envolvendo movimento, jogos de cooperação e interação são particularmente eficazes destaca a relevância do aspecto lúdico no processo de aprendizagem. A inclusão de diferentes estímulos, como texturas e sons variados, demonstra uma preocupação em proporcionar experiências sensoriais enriquecedoras.

Para Vigotsky (1998) a abordagem Montessori é significativa para o ensino natural. Destaca que os exercícios dessa abordagem podem ser integrados de maneira natural aos brinquedos infantis, sendo cultivados de forma voluntária pela

criança, ao invés de serem impostos de maneira rígida. Isso destaca a ênfase na autonomia e no aprendizado ativo na metodologia Montessori, alinhando-se com as ideias de Vigotsky sobre o papel do ambiente e da interação social no desenvolvimento infantil.

Para Mantoan (2003, p. 38),

O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente se deixa que aconteça.

A autora ressalta que o educando terá sucesso em sua aprendizagem quando o educador levar em consideração as habilidades individuais de cada aluno, permitindo que se destaquem por suas capacidades, em vez de serem definidos por seus desafios. A abordagem é centrada no desenvolvimento positivo e na maximização do potencial de cada aluno.

A professora do AEE reforça que vem utilizando como estratégias atividades que trabalhe a concentração, coordenação motora fina, visual e espacial, ressaltando a atenção às habilidades individuais de cada aluno, contribuindo para um processo de aprendizagem inclusivo e adaptado.

Para concluirmos nossa discussão referente ao quadro 16, observamos que as estratégias pedagógicas realizadas pelas professoras reforçam o que a Base Comum Curricular Nacional (BNCC, 2018) estabelece para a Educação Infantil nos seus campos de experiências e nos objetivos de aprendizagem. Quando as professoras fazem menção que desenvolvem atividades que trabalham a coordenação motora fina, grossa, visual e espacial ela está evidenciando abordagem dos “sons, traços e cores” e “corpo, gestos e movimentos”. A criança com autismo pode apresentar uma certa resistência a realizar atividades como está, no entanto, quando estimulado de forma correta, desenvolve habilidades importantes.

Cunha (2020, p. 67-68) ressalta que é imprescindível,

Estabelecer o contato visual com o aluno, chamá-lo pelo nome, identificar-se, nomear objetos, ajudá-lo a entender sentimentos, desejos, vontades e necessidades são ações que sempre produzem bons resultados. É fundamental para o funcionamento social da linguagem que o significado da palavra seja percebido antes do seu uso, afetivamente. Isto favorece a compreensão simbólica da língua.

Consoante, as estratégias e métodos utilizadas em sala de aula, foi questionado das professoras, se foi a partir de alguma formação continuada e/ou serviço? No quadro 17, apresentamos alguns fragmentos das respostas.

Quadro 17 – Estratégias e Métodos a partir de formações

Unidades de Significação	Recortes literários extraído das respostas
Formação do AEE	A professora do AEE oferece formações e a partir das formações, vamos tentando montar algo [...] (Professora A)
	Sim, algumas estratégias fomos colocando em prática a partir das formações oferecidas pela professora do AEE (Professora C) .
	Sim, as práticas vêm melhorando a partir das formações realizadas pela professora do AEE, ela sempre dar dicas e sempre está conversando com a gente, dando sempre suporte quando precisamos (Professora D) .
	Essas estratégias que utilizamos, foi a partir das formações realizadas pela professora do AEE [...] (Professora E) .
Realidade do Aluno	Não, as estratégias que eu utilizo foi a partir das observações dos alunos e colocando na prática, pois cada criança tem uma forma de se trabalhar, ai vou deixando eles livres e vou percebendo a melhor forma de realizar as atividades (Professora B) .
	Não, vou utilizando a estratégia e métodos de acordo com a criança. (Professora F) .

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das entrevistas.

Analisando as falas, observamos uma variedade de abordagens adotadas pelas professoras no trabalho com alunos com TEA. A participação em formações oferecidas pela professora do AEE é destacada pelas professoras A, C, D e E como um elemento contributivo para aprimorar práticas. Certificam que houve melhoria das práticas a partir das formações oferecidas, destacando o suporte constante fornecido e que a partir dos materiais disponibilizados, organizam as suas aulas.

De acordo com a Resolução nº 4, de dois de outubro de 2009, no artigo 13, inciso VIII, segue as atribuições do professor do AEE,

Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilidade dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovam a participação dos alunos nas atividades escolares.

Nesta atribuição, são permeadas a incumbência do professor da sala de AEE oferecer formação continuada aos professores de sala de aula regular. E conforme descritas pelas professoras, as formações tem sido significativas.

Paz e Gutiérrez (2012, p. 2) ressalta que o professor do AEE deve,

[...] articular seus serviços com os profissionais especializados (neurologista, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, psicólogo, etc.) de

modo a contribuir no processo de tratamento, habilitação e reabilitação do aluno; manter-se atualizado sobre as novas tecnologias e literaturas sobre o tema; autonomia para tomada de decisões e resoluções de problemas; promover sensibilização na comunidade escolar para diversidade evitando assim situações de constrangimento, discriminação e outros atos de exclusão socioeducacional.

Os autores elucidam a importância de articular a prática pedagógica educacional dos professores do AEE com os demais profissionais especializados, isso facilitaria no desenvolvimento e aprendizagem dos educandos.

A Professora B e F, utilizam estratégias com base nas observações dos alunos, permitindo que eles se expressem livremente. Adapta suas abordagens conforme a individualidade e realidade de cada criança. Para Cunha (2020, p. 117), “Após observá-lo para conhecê-lo melhor, podemos elaborar um conjunto de atividades pedagógicas que lhe sejam funcionais, isto é, nas quais ele encontre sentido para aprender”. O autor enfatiza a importância da observação cuidadosa de um aluno para compreendê-lo individualmente. A ideia é que, ao entender suas características, preferências e necessidades, os docentes sejam capazes de criar atividades pedagógicas funcionais, ou seja, que tenham significado e promovam um aprendizado mais efetivo.

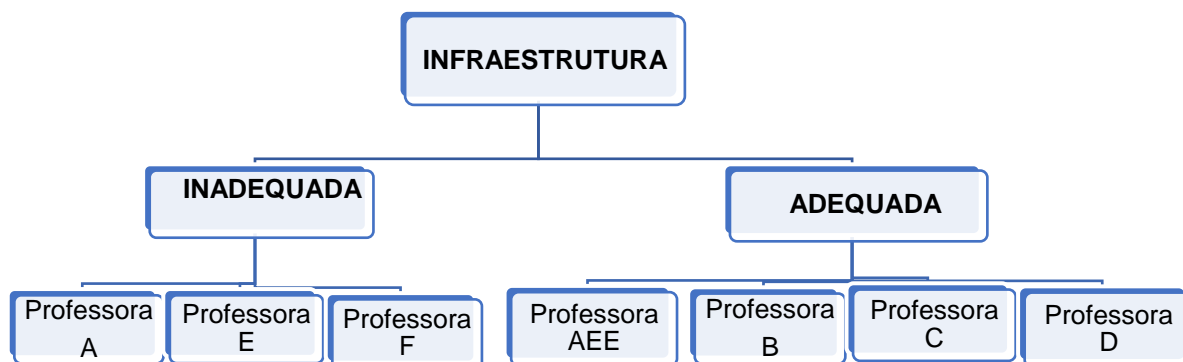
Orrú (2019, p.58), enfatiza que a criança com autismo precisa conviver com outras crianças típicas, “É no ambiente onde as relações sociais são privilegiadas que o aprendiz com autismo, junto com os demais colegas, poderá desenvolver distintas possibilidades de aprender”.

Percebe-se que é essencial que os docentes observem, avaliem e façam reflexões constantemente, com o objetivo de identificar melhores estratégias para se trabalhar com os educandos com TEA. A adaptação eficaz às necessidades diversificadas dos alunos só pode ser alcançada por meio de um processo de aprendizado contínuo e compartilhado entre os educadores, destacando a importância de uma abordagem colaborativa e reflexiva na promoção da inclusão educacional.

