

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Jade Moura de Godoy

AUTISMO E EDUCAÇÃO: adaptação curricular em Arte

Taubaté – SP

2021

**SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS – SIBi
GRUPO ESPECIAL DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO – GETI
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

G589a Godoy, Jade Moura de
Autismo e Educação: adaptação curricular em Arte / Jade
Moura de Godoy. -- 2021.
155 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2021.
Orientação: Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti, Pró-
reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Educadoras. 2. Arte – Estudo e ensino. 3. Inclusão
escolar. 4. Autismo. 5. Adaptação escolar. I. Universidade de
Taubaté. Programa de Pós-graduação em Educação. II. Título.

CDD – 707

Jade Moura de Godoy

AUTISMO E EDUCAÇÃO: adaptação curricular em Arte

Dissertação apresentada para o Exame de defesa, requisito parcial para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação Docente para Educação Básica

Linha Pesquisa: Inclusão e Diversidade Sociocultural

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti

Taubaté – SP

2021

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao corpo docente do Mestrado Profissional em Educação (MPE) na Universidade de Taubaté, pelos ensinamentos e por proporcionar trocas e experiências inigualáveis a mim.

A minha orientadora, Prof^a Dra. Juliana Marcondes Bussolotti, pelos direcionamentos assertivos durante todo o percurso desta pesquisa e parceria, amizade em todas as etapas do processo.

As queridas Prof^a Dra. Mariana Aranha de Souza e Prof^a Dra. Mitsuko Aparecido Makino Antunes por aceitarem compor minha banca e caminhar junto comigo na busca da evolução do meu trabalho realizando apontamentos brilhantes para o crescimento da minha pesquisa.

Aos meus colegas de Mestrado, Ana Cristina, Andresa Couto, Raissa Duarte e Rodrigo Camões, no apoio das atividades durante o curso, pela produção de artigos científicos e nos estudos das disciplinas mantemos nosso grupo unidas e, além da saudável e motivadora convivência para a superação das dificuldades da realização do Mestrado.

A todas as Arte-Educadoras que participaram do grupo de discussão, sem os quais não haveria a essência deste trabalho.

Ao meu companheiro, Pedro Chagas que me apoiou e contribuiu efetivamente para a evolução das minhas apresentações e abstracts durante todo processo.

E as pessoas que direta ou indiretamente me ajudaram nesta etapa da minha vida.

“O Autismo é parte deste mundo, não um mundo à parte”.

(Autor Desconhecido)

RESUMO

O presente trabalho tem como tema Autismo e Educação: Adaptação Curricular em Arte. Partindo da inquietação da pesquisadora sobre o tema, o problema que motivou a pesquisa foi: como os Arte-Educadoras, de diferentes origens e formações, percebem os seus conhecimentos sobre a Educação Inclusiva e quais as práticas utilizadas para a realização das atividades adaptadas em Arte. O objetivo deste estudo é discutir com os Arte-Educadoras as principais abordagens de como chegar à adaptação curricular assertiva para os alunos com o Transtorno do Espectro Autista. Empreendemos o nosso trabalho baseando-nos, principalmente, nas contribuições de Mantoan (2015), Gatti (2005), Lakatos e Marconi (2003), que vêm a discutir sobre temáticas relativas à formação docente e ao desenvolvimento profissional, Lopes (2006), Silva (2005), Sacristán (2000) e Cunha (2011) sobre a inclusão escolar, a Arte, a Adaptação Curricular e o Transtorno do Espectro Autista. Trata-se de uma abordagem colaborativa (pesquisa-ação), a busca ativa pelos participantes da pesquisa teve início no grupo de estudos em Arte Educação e Criação do Mestrado Profissional em Educação (MPE-UNITAU), foi realizada com 5 Arte-Educadoras que trabalharam ou trabalham com alunos do espectro autista, realizado por meio do método snow ball, ou seja, por indicações. Utilizou-se como meio de coleta de dados o grupo de discussão com temas predefinidos, resultando em um total de três encontros de duas horas cada e um encontro isolado ao final para realização do produto técnico (e-book). Os temas sugeridos permitiram aos participantes discorrerem sobre os seus conhecimentos e sobre as suas práticas acerca das suas experiências associadas aos seus papéis profissionais perante a Educação Inclusiva e o autismo, tendo em vista a especialidade da atuação destes profissionais na educação básica. A partir dos resultados obtidos através do software do IraMuTeQ, o corpus do texto foi processado e identificou-se 5 Classes, denominadas junto ao grupo de discussão como: Classe 1: Aluno Autista, Classe 2 e 3: Gestão e Apoio Escolar e a Classe 4 e 5: Desafios do Currículo no Ensino Remoto. Os demais dados de pesquisa coletados foram analisados por meio de nuvem de palavras, gráfico de similitude e o Dendograma da Classificação Hierárquica Descendente, também gerados automaticamente pelo Software IraMuTeQ. Verificou-se nas respostas dadas pelas Arte-Educadoras por meio de uma análise documental e de conteúdo aprimorar nossas reflexões sobre a realidade das Arte-Educadoras perante a falta de informação, formação continuada e conhecimento com relação à Educação Inclusiva, aspecto que reflete negativamente nas suas práticas em sala de aula ao realizarem suas atividades adaptadas evidenciando a relevância do ensino colaborativo (coensino) nas unidades escolares para que seja realizado um planejamento assertivo para os alunos autistas com informações individualizadas e uma possível formação continuada.

PALAVRAS-CHAVE: Arte-Educadoras. Ensino de Arte. Inclusão Escolar. Autismo. Adaptação Curricular.

ABSTRACT

This paper's theme is related to the continuing education to Art-Educators and Scholar Inclusion: Adaptions in Art for students with Autism Spectrum Disorder. Based on the concern about researching on the topic, the problem that motivated the research was: How do art-educators, from different origins and backgrounds, perceive their knowledge about inclusive education and what are the practices used to carry out the activities adapted in Art. The goal of this study is to discuss with the art educators the main approaches of how to obtain an assertive adaptation in the elaboration of the activities in Art to be applied on the students with autism spectrum disorder, culminating in the creation of an e-book as a technical product. We undertake our work based mainly on the contributions of Mantoan (2015), Gatti (2005), Lakatos e Marconi (2003), among others, who have been discussing themes related to teacher training and professional development of teaching agents and about school inclusion in regular education, the Art the curricular adaptation and the autism. It is related to action-research approach, to be done with Autism teacher's, the invitation will be made through the snow ball method, which means, by indications. The active search for research's participants begun in the study group of Art Education and Creation from the Master's Degree in Education (MPE-UNITAU), with the criteria of art-educators who have already worked or are currently working with students with Autism in classroom. It was used as data gathering approach a discussion group with pre-defined topics, resulting in three meetings of two hours each and one isolated meeting at the ending to the production of the final product. The topics suggested will allow participants to discuss their knowledge and practices about their experiences associated with their professional roles related to Inclusive Education and the autism, bearing in mind the specialty of the performance of these professionals at basic education. From the results obtained through analysis made by the Iramuteq software, the text *corpus* was processed and identified five Classes, denominated together with the discussion group as: Class 1: Autistic Student. Class 2: Management and School Support and Class 4 and 5: Curriculum Challenges in Remote Learning. The remaining research results collected were analyzed by word cloud, similitude graphic and the Dendrogram from Descendent Hierarchic Classification, also generated automatically by IraMuTeq Software. It is possible to consider, facing the pre-analysis that the purposed goals in the research project have been accomplished in the study development. It was observed in the answers given by art-educators using the documental and content analysis the relevance of having a continuous formation and information by the school's support network are fundamental for them to perform assertive the Art activities for students. It is expected that with the results from this research, protocols for working with Autism individuals will be created, and put into practice in the future, as well as to identify possible ways of improving support processes to art-educators in the classroom.

KEYWORDS: Art-Educators. Art Teaching. Scholar Inclusion. Autism. Curricular Adaptation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Ações de acesso ao currículo comum	45
Figura 2 – Nuvem de Palavras	98
Figura 3 – Análise de Similitude	99
Figura 4 – Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente	101
Figura 5 – Classe 1 – Aluno Autista	104
Figura 6 – Classe 2 e 3 – Gestão e Apoio Escolar	109
Figura 7 – Classe 4 e 5 – Desafios do Currículo no Ensino Remoto	112

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Artigos da SciELO e CAPES com estudos correlatos a pesquisa	26
Quadro 2 – Teses e Dissertações da BDTD com estudos correlatos a pesquisa	28
Quadro 3 – Artigos da Educa – Fundação Carlos Chagas com estudos correlatos a pesquisa	29
Quadro 4 – Crenças e impressões sobre escolarização	50
Quadro 5 – Atributos do planejamento centrado nas instituições e centrado na pessoa	53
Quadro 6 – Níveis de Gravidade	64
Quadro 7 – Estratégias escolares utilizadas para o desenvolvimento escolar e social do aluno com Autismo	77
Quadro 8 – Caracterização os participantes	95
Quadro 9 – Organização do grupo de discussão	132

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pesquisa de artigos, teses e dissertações em banco dedados	26
Tabela 2 – Citações das principais palavras do grupo de discussão	97
Tabela 3 – Categorização das Classes	102

LISTA DE SIGLAS

ADI	–	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
CEP	–	Comitê de Ética e Pesquisa
INEP	–	Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais
MPE	–	Mestrado Profissional em Educação
PAEE	–	Público-Alvo da Educação Especial
PPP	–	Projeto Político Pedagógico
SRM	–	Sala de Recursos Multifuncionais
TEA	–	Transtorno do Espectro Autista
TCLE	–	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
NEE	–	Necessidades Educativas Especiais
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SA	–	Síndrome de Asperger
DSM-IV-TR	–	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL (breve resumo)	
1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Relevância do Estudo/Justificativa	18
1.2 Delimitação do Estudo	20
1.3 Problema	23
1.4 Objetivos	23
1.4.1 Objetivo Geral	23
1.4.2 Objetivos Específicos	24
1.5 Organização do Trabalho	24
2 REVISÃO DE LITERATURA	25
2.1 Panorama dos estudos correlatos à pesquisa	25
2.2 A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	30
2.3 Currículo e Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	37
2.3.1 Adaptação, Flexibilização e Adequação Curricular: uma proposta de trabalho	42
2.4 O Transtorno do Espectro Autista	58
2.4.1 A Prática Educativa com alunos que apresentam TEA: uma reflexão necessária	71
2.4.2 O Ensino de Arte e o Autismo: algumas proposições	74
2.4.3 A Relevância da formação continuada para os professores	78
2.5 Ensino colaborativo (coensino): a ação pedagógica do professor regular como o professor especialista	82
3 METODOLOGIA	86
3.1 Delineamento da Pesquisa	86
3.2 Tipo de Pesquisa	86
3.2.1 Participantes	87
3.2.2 Instrumentos da Pesquisa	89

3.2.3 Grupo de discussão	89
3.3 Procedimento para Coleta e Análise dos Dados	89
3.4.1 Análise do Grupo de Discussão	90
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	95
4.1 Caracterização dos participantes	95
4.2 Análise do grupo de discussão	96
4.2.1 Classe 1 – Aluno Autista	104
4.2.2 Classe 2 e 3 – Gestão e Apoio Escolar	107
4.2.3 Classe 4 e 5 – Desafios do Currículo no Ensino Remoto	111
4.3 Correlação entre as Classes e o Grupo de Discussão	114
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICE A – ROTEIRO GRUPO DE DISCUSSÃO	128
APÊNDICE B – PRODUTO TÉCNICO: E-BOOK	130
ANEXO A – TERMO LIVRE E ESCLARECIDO	145
ANEXO B – DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR	150
ANEXO C – DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA	151

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL (breve resumo)

UMA ARTE EDUCADORA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

O presente memorial tem por escopo apresentar uma narrativa autobiográfica sobre a representação da Arte em minha infância e do processo até meu desenvolvimento profissional, passando pelas experiências do estágio na Educação Básica, passando pela minha graduação até a chegada à pós-graduação *stricto sensu* que ora estou realizando. Ao discorrer sobre o tema, procuro buscar em mim o que me motivou a escolher a profissão de professora e o desejo de fazer a diferença para a Educação Inclusiva com as práticas realizadas em sala de aula. A incumbência de escrever sobre minha trajetória como Arte Educadora na Educação Básica me exigiu uma busca complexa, pois ainda estou me descobrindo e redescobrando como profissional, devido ao pouco tempo de exercício da função. A cada escrita venho a refletir sobre mim mesma e sobre minha prática. Afinal, como disse Frida Kahlo, “eu sou a minha única musa, o assunto que conheço melhor”.