Em síntese observamos nas falas que diferentes abordagens utilizadas pelas professoras para atender os alunos com necessidades especiais, destacando a importância de formações oferecidas pelo AEE, observações individuais, troca de experiências e, em alguns casos, cursos específicos.

Quando questionadas sobre a infraestrutura da escola, as professoras relataram na figura 15.

Figura 14 - A (infra) estrutura da escola está adequada para o desenvolvimento e inclusão das crianças com TEA?



Fonte: Elaborado pela autora, a partir das entrevistas.

As abordagens das professoras revelam algumas discrepâncias de opinião. Enquanto as professoras B, C, D e do AEE elogiaram a infraestrutura da escola, destacando a abundância de materiais escolares e reconhecendo-a como referência no município em termos de atendimento, as professoras A, E e F expressaram avaliações menos favoráveis sobre a infraestrutura atual, sugerindo a necessidade de melhorias. Elas manifestaram preocupações com os limites da escola em satisfazer as demandas, mencionando o progresso gradual na obtenção de recursos, porém enfatizando as dificuldades em acompanhar o ritmo de entrada de alunos frente às melhorias necessárias.

De acordo com Mantoan (2003, p. 7) quando faz uma reflexão sobre como estão hoje as nossas escolas? Ela afirma em dizer que,

Todos sabemos que elas estão deixando a desejar e que é urgente fazer alguma coisa para redefini-las, de todas as formas possíveis. E difícil o dia-a-dia da sala de aula. Esse desafio que enfrentamos tem limite — o da crise educacional que vivemos, tanto pessoal como coletivamente, no ofício que exercemos (Mantoan, 2003, p. 7).

A autora descreve a preocupação com a qualidade da educação e os desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula. Ao mencionar a "crise educacional", ela

aponta para uma necessidade premente de mudanças e melhorias no sistema educacional. Desse modo, destaca a importância de abordar as deficiências existentes e trabalhar coletivamente para superar os desafios, visando uma educação mais eficaz e satisfatória para alunos e professores.

Mantoan (2003, p. 8), corrobora que,

É a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela! O direito à educação é indisponível e, por ser um direito natural, não faço acordos quando me proponho a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados. Meu objetivo é que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas.

A mesma destaca um compromisso com a igualdade na educação e a rejeição de práticas discriminatórias. Ressalta a importância de transformar as escolas para atender às necessidades de todos os alunos, promovendo uma abordagem inclusiva. Nesse ponto de vista consolida a ideia de que a adaptação deve ocorrer no ambiente educacional, não nos alunos, para garantir o pleno exercício do direito à educação.

Durante a realização da pesquisa, observamos que a escola estava passando por uma grande reforma na infraestrutura, com a construção da quadra, parque externo e fachada de entrada. A obra já foi realizada e inaugurada no início do ano de 2024. O espaço ficou com uma excelente estrutura de recreação para as crianças, com vários ambientes externos, conforme ilustrado na figura 16:

Figura 15 - Espaço Físico Externo



Fonte: Registro de imagens realizadas pela professora do AEE, 2024.

Referindo-se ao espaço da sala de recursos multifuncionais (SEM), possui um espaço relativamente amplo, bem-organizada e toda identificada. O mobiliário bem equipado constituído por mesas e cadeiras, cadeiras de acessibilidade, armários e estante com livros didáticos, dois computadores, tabletes, jogos, brinquedos diversos, instrumentos musicais, blocos pedagógicos, baú urso, sapateira colmeia, tapete memorização lúdica, tapetes emborrachados, Colchonetes, almofadas, rotina escolar e materiais pedagógicos produzidos pela professora.

Figura 16 - Espaço Físico da Sala do AEE



Fonte: Registro de imagens realizadas pela pesquisadora, 2023.

No ano recorrente a pesquisa, a professora do AEE realizava o atendimento de 12 crianças atípicas na educação infantil, conforme tabela 1.

Tabela 1 – Alunos atendidos no AEE 2023 – Educação Infantil

Tipos de Deficiência, Transtorno e Altas Habilidades e Superdotação	Quantidade	Sexo	
		Feminino	Masculino
TEA	10	3	7
Síndrome de Down	1	-	1
TDAH	1	1	-

Fonte: Elaborado pela autora, a partir coleta de dados.

Na tabela podemos observar que a professora do AEE atende alunos com TEA, TDAH e Síndrome de Down. Vale ressaltar que há mais crianças do sexo masculino com TEA. De acordo com Mapelli *et al* (2018), a prevalência de casos de crianças com TEA mundialmente é cerca de 10/10.000, sendo altamente frequente em crianças do sexo masculino, ou seja, a cada cinco meninos autistas existe apenas uma menina. A faixa etária dos alunos atendidos são de 3 a 5 anos.

Nas observações realizadas, foi possível identificar que a professora do AEE segue uma rotina de trabalho com as crianças, utiliza as mais variadas estratégias metodológicas e o uso de diversos recursos pedagógicos, alguns materiais disponibilizados pela escola e produções próprias, faz uso de várias ferramentas tecnológicas, tais como uso de tabletes, computadores com uso de jogos, entre outros.

Realiza o plano educacional individualizado, trabalhando as especificidades de cada educando. Em seu planejamento e execução, observamos que ela consegue trabalhar a interação, comunicação, coordenação motora fina e grossa, cognitivo, lateralidade, movimento, gestos, sensorial, motor entre outros, conforme ilustrado na figura 17.

Figura 17 - Estratégias Pedagógicas da Sala do AEE



Fonte: Registro de imagens realizadas pela pesquisadora, 2023.

Além de verificarmos o espaço físico da escola, acompanhamos a reunião de pais realizadas com os pais e/ou responsáveis das crianças atípicas. A reunião foi realizada pela professora do AEE juntamente com uma estagiária de psicopedagogia, que estava realizando acompanhamento durante todo o semestre com a professora.

A reunião ocorreu no dia 06 de julho de 2023 com os pais e/ou responsáveis juntamente com as crianças atípicas atendidas na Sala de Recurso Multifuncional. No total compareceram 7 (sete) mães e 1 (um) casal, juntamente com os vossos filhos.

No primeiro momento, a professora do AEE iniciou a reunião com uma mensagem de boas-vindas.

Figura 18 - Reunião de Pais e/ou Responsáveis



Fonte: Registro de imagens realizadas pela pesquisadora, 2023.

Em seguida, as crianças com ajuda da professora do AEE apresentaram um dos projetos executados durante o semestre, chamado Experimentos. As crianças iam mostrando as atividades e explicando para os pais com ajuda da professora.

De acordo com Mendonça (2013, p. 14),

A parceria da escola com os pais é de fundamental importância para o sucesso da aprendizagem dos alunos. Eles deverão ser incentivados a participar de reuniões, dando sugestões para a melhoria da qualidade do ensino de seus filhos e devem ser orientados a acompanhar as atividades que deverão ser realizadas em casa, pois delas também dependem o sucesso da aprendizagem na escola.

Com participação ativa dos pais nas reuniões é capaz de fortalecer a relação entre a escola e a comunidade, aumentando o apoio aos estudantes e contribuindo para um ambiente de aprendizagem mais eficaz e inclusivo.

Uma observação pertinente é que as crianças estavam bem familiarizadas com o ambiente e com a professora. Durante a reunião, elas interagiram com as outras crianças brincando e com os experimentos que estavam em exposição. É interessante destacar essa estratégia utilizada pela professora do AEE, que envolveu as crianças na reunião e na figura 19 podemos verificar algumas exposições dos trabalhos apresentados pelos alunos.

Figura 19 - Exposições das atividades realizadas pelas crianças.



Fonte: Registro de imagens realizadas pela pesquisadora, 2023.

Posteriormente as exposições das crianças, assistiram um vídeo sob produção das crianças durante todo o semestre, com vários registros de fotos e vídeos deles executando as atividades. No vídeo, constava registros de atividades com jogos pedagógicos, atividades de escrita, colagem, montagem de blocos, outras atividades com kit sensorial, atividades de lateralidade, coordenação motora grossa e fina e atividades com recursos tecnológicos utilizando computadores e tablets.

Durante as exposições dos vídeos, foi interessante observar as expressões dos pais e/ou responsáveis, eles demonstravam satisfação pelo trabalho que estava sendo realizado pela professora do AEE e nas falas de alguns deles, ressaltaram a alegria de vê a evolução e o desenvolvimento na aprendizagem, na interação e comunicação dos vossos filhos, a partir do acompanhamento que vem sendo realizado pela professora do AEE e consequentemente pela professora da sala regular.

Finalmente, a professora do AEE entregou os relatórios individuais dos alunos para que os pais realizassem a devida leitura e assinassem. O relatório constava os

aspectos relacionados ao sócio-afetivo, formação de hábitos e atitudes, aspectos psicomotores, cognitivos, relacionados à aprendizagem, ao acompanhamento familiar e observações gerais. Foi aberto aos pais um momento para tirarem suas dúvidas e para esclarecimentos gerais.

Diante do exposto, conhecendo toda essa infraestrutura e observando o trabalho que é realizado tanto com as crianças quanto com a família, buscamos ouvir das professoras, se as estratégias e métodos utilizadas na SRM, vêm contribuindo para aprendizagem e desenvolvimento das crianças com TEA? No quadro 18, obtivemos fragmentos das respostas.

Quadro 18 - Contribuição das estratégias e métodos utilizadas no AEE

Unidades de Significação	Recortes literários extraído das respostas
Oferta de atendimento Individualizado	Sim, porque a professora do AEE tem realizado um trabalho individual com os alunos [...] (Professora B) .
	Sim, o trabalho realizado é excelente [...], faz um trabalho individual com cada criança (Professora E) .
	[...] a criança vai pra ser atendida ela tem um atendimento único, singular e atenção é voltada somente para ela [...] (Professora F)
	Sim, pois o atendimento acontece individualmente, uma a duas horas semanais, com atividades voltadas para a necessidade individual de cada aluno. (Professora AEE)
Desenvolvimento e Aprendizagem	O AEE é importante porque ele ajuda no desenvolvimento das crianças [...] (Professora A)
	Sim, pois é de suma importância o atendimento e contribui para o processo de aprendizagem das crianças [...] (Professora D) .

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das entrevistas.

É perceptível nas falas das professoras, que o AEE contribui para o desenvolvimento e aprendizagem dos educandos com TEA, enfatizam que esse desenvolvimento se dar pelo fato de ser realizado um trabalho individualizado com atividades que atendam as especificidades de cada um. Lazzeri (2010, p. 33), afirma que as atividades do AEE para estudantes com TEA “[...] devem ser diversificadas, criativas e instigadoras de outras possibilidades de aprendizado diferentes das utilizadas em sala regular”.

Orrú (2012, p.102) considera que o trabalho pedagógico a ser desenvolvido para os educandos com TEA precisa:

[...] contemplar, necessariamente, uma criteriosa relação entre mediação pedagógica, cotidiano e formação de conceitos, possibilitando o encontro/confronto das experiências cotidianas no contexto em que elas ocorrem para a formação de conceitos, quer sejam acadêmicos ou não, em

uma maior internalização consciente do que se está sendo vivenciado e concebido.

A professora do AEE contempla o que a autora descreve como mediação pedagógica, ela consegue promover essa conexão entre o conhecimento prévio do aluno e novos conceitos que precisam ser aprendidos.

Lazzeri (2010, p. 77), evidencia que:

[...] o AEE em alguns casos funciona como um espaço de reorganização para esses alunos, possibilitando a permanência no ensino regular, delineando esse espaço como uma estratégia para a educação inclusiva.

É pertinente ressaltar que o AEE auxilia na promoção da inclusão e permanência do educando no ensino regular. Contudo, as professoras questionam o fato do atendimento ser realizado somente em um período, pois só consta uma professora lotada no período matutino, logo, os alunos do período matutino ficam desassistidos.

Considerando as exigências legais da Resolução CNE/CEB Nº 4/2009 que compõe as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade da educação especial, no Art. 12, diz: “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009, p. 3). Diante disso, acredita-se que a falta de professores no outro turno, em virtude de, não ter no quadro número suficientes de professores lotados e capacitados para essa função.

O AEE é a mediação pedagógica que visa possibilitar o acesso ao currículo pelo atendimento às necessidades educacionais específicas dos educandos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, público da educação especial, devendo a sua oferta constar do projeto pedagógico da escola (Decreto nº 7.611/2011), em todas as etapas e modalidades da educação básica.

De acordo com Decreto nº 7.611/2011, art. 2º, parágrafo 2º,

O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas Público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

O Decreto refere-se à importância do atendimento educacional especializado no contexto da educação inclusiva. Indica que precisa estar alinhado com os objetivos, métodos e estratégias da escola, isso inclui adaptar o ambiente e as práticas educacionais. Destaca a colaboração e envolvimento da família no processo educacional.

O objetivo do AEE, segundo o Art. 3º do Decreto nº 7.611/2011 é

- I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II – garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III – fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV – assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Esses objetivos propostos somente logram êxito quando o professor do (AEE) possui clareza acerca de suas atribuições, empenhando-se na contínua busca por aprimoramento mediante formações educativas contínuas. Dessa forma, busca-se fomentar e propiciar condições educativas em um ambiente propositadamente preparado, demandando que a instituição escolar disponha de um cenário e recursos didáticos que coadunem eficazmente com esse processo de ensino e aprendizagem.

Para Cunha (2012, p. 33),

A sala de recursos precisa ser um espaço simples, sem muitos objetos para que não haja estímulo em demasia. Neste ambiente, o aluno recebe uma educação individualizada, específica, com ênfase na mudança de alguns comportamentos e aprendizado de outros [...] O aprendiz precisa visualizar somente os materiais ou os brinquedos que irá trabalhar, para que haja maior concentração possível.

A autora ressalta a importância de manter a sala de recursos simples, com poucos objetos, para evitar excesso de estímulos que possam distrair os alunos. Destaca-se também a ênfase na educação individualizada, com foco na mudança de comportamentos e no aprendizado de novos conhecimentos. O ambiente proposto visa proporcionar maior concentração aos educandos, limitando sua exposição apenas aos materiais e brinquedos necessários para o trabalho em questão. Isso sugere uma abordagem pedagógica cuidadosamente planejada, voltada para atender às necessidades específicas dos alunos e maximizar seu potencial de aprendizagem.

O Atendimento Educacional Especializado tem como funções:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos educandos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos educandos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p. 15).

As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento é realizado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais (SRM) da própria escola, em outra escola de ensino regular, ou em centros de atendimento educacional especializado (CAEE) públicos ou privados.

De acordo com as normativas legais, as instituições privadas que ofertam AEE devem ser comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação na educação especial e conveniadas com o Poder Executivo do ente federativo competente.

As atividades têm como objetivo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioafetivas, psicomotoras, comunicacionais, linguísticas, identitárias e culturais dos estudantes, considerando suas singularidades. As ações pedagógicas realizadas pelo professor especializado, visam apoiar as atividades realizadas pelo professor na classe comum.

O AEE desempenha um papel crucial na promoção da inclusão no âmbito escolar, além de oferecer um atendimento individualizado, levando em consideração as particularidades de cada educando, proporcionando estratégias e recursos adaptados para otimizar seu desenvolvimento social, emocional e cognitivo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa propusemos compreender os desafios e as possibilidades da prática docente na inclusão de crianças com TEA na educação infantil em uma escola do município de Porto Velho – RO.

As análises empreendidas na primeira indagação, sobre a caracterização e conceituação sobre TEA, sobre a caracterização e conceituação do TEA, revelaram que as professoras apresentaram um conhecimento limitado e enfatizaram a necessidade de atualizações constantes, devido à natureza do espectro e às mudanças características das crianças autistas ao longo do tempo. Algumas demonstraram dificuldades em conceituar o TEA e relataram que, durante sua formação inicial, pouco ou nada estudaram sobre o tema. Isso evidencia que sua formação inicial não forneceu uma base teórica e prática adequada para trabalhar com crianças com TEA.

Quando questionamos sobre estar preparado para a inclusão de crianças com TEA, revelaram uma sensação de despreparo diante do processo inclusivo, afirmando-as em suas falas de forma pontual: “que nunca se sentirão completamente aptas, uma vez que cada criança expressa o TEA de maneira única, o que torna o seu processo de aprendizagem singular”. Destacando a importância da formação continuada e em serviço.