Chamo-me Jade Moura de Godoy, tenho 30 anos, sou de Taubaté-SP. Minha infância ocorreu na cidade de Lagoinha-SP na roça dos meus avós, local em que morava com eles e com minha mãe. Algo recorrente que permanece forte e atuante em mim até hoje é a relação da Arte com o prazer de fazer esculturas, tenho um grande sonho em realizar um curso profissional em esculturas e modelagem, pois lembro-me que o meu avô levava meus primos e amigos no ribeirão para nadar e sempre voltava para casa com as argilas retiradas de dentro do rio. Essa memória se tornou afetiva e me despertou interesse pela Arte, sobre a qual ainda não conhecia muito, pois era pequena.

Já em relação à minha história educacional, a experiência mais marcante foi nas escolas que frequentei. Eu adorava as aulas de Arte, principalmente as de dança, que viravam sempre algum tipo de apresentação para os pais ou responsáveis. As atividades artísticas eram uma constante, tão presentes que mal me lembro das outras disciplinas.

A presença da Arte na minha história de vida iniciou-se com um despertar na infância e se aflorou com o conhecimento da disciplina na escola, tanto que despertou o interesse e minha paixão pela museologia. Ao iniciar a licenciatura em Artes Visuais no ano de 2015 pela Universidade de Taubaté, dei início ao estágio em um museu de Arte em Taubaté e fiquei encantada com o lugar e com as exposições. Havia profissionais incríveis que passavam por lá,

mas uma profissional em especial me marcou. Ela trabalhava na parte de restauração dos documentos e arquivos antigos e era sempre muito paciente para me explicar e mostrar o seu trabalho. Ela também me aconselhava e chegou a me dar vários materiais e livros para conhecer cada vez mais essa área. No entanto, como precisava realizar o estágio obrigatório na Educação Básica, tive que deixar o estágio no museu. Tive sorte de ingressar em duas grandes escolas de minha cidade. Em uma delas, fiz o estágio na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e na outra, no Ensino Médio.

No ano de formação, em 2017, prestei um processo seletivo para atuar como professora de Arte na rede de ensino em Tremembé-SP, pois agora já poderia realizar os processos seletivos que aparecessem. Esse em específico iniciaria no ano seguinte. Como passei em uma boa colocação, já fui chamada logo no início do ano e, durante o ano de 2018, exerci minhas funções como professora regente nessa primeira unidade escolar com inúmeros alunos dentro de uma sala de aula. Eu nunca havia tido contato com essa realidade antes, trabalhando vinte e quatro horas semanais em uma carga de meio período.

Foi nesse momento em que comecei a trabalhar que ficou esquecido o sonho da museologia, pois era algo fora da realidade naquele momento, haja vista que eu precisaria realizar um curso disponível somente na capital. Mas o sonho nunca foi esquecido, apenas ficou adormecido.

Os professores que me orientavam me davam todo o suporte que precisava: nos dias de estágio, pediam para eu aplicar as aulas com eles, observando e delimitando um tema. Me ensinavam a me preparar, como aperfeiçoar o tempo dentro da sala de aula, como lidar com conflitos entre pais e alunos e com a matéria em si. Foram profissionais determinantes nesse processo e que me fizeram querer ainda mais estar naquele ambiente de troca mútua, onde se ensina e aprende constantemente. Ao final do meu curso, como era uma ótima aluna, fiquei em 5º lugar no ENADE e fui chamada para fazer a propaganda de minha universidade, o que foi um grande reconhecimento. Tardif e Raymond (2000, p. 223) salientam “a importância da história de vida dos professores, em particular a de sua socialização escolar, tanto no que diz respeito à escolha da carreira e ao estilo de ensino quanto no que se refere à relação afetiva e personalizada no trabalho”.

Durante o estágio, coincidentemente fiquei responsável por um aluno com Transtorno do Espectro Autista, pois eu estava realizando meu TCC da universidade relacionado a esse tema para homenagear o meu primo, que é Asperger. Foi a oportunidade que surgiu para que

eu pudesse ter contato na prática com as teorias e conhecimentos estudados nesse tempo. O aluno em questão era não-verbal e estava na educação infantil. No início ele me testou e resistiu à minha presença, pois eles geralmente não gostam de mudanças repentinas. Como sabemos, estagiários têm passagens curtas pelas escolas, e quando criamos um vínculo com os alunos, logo temos que partir. No dia a dia, fomos criando um laço afetivo, uma comunicação nossa e pude ajudá-lo com o pouco conhecimento que tinha e com todo o amor e consideração por ele. Foi então que percebi que queria fazer a diferença e estudar mais a fundo sobre o tema e o que mais eu poderia fazer para que de fato acontecesse a inclusão na sala de aula desses alunos. Foi então que, no final ano de 2018, iniciei a Pós-Graduação *lato sensu* em Educação Especial com ênfase em Transtorno do Espectro Autista (TEA) pela Universidade Celso Lisboa, no Rio de Janeiro.

No ano seguinte, em 2019, apareceu uma oportunidade de trabalho em uma terceirizada de Pindamonhangaba-SP, que contratava professores de Arte e de Educação Física.

Como tudo era novo e não sabia nada desse mundo ainda, achei o projeto interessante e me candidatei para o processo seletivo. Passei em primeiro lugar na prova e pude escolher minha unidade escolar.

Foi bem desafiador estar nessa empresa, pois estava lecionando em dois períodos em duas unidades diferentes, ganhando por apenas um período, dentro do mesmo município. Ainda assim, em uma das escolas, meu trabalho era reconhecido, a equipe percebia minha evolução e meu crescimento. A troca entre os docentes era excepcional e os materiais me auxiliaram ainda mais no meu desenvolvimento profissional dentro da sala de aula. A única desvantagem era a seguinte: fui registrada como Orientadora de Arte, ou seja, não possuía os benefícios que a área nos assegura, porém tinha toda a responsabilidade e a autonomia de um professor de sala de aula.

Já na outra unidade escolar, tive muitos problemas com a diretora, pois ela nunca estava satisfeita com o meu desempenho e, ao invés de me auxiliar, ajudar e orientar, o que era a sua função, ela preferia dificultar meu dia a dia. Fiquei muito decepcionada, pois estava aprendendo muito, as salas eram inovadoras, havia recursos de lousa digital, data show e um vasto material que podia ser utilizado à vontade para as práticas da aula de Arte. As salas de aula tinham poucos alunos e o corpo docente contribuiu muito para o meu desenvolvimento. Entretanto, todo o meu trabalho não era reconhecido. Após mais uma experiência naquele local, fui dispensada da rede municipal de Pindamonhangaba e, como era uma professora iniciante, me

falavam que eu não tinha didática em sala de aula, ao invés me orientarem e ajudarem, tornando o ambiente difícil de se conviver. “A aprendizagem ocorre com maior eficácia se for acompanhada pela consciência metacognitiva e pela análise do próprio processo de aprendizagem por cada aprendiz, e se for apoiada pela participação numa comunidade de aprendizagem”. (SHULMAN; SHULMAN 2016, p. 133)”.

Como havia prestado a prova para professor eventual na rede municipal de Taubaté, comecei a ligar nas escolas e a deixar meu nome me prontificando caso precisassem. Então me ligaram após um mês para assumir uma licença médica de dois períodos em uma escola central até o final do ano, cerca de seis meses. Essa escola contribuiu com seus valores e didáticas e tanto a gestão como o corpo docente acreditavam no meu potencial e me ensinavam diariamente. Tinha autonomia em sala de aula, podia expressar meus ideais e me abrir com os demais professores. Fiz muitas amizades, era uma escola realmente acolhedora, em que a equipe gestora e pedagógica me valorizavam como profissional e na qual aprendi ainda mais. Foram momentos incríveis em que me senti parte da equipe. A hora da despedida é sempre difícil quando se está em uma escola diferenciada, pois os processos seletivos representam um verdadeiro desafio de constantes mudanças e de pessoas diferentes sempre.

Como fazia em todo ano, em 2020 não foi diferente e realizei um processo seletivo e iniciei as atividades na cidade de Tremembé-SP, em uma unidade escolar diferente, começando uma nova fase de trocas e aprendizados. Mas desta vez houve um novo e grande desafio profissional, pois entramos na pandemia da covid-19 e tivemos que nos adaptar e mudar todo o planejamento pensado para o ensino presencial para o ensino remoto. Ficamos presencialmente por dois meses e começamos a trabalhar em casa (*home office*). Desde então, está sendo um período transformador, pois está durando mais do que o esperado, e tivemos que nos redescobrir e nos reinventar a cada dia para oferecermos aos nossos alunos uma educação de qualidade e, particularmente em minha disciplina (Arte), em que temos muitas aulas em grupo ou com diversos materiais, ficamos apenas em ensinamentos teóricos. Recentemente, em meados de agosto de 2021, voltamos a uma porcentagem estabelecida para a volta dos alunos com os professores parcialmente vacinados e seguiremos assim até o final deste ano.

No ano de 2020, foi concluída a pós-graduação *lato sensu* de 2 anos e parti para o tão sonhado Mestrado Profissional em Educação (MPE) pela Universidade de Taubaté-SP, que aflorou o desejo de me tornar uma professora acadêmica. Os objetivos ao longo desses 2 anos foram mudando, conforme fui criando vínculos com outros docentes, aprofundando meus

conhecimentos e abri um leque de oportunidades. Agora, chegando no fim desta grande conquista, fecharei o ciclo sobre a Arte e a Inclusão nas práticas escolares do dia a dia, que claramente colocarei em prática e futuramente espero poder realizar formações continuadas sobre adaptações curriculares em Arte para todas as unidades escolares e, posteriormente, pretendo almejar o meu primeiro sonho, que é fazer Museologia. Com isso, me inscrevi em disciplinas como ouvinte, aluna especial e aluna externa para conhecer esse novo universo da Arte e partir para uma inclusão em diferentes espaços culturais, realizando um projeto sobre os desafios das implementações das acessibilidades para pessoas com deficiências em museus. Está sendo uma oportunidade muito rica de aprendizado e tentarei outro mestrado ou doutorado em uma universidade pública com bolsa para me dedicar exclusivamente a esse propósito e abrir a oportunidade de fazer a diferença nesses espaços.

Depois de recapitular minha jornada profissional até os dias atuais, valorizo cada passo dado, cada conquista, cada aprendizado, cada oportunidade, todos os profissionais que conheci e passam anualmente pela minha vida, todos os mestres que contribuíram com a minha jornada e me impulsionam diariamente, todos os desafios que agregaram em meu crescimento pessoal e profissional. Crescer e evoluir é essencial.

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa originou-se a partir do interesse profissional e acadêmico da pesquisadora, também integrante como profissional da Educação Básica, em melhor conhecer as percepções dos Arte-Educadores nos estabelecimentos de ensino por onde passa. No intuito de aprimorar uma visão mais acurada, é possível compreender que os Arte-Educadores precisam assumir o seu protagonismo e empreender esforços em busca de elaborar estratégias específicas de suporte pedagógico. Ou seja, formas de educação estruturada ou caminhos estruturados de intervenção que compõem a construção dessas adaptações de instruções, atividades e materiais, por meio dos quais os estudantes com Autismo também possam, a termo, acompanhar a turma nos conceitos que estão sendo trabalhados, ou seja, é importante que o professor tenha como foco objetos do conhecimento para provocar, mediar e propor processos de ensino e aprendizagem em que os alunos possam desenvolver suas habilidades. Os campos conceituais presentes nos territórios da Arte e cultura podem nos ajudar a pensar proposições pedagógicas para investigar os objetos de conhecimento que são expressados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o desenvolvimento de competências em Arte no ensino fundamental (1º ao 9º ano) em várias linguagens (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro e Artes Integradas).