Relativo à inclusão, as professoras relataram que a matrícula, por si só, não garante a inclusão da criança. Além disso, foi destacado que as salas de aula estão superlotadas, o que acarreta uma sobrecarga de trabalho devido à diversidade de atividades necessárias e às adaptações didático-pedagógicas, que devem ser feitas conforme as singularidades e dificuldades diagnosticadas em cada criança com autismo. Refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem de crianças com TEA na escola regular envolve considerar vários aspectos cruciais, incluindo a importância da verdadeira inclusão. Incluir não significa apenas a presença física dessas crianças em salas de aula regulares, mas sim criar um ambiente onde elas possam aprender, socializar e se desenvolver junto com os demais alunos. A escola deve ser um lugar onde a diversidade é valorizada e onde cada aluno, independentemente de suas habilidades, tenha oportunidades iguais de acesso.

No que diz respeito aos desafios, as professoras ressaltaram que um dos desafios está relacionado a sua prática pedagógica, relativo a compreender a individualidades dos alunos e como desenvolver estratégias pedagógicas adequadas com a finalidade de promover o desenvolvimento e aprendizagem. Nesse sentido, é importante pensar em um currículo que proporcione equidade e inclusão. Para implementar um currículo inclusivo de forma eficaz, é crucial investir na formação contínua dos professores. Eles precisam ser capacitados para entender e aplicar práticas inclusivas, identificar as necessidades dos alunos com TEA e utilizar estratégias pedagógicas adequadas. Formação adequada permite que os professores criem um ambiente de aprendizagem positivo e eficaz.

Sobre as estratégias e métodos pedagógicos, os dados relatam que cada professor desenvolve estratégias e métodos conforme a realidade de cada aluno. As professoras relataram que fazem uma observação prévia de interesse de cada aluno e buscam trabalhar conforme a disposição da criança. Outro fator que precisa ser considerado é que o ambiente escolar deve ser adaptado para reduzir a hipersensibilidade aos estímulos sensoriais, comum em crianças com TEA. Isso pode incluir em manter níveis de ruídos baixos, evitar luzes intensas e criar espaços tranquilos, além de disponibilizar brinquedos e materiais que estimulem o aprendizado tátil e visual de maneira positiva.

Quanto ao planejamento educacional individualizado, somente a professora do AEE realiza, as demais utilizam o mesmo planejamento, porém realizam adaptações quando necessário. Destacam que gostariam de ter mais disponibilidade de tempo para elaboração de materiais que pudessem auxiliar ainda nesse processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA.

Quando questionamos sobre quais métodos conheciam e utilizavam, identificamos que quase a totalidade as respostas explicitaram que não conseguem definir um método específico. Somente a professora do AEE diz conhecer o método ABA e TEACCH. Observamos que as professoras, demonstram uma inclinação para métodos que priorizam a participação ativa dos alunos, envolvendo-os em atividades práticas, lúdicas e interativas, incentivando que as crianças explorem os materiais pedagógicos, jogos e brinquedos disponíveis em sala de aula, que trabalhem a coordenação motora fina e grossa.

As professoras ressaltaram que um dos desafios enfrentados é a demora no diagnóstico precoce. Em alguns casos, isso ocorre devido à não aceitação por parte da família; em outros, pela dificuldade de acesso a um neuropediatra. Pelo Sistema Único de Saúde, o processo é muito demorado, e as consultas particulares são extremamente caras. Essa demora pode resultar em prejuízos substanciais no desenvolvimento cognitivo, linguístico, comportamental e social da criança.

Como possibilidades, as professoras relataram que gostariam de ter mais suporte profissional em sala de aula, incluindo professores de apoio e cuidadores. Isso lhes permitiria realizar um trabalho com mais equidade e qualidade, auxiliando no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Elas enfatizaram a necessidade de mais formações práticas e ressaltaram a importância da interprofissionalidade, ou seja, a parceria entre saúde e educação no ambiente escolar.

Outro fator importante destacado na pesquisa é a formação contínua de professores, oferecida pela professora do AEE. As professoras relatam que essa formação e o suporte pedagógico têm contribuído significativamente para a melhoria de suas práticas em sala de aula. Elas reforçam que o AEE deveria ser disponibilizado em ambos os períodos. Além disso, enfatizam que todos os espaços escolares deveriam contar com o Atendimento Educacional Especializado.

A partir das observações e relatos das professoras, verificou-se que a escola pesquisada possui um espaço amplo e organizado, equipado com recursos tecnológicos e pedagógicos em suas áreas de aprendizagem. Além disso, a escola conta com uma sala de recursos multifuncionais, repleta de materiais e recursos pedagógicos, disponíveis tanto para atendimentos individuais quanto para auxiliar e contribuir com todos os professores em suas práticas na sala de aula regular.

Concluimos que as professoras compreendem a significância da inclusão das crianças com TEA na educação infantil, sinalizam necessidade de formação continuada e melhoria no espaço físico escolar e suporte profissional, visando garantir uma educação de qualidade e equidade para todos os alunos com deficiência, transtorno e altas habilidades e superdotação.

Espera-se que ao final dessa pesquisa seja oportunizado debates sobre a prática docente e o processo de inclusão do TEA na Educação Infantil, seus desafios e possibilidades, muitas vezes anuladas pelas estruturas educacionais, culturais, econômicas e sociais. Nutrimos o interesse em prosseguir com a coleta de dados em

futuras investigações, não apenas para examinar, identificar, descrever e avaliar o estado atual da prática docente, mas também sugerir medidas que possam fundamentar iniciativas futuras.

REFERÊNCIAS

- ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. Os primórdios da psiquiatria infantil e seus reflexos no Brasil. **Memorandum: Memória e História em Psicologia**, v. 37, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/14698> Acesso em: 01 set. 2023.
- ALVES, Rubem. A alegria de ensinar. 3. Ed. **ARS Poética Editora Ltda**, 1994.
- AMAAR, **ASSOCIAÇÃO DE MÃES DE AUTISTAS DE ARIQUEMES**. Autismo: Institucional. 2021. Disponível em: <https://amaar.org.br/#autismo>. Acesso em: 18 out. 2023.
- AMARO, **ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DO AUTISMO EM RONDÔNIA**. Quem somos; missão; visão e valores. 2022. Disponível em: <http://www.amarondonia.org.br/> Acesso em: 20 de jul. 2022.
- ANA, Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico. **Base de Dados Nacional de Referência de Massas de Água**. Disponível em: <https://dadosabertos.ana.gov.br/maps/4c606c38ee534b84bffe70ca6c8552c6/about> Acesso em: 15 set. 2023.
- APA, American Psychiatric Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, Fifth Edition (DSM-V). Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2014.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. **Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v.5, 2005.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BIANCHI, Rafaela Cristina. **A educação de alunos com transtornos do espectro autista no ensino regular: desafios e possibilidades**. 2017. 126f. Dissertação (Mestrado Profissional de Políticas Públicas). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Franca. Disponível em: <https://portalidea.com.br/cursos/aperfeiçoamento-em-autismo--aspectos-pedaggicos-apostila04.pdf>. Acesso em 20 nov.2023.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto - Portugal: Porto Editora, 1994.
- BORGES, Maria Célia; PEREIRA, Helena de Ornellas Sivieri; AQUINO, Orlando Fernández. Inclusão versus integração: a problemática das políticas e da formação docente. **Revista Iberoamericana de Educación**, 2012. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1376/2454> Acesso em: 25 out. 2022.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v.28, p. 47- 53, 2006

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 10 jun. 2023.

BRASIL, Constituição. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Nova York: UNICEF, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em: 12 jun. 2023

BRASIL. **Lei n. 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso 15 jun. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e revoga o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Seção 1, p. 12.

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm Acesso em: 10 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a redação da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em Acesso em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm 20 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_atencao_pessoas_transtorno.pdf Acesso em: 22 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm Acesso em: 01 de jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.257**, de 8 de março de 2016. Políticas públicas para a primeira infância. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm Acesso em: 15 de ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira** (Inep). Glossário da educação especial: Censo Escolar 2022. Brasília, DF: Inep, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/pesquisas_estatisticas_indicadores_educacionais/censo_escolar/orientacoes/matricula_inicial/glossario_da_educacao_especial_censo_escolar_2022.pdf Acesso em: 10 de ago. 2023.