Em decorrência das experiências vividas em sala de aula em diferentes instituições pela pesquisadora. Ante as competências exigidas e sem capacitação ou apoio da equipe gestora ou da coordenação pedagógica vividas no dia a dia, foi conduzida às reflexões sobre quem são esses profissionais, seus conhecimentos e suas práticas sobre a Educação Inclusiva, a adaptação curricular e o TEA e quais as possíveis soluções podemos encontrar para esses docentes e alunos, o que pode ser feito para apoiá-los e prepará-los. Desde o ano de 2018, a pesquisadora leciona em escolas de diferentes redes municipais de ensino com turmas dos Anos Iniciais e dos Anos Finais. No decorrer do ano de 2017, trabalhando em uma escola privada como estagiária, percebeu que quatro estudantes possuíam um modo diferente de se portar em sala consigo mesmos e com os demais, de aprender e de manifestar vontades e sentimentos. Assim, seguiu nos anos seguintes em escolas de redes municipais.

Concomitantemente a isso, apareceram os diagnósticos médicos desses alunos e o que chamou mais a sua atenção foi a presença do diagnóstico de Autismo em todos os documentos. Por força do parecer clínico, recebeu a orientação da equipe diretiva de realizar atividades adaptadas de

acordo com as especificidades de cada estudante, dada a grande variação de sintomas presentes nessa diagnose.

A investigação coloca o foco nos Arte-Educadores que tenham trabalhado ou trabalham com alunos com TEA, com o intuito de investigar os conhecimentos e práticas desses elementos que constituem o seu desenvolvimento, identificando os dilemas, desafios, expectativas, conhecimentos, práticas e necessidades frente à complexa missão de promover o suporte pedagógico dado às redes de ensino.

O cenário atual brasileiro traz como desafios aos educadores de todos os níveis escolares as propostas para uma Educação Inclusiva. Os pressupostos da inclusão escolar vêm se solidificando desde 1994, com a Declaração de Salamanca que impulsionou as discussões sobre a Educação Especial na década de 90 favorecendo e aprovação da Lei 9.394/1996: Atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação que traz uma nova concepção para a educação e integração das pessoas com deficiência, garantindo a todos com idade escolar o direito à uma Educação de qualidade.

No ano de 2001, o Conselho Nacional de Educação-CNE, instituiu-se as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na modalidade de Educação Básica¹, definindo as necessidades educacionais especiais e medidas necessárias para a inclusão escolar. Nesse documento, destaca-se o Artigo 2º, que instrui a matrícula de todos os alunos no sistema de ensino e reafirma que caberá às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

Em janeiro de 2008, é aprovada e publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva– Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2008). Este documento vem orientar os sistemas de ensino, assegurando a inclusão escolar dos alunos com deficiência para que estes tenham acesso ao ensino comum onde devem ser atendidas suas necessidades com os mesmos direitos e oportunidades. Nos anos seguintes, mais especificamente em 2009, por meio da Resolução CNE/CEB n.º 4 são instituídas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

O Censo Escolar da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP 2020, afirma que o número de estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou altas habilidades, incluídos em classes comuns supera a marca dos 1,3 milhão em todo o território brasileiro. Esse dado tem a capacidade de sensibilizar por representar mais de 90% das escolas brasileiras com estudantes público-alvo da Educação

Especial convivendo com os demais estudantes, enquanto em 2008 esse percentual era de apenas 31% (BRASIL, 2020).

Desde o dia 30 de setembro de 2020, quando foi instituída a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE) pelo decreto presidencial 10.520/2020, a Educação Inclusiva no Brasil está ameaçada. Isso porque o decreto prevê a matrícula de crianças e adolescentes com deficiência em classes e instituições especializadas, segregando esses(as) estudantes. Fruto de uma luta dos movimentos de pessoas com deficiência, a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva* estava em vigor desde 2008, e é apontada como responsável pelo aumento no número de matrículas da Educação Especial no ensino regular. Segundo o Censo Escolar, o percentual de alunos incluídos em salas regulares passou de 54%, em 2008, a 92% em 2018 – um total de 1,2 milhão de matrículas (BRASIL, 2020).

No dia 1º de dezembro de 2020, o ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Dias Toffoli suspendeu o decreto que institui a PNEE do presidente Jair Bolsonaro, em julgamento da Ação de Inconstitucionalidade (ADI) 6590 apresentada pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB). A suspensão deve ser votada pelo plenário do STF, no dia 11 de dezembro. Na liminar, Toffoli observou que o decreto “inova no ordenamento jurídico” em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, porque “não se limita a pormenorizar os termos da lei regulamentada, mas promove a introdução de uma nova política educacional nacional, com o estabelecimento de institutos, serviços e obrigações, que, até então, não estavam inseridos na disciplina educacional do país”. O monitoramento da universalização do acesso à Educação Básica e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a população de 4 a 17 anos com necessidades especiais esbarra em problemas de falta de informações.

Silva (2005, p. 31) aponta que a articulação entre psicologia, Arte e educação é possível, dentre vários motivos, porque “o contato com conteúdo referentes à Arte possibilita um outro olhar sobre si mesmo e o mundo, podendo conduzir a novos processos mentais ao provocar diferentes formas de pensar e de ver o cotidiano”. Assim, a Arte pode contribuir para a valorização da diferença e individualidade dos sujeitos envolvidos, auxiliando na promoção dos processos de aprendizagem humano.

A Arte introduz cada vez mais a ação da paixão, rompe o equilíbrio interno, modifica à vontade em um sentido novo, formula para a mente e revive para o sentimento aquelas emoções, paixões e vícios que sem ela teriam permanecido em

estado indefinido e imóvel. Ela pronuncia a palavra que estávamos buscando, faz soar a corda que continuava esticada e muda (VYGOSTSKY, 2001, p.316).

A Arte-Educação pretende utilizar a Arte no processo de formação humana para dar sentido ao sentir e a percepção de mundo do ser, utilizando-se das emoções e referências simbólicas (cultura, memória, criatividade) do indivíduo. Com isto pretende educar respeitando a cultura herdada e acrescentando conhecimento a fim de dar instrumentos ao aluno para que ele venha desenvolver uma capacidade intelectual para saber ser crítico dentro desta mesma cultura.

Eu diria que é mais do que isso. A Arte contribui para a Educação Integral. Em outras palavras, contribui para o desenvolvimento do ser humano em dimensões que vão além da meramente cognitiva. É a constituição do ser humano-genérico.

Essa construção do conhecimento é trazida por uma rede de conexões que as pessoas fazem no curso de sua vida, formando uma intrincada trama de associações, em que “[...] o aprendiz é sujeito ativo engajado na construção de sua própria rede de conhecimento” (BARBOSA, 2003, p. 109). A Arte tem um papel importante na construção da própria rede, porque ela ajuda a revelar, desvelar, associar e refletir por meio da experiência estética, contribuindo para o encadeamento da reconstrução do conhecimento.

A Arte como linguagem aguçada dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem, tal como a discursiva ou científica. Dentre as Artes visuais, tendo a imagem como matéria-prima, tornam possível a visualização de quem somos de onde estamos e de como sentimos Ana Mae (BARBOSA, 2005).

A presença das crianças com deficiência no dia a dia das instituições escolares leva o professor a adaptações e ajustes que tragam respostas a tais situações no percurso dos processos de desenvolvimento cognitivo e sensível dessas crianças. Proporcionar interações com a linguagem da Arte não só traz uma estratégia que beneficia o conhecimento das possibilidades como também aproxima as crianças de outras e de seu entorno.

1.1 Relevância do Estudo / Justificativa

O tema desta pesquisa, Autismo e Educação, uma adaptação curricular em Arte, insere-se na área de concentração das análises e pesquisas desenvolvidas no grupo de Pesquisa intitulado Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias, vinculada ao grupo de estudo: Arte Educação e Criação. A pesquisa está vinculada à linha de pesquisa Inclusão e Diversidade

sociocultural do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao Projeto de Pesquisa Políticas educacionais e Inclusão escolar cujo é pesquisar as políticas de Educação Inclusiva e de diversidade, as organizações escolares e as práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares que trabalham a inclusão e a diversidade sociocultural.

Nesse sentido, é relevante aprofundar os estudos sobre Autismo e Educação, no contexto da Educação Básica, de forma a pensar em adaptações curriculares que orientem o trabalho com esses estudantes, além de contribuir com o campo da formação de professores e de ser um dos maiores desafios proporcionar uma educação para todos, sem distinções, além de assegurar um trabalho educativo organizado e adaptado para atender às Necessidades Educacionais Especiais dos alunos.

A relevância de estudar o autismo e a educação tem-se ampliando mais o conhecimento sobre o autismo e, por consequência de modo geral, ampliando mais as possibilidades de intervenção. Atualmente, os diagnósticos de TEA são mais frequentes, muito provavelmente porque passou a ser uma condição mais conhecida no Brasil. Essa preocupação é recente e em, 27 de dezembro de 2012 foi promulgada a Lei nº 12.764, que institui a Política Nacional da Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, dentre vários tópicos relevantes. Um deles diz respeito ao fato de considerar uma pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, assim todo o direito reservado à pessoa com deficiência, passa a partir dessa lei, a contemplar a pessoa com autismo.

O atendimento de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino exige mudanças no âmbito escolar: práticas pedagógicas condizentes com as singularidades dos alunos, participação da família, apoio de especialistas (psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas, etc.), entre outras ações capazes de desenvolver a socialização, a autoestima, a autonomia, a linguagem, o pensamento e a socialização, considerados relevantes para a formação do aluno enquanto futuro cidadão.

O contexto da atuação do professor de Arte possibilita incluí-los em jogos, brincadeiras e atividades, ser claro e objetivo, utilizar vocabulário de fácil entendimento, conhecer as áreas de interesse do aluno, dividir as tarefas propostas em etapas, auxiliar o aluno sempre que necessário, comunicar-se por meio de figuras, promover sua autonomia, criar um painel de rotinas, entre outras ações que contribuem significativamente para o desenvolvimento do aluno com TEA (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012).

Na linguagem da Música, para Sacks (2007), a infância é um momento de descobertas e de construções de múltiplas interações. A criança, por meio da imitação, das brincadeiras, da apreciação de ritmos, das gestualidades, amplia suas potencialidades de experimentar e se conectar com a música.

Quando a infância inaugura sua trajetória na escola, no início dessa nova fase de seu processo educativo, é o professor quem lhe abre as portas para um mundo em que a imaginação e a criação em conjunto com a ludicidade precisam se manter presentes. Assume também a responsabilidade em realizar práticas educativas que valorizem as relações de afeto e interatividade.

Essa pesquisa justifica-se por possibilitar um aprofundamento nos estudos de natureza epistemológica, quanto ao autismo e Educação e de natureza da prática educativa, na medida em que se propõe a ouvir os Arte-Educadores sobre sua atuação profissional com vistas à inclusão desses alunos por meio de adaptações nas atividades de Arte.

1.2 Delimitação do Estudo

Este estudo partiu das discussões e debates realizados no grupo de estudos de Arte e Criação, pertencente ao Grupo de Pesquisa CNPq “Educação: desenvolvimento profissional, diversidades e metodologias”, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté.

Os participantes são coordenadores e professores da Educação Básica e Ensino Superior, sobre a Arte e Inclusão. Neste período pandêmico vivenciadas por aulas remotas, acabou-se junto ao grupo culminando em um artigo e um anais de evento, cujos títulos são: “Arte Educadores em Tempos de Pandemia” para a *International Journal of Education Projects* 1 da USP e “A Importância da Formação para o Planejamento na Adaptação Curricular em Arte para Alunos com Deficiência” para o Centro Universitário Adventista de São Paulo – UNASP. Foi realizado um convite geral no grupo de estudos pedindo a eles indicações pelo método chamado *snowball* (bola de neve), sendo eles Arte-Educadores que trabalham ou tenham trabalho com alunos autistas em sala de aula. Após o retorno dos interessados, os voluntários correspondentes assinaram o termo livre e esclarecido para participação e então formou-se o grupo de discussão.

Propôs-se a levantar estudos sobre os conhecimentos e práticas dos Arte-Educadores em relação a Educação Inclusiva, a Adaptação Curricular e os alunos com TEA em forma de grupo de discussão que contou com a colaboração de cinco Arte-Educadoras de Taubaté – SP localizado no

Vale do Paraíba e Região que cumpriram os critérios de escolha que contribuíram para a análise desta pesquisa.

Em Taubaté, a elaboração do primeiro Plano Municipal de Educação representou o início das ações voltadas para a melhoria da educação de seu município, um projeto elaborado democraticamente, aberto ao debate público e como relatou-se no mesmo: “Por ser o primeiro plano do município, tem a missão de servir de norte para a construção dos próximos planos e, por sua abrangência, servirá de guia para as decisões da educação no município em todos os níveis.” (TAUBATÉ, 2016, p.12). O Plano de Educação Municipal foi construído respeitando a diretriz atual que determinava a integração de pessoas com necessidades especiais em todas as áreas da sociedade. Tratou-se, portanto, “de dois direcionamentos principais: o direito de todas as pessoas à educação, e o direito de receber esta educação, sempre que possível, junto às demais pessoas, nas escolas regulares”. (TAUBATÉ, 2016, p. 210), considerando-se ainda que a legislação educacional considerou a existência de Atendimento Especializado, nos casos em que não fosse possível a integração daqueles alunos em classes comuns, em escolas, classes ou serviços especializados.

O Plano de Educação Municipal de Taubaté (2016) considerou a busca pela qualidade do ensino e a necessidade de implantação de uma política educacional que assegurasse a transversalidade da educação especial, tanto na operacionalização do atendimento escolar quanto na formação docente. O PNE entendeu ainda que as políticas deveriam estar direcionadas à transformação dos sistemas educacionais em sistemas inclusivos que contemplassem a diversidade, a igualdade, a estrutura física, os recursos materiais e humanos, o apoio à formação e a garantia de direitos aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Além destes o município contava ainda com o apoio e complementação dos serviços através parcerias com associações e programas municipais, como:

- APAE – Associação de Pais e Amigos: Entidade filantrópica onde atendiam-se pessoas com necessidades especiais, intelectuais ou síndromes e ofereciam-se atendimento clínico, escolar e residencial.
- NAPE – Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado. Instituído pelo Decreto no. 1610, de 29 de julho de 2015, atendiam-se alunos que com diversas especialidades de saúde e pedagógicas como: psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos que seriam encaminhados pelo AEE da escola regular municipal.

Foi relevante, ainda, destacar que a formação dos professores e gestores, na modalidade da Educação Especial iniciou com nível superior em Pedagogia, em alguns casos, Pós-graduação em

Psicopedagogia, Psicomotricidade e/ou Neurociências. A formação continuada acontecia por meio de cursos, oficinas, palestras, elaboração de materiais de apoio e “orientações específicas com relação ao encaminhamento de alunos e famílias para o atendimento educacional especializado e grupos de apoio como CRAS, CEMTE, APAE e Casa da Mãe Taubateana” (TAUBATÉ, 2016, p. 220).

O Plano Municipal de Educação de Taubaté estabeleceu, para a Educação Inclusiva, a Meta 4 (TAUBATÉ, 2016, p. 244):

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, com ênfase na rede regular de Ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, e capacitar os professores das salas regulares para a ampliação do atendimento.

Em específico aos alunos com TEA, há uma premência da escola brasileira pela conquista de melhores condições para o ensino na diversidade. A realização de ações pedagógicas específicas do saber docente, como formação continuada na perspectiva da Educação Inclusiva, abrirá as esferas do conhecimento para todos os estudantes respeitando as suas particularidades. Os estudos mais conclusivos sobre o TEA, de acordo com o Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) – agência do Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos Estados Unidos – apontam a prevalência aproximada de 1 a cada 54 nascimentos (MAENNER, 2020), e o número de estudantes com o transtorno inseridos em classes comuns de ensino têm crescido exponencialmente a cada ano (BRASIL, 2020). No momento de pandemia ocasionado pela disseminação da COVID-19 e vivido no ano de 2020 em todo mundo, fez com que muitas profissões fossem repensadas e os profissionais se reinventasse. Na educação não foi diferente: escolas fecharam, férias e recessos foram adiantados por muitas redes, o que transformou a organização dos espaços e tempos escolares, incluindo o planejamento e a atuação dos professores.

A quarentena mudou completamente a vida de todos. A pressão sobre os pais de autistas é exponencialmente maior. Para além do medo da doença e da morte, das consequências econômicas da pandemia e do estresse pelo isolamento social, há os fatores adicionais dos cuidados aos filhos especiais, muitas vezes sem o auxílio de funcionários, acompanhantes ou empregadas domésticas. Em muitos momentos, os pais poderão se sentir cansados, tristes, angustiados e desanimados. É fundamental lembrar que esse período é passageiro e que o isolamento é um cuidado necessário, adotado para evitar a rápida propagação da COVID-19. (BRITO; ALMEIDA; CRENZEL; ALVES; LIMA; ABRANCHES; 2020, p.4).

Cabe ressaltar que a atual situação cria a oportunidade de aproximação entre pais de autistas e seus filhos, além do contato maior com os professores, e a descoberta de novas possibilidades interpessoais e desenvolvimento. Devido a todos os pontos levantados aqui, vemos a importância de se ter um olhar voltado para os professores especialistas, sobre os alunos com deficiência e no caso desta pesquisa dos autistas como um todo.

1.3 Problema

Considerando as discussões realizadas no âmbito do Mestrado Profissional em Educação sobre a dimensão da Inclusão e da Diversidade Sociocultural, sobretudo no que se refere ao Autismo e a Educação;

Considerando, também, as inquietações da pesquisadora sobre o tema, a partir de suas vivências como professora de Arte no contexto da Educação Básica, na escola pública, o problema centra deste trabalho de pesquisa, a saber:

- **Como os Arte-Educadores, de diferentes origens e formações, percebem seus conhecimentos sobre a Educação Inclusiva, o transtorno do espectro autista e a adaptação curricular e quais as práticas usadas para realização das atividades adaptadas em Arte a serem aplicadas aos alunos com TEA?**

Na busca de esclarecer esse questionamento, o estudo orientou-se para os objetivos colocados a seguir.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Discutir com os Arte-Educadores as principais abordagens de como chegar à adaptação curricular assertiva na elaboração das atividades adaptadas em Arte a serem aplicadas aos alunos com Autismo.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Identificar os conhecimentos pedagógicos dos Arte-Educadores com relação a Educação Inclusiva, o transtorno do espectro autista e a adaptação curricular.
- Debater sobre suas práticas adotadas pelo Arte-Educadores na adaptação curricular em Arte a serem aplicadas para os alunos com TEA;
- Desenvolver, junto com os Arte-Educadores participantes da pesquisa, um *e-book* como produto técnico sobre o grupo de discussão.

1.5 Organização do Trabalho

Este trabalho está organizado da seguinte forma: Primeiramente há a apresentação da Introdução, evidenciando o interesse e a aproximação do pesquisador com o tema da pesquisa, o problema de pesquisa, os objetivos, a delimitação, relevância e justificativa do estudo.

A revisão de literatura apresentará um panorama as pesquisas recentes sobre os conceitos do Arte-Educador, adaptação curricular, inclusão escolar e do Transtorno do Espectro Autista. Evidenciou-se também na revisão de literatura a importância da formação continuada para os professores.

Apresenta-se a Metodologia desta pesquisa, delimitando-se o tipo de pesquisa, população participante, ou seja, os Arte-Educadores da rede pública e privada de ensino, os instrumentos de pesquisa, bem como os procedimentos para a coleta e análise de dados. Em seguida, apresentam-se os Resultados e Discussões. A seguir, as Considerações Finais, as Referências utilizadas, os Anexos e Apêndices.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Esta Revisão de Literatura tem como objetivo apresentar o panorama das pesquisas correlatas sobre o tema em análise e as principais reflexões teóricas sobre os conceitos de Arte, Currículo, Inclusão Escolar, Transtorno do Espectro Autista e a importância da Formação Docente, no contexto da Formação Continuada em uma perspectiva inclusiva.

Para o presente trabalho é desenvolvida uma revisão narrativa, ou seja, sistematizar os resultados obtidos em pesquisas sobre o tema de maneira sistemática, ordenada e abrangente na qual a busca pelos estudos não precisa esgotar as fontes de informações e não aplica estratégias de busca sofisticadas e exaustivas, porém, a seleção dos estudos e a interpretação das informações podem estar sujeitas à subjetividade dos autores. De acordo com Matos (2015), são adequadas para a fundamentação teórica de artigos, dissertações, teses e trabalhos de conclusão de cursos.

2.1 Panorama dos estudos correlatos à pesquisa

Realizou-se uma revisão integrativa da literatura acerca do tema proposto nas bases de dados do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da SciELO (Scientific Electronic Library Online), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (UNITAU) e Educa - Fundação Carlos Chagas.

O primeiro passo foi definir os descritores que nortearam a pesquisa a respeito do tema: Autismo e Educação: adaptação curricular em Arte com os seguintes descritores: Arte educação, inclusão escolar, adaptação curricular em Arte e TEA ou autismo.

Após a identificação dos trabalhos por meio de buscas on-line nas plataformas citadas anteriormente, aconteceram três momentos consecutivos para a seleção daqueles trabalhos que pudessem auxiliar este estudo, indicando potenciais referenciais teóricos para embasar e refletir acerca das temáticas pesquisadas: 1) examinar, a partir de leitura ampla, os títulos dos artigos, dissertações ou teses que apresentassem os termos descritores indicados, ou mesmo em combinação, dentro do período pré-definido na categoria “busca avançada”; 2) ler os resumos, de modo mais rigoroso, cujos conteúdos sugerissem possíveis contribuições para o estudo; 3) ler, de maneira integral e aprofundada, os trabalhos identificados com ocorrências que pudessem colaborar e contribuir com a discussão que irá se desenvolver ao longo desta pesquisa.

Ao longo do levantamento bibliográfico, constatou-se pouca representatividade dos estudos que retornavam a partir das buscas com os descritores Arte, Autismo e Adaptação Curricular em Arte (não mencionando as outras linguagens), o que permite concluir que este é um tema pouco investigado no campo da pesquisa em educação. Mais uma razão que corrobora a necessidade de se pesquisar e refletir sobre a temática, bem como sobre temas convergentes e tangenciais que tratem de assuntos correlatos e de seus desdobramentos no contexto da sociedade contemporânea.

Chegou-se à tabela qualitativa:

Tabela 1 – Pesquisa de artigos, teses e dissertações em bancos de dados

Banco de dados	Número de artigos, teses e dissertações				Selecionados
	Arte Educação	Inclusão Escolar	Adaptação curricular em Arte	TEA ou Autismo	
SciELO	1	107	0	9	4
CAPES	1	3	0	65	2
BDTD	20	20	13	20	8
MPE UNITAU	0	2	0	0	0
EDUC@	5	97	0	9	4
TOTAL	27	227	13	123	18
TOTAL					408

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021

Do total de 408 artigos resultantes da busca qualitativa, foram selecionados 18, considerando a leitura de títulos e dos resumos, e relevância de temas que se aproximaram daqueles discutidos nessa pesquisa.

No quadro 1, seguem os resultados pertinentes de cada fonte escolhida para a base de dados, destacando-se a relevância de alguns trabalhos, apresentados em detalhes nos quadros a seguir:

Quadro 1 – Artigos da SciELO e CAPES com estudos correlatos à pesquisa

TERMO DESCRITOR E BANCO DE DADOS	AUTORIA E ANO	TÍTULO	CONTRIBUIÇÕES SIGNIFICATIVAS PARA O ESTUDO
----------------------------------	---------------	--------	--

TEA e Inclusão Escolar (Periódicos CAPES)	Marily Oliveira Barbosa. 2018	O Transtorno do Espectro Autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação.	O estudo analisa o ponto de vista dos profissionais de educação que atuam com o estudante com TEA no que diz respeito aos desafios de escolarização em um ambiente de ensino regular. Utilizando dados de observação, entrevistas e sessões reflexivas para a construção do Planejamento Educacional Especializado (PEI).
TEA e Inclusão Escolar (Periódicos CAPES)	Regiane Cristina Cábrio e Relma Urel Carbone Carbeiro. 2017	Inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Fundamental II.	Este estudo apresenta a reflexão sobre a inclusão escolar de alunos com TEA discutindo a realidade no ensino fundamental II. Verifica qual a visão do professor sobre seu papel e como o aluno é visto e trabalhado na escola. Além de verificar como tem se dado a inclusão nesta realidade.
TEA e Inclusão Escolar (SciELO)	Roberta Caetano Fleira e Solange Hassan Ahmad Ali Fernandes. 2019	Ensinando seus pares: a inclusão de um aluno autista nas aulas de Matemática.	Este estudo tem como objetivo analisar as práticas de um aluno autista incluído em uma sala de aula regular, trazendo reflexões sobre o Autismo e seu histórico, além de algumas considerações teóricas que dão suporte ao estudo.
TEA e Inclusão Escolar (SciELO)	Catia Giaconi e Maria Beatriz Rodrigues. 2014	Organização do espaço do tempo na inclusão de sujeitos com Autismo.	Este estudo tem como objetivo promover a reflexão integradora entre especialidades da síndrome do Autismo e possíveis linhas de ação para inclusão escolar. Discute os pressupostos históricos e normativos e os indicadores de boas práticas, buscando conjugar qualidade com escolhas pedagógicas.
Inclusão Escolar (ScELO)	Rosângela Gavioli Prieto, Karina Soledad Maldonado Molina Pagnez e Roseli Kubo Gonzalez. 2014	Educação Especial e Inclusão Escolar: traumas de uma política em implantação.	Este estudo tem como objetivo descrever e analisar a política de educação especial, focalizando três dos sete projetos do programa Incluir de São Paulo de 2010. Mostra movimentos no município para instituir ações que substituem as permanências dos alunos nas classes comuns.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021

No Portal de Periódicos da CAPES, utilizou-se como descritores os termos “Arte Educação”, “Inclusão Escolar”, “Adaptação curricular em Arte” e “TEA ou autismo”, no período de tempo compreendido a partir do ano de 2015. Encontrou-se um total de 69 artigos, como mostrado no Quadro 1. E apenas 2 selecionados que mais se aproximaram da minha pesquisa, nos últimos 5 anos.