BRITES, Luciana; BRITES, Clay. **Mentes Únicas**. São Paulo: Gente; 2019.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?. **Revista Brasileira de educação especial**, v. 3, n. 05, p. 07-25, 1999.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação inclusiva na educação infantil. **Práxis Educacional**, p. 81-95, 2012. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/124965> Acesso em: 20 de jul. 2023.

CARNEIRO, R. U. C.; DALL'ACQUA, M. J. C. Inclusão escolar na educação infantil: pesquisa e prática sobre formação em serviço de professores. In: CARNEIRO, R. U. C.; DALL'ACQUA, M. J. C.; CARAMORI, P. M. (orgs.). **Educação Especial e Inclusiva Mudanças para a escola e a sociedade**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Pesquisa colaborativa como forma de produção de conhecimento e formação de professores. **REVISTA INTERSABERES**, v. 17, n. 40, p. 40-53, 2022. Disponível em:

<https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2234>

Acesso em: 19 mar. 2024.

CARVALHO, Rosita Edler. Cartografia do trabalho docente na e para a educação inclusiva. **Revista@ mbienteeducação**, v. 1, n. 2, 2008.

CAVACO, Nora. **Minha criança é diferente. Diagnóstico, prevenção e estratégia de intervenção e inclusão das crianças autistas e com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

CZECH, Herwig. Hans Asperger and National Socialism: contours of a controversy. **Monatsschrift Kinderheilkunde**, v. 168, p. 163-175, 2020.

DENARI, Fátima Elisabeth. Educação especial e inclusão escolar: das dimensões teóricas às ações práticas. **Revista@ mbienteeducação**, v. 1, n. 2, 2008.

DSM. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** [recurso eletrônico]: DSM-5 / [American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2013.

EDITH, Sheffer. **Crianças de Asperger: as origens do autismo na viena nazista**. tradução Alessandra Borrunquer. 1.ed. Rio de Janeiro: Record, 2019. Disponível em: https://visionvox.net/biblioteca/e/Edith_Sheffer_Crian%C3%A7as_de_Aasperger.pdf Acesso em: 18 ago. 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações**. Educação e Pesquisa, v. 41, p. 601-614, 2015.

FERREIRA, Júlio Romero. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre educação inclusiva**. São Paulo: Editora Summus, 2006.

FONSECA, Maria Elisa; CIOLA, Juliana de Cássia. Vejo e aprendo: Fundamentos do Programa TEACCH. **O Ensino Estruturado para Pessoas com Autismo**, v. 1, Ribeirão Preto: Book Toy, 2016.

GEOPORTAL, PMPV. **Base de dados geográficos do município de Porto Velho**. Sistema Municipal de Informações Urbanas e Territoriais da Prefeitura Municipal de Porto Velho. Disponível em: <https://geoportal.portovelho.ro.gov.br> Acesso em: 20 set. 2023.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Estrutura do projeto de pesquisa. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIANGRECO, Michael F. One-to-One Paraprofessionals for Students With Disabilities. In: Inclusive Classrooms: Is Conventional Wisdom Wrong? Intellectual and Developmental Disabilities. **Revista Intellectual And Developmental Disabilities**, Haworth (EUA), v. 48, n. 1, p. 1-13, fev. 2010.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos: coleção pesquisa qualitativa**. Bookman Editora, 2009.

GOERGEN, Maria S. Sobre o diagnóstico em Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): considerações introdutórias à temática. **Autismo, educação e transdisciplinariedade**, p. 29-41, Campinas: Editora Papyrus, 2013.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação Especial no Contexto de uma Educação Inclusiva. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Letras, 2007.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista: Pensando Através do Espectro**. Tradução de Cristina Cavalcanti. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

GRINKER, Roy Richard. Autismo: um mundo obscuro e conturbado. São Paulo: Larousse do Brasil, 2010.

GOMES, Camila Graciella Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, p. 375-396, 2010.

HEINRICHS, Carla Neto do Vale. **Implementação do PECS para uma criança com autismo e seus parceiros de comunicação na educação infantil**. 2020. 278f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/69390> Acesso em 10 ago. 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.

IBGE. **Instituto Brasileira de Geografia e Estatística**. Censo 2021. Porto Velho. 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ro.html> Acesso em: 18 set. 2023.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do deficiente do Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, v. 2, n. 3, p. 217-250, 1943.

LAZZERI, Cristiane. **Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose: das políticas educacionais ao sistema de ensino**. 2010. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Porto Alegre, 2010.

LIBERALESSO, Paulo; LACERDA, Lucelmo. **Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências**. [livro eletrônico] / Curitiba: Marcos Valentim de Souza, 2020. Disponível em: <http://mid.curitiba.pr.gov.br/2021/00312283.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2023.

LEVY, Evelyn Talita Silveira; ELIAS, Nassim Chamel; BENITEZ, Priscila. Comunicação por troca de figuras e relações condicionais com estudantes com autismo. **Psicologia da Educação**, n. 47, p. 11-20, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. v. 5, n.31, São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2020.

MACEDO, Patrícia Cardoso. **Atendimento especializado para alunos com necessidades educacionais especiais no Instituto de Aplicação da UERJ: reflexões sobre o trabalho docente articulado**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/10699/1/Dissert_Patricia%20Cardoso%20Macedo.pdf Acesso em 10 mar.2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon, 1997.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MAPELLI, Lina Domenica; BARBIERI Mayara Caroline; CASTRO Gabriela Van Der Zwaan Broekman; BONELLI Maria Aparecida; WERNET, Monika; DUPAS, Giselle. Criança com transtorno do espectro autista: cuidado na perspectiva familiar. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 4, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/zxYG5PMyxpvZf4YJSfigyYg/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 10 set. 2023.

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 49-64, 2013.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MELLO, Ana Maria Serrajordia Ros de. **Autismo: guia prático.** 6. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

MELLO, Ana Maria Serrajordia Ros de; HO, Helena Chen; DIAS, Inês de Souza; ANDRADE, Maria América. **Retratos do autismo no Brasil.** São Paulo. 2013.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A formação do professor e a política nacional de Educação Especial. In: **Anais do V Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: formação de professores em foco.** São Paulo, 2009.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve Histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educacion y Pedagogia.** v.22, n.57, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Inclusão marco zero: começando pelas creches.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial.** São Carlos: UFSCar, 2014.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. Escola Inclusiva: Barreiras e Desafios. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação.** Uberaba, v. 1, n. 1, p. 4-16, 2013.

Disponível em: <file:///C:/Users/Charliene/Downloads/801-Texto%20do%20artigo-2974-1-10-20131024.pdf> Acesso em 10 fev. 2024.

MENEZES, Adriana Rodrigues Saldanha de. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?**. 2012. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MICHELS, Maria Helena. **A Formação de Professores de Educação Especial no Brasil: propostas em questão**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Lívia Alves. **Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado: As contribuições para o desenvolvimento dos educandos com Transtorno do Espectro Autista na rede pública municipal de ensino em Aparecida de Goiânia**. 2020. 132f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tesdeserver/api/core/bitstreams/d6c7baca-faca-41d3-b3d7-357c1f6d255a/content> Acesso em: 10 jun. 2023.

NOVAIS, Gercina Santa. Formação docente e inclusão escolar: Ensinando de um jeito que não aprendi?. In: NOVAIS, Gercina Santana; CICILLINI, Graça Aparecida. (Orgs). **Formação docente e práticas pedagógicas: olhares que se entrelaçam**. Araraquara: Junqueira&Marin; Belo Horizonte: FAPEMIG, 2010.

NUNES, Débora Regina de Paula; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico. **Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura**.

Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/258861671_Inclusao_educacional_de_pessoas_com_Autismo_no_Brasil_uma_revisao_da_literatura>. Acesso em: 02 Mar. 2024.

OLIVEIRA, Marines Andrezza de; SILVA, Rosane Meire Munhak da; ZILLY, Adriana. Plano educacional individualizado para inclusão da criança autista na Educação Infantil. **Revista Psicopedagogia**, v. 39, n.118, p. 40-53, 2022. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v39n118a05.pdf> Acesso em: 18 fev. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 1 set. 2023.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, Ed. 2012.