Considerando estratégia de busca semelhante, utilizou-se a plataforma SciELO (Scientific Electronic Library Online). A SciELO é uma biblioteca digital de livre acesso, desenvolvida e mantida pela Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo - FAPESP, em parceria com o Centro Latino-Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde - Bireme e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Quando utilizados os mesmos descritores, o resultado foi de 119 artigos e apenas 3 selecionados que mais se aproximaram desta pesquisa, porém, nenhum desses estudos auxiliou na resolução do problema de pesquisa por se tratar de um tema específico e pouco estudado.

O quadro 2 apresenta os trabalhos selecionados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, base criada e mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD–IBICT), vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovação e Comunicação do Governo Federal, que tem como função estimular o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico.

Quadro 2 – Teses e Dissertações da BDTD – IBICT com estudos correlatos à pesquisa

TERMO DESCRITOR	AUTORIA E ANO	TÍTULO	CONTRIBUIÇÕES SIGNIFICATIVAS PARA O ESTUDO
TEA e Inclusão Escolar	Mariana Viana Gonzaga. 2019	Análise da situação de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista a partir do registro escolar diário.	Este estudo tem como objetivo analisar a inclusão escolar de alunos com Autismo, com perfis variados de desenvolvimento e matriculados em escolas comuns, a partir da análise de um registro escolar.
TEA, Inclusão Escolar	Franciane Sonni Martins Micheletto. 2009	Ensino de Arte para alunos com deficiência: relato dos professores.	Este estudo tem como objetivo analisar o relato dos professores responsáveis pela disciplina de Arte em relação às contribuições dessa aula para o aluno com deficiência.
TEA e Inclusão Escolar	Taís Guareschi. 2016	Inclusão Educacional e Autismo: um estudo sobre as práticas escolares.	Este estudo tem como objetivo investigar as práticas escolares produzidas na inclusão de alunos com Autismo na Educação Infantil e nos Anos Finais do Ensino Fundamental.
TEA, Inclusão Escolar	Erica Aparecida Capasio Rosa. 2014	Professores que ensinam matemática e a inclusão escolar: algumas apreensões.	Este estudo tem como objetivo a compreensão, por meio das narrativas de professores que ensinam matemática, sobre a inclusão e o processo de ensino de aprendizagem de Matemática de alunos com deficiência.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021

Utilizou-se como descritores os termos "Arte Educação", "Inclusão Escolar", "Adaptação curricular em Arte" e "TEA ou autismo" o resultado foi igualmente muito limitado, 73 teses e dissertações, disponibilizando apenas 4 trabalhos, nos últimos 5 anos conforme, conforme pode ser observado no quadro 2.

Com a leitura desses textos, foi possível ampliar o conhecimento com relação a Educação Inclusiva, embora sejam textos gerais e não específicos para responderem as questões que norteiam este trabalho. Com a leitura deles, observou-se a compreensão, a necessidade, o panorama histórico e os desafios enfrentados diariamente em sala de aula em diferentes realidades e situações escolares, contribuindo para uma visão mais ampla da Educação Inclusiva.

Quadro 3 – Artigos da Educ@ - Fundação Carlos Chagas com estudos correlatos à pesquisa

TERMO DESCRITOR	AUTORIA E ANO	TÍTULO	CONTRIBUIÇÕES SIGNIFICATIVAS PARA O ESTUDO
TEA, Adaptação Curricular em Arte	Alexandro Braga Vieira, Inês de Oliveira Ramos e Renata Duarte Simões. 2018	Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: atravessamentos nos currículos escolares.	Este estudo tem como objetivo problematizar os desafios de articulação dos currículos escolares com os pressupostos da escolarização de alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento.
Inclusão Escolar	Gabriela Tannús-Valadão e Enicéia Gonçalves Mendes. 2018	Inclusão escolar e Planejamento Educacional Individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países.	Este estudo tem como objetivo traçar um panorama histórico acerca do conceito de Plano Educacional Individualizado – PEI, e apontar as consequentes mudanças nas práticas nele estabelecidas em decorrência da segregação e da inclusão escolar.
Inclusão Escolar	Isabel Rodrigues Sanches e Leni Porto Costa Siqueira. 2016	A inclusão escolar e o transtorno do espectro do autismo.	Este estudo tem como objetivo refletir, para compreender, se as ações implementadas pelos professores correspondiam às necessidades educacionais de alunos, tanto na classe especial como na classe regular.
Inclusão Escolar	Emellyne Lima de Medeiros Dias Lemos, Nádia Maria Ribeiro Salomão e Cibele Shírlley Agripino Ramos. 2014	Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar.	Este estudo tem como objetivo analisar as interações sociais de crianças com espectro nos contextos de escolas regulares, considerando a mediação das professoras.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021

No quadro 3 utilizou-se como descritores os termos "Arte Educação", "Inclusão Escolar", "Adaptação curricular em Arte" e "TEA ou autismo". Dos 111 artigos resultantes na Fundação

Carlos Chagas (EDUC@) com estes descritores, foram selecionados 04, que mais se aproximaram desta pesquisa. Porém, nenhum desses estudos auxiliou na resolução do problema de pesquisa por se tratarem de textos que focavam em outros aspectos, como a inclusão escolar e os diferentes tipos de planejamentos em diferentes países, as interações sociais das crianças com espectro no contexto das escolas regulares, reflexões sobre a classe regular e a problematização dos desafios do currículo. Essas pesquisas não ajudaram a nortear minhas questões ou a direcionar uma solução para o problema da pesquisa.

A partir de todas as leituras realizadas desses artigos, teses e dissertações, foi possível reunir referenciais que orientaram as análises desenvolvidas. Além disso, por meio do estudo desses textos, foi possível ter contato com diversas referências utilizadas nesses trabalhos, muitas das quais tornaram-se, também, pontos de diálogo e de aproximação para esta pesquisa.

Na sequência serão abordados os temas: A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, Currículo e Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, o Transtorno do Espectro Autista, A prática educativa com alunos que apresentam TEA: uma reflexão necessária, abordando desde o contexto histórico, as terminologias, diferentes visões dos autores perante a Educação Inclusiva, suas perspectivas, apontamentos relacionados a diversidade e inclusão desses alunos. O Ensino de Arte e o Autismo: algumas proposições, A Relevância da formação continuada para os professores, e o Ensino colaborativo (coensino): a ação pedagógica do professor regular como o professor especialista, abordando os conhecimentos e práticas dos Arte-Educadores perante os alunos com TEA e os desafios do currículo em se ter um planejamento adequado e a importância de se trabalhar em equipe, ter dentro da unidade escolar um ensino colaborativo.

2.2 A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

Os conceitos que norteiam esta pesquisa estão relacionados com a história como vimos no item anterior, pois diferentes posicionamentos e formas de abordar o termo “Educação Especial” vêm surgindo ao longo do tempo. Com o intuito de ampliarmos essa discussão, apresentaremos alguns conceitos centrais para esse debate, sendo eles: excepcionais, pessoas com deficiência, necessidades especiais, portadoras de necessidades educacionais especiais, Educação Inclusiva, integração, entre outros.

Conforme Sasaki (2005, p. 20), o termo “excepcional” foi muito utilizado nas décadas de 50, 60 e 70 para designar pessoas com deficiência intelectual, mas também para designar pessoas talentosas, extraordinárias:

[...] o termo passou a referir-se tanto às pessoas com deficiência como as consideradas muito inteligentes (pessoas superdotadas ou com altas habilidades e gênios) quanto às pessoas com inteligência lógica - matemática abaixo da média, dando origem aos termos “excepcionais positivos” e ‘excepcionais negativos’.

No que tange aos portadores de Necessidades Educacionais Especiais, a definição é de uma pessoa que apresenta algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla etc., necessitando por isso, de recursos especializados para desenvolver plenamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades.

Nessa perspectiva, Sasaki (2005) aponta que se tem observado que os conceitos e as terminologias foram sendo adequados na busca de um entendimento mais humanitário, agregador e inclusivo, pois as pessoas com necessidades especiais foram também sendo estimuladas e incluídas em atividades de diferentes âmbitos de complexidade e, assim, superando preconceitos, desmitificando rótulos e ampliando capacidades cognitivas e motoras. Com isso, houve a necessidade de compreender melhor esse aspecto da condição humana e, conseqüentemente, promover pesquisas e estudos que se transformam em elementos de superação dessa dicotomia entre o eficiente e o deficiente, o normal e o anormal.

Esse aspecto da vida está adentrando cada vez mais o âmbito da educação escolar e demandando o seu entendimento, pois, como educadores, temos que acolher e proporcionar a aprendizagem a todos de modo ético e coerente com os propósitos da instituição escolar. Com isso, o tema da alteridade é imperativo da educação contemporânea e não uma escolha.

Muita dúvida ainda permanece a respeito da inclusão no ambiente escolar, em especial sobre a Educação Especial, seu entendimento e significado no âmbito escolar. Desse modo, passam a coexistir muitos termos como “integração” e “inclusão” e dúvidas referentes sobre a qual caminho a escola deve se direcionar. Cabe aqui tecer algumas reflexões com base em Mantoan (2003), que em seu livro “Inclusão escolar” faz uma abordagem paradigmática.

Nesse sentido, a autora adverte ao que, geralmente, vem ocorrendo no âmbito do cotidiano escolar:

[...] não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelo qual forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais

variados, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos. (MANTOAN, 2003, p. 12)

Segundo a autora, as terminologias “integração” e “inclusão” têm significados semelhantes, porém são empregadas para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes (MANTOAN, 2003, p. 10). Por muito tempo, ouvimos falar em “integração” do aluno deficiente no ambiente escolar, que, por sua vez, prioriza a inserção da pessoa com deficiência tanto na sociedade, como no campo educacional. Por conseguinte, a educadora Mantoan (2003, p. 14) refere-se à integração como “a inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes”.

No campo educacional, a integração do aluno nas escolas permite-lhes o acesso a inúmeras possibilidades, dentre as quais estão a inserção às salas de aulas do ensino regular e ao ensino de escolas especializadas. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados, segundo Mantoan (2003, p. 14):

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros.

A inclusão (o próprio termo) já sugere a exclusão, pois incluir pressupõe que alguém ficou fora, à margem de algo. Esse dilema ético, social e republicano vem de longa data, mas na contemporaneidade tem ganhado destaque e urgência de tematização, reflexão e encaminhamento. A inclusão vai além dos questionamentos da educação regular e especial e das questões políticas e curriculares.

A palavra inclusão parece ser a panaceia para qualquer mal. O ato de incluir cumpre com a agenda de fazer o “excluído” estar, por exemplo, onde toda criança de sua idade deveria estar, em uma sala de aula regular de uma escola. Cumpre com a aparência necessária que satisfaz aos que ingenuamente ou propositadamente não têm interesse em ultrapassar a barreira da superficialidade.

O que existe na verdade, segundo Sawaia (1999), a dialética inclusão/exclusão gesta subjetividade que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado. Essas subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e

manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência.

O tema da exclusão social não é novo no Brasil, como diz José de Souza Martins (1993) nossa cultura barroca de fachada, com base na conquista, exclui índios, camponeses no campo e, na cidade, migrantes, favelados, encortiçados, sem teto etc., em uma fenomenologia bastante conhecida. Durante a história da humanidade, as pessoas com algum tipo de deficiência estiveram presentes nas mais diversas épocas, ainda que silenciadas.

Foi por vontade de se fazer presente ou de tornar-se visível para o conjunto da sociedade que algumas lutas foram sendo travadas em prol dos sujeitos com necessidades especiais. E, com isso, diferentes concepções e práticas acompanharam a evolução histórica da Educação Especial, a começar pela fase da exclusão, seguida da segregação institucional, da integração e mais recentemente da inclusão.

Numa perspectiva histórica, constata-se que desde o período da Antiguidade, denominado a fase da “exclusão”¹, na qual a sociedade mantinha seu pensamento com relação às pessoas com algum tipo de deficiência como as com manifestações sobrenaturais. Quando era legitimado qualquer tipo de deficiência, o abandono, o desprezo e a rejeição, geralmente, eram praticados, devido à visão daquela época de que essas pessoas não tinham nenhum valor social, durante todo o período da Antiguidade as pessoas com deficiência eram consideradas como um atraso para a sociedade, sendo excluídos do convívio social.

A Idade Média, considerada a fase da segregação institucional, tinha na igreja uma voz em prol da igualdade, pois ela desempenhava papel fundamental na sociedade, medida que trazia uma dimensão universal, pregando a igualdade entre os homens, uma vez que “todos eram filhos de Deus”. Nessa concepção, Mantoan (1997, p. 215) menciona que:

O Cristianismo modificou a postura diante da deficiência incluindo seu portador entre as ‘criaturas de Deus’, assim ele não poderia ser abandonado, já que possui alma. Sob a influência do Cristianismo os portadores de deficiência passam a ser assistidos em suas necessidades básicas de alimentação e abrigo, mas não havia a preocupação com seu desenvolvimento e educação.

¹ Exclusão: ato de excluir, afastar ou omitir por meio do qual se eliminam números, coisas ou pessoas para se chegar à determinada resolução ou conclusão.

Com o advento do Renascimento, novos paradigmas ideológicos surgiram e, com isso, surgiram também avanços nos estudos referentes às ciências. Tais avanços refletiram sobre os conceitos de deficiência, abrindo espaço para uma nova visão dos indivíduos deficientes.

Na visão de Mazzotta (2005, p.16):

A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem como ‘imagem de Deus’, ser perfeito, inculcavam a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo ‘parecidos com Deus’, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos a margem da condição humana.

Nesse contexto, se verifica a ênfase para a perspectiva instrumental também no que tange à condição humana, pois para que serviria um sujeito imperfeito, numa sociedade alicerçada no trabalho, na produção e na ilusão de que somos parecidos com uma máquina que pode ser eficaz e produzir muito?

No contexto da modernidade, essa visão se intensifica porque a industrialização, o uso de máquinas e a alta produção em série requerem um sujeito apto ao trabalho. Os homens, mulheres e crianças se transformam em códigos, em séries e em equipes de produção. Quem não preencher os critérios para tal, está fora do mundo do trabalho e, assim, fora daquilo que por muito tempo foi o sentido máximo da existência: ser produtivo. Com isso, os sujeitos com necessidades especiais continuavam de fora do mundo do trabalho, uma vez que não produziam sua própria sobrevivência, sendo vistos como um fardo para a maioria das famílias.

Por muito tempo, os sujeitos que tinham deficiência física, por exemplo, serviam de “bobos da corte”², eram ridicularizados e tratados com desprezo e hostilidade, porque faziam brincadeiras e peripécias para divertir a nobreza e, conseqüentemente, garantir alguma forma de sobrevivência.

Acreditamos por muito tempo que uma pessoa aleijada de suas faculdades motoras, por exemplo, não teria condições de pensar, imaginar, desejar ou sonhar. Ou que um deficiente visual não pudesse desenvolver outras formas de ver, sentir, e perceber o seu entorno. Esses conflitos ilustram a dificuldade de lidarmos com o diferente, com a parcialidade e com a incompletude da vida humana.

Nessa linha de raciocínio, o trabalho inclusivo é orientado pela ideia de que todos os alunos podem aprender, de acordo com o tempo e o jeito que lhes são idiossincráticos. A extensão, a

² Esses sujeitos receberam os mais variados tratamentos no decorrer dos anos, entre eles bobo da corte, pois significava tornarem-se alvos de afeição, de simpatia ou de bobos perante a sociedade.

profundidade e a forma de adaptar as atividades constituem-se em desafios para o professor inclusivo trabalhar com os conteúdos (MANTOAN, 2015).

De acordo com Mantoan (2003), a exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância da equipe gestora e dos alunos diante dos padrões de cientificidade do saber escolar. Ocorre que a escola se democratizou, abrindo-se a novos grupos sociais, mas não a novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que democratização é massificação de ensino. Portanto, não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos e não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela.

Como afirma Mantoan (2003), a inclusão é uma provocação cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam nas salas de aula. O cumprimento das leis que protegem a Educação Inclusiva não tem sido uma questão simples de ser solucionada, mesmo que os avanços educacionais na legislação tenham evoluído bastante desde o início das discussões.

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), culminou no documento das Nações Unidas, que afirma que as "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências" demanda que os Estados assegurem a educação de pessoas com deficiências e que esta seja parte integrante do sistema educacional.

Também encontra-se a relevância a promulgação da Lei nº. 13450/02 dispõe que os deficientes visuais acompanhados por cães-guias, especialmente treinados para este fim, têm direito ao acesso e à permanência em qualquer local aberto ao público, conforme especifica a lei.

Ademais, Lei nº. 13456/02 sobre a criação do Conselho Estadual da Pessoa Portadora de Deficiência, vinculada à Secretária de Estado da Justiça e Cidadania – SEJU, fica responsável pela execução da política estadual de integração à pessoa portadora de deficiência.

É mencionada no Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2017) a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), que no Brasil tem status de emenda constitucional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e do Decreto nº 6.949/2009. O Censo afirma que:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2017, p. 48).

Os resultados do Censo Escolar obtiveram um crescimento positivo em relação ao número de NEE matriculados no ensino regular público, registrando 968.498 alunos matriculados na Educação Especial, sendo que 795.076, isto é, 82% do total, são alunos portadores de alguma deficiência postos em classes comuns (PRAÇA, 2011).

A Lei nº 12.764/2012 simboliza o grande avanço em questões de interação social ao proporcionar igualdade nos direitos das pessoas com TGD/TEA e com deficiência, validando princípios expostos na CDPD, legitimada pelo país como emenda à Constituição Federal. Dessa maneira, o Brasil expande o sistema de assistência social na superação de obstáculos que dificultavam a autonomia social dos indivíduos que possuem TEA e suas famílias.

A respeito da educação, a Lei 12.764/12 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, a qual declara:

(1) Art. 3º É garantida proteção social à pessoa com transtorno do espectro autista em situações de vulnerabilidade ou risco social ou pessoal, nos termos da Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. (2) Art. 4º É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior. (3) 1º O direito de que trata o caput será assegurado nas políticas de educação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, de acordo com os preceitos da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. (4) 2º Caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais, a instituição de ensino em que a pessoa com transtorno do espectro autista ou com outra deficiência estiver matriculada disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar, nos termos do parágrafo único do art. 3º da Lei nº 12.764, de 2012. (5) Art. 5º Ao tomar conhecimento da recusa de matrícula, o órgão competente ouvirá o gestor escolar e decidirá pela aplicação da multa de que trata o caput do art. 7º da Lei nº 12.764, de 2012. (6) 1º Caberá ao Ministério da Educação a aplicação da multa de que trata o caput, no âmbito dos estabelecimentos de ensino a ele vinculados e das instituições de educação superior privadas, observado o procedimento previsto na Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999. (7) 2º O Ministério da Educação dará ciência da instauração do processo administrativo para aplicação da multa ao Ministério Público e ao Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Conade. (8) 3º O valor da multa será calculado tomando-se por base o número de matrículas recusadas pelo gestor, as justificativas apresentadas e a reincidência. (9) Art. 6º Qualquer interessado poderá denunciar a recusa da matrícula de estudantes com deficiência ao órgão administrativo competente. (10) Art. 7º O órgão público federal que tomar conhecimento da recusa de matrícula de pessoas com deficiência em instituições de ensino vinculadas aos sistemas de ensino estadual, distrital ou municipal deverá comunicar a recusa aos órgãos competentes pelos respectivos sistemas de ensino e ao Ministério Público. (11) Art. 8º A Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, juntamente ao Conade, promoverá campanhas de conscientização sobre os direitos das pessoas com transtorno do espectro autista e suas famílias. (12) Art. 9º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação (BRASIL, 2012, p. 2).

Por fim, ao vigorar a Lei em questão, o país concedeu condições de superação aos desafios escolares que as crianças enfrentam, como também deu visibilidade às suas condições, assim proporcionando um âmbito escolar propício a elas.

É na escola que todas as pessoas têm acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento de suas habilidades. Para que todos tenham o mesmo direito de aprender, é preciso compreender as necessidades específicas de cada aluno. Quando se trata de alunos com NEE, é necessário buscar meios e mecanismos que atendam ao perfil individual de cada um.

2.3 Currículo e Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

Podemos perceber que o currículo das escolas brasileiras é fortemente marcado por essa divisão de conteúdo. Na educação infantil, as aulas são menos compartimentalizadas, mas no ensino fundamental e médio, elas vão se tornando cada vez mais divididas, até que no ensino superior o estudante escolhe se graduar em uma área em que pode ir se especializando cada vez mais por meio de mestrado e doutorado.

O debate sobre currículo e sua conceituação é necessário para que saibamos defini-lo e para conhecer quais as teorias que o sustentam na educação. Segundo Lopes (2006), um Currículo não é um conjunto de conteúdos dispostos em um sumário ou índice. Pelo contrário, a construção de um Currículo demanda: a) uma ou mais teorias acerca do conhecimento escolar; b) a compreensão de que o Currículo é produto de um processo de conflitos culturais dos diferentes grupos de educadores que o elaboram; c) conhecer os processos de escolha de um conteúdo e não de outro; d) disputa de poder pelos grupos.

Para iniciar o debate vamos apresentar algumas definições de currículo para compreender as teorias que circulam entre nós, educadores. De acordo com Lopes (2006):

[...] o currículo se tece em cada escola com a carga de seus participantes, que trazem para cada ação pedagógica de sua cultura e de sua memória de outras escolas e de outros cotidianos nos quais vive. É nessa grande rede cotidiana, formada de múltiplas redes de subjetividade, que cada um de nós traçamos nossas histórias de aluno/aluna e de professor/professora. O grande tapete que é o currículo de cada escola, também sabemos todos, nos enreda com os outros formando tramas diferentes e mais belas ou menos belas, de acordo com as relações culturais que mantemos e do tipo de memória que nós temos de escola [...].

Essa concepção converge com a de Tomaz Tadeu da Silva (2005, p.15): “O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo.”

As definições de currículo de Lopes (2006) e Silva (2005) são aquelas de Sacristán (apud SEED, 2003, p.15):

[...] conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo-nível educativo ou modalidade de ensino; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidade a serem dominadas; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução da mesma [...]

Lopes (2006), Silva (2005) e Sacristán (2000) afirmam que o Currículo não é uma listagem de conteúdo. O currículo é processo constituído por um encontro cultural, saberes, conhecimentos escolares na prática da sala de aula, locais de interação professor e aluno.

Essas reflexões devem orientar a ação dos profissionais da educação quanto ao Currículo, além de estimular o valor formativo do conhecimento pedagógico para os professores, o que realmente nos importa como docentes.

Conhecer as teorias sobre o Currículo nos leva a refletir sobre para que serve, a quem serve e que política pedagógica elabora o Currículo.

É fundamental que o currículo escolar considere a interdisciplinaridade, ou seja, não perca a perspectiva das relações existentes entre os conteúdos de todas as disciplinas. Essa proposição deve acompanhar as características individuais de cada região, de cada escola e, se possível, de cada aluno, contemplando as diferenças e contribuindo abordagens flexíveis para que seja possível ao docente realizar ajustes e adequações dentro das orientações mais amplas de um currículo bem elaborado.