ORRÚ. Silvia Ester. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesses em espaços não excludentes**. Petrópolis: Vozes. 2019

PAULA, Jessyca Brennand; PEIXOTO, Mônica Ferreira. A inclusão do aluno com autismo na educação infantil: desafios e possibilidades. **Cadernos da Pedagogia**, v. 13, n.26, p. 31-45, 2019. Disponível em:

<https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1289/473>.

Acesso em: 05 mar. 2024.

PAZ, José Flávio da; GUTIÉRREZ, Néstor Raúl González. INCLUSÃO SOCIOEDUCACIONAL DO ALUNO SURDO: PERSPECTIVA BILINGUE NA ESCOLA INCLUSIVA. **Fórum Internacional de Pedagogia**, Parnaíba, p. 1-11, 27 jun. 2012.

PENAFIEL, Kelly Jessie Queiroz; SILVA, Claudiane Alencar da; ZIBETTI, Marli Lúcia Tonatto. Reflexões de professoras de educação infantil sobre a condição feminina na docência. **Momento-diálogos em educação**, v. 28, n. 3, p. 65-86, 2019.

PERRENOUD, Perrenoud. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

PIMENTEL, Ana Gabriela Lopes; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiol Commun Res.** v.19, n.2, p. 171-178, 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/acr/a/S9vVj4QZJHQrnsZy3Tx55Tj/?lang=pt&format=pdf>

Acesso em: 02 Mar. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. Curitiba: **Educar em Revista**, p. 143-156, 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 20 jan. 2024

PONCE, Joice Otávio; ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. Autismo e inclusão no ensino regular: o olhar dos professores sobre esse processo. **Estilos da clínica**, [s. l.], v.24, n.2, p. 342-357, 2019. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/155742> Acesso em: 20 fev. 2024.

PRADO, Maria Elisabete Brisola Brito; FREIRE, Fernanda Maria Pereira. A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional. In: FREIRE, F. M. P.; VALENTE, A. (Orgs). **Aprendendo para a Vida**: os Computadores na Sala de Aula. São Paulo: Cortez, 2001.

PRESTON, Deborah; CARTER, Mark. A Review of the Efficacy of the Picture Exchange Communication. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, New York, v.39, n.10, p.1471-1486, 2009.

REZENDE, Laila Francielly; SOUZA, Calixto Júnior de. O trabalho pedagógico e a inclusão escolar para crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA).

Research, Society and Development, v. 10, n. 13, p. 1-9, 2021. Disponível em:

<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/21486/19103> Acesso em: 20 set.

2023.

RIBEIRO, Daniela Mendonça; MELO, Nínive Ridrigues Cavalcanti; SELLA, Ana Carolina. A inclusão de estudantes com autismo na rede municipal de ensino de Maceió. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 58, p. 425-440, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313152151012/html/> Acesso em: 02 mar. 2024.

RODRIGUES, David. Dez idéias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, p. 299-318, 2006.

RODRIGUES, Marlene. **Formação Docente para Inclusão de Estudantes Público-alvo da Educação Especial em Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Rondônia**. 2018. 341 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, SP, 2018.

ROMEU, Clarina Andrioli; ROSSIT, Rosana Ap. Salvador. Trabalho em equipe interprofissional no atendimento à criança com Transtorno do Espectro do Autismo. **Revista Brasileira Educação Especial**, Corumbá, v. 2, p. 639-641, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/MC468jKW5w8wtQwbxz3RPMH/> Acesso em: 18 mar. 2024.

SACRISTAN, José Germano. **Educar e Conviver na Cultura Global**. São Paulo: Artmed, 2001.

SANTOS, Jusiany Pereira da Cunha dos; VELANGA, Carmem Tereza; BARBA, Clarides Henrich. Os paradigmas históricos da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil. **Revista Educação E Cultura Contemporânea**, v.14, n. 35, p. 313–340, 2017. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/3237> Acesso em: 13 fev. 2023.

SANT'ANA, Izabella Mendes. Educação Inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em estudo**, v. 10, n. 2, p. 227-234, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v10n2a09.pdf> Acesso em: 29 mar. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n. 40, p.143-155, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22 mar. 2024.

SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves. (Org). **Transtornos do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

SEABRA, Mariana; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Escolha dos recursos de alta tecnologia assistiva para a inclusão de crianças com paralisia cerebral**. Londrina: UFSCar, 2009. Disponível em:

<https://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/167.pdf> Acesso em: 12 nov. 2023.

SILVA, Charliene Lima da; PAZ, José Flávio da. O Transtorno do Espectro Autista: desafios e possibilidades da prática docente na educação infantil no município de Porto Velho –RO, Amazônia Ocidental. **Revista Caderno Pedagógico**, Curitiba, v.21, n.3, p. 01-23, 2024. Disponível em:

<https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/3211/2347>
Acesso 09 mar. 2024.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Ibpex, 2010.

SILVA, Micheline; MULICK, James A. Diagnosticando o Transtorno Autista: Aspectos Fundamentais e Considerações Práticas. **Psicologia Ciência e Profissão**. V. 29, n. 1, p. 116-131, 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pcp/a/RP6tV9RTtbLNF9fnqvrMVXk/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 20 fev. 2024.

SOUZA, Maria da Guia. **Autismo e inclusão na Educação Infantil: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores**. 2019. 129f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Natal, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28254> Acesso em: 15 mar. 2023.

SOUZA, Ana Cláudia de; BEZERRA, Giovani Ferreira; BEZERRA, Milene Ferreira; COSTA, Priscila do Nascimento; NOZU, Washington Cesar Shoiti. A inclusão escolar no município de Parnaíba (MS): reflexões sobre a atuação profissional do monitor de alunos com deficiência / SCHOOL INCLUSION IN THE PARANAÍBA-MS CITY: reflections about the monitor's professional role with disabled students. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 14, n. 29, p. 635–664, 2013. Disponível em:

<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1467>
Acesso em: 23 mar. 2024.

TAMANHAHA, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy; CHIARI, Brasília Maria. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 13, n. 3, p. 296-299, 2008. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/rsbf/a/4R3nNtz8j9R9kgRLnb5JNrv/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 20 out. 2022.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; VITTA, Alberto de; MONTEIRO, Alexandra SR. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, p. 415-428, 2010.

VOLKMAR, Fred; MCPARTLAND, James. From Kanner to DSM-5: Autism as an Evolving Diagnostic Concept. **Annual Review of Clinical Psychology**, Palo Alto, v. 10, p. 193-212. 2014.

ZANCONATO, Maria Zilda Facin. **Relação berçarista-criança: a teoria e a prática**. Bauru: EDUSC, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A
PARECER DE APROVAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA JUNTO AO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA CIENTÍFICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



→ **PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP** →

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA DOCENTE NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO/RO.

Pesquisador: Charliene Lima da Silva

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 68032923.2.0000.5300

Instituição Proponente: Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.984.265

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa apresentado por Charliene Lima da Silva, referente à dissertação de mestrado em Educação, sob orientação do professor Dr. José Flávio da Paz.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por um transtorno do neurodesenvolvimento, que compromete a interação, a comunicação social em diversos contextos e padrões repetitivos e restritos de comportamentos ou interesses. Considerando que nas últimas décadas tem crescido o número de crianças com Transtorno Espectro Autista (TEA) em escolas regulares, surgiu o interesse pela pesquisa. Frente ao exposto, este estudo objetiva analisar as práticas docentes, os seus desafios e possibilidades no processo de inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular. A pesquisa é de abordagem qualitativa a partir dos estudos bibliográficos e técnicas de coletado de dados a exemplo das entrevistas semiestruturadas e análise de documentos. O lócus da pesquisa é uma escola pública da rede municipal de ensino de Porto Velho.