Sacristán (2000, p. 48-49) aponta alguns princípios que auxiliam a olhar para um currículo em ação e a identificar nele indicativos emancipatórios.

- a) O currículo deve ser uma prática sustentada pela reflexão enquanto práxis. Ou seja, é fundamental que o processo circular que envolve o planejamento, a ação e avaliação direcionem o refletir e o atuar no âmbito currículo em ação.
- b) O currículo deve considerar o mundo real, ou seja, o contexto social que inclui os aspectos políticos, econômicos e sociais de um determinado tempo histórico. Estes interferem na prática de uma instituição e nas escolhas que faz em termos curriculares.
- c) O currículo deve operar em um contexto de interações sociais e culturais, sobretudo porque o ambiente de aprendizagem é um ambiente social marcado pelas referências do grupo em que se insere a instituição educacional, na qual os sujeitos têm seu modo próprio de olhar e interferir na cultura, seja como consumidor ou produtor da desta.

- d) O currículo deve assumir seu conteúdo como construção social. Nela os educandos se assumem como ativos participantes da elaboração de seu próprio saber, incluindo, também, o saber dos professores.
- e) Consequência do princípio anterior, o currículo deve assumir o seu processo de criação social e, como tal, é permeado de conflitos causados pelos diferentes sistemas de valores, de crenças e de ideias que sustentam ou servem de base ao sistema curricular.

Ao considerar esses princípios, pretende-se olhar para uma prática curricular específica a fim de identificar nela elementos que ajudem a compreendê-la como possibilidades de práticas curriculares em uma perspectiva inovadora, com indicativos emancipatórios. Ou seja, aquela que ajuda a entender o currículo em ação por meio das “práxis, que adquire significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam”. (SACRISTÁN, 2000, p. 201).

A partir dos princípios apontados anteriormente, é possível afirmar que, sendo ele um artefato social, o currículo configura-se em um contexto e é condicionado pelas condições nas quais se desenvolve e pelos protagonistas que intervêm no processo. Dessa forma, consideramos os seguintes elementos essenciais para a análise de práticas curriculares segundo Sacristán (2000, p. 201):

- O contexto: nenhuma prática curricular poderá ser vista fora de seu contexto social, que inclui os aspectos políticos, econômicos e sociais de um determinado tempo histórico. Esses interferem na prática de uma instituição e nas escolhas que se faz em termos curriculares;
- **A cultura:** devem-se considerar as interferências e referências do grupo no qual a instituição educacional se insere, como também a própria cultura da instituição, sem perder de vista a cultura do educando que tem seu modo próprio de olhar e interferir na cultura, seja como consumidor ou produtor dessa;
- **A ideologia:** é necessário que se perceba o sistema de valores, de crenças e de ideias que sustentam ou que servem de base ao sistema curricular. Tendo definida na análise a politicidade do currículo, ou seja, a sua não neutralidade, fica mais fácil a percepção de qual ideologia está presente no currículo;
- **Os educandos:** que sujeito é esse, ou seja, quais as características que o identificam, levando-se em conta as questões de gênero, o perfil étnico-racial, a origem, a condição econômica etc.
- **Os professores:** é necessário que se olhe para a sua formação acadêmica e como ela é traduzida na ação pedagógica com os educandos, seja do ponto de vista dos conteúdos e da metodologia, seja de sua postura ideológica, marcada pela sua identidade profissional e prática investigativa.

Além desses elementos, como afirma Sacristán (2000), a análise de uma prática curricular pressupõe formular, a partir do que é visível, um panorama para o confronto entre as intenções e o que se concretiza em termos de currículo. Este panorama visa a contribuir para que os responsáveis

pela prática curricular possam avaliar, de forma crítica, o seu trabalho e encontrar saídas para os possíveis problemas encontrados no percurso.

Ao pensarmos em aulas inclusivas em sala de aula, imediatamente remetemos aos sujeitos que irão participar desse processo de ensino. Nas postulações de Vigotski (2011), a sociedade humana tem criado instrumentos culturais tendo em vista sujeitos com uma funcionalidade física padrão, porém nos chama a atenção para o fato de que indivíduos com deficiência precisam de vias de compensação diferentes, isto é:

[...] Todo o aparato da cultura humana (da forma exterior de comportamento) está adaptado à organização psicofisiológica normal da pessoa. Toda a nossa cultura é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos – mão, olho, ouvido – e de certas funções cerebrais. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calculados para um tipo normal de pessoa. E daqui surge aquela ilusão de convergência, de passagem natural das formas naturais às culturais, que, de fato, não é possível pela própria natureza das coisas e a qual tentamos revelar em seu verdadeiro conteúdo. (VIGOTSKI, 2011, p. 867)

Quando falamos de currículo na Educação Especial e Inclusiva, falamos de experiências culturais, cuidado e educação. Como sugerem Sacristán (2000) e Lopes (2006). Sendo assim, falamos de assuntos relacionados aos saberes e aos conhecimentos intencionalmente selecionados e organizados pelos profissionais de uma instituição de Educação para serem experienciados pelas crianças com necessidades educacionais especiais.

O currículo para a Educação Especial deve apresentar embasamento legal, levar em consideração a realidade sociocultural das crianças, de suas famílias e da comunidade em que a instituição se encontra, assim como abordar conteúdos que ampliem o universo cultural das crianças na perspectiva de sua formação humana.

O currículo faz parte da Proposta Pedagógica da escola e deve ser conduzido pelos fundamentos que orientam essa proposta e se vincular com os demais elementos nela definidos. Como afirma Brasil (1996), as experiências designadas para a Educação Especial indispensavelmente devem englobar tanto os conteúdos relativos aos diversos campos de conhecimento, quanto os conhecimentos relacionados aos valores, atitudes e procedimentos. Necessariamente, deve ser flexível, permitindo sempre um espaço para possíveis imprevistos.

Para Brasil (1996), o ideal é elaborar um currículo que organize o trabalho com a criança com deficiência em jornada parcial ou integral, que a atenda no cuidar e no educar de forma indissociável, que dê a ela a oportunidade de diversas experiências e que a respeite como um sujeito

de direitos e de escolhas. Isto posto, deve haver um instrumento norteador, um percurso a ser seguido.

As instituições escolares infantis, incluindo as brasileiras, por longo tempo organizaram sua rotina e seu espaço apenas com o propósito de zelo, assim como assistência, custódia e higiene da criança. A partir da década de 1980, as instituições passaram a ser pensadas e reivindicadas também como lugar de educação e de cuidados coletivos das crianças de zero a seis anos de idade.

Essa mudança de concepção sobre as instituições infantis, ou seja, inverter este caráter apenas assistencialista dessas instituições, significou olhar para várias questões. Por exemplo, assumir as especificidades da educação infantil e rever concepções sobre a infância, sobre as relações entre cada classe social, assim como sobre a responsabilidade da sociedade e a função do Estado para com as crianças da Educação Infantil.

No Transtorno do Espectro Autista (TEA), definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico presente desde a infância apresentam déficits nas dimensões sociocomunicativa e comportamental. Tais características favorecem o isolamento da criança, comprometendo ainda mais suas habilidades comunicativas. Nesse contexto, a escola se apresenta como um fator fundamental para enriquecer as experiências sociais das crianças com TEA, promovendo a interação com outras crianças e favorecendo o desenvolvimento de novas relações, aprendizagens e comportamentos.

Todas as crianças, sem exceção, têm o direito de frequentar a escola. A inclusão escolar, no país, é uma ação política, cultural, social e pedagógica que pretende garantir o direito de todos os alunos de estarem juntos no processo ensino-aprendizagem.

A discussão sobre a Educação Especial vem sendo abordada no país desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Entretanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propôs, em 1996, que as pessoas com deficiência teriam que ser inseridas, preferivelmente, no ensino regular. Assim, em 2008, começou a ser discutida a universalização da Educação e a ser implementada nas escolas regulares uma política de Educação Inclusiva, acabando com a Política Nacional de Educação Especial, em que as crianças com algum tipo de deficiência eram mantidas separadas das outras crianças em salas de educação especial.

Tanto as pessoas com TEA como aqueles com deficiência, altas habilidades e superdotação devem estar inseridos na rede regular de ensino e também recebendo atendimento de educadores especializados no período de contraturno. Estes profissionais têm como meta identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que neutralizem as dificuldades para a plena participação dos alunos nas escolas públicas e privadas, considerando suas necessidades específicas.

As atividades são desenvolvidas nos espaços de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e devem ser diferenciadas daquelas realizadas na sala de aula comum. Sendo assim, não devem ser substitutivas à escolarização e devem complementar e auxiliar o processo ensino-aprendizagem dos alunos com TEA.

Houve ações governamentais que ampliaram consideravelmente o ingresso de crianças com autismo em classes comuns após o encerramento da política de educação especial em 2008. Diante desse contexto, é de fundamental importância para o educador observar como está sendo concretizado esse acesso.

2.3.1 Adaptação, Flexibilização e Adequação Curricular: uma proposta de trabalho

No campo educacional, em especial na Educação Inclusiva, podemos afirmar que adaptação curricular é um termo que está em processo de construção e apropriação, pois vem sofrendo modificações tanto na nomenclatura quanto no conceito. Quanto à compreensão dos educadores, a maioria tem revelado conhecimento insuficiente sobre o tema e alguns consideram um grande desafio, o que tem dificultado a realização das adaptações e a garantia do atendimento dos alunos com deficiência na escola regular. (VALERA, 2015; FELICIO, PEDROSO; 2014; GREGORIS, 2009; LOPES, 2010)

Ao buscar na literatura específica pesquisas sobre as mudanças que se fazem necessárias no currículo escolar para que a instituição se torne realmente mais inclusiva, encontramos vários termos que fazem referência a essas alterações: adaptações curriculares (BRASIL, 1998; CAPELLINI, 2011 e 2018; STAINBACK; STAINBACK, 1999), adequações curriculares (OLIVEIRA, 2008; PLETSCHE, 2009; LOPES, 2010; FONSECA, 2011; BOER, 2012), ajustes ou adaptações (BRUNO, 2006), flexibilizações curriculares (CARVALHO, 2014b; GARCIA, 2009), flexibilização/adaptação (BRASIL, 1998; 2001; DUK, 2006), adaptação/adequações (SILVIA-PORTA, 2015), diferenciação curricular (RODRIGUES, 2006), acessibilidade curricular (CORREIA, 2016), dentre outros.

Para Lopes (2010), Fonseca (2011) e Boer (2012), o termo adequação curricular foi eleito como o mais apropriado, pois apreende ajustes, modificações e diferenciações realizados para compreender as necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiência intelectual. Lopes (2010) e Boer (2012), fundamentados em Ferreira (2003) e Pletsch (2009), afirmam que promover as adequações não implica reduzir ou eliminar aspectos dos conteúdos e dos objetivos curriculares, mas ajustá-los às condições de aprendizagem do aluno.

O trabalho de Fonseca (2011) conceitua adequações curriculares como ajustes que constituem possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Acrescenta ainda que são tentativas de ações que os professores fazem para que os alunos tenham acesso ao currículo comum, ou seja, aquele previamente ofertado a todos os alunos. Boer (2012) concebe o termo adequações curriculares sob a influência teórica de Heredero (2010, p. 199) “como um instrumento que pode e deve avançar no desenvolvimento geral de cada pessoa” por meio de um conjunto de modificações nos objetivos, nas estratégias metodológicas, nos critérios e nos procedimentos de avaliação para atender às especificidades do educando.

Carvalho (2014) conceitua as flexibilizações como ajustes necessários nos objetivos, nos conteúdos, nas metodologias de ensino, na temporalidade e nas práticas de avaliação da aprendizagem, de modo que ofereçam a todos a igualdade de condições de construção dos conhecimentos. Trata-se de modificações numa dimensão menor no currículo escolar, tornando-o flexível e maleável, de modo que os conteúdos sofrerão “alterações quanto ao momento em que serão mediados, indo ao encontro do nível de desenvolvimento, dos interesses, dos tipos de inteligências e de outras diferenças.” (GOIÁS, 2010a, p. 20)

Apenas o trabalho de Correia (2016) descreve um novo termo e conceito para substituir adaptação curricular - a acessibilidade curricular – pois, para esse autor, as adaptações como estavam sendo descritas e praticadas não potencializavam o acesso ao conhecimento pelos alunos com deficiência. De acordo com ele,

A acessibilidade ao currículo, como proposta por este estudo, dispensa essas duas estratégias – mudança de objetivos e de critérios - ao colocar a ênfase no acompanhamento dos percursos individuais de todos os alunos. O aluno só é comparado consigo mesmo. Entende-se que a avaliação formativa, a organização por ciclos de aprendizagem, a progressão continuada e outras formas de organização precisam estar combinadas com uma metodologia que se traduza em acessibilidade ao currículo e instrumentos/estratégias/artefatos para acompanhamento do percurso formativo de cada aluno [...]. Em síntese, o que se defende como — acessibilidade ao currículo se afasta da ideia de simplificação, de redução, e se aproxima da ideia de — apoio, de tornar possível a efetiva participação no processo coletivo de vivência do currículo (CORREIA, 2016, p. 153-155).