A pesquisadora apresenta o desenho do estudo: "O desenho dessa pesquisa terá abordagem qualitativa, descritiva e análise e interpretação de dados com base na autora Bardin (2011). Será realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF) Dr. Tancredo de Almeida Neves, localizada na zona sul da Cidade de Porto Velho (RO), na Rua Faveira, Quebra de seção (próxima página) :

Endereço: -- Campus José Ribeiro Filho -- BR 364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos, sala 216-2C
 Bairro: -- Zona Rural -- CEP: 78.801-059
 UF: RO Município: -- PORTO VELHO --
 Telefone: (69)2182-2118 E-mail: -- cep@unir.br --

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



Continuação do Parecer: 5.984.265

3123—Vila Eletronorte, CEP: 76806-638.

Este estudo terá como instrumento de coleta de dados: entrevista semiestruturada, observação não-participante e análise documental disponíveis no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e na Instituição de Pesquisa. Os documentos serão analisados e categorizados. Serão entrevistados 8 professores, 4 profissionais de apoio e 1 professora de AEE, que atuam com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. Somando um grupo amostral de 13 sujeitos. Será enviado um ofício as instituições educacionais citadas, o lócus da investigação, respeitando a hierarquia institucional, a fim de solicitar autorização para realizar a pesquisa. Após a autorização será realizada uma visita aos sujeitos da pesquisa para o preenchimento do Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

(As informações elencadas aqui foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa e/ou do Projeto Detalhado)

Objetivo da Pesquisa:

Geral

Analisar a prática docente, os seus desafios e possibilidades sob ótica dos professores regentes, professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e profissionais de apoio, no que tange à efetividade do processo inclusivo do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil.

Específicos

Identificar as concepções dos professores regentes, dos profissionais de apoio e da professora do AEE sobre a inclusão de educandos com TEA na Educação Infantil.

Verificar as práticas inclusivas adotadas pelos professores, profissionais de apoio e professora do Atendimento Educacional Especializado no que tange ao desenvolvimento e aprendizagem do aluno com TEA.

Identificar desafios e as possibilidades de inclusão do aluno com TEA na perspectiva dos

Endereço: -- Campus José Ribeiro Filho -- BR 364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos, sala 216-2C
 Bairro: -- Zona Rural -- CEP: 76.801-059
 UF: -- RO -- Município: -- PORTO VELHO
 Telefone: (69)2182-2118 E-mail: -- cep@unir.br

Continuação do Parecer: 5.984.265

¶
 ¶ professores, dos profissionais de apoio e dos professores do Atendimento Educacional Especializado.¶
 ¶
 ¶
 ¶

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A) Os riscos de execução do projeto estão claros e bem avaliados pelo pesquisador(a), sendo assim apresentados.¶

¶
 A pesquisa fundamenta-se na resolução 466/2012-CONSEP, e toda a pesquisa em Ciências Humanas apresenta riscos mínimos. O possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários são:¶
 a) → Os sujeitos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pela pesquisadora, por meio de entrevistas e observação não participante. Com vistas a mitigar os riscos a partir de algum desconforto, a coleta de dados será suspensa imediatamente.¶
 b) → Os sujeitos poderão apresentar cansaço, fadiga ou vergonha em mencionar algo que lhe remeta algum inconveniente. Para mitigar os riscos, a coleta de dados será interrompida e retomada em momento futuro a partir da disponibilidade dos entrevistados colaboradores.¶
 c) → Os sujeitos poderão apresentar desconforto emocional, cognitivo ou derivados de situações que acarretem insegurança. Para mitigar os riscos, será facultado aos entrevistados continuar a responder ou não o instrumento de coleta de dados; a depender da situação a pesquisadora poderá imediatamente suspender ou interromper a coleta de dados sem prejuízo para os entrevistados.¶

¶
 B) os benefícios oriundos da execução do projeto justificam os riscos corridos, sendo assim apresentados.¶
 ¶

A pesquisa não terá nenhum benefício econômico direto aos sujeitos participantes. O benefício esperado como o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem a prática docente na inclusão de aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil do Município de Porto Velho/RO. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse

Endereço: --- Campus José Ribeiro Filho -- BR 364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos, sala 216-2C
 Bairro: --- Zona Rural
 UF: RO Município: --- PORTO VELHO CEP: 76.801-059
 Telefone: (69)2182-2118 E-mail: --- cep@unir.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



Continuação do Parecer: 5.984.265

¶

¶

de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa.

¶

¶

(As informações elencadas aqui foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa e/ou do Projeto Detalhado).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estruturação do projeto em relação aos aspectos éticos:

(x) Permite análise adequada das questões éticas

¶

¶

¶

Outras observações - (As informações elencadas aqui foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa e/ou do Projeto Detalhado):

Cronograma - coleta de dados: coleta de dados a partir de maio de 2023.

Orçamento financeiro: R\$ 3.000,00 (financiamento próprio)

Amostra/participantes: 13.

¶

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

a) Folha de rosto assinada - presente e adequada,

b) Termo de Anuência Institucional (TAI) - assinado - presente e adequado,

c) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - presente e adequado,

d) Termo de Compromisso de Utilização de Dados (TCUD) - presente e adequado,

e) Declaração de responsabilidade do pesquisador - presente e adequada,

f) Termo de aceite de orientação - presente e adequado,

g) Projeto de pesquisa - presente e adequado.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram observados óbices éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

OBSERVAÇÃO: Todos os projetos submetidos ao CEP/NUSAU/UNIR são avaliados com base na Resolução 466/12, Resolução 510/16 (quando pertinente) e nas Normas Operacionais emanadas

Endereço: --- Campus José Ribeiro Filho --- BR 364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos, sala 216-2C
 Bairro: --- Zona Rural --- CEP: 76.801-059
 UF: RO --- Município: --- PORTO VELHO
 Telefone: (69) 2182-2116 E-mail: --- cep@unir.br

Continuação do Parecer: 5.984.265

da CONEP.

PROTOCOLO APROVADO

1. De acordo com o item X.1.3.b, da Resolução CNS n. 466/12, o pesquisador deverá apresentar relatórios semestrais - a contar da data de aprovação do protocolo - que permitam ao CEP acompanhar o desenvolvimento do projeto. Esses relatórios devem conter as informações detalhadas - naqueles itens aplicáveis - nos moldes do relatório final contido no Ofício Circular n. 062/2011 - conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/index.htm, bem como deve haver menção ao período a que se referem. Para cada relatório, deve haver uma notificação separada. As informações contidas no relatório devem ater-se ao período correspondente e não a todo o período da pesquisa até aquele momento. Acessar no site do CEP/UNIR o modelo recomendado: <http://www.cep.unir.br/>

2. Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas de forma clara e sucinta, identificando-se, por cor, negrito ou sublinhado, a parte do documento a ser modificada, isto é, além de apresentar o resumo das alterações, juntamente com a justificativa, é necessário destacá-las no decorrer do texto (item 2.2.H.1, da Norma Operacional CNS nº 001 de 2013).

3. Esta pesquisa não poderá ser descontinuada pelo pesquisador responsável, sem justificativa previamente aceita pelo CEP, sob pena de ser considerada antiética, conforme estabelece a Resolução CNS Nº 466/2012, X.3 - 4

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2091272.pdf	15/03/2023 17:15:12		Aceito
TCE - Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCE_atual.pdf	15/03/2023 17:13:52	Charliene Lima da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	PROJETO.docx	15/03/2023 17:10:24	Charliene Lima da Silva	Aceito

Quarta de ação (primeira página)

Endereço: -- Campus José Ribeiro Filho -- BR-364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos, sala 216-2C

Bairro: -- Zona Rural -- CEP: 76.801-059

UF: RO Município: -- PORTO VELHO

Telefone: (69)2182-2118

E-mail: -- cep@unir.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR

Continuação do Parecer: 5.984.265

Investigador	PROJETO.docx	15/03/2023 17:10:24	Charliene Lima da Silva	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto_Atual.pdf	15/03/2023 17:08:19	Charliene Lima da Silva	Aceito
Outros	TCUD_Termo_Compromisso_de_Utiliza cao_de_Dados_assinado.pdf	13/03/2023 19:38:08	Charliene Lima da Silva	Aceito
Outros	TAO.pdf	13/03/2023 19:37:40	Charliene Lima da Silva	Aceito
Outros	TAI.pdf	13/03/2023 19:35:46	Charliene Lima da Silva	Aceito
Outros	Termo_Sigilo_Confidencialidade_Assina r_assinado.pdf	13/03/2023 19:35:19	Charliene Lima da Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO-VELHO, 04 de Abril de 2023

Assinado por:

Láisy de Lima Nunes
(Coordenador(a))

Endereço: --- Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos, sala 216-2C1

Bairro: --- Zona Rural

CEP: 76.801-059

UF: RO

Município: --- PORTO-VELHO

Telefone: (69)2182-2118

E-mail: --- cep@unir.br

APÊNDICE B
ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA OS
PROFESSORES REGENTES E DO AEE

EIXOS COMUNS
EIXO 1 – IDENTIFICAÇÃO
Data de realização da entrevista:
Nome do/a entrevistador/a:
Nome da Escola:
Zona:
Nome completo do/a entrevistado:
E-mail:
Tel:
Sexo:
Data de nascimento:
Idade:
Município e Estado de nascimento:
Município onde reside:
Turma em que trabalha:
EIXO 2 - FORMAÇÃO ACADÊMICA
Qual a sua formação?
Quando e onde concluiu o ensino superior?
O que levou a escolha do curso em formação inicial/superior?
Cursou magistério?
Quando e onde realizou o curso de magistério?
Possui especialização, qual? Quando e onde concluiu o/s curso/s de Pós-graduação?
Curso de Mestrado em que área?
Curso de Doutorado em que área?
EIXO 3 - ATUAÇÃO PROFISSIONAL
Quanto tempo exerce a carreira de professora?

Quais os motivos pela escolha da profissão docente?
Quando iniciou as atividades como professor (a)?
Quanto tempo atua como professora na Rede Municipal?
EIXO 4 – CONCEPÇÕES SOBRE O TEA
Na sua concepção, o que é Transtorno do Espectro Autista? Como ele se caracteriza?
Em que ano teve o primeiro contato com aluno autista?
Quanto tempo trabalha com educandos autistas em sala de aula?
Quantos alunos com TEA tem na sua sala? Quais os níveis do TEA que você atende? Que grau de suporte ele precisa?
Mencione alguma experiência marcante nesse processo de inclusão de aluno autista ao longo da sua profissão?
Descreva processo de aprendizagem, desenvolvimento e comportamento da criança com autismo?
Na sua opinião, os professores que atuam hoje em sala de aula e no atendimento educacional especializado conhecem sobre o TEA?
EIXO 5 – FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE
Você acha que a sua formação inicial lhe deu base teórica e prática para trabalhar com educandos com TEA? Comente um pouco.
Já participou de algum curso (formação) voltado ao atendimento de educandos com TEA? Em caso de positivo, qual instituição ofertou?
Participou de algum curso de formação continuada para o atendimento de educandos com TEA oferecido pela SEMED? Em caso de positivo, quais participou? Ajudou em sua prática? Qual seria sugestão de melhoria?
Você acha que os cursos de formação oferecidos pela SEMED têm ajudado na sua prática com educandos com TEA? Justifique.
Você já participou de alguma formação oferecido pela professora do AEE? Se positivo, você acha que tem auxiliado em sua prática? Comente
Na sua opinião, os professores estão preparados para a inclusão de educandos com TEA no ensino regular e o que poderia auxiliar estes docentes nesse processo?

Você se sente preparado (a) para trabalhar com educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Por quê?

Quais desafios você destacaria em sua atuação com educandos com TEA?

Quais fatores facilitam sua atuação com educandos com TEA?

Quais são as maiores dificuldades que os educandos com TEA apresentam atualmente?

Na sua opinião, os educandos com TEA devem frequentar a sala de aula regular ou ser atendido em escola especial? Explique o motivo.

Você conhece quais são os encaminhamentos da sala de recurso multifuncional com os educandos com TEA? E o atendimento realizado com esses educandos vem auxiliando no processo de comportamento, aprendizagem e desenvolvimento da criança?

Na sua opinião, o que você acha importante no AEE? E o que poderia melhorar? Contribui para aprendizagem e desenvolvimento da criança?

Como você avalia o professor do Atendimento Educacional Especializado? Você acha que auxilia os professores no processo de inclusão?

Os professores do AEE têm oferecido formações para professores para atuar com educandos com TEA?

Na sua opinião, como é o encaminhamento da escola diante das situações de dificuldades de aprendizagem e inclusão do aluno com TEA?

A secretaria municipal de educação disponibiliza professor auxiliar ou cuidados para o atendimento dos educandos com TEA em sala de aula?

EIXO 6 – ESTRATÉGIAS E MÉTODOS PEDAGÓGICOS

Como é realizada a mediação da criança com autismo?

O que você costuma fazer quando a criança apresenta passividade ou resistências as atividades propostas?

Você realiza um planejamento educacional individualizado para o aluno com TEA? Descreva como você faz.

Quais métodos você conhece que podem auxiliar na aprendizagem, desenvolvimento e comportamento da criança?

Tem conhecimento ou utiliza algum método ou técnica de ensino que contribua para aprendizagem da criança com TEA?

Você conhece o ABA, TEACCH e PECS? Utiliza algum desses em sala de aula?

Esse método que você utiliza em sala de aula, foi partir de alguma formação continuada?

As atividades propostas para o aluno com TEA é desenvolvido em conjunto com profissional de apoio e professora do AEE? Descreva como você realiza?

Os recursos pedagógicos utilizados estão sendo suficientes para superar as dificuldades de aprendizagem e auxiliar na inclusão dos educandos com TEA? Se positivo, cite um exemplo? Se negativo, como pode melhorar?

Que estratégias metodológicas têm sido desenvolvidas com as crianças com TEA, a fim de promover uma aprendizagem significativa?

Descreva quais as maiores dificuldades enfrentadas na utilização das estratégias pedagógicas na aprendizagem do aluno com TEA?

A (infra) estrutura da sala de aula, escola e sala de recursos multifuncionais estão adequados (desde o espaço físico e/ou recursos pedagógicos) para o desenvolvimento das atividades junto as crianças com TEA?

Esses recursos pedagógicos são oferecidos pela SEMED? Se positivo. Dos recursos utilizados quais você destacaria?

Você confecciona algum material de uso pedagógico? Quais desses materiais você observa que auxilia no desenvolvimento, aprendizagem e inclusão dessas crianças?

APÊNDICE C

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA SALA DE AULA E AEE

Identificação da Pesquisadora
Identificação da professora e turma observada
ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS EM SALA DE AULA
A sala de aula dispõe de recursos pedagógicos digitais, visuais que auxiliem na adaptação da criança com TEA?
O espaço físico da escola e de sala de aula são adaptados para receber a criança com TEA?
A professora realiza adaptação curricular?
A professora realiza um plano educacional individualizado?
A professora apresenta conhecimento sobre suporte adequado para criança com TEA?
A professora menciona e/ou utiliza algum método ou técnica de ensino que possa ser visto como estratégias metodológicas frente a aprendizagem da criança com TEA? Quais?
Na execução das atividades houve interação da criança com outros educandos e professora? Como se deu a interação?
A professora do AEE dar suporte aos professores regentes? Como é realizado esse processo?
ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS EM FORMAÇÃO OFERECIDOS PELO AEE AO PROFESSORES REGENTES
Como a professora do AEE organiza a formação? E quais recursos utiliza?
O que é abordado nas formações que possam auxiliar na inclusão do aluno com TEA?
Quais materiais são disponibilizados para os professores?

Há interações dos professores nas formações?
O que é socializado pela professora do AEE traz contribuições para esse processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com TEA?
Os professores regentes se sentem satisfeitos com a formação? E o que ele trazem de contribuições em sua fala?
A professora do AEE dar suporte aos professores regentes? Como é realizado esse processo?
ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS NA REUNIÃO DE PAIS PELA PROFESSORA DO AEE
Como foi organizada a sala para reunião?
Como a professora do AEE conduz a reunião?
A frequência dos pais na reunião? A maioria dos que são atendidos participaram?
Os pais interagem na reunião? E o que eles pontuam?
São apresentados os relatórios individuais das crianças?
Como os pais avaliam o atendimento que é realizado?
Que estratégias a professora do AEE realiza para que os pais participem da reunião?
Como a professora socializa tudo que foi realizado durante o semestre?
As crianças que são atendidas participam das reuniões? Se Sim, como é organizada esse momento?