Como percebemos, a proposta de Correia (2016) traz um diferencial e modifica todas as concepções anteriores, pois ressalta a importância de acesso e vivência do currículo pelo aluno, tendo como princípios a não redução de conteúdos e as mudanças dos objetivos de ensino. Implicando que o próprio currículo incorpore o princípio.

Neste estudo, utilizamos o termo adaptações curriculares, uma vez que foi o termo inicial adotado pelas políticas públicas, que ainda não tem chegado completamente no meio educacional, como mostram os resultados dos estudos de Felício e Pedroso (2014, p. 452), quando relatam que “os professores têm uma ideia muito vaga e superficial do conceito de adaptação curricular”.

Complementando essa discussão, Galvani e Mendes (2018) afirmam que flexibilizar e adaptar o currículo escolar não tem o mesmo significado, pois enquanto as adaptações curriculares são entendidas como modelo de intervenção individualizada, o conceito de flexibilização curricular relaciona-se a dois princípios constituintes das políticas educacionais: “I. a defesa de que os currículos sejam adaptados aos estudantes e suas necessidades de aprendizagem; e II. a defesa da necessidade de flexibilizar a organização e funcionamento da escola para atender à demanda diversificada dos estudantes” (GARCIA, 2008, p. 16).

Segundo Lopes (2010), não é tarefa simples distinguir tais termos e nem os aplicar. É um trabalho complexo de compreensão, mas

Flexibilizar, adaptar, adequar, diferenciar ou diversificar ou qualquer outro termo que venha ser acrescentado na intenção de acessar caminhos para que o aluno com deficiência obtenha êxito ao ser incluído na escola regular quer nas estratégias, nos métodos, nos recursos, nas formas e quer ainda nos instrumentos de avaliação não pode significar simplificação do currículo, mas garantia que as necessidades, desse aluno, sejam atendidas em nível de igualdade com os demais companheiros da sala de aula (LOPES, 2010, p. 45).

Assim sendo, não importam os nomes com os quais têm sido tratadas as adaptações, o que é relevante é se essas estratégias estão sendo mecanismos positivos que levam o acesso do conhecimento para todos os alunos, inclusive os com deficiência intelectual, possibilitando desde a mais tenra idade que esse aluno se aproprie de hábitos que colaborem para a sua autonomia e para conhecimentos culturalmente acumulados pela humanidade. Esse é um dos caminhos para o atendimento às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos, adotando o conceito proposto pelo MEC (BRASIL, 1998) nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos (BRASIL, 1998, p. 33).

Segundo Fonseca (2011), a falta de clareza sobre os conceitos dos diversos termos ocasionou a mudança da nomenclatura. Nesse sentido, identificamos uma demarcação conceitual feita pela

autora sobre três termos citados - flexibilização, adequação e adaptação - e que nos ajuda a compreender as diferenças e semelhanças entre eles. A autora cita as seguintes definições:

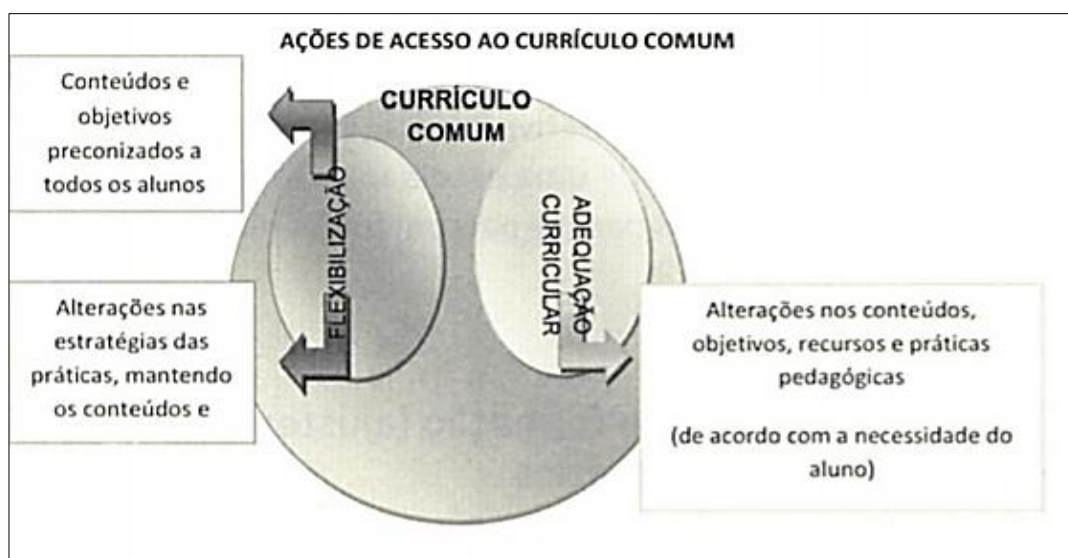
- **Flexibilização:** Programação das atividades elaboradas para sala de aula diz respeito a mudanças de estratégias em âmbito das práticas pedagógicas que não consideram mudanças no planejamento curricular de ensino.

- **Adequação:** Atividades individualizadas que permitam o acesso ao currículo que focalizam a atuação do professor na avaliação e no atendimento às necessidades acadêmicas de cada aluno – dizem respeito a adequações ao planejamento curricular de ensino, considerando a necessidade de determinados alunos, prevendo mudanças em objetivos, conteúdos, recursos e práticas pedagógicas.

- **Adaptação:** Focaliza, sobretudo, a organização escolar e os serviços de apoio, propiciando condições estruturais que possam ocorrer no planejamento curricular da sala de aula atendendo às diferenças individuais – diz respeito à mudança do próprio planejamento curricular, propondo um currículo alterado para determinado aluno, que poderá se beneficiar de um modelo de planejamento diferente do trabalhado com os demais alunos (FONSECA, 2011, p. 136).

A partir da diferenciação das três nomenclaturas é possível realizarmos a articulação dos três conceitos e delimitar os significados que têm sido adotados pelos pesquisadores sobre adaptação curricular e terminologias semelhantes.

Figura 1: Ações de acesso ao currículo comum



Fonte: Capellini (2018, p. 138)

Conforme demonstra a figura 1, Capellini (2018) afirma que o currículo adaptado baseado no currículo comum é consequência de ações de flexibilização e de adequação curricular e precisa atender às necessidades específicas de cada aluno, bem como conservar os componentes curriculares e seus conteúdos, sendo, portanto, constituído de modalidades de ajustes. Para a autora, “a adaptação

é pautada nas tentativas de ações de adequação e flexibilização do currículo, que a escola ou os professores fazem para que os alunos tenham acesso ao currículo comum” (CAPELLINI, 2018, p. 138).

Para que ocorra aprendizado, se faz necessário que o professor apresente diferentes adaptações curriculares para, dessa forma, proporcionar aos alunos com deficiência mais possibilidades de acesso ao currículo. A importância da adaptação curricular deve-se à constatação de que práticas educativas homogeneizadoras não alcançam as especificidades dos alunos, promovendo o fracasso escolar.

Enquanto componente curricular obrigatório do Ensino Básico, a Arte e suas linguagens devem garantir que os estudantes com deficiência tenham acesso ao currículo comum. O currículo deve estar atrelado ao Projeto Político Pedagógico da escola. Esse documento representa a identidade de uma instituição educacional. Por isso, é preciso que o currículo possa ser ajustado de acordo com as condições educacionais individuais de cada aluno, de forma que haja o mínimo distanciamento possível do currículo comum (COLL, 2007).

Os estudantes que têm necessidades educacionais especiais são o público-alvo dessas adequações, visto que eles não possuem as mesmas características que os demais alunos, muito menos têm o mesmo modo e o mesmo tempo de aprender do que os outros alunos (COLL, 2007).

As mudanças no currículo podem ocorrer em três níveis: primeiro, no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar); em seguida, no currículo que é desenvolvido em sala de aula; e, por fim, no nível individual de cada aluno. (BRASIL, 1998)

Entende-se por adaptação curricular um currículo dinâmico, alterável e passível de ampliação para que atenda realmente a todos os educandos (BRASIL, 1998, p. 33). Nesse sentido, em vez de se estabelecer currículos individuais traduzidos em planos individuais de ensino, deve-se desenvolver um currículo comum para todo o grupo, o qual, sob diferentes aspectos, pode ser individualizado para cada aluno.

De acordo com o Projeto Escola Viva, há dois tipos de adaptações, aquelas denominadas Adaptações de Grande Porte, que apresentam adaptações significativas, e as Adaptações de Pequeno Porte, com adaptações não significativas.

[...] Adaptações Curriculares de Grande Porte, ou seja, daqueles ajustes cuja implementação depende de decisões e de ações técnico-político-administrativas, que extrapolam a área de ação específica do professor, e que são da competência formal de órgãos superiores da Administração Educacional Pública. Há que se adotar alguns cuidados rigorosos antes de se indicar a efetivação de Adaptações Curriculares de Grande Porte. É importante que se considere: a real necessidade do aluno; a relação entre o nível de competência curricular do aluno e a proposta

curricular regular; o caráter processual do desenvolvimento humano e da aprendizagem, permanecendo aberto para subseqüentes alterações nas decisões tomadas. (PROJETO ESCOLA VIVA, 2000, p. 10).

Já as Adaptações de Pequeno Porte (Adaptações Não Significativas) podem ser entendidas como:

[...] modificações promovidas no currículo, pelo professor, de forma a permitir e promover a participação produtiva dos alunos que apresentam necessidades especiais no processo de ensino e aprendizagem, na escola regular, juntamente com seus parceiros coetâneos. São denominadas de Pequeno Porte (Não Significativas) porque sua implementação encontra-se no âmbito de responsabilidade e de ação exclusivos do professor, não exigindo autorização, nem dependendo de ação de qualquer outra instância superior, nas áreas política, administrativa e/ou técnica. Elas podem ser implementadas em várias áreas e momentos da atuação do professor: na promoção do acesso ao currículo, nos objetivos de ensino, no conteúdo ensinado, no método de ensino, no processo de avaliação, na temporalidade. (PROJETO ESCOLA VIVA, 2000, p.8).

Porém, quando se fala em adaptação curricular, de forma geral, Mantoan e Batista advertem sobre a diferença entre diversificação de atividades e ensino diverso, apontando que:

Porém, quando se fala em adaptação curricular, de forma geral, Mantoan e Batista advertem sobre a diferença entre diversificação de atividades e ensino diverso, apontando que: O professor, na perspectiva da educação inclusiva, não ministra um “ensino diversificado” e para alguns. Ele prepara atividades diversas para seus alunos (com e sem deficiência mental) ao trabalhar um mesmo conteúdo curricular. Essas atividades não são graduadas para atender a níveis diferentes de compreensão e estão disponíveis na sala de aula para que os alunos as escolham livremente, de acordo com seus interesses (MANTOAN; BATISTA, 2007, p. 17-18).

Sobre as práticas pedagógicas inclusivas na sala de aula comum, é possível citar algumas características que estão presentes nas aulas inclusivas:

- ✓ As aulas atendem à diversidade de necessidades, interesses e estilos de aprendizagem dos alunos e alunas;
- ✓ Os conteúdos e as atividades de aprendizagem são acessíveis a todos os alunos e alunas;
- ✓ Desenvolve-se um conjunto de atividades que promovam a compreensão, a aceitação e a valorização das diferenças;
- ✓ Promove-se a participação ativa e responsável dos alunos e alunas ao longo de sua aprendizagem.
- ✓ As atividades estimulam a aprendizagem cooperativa entre os alunos e alunas;
- ✓ A avaliação estimula as conquistas de todos os alunos e alunas;
- ✓ A disciplina na sala de aula se baseia no respeito mútuo;
- ✓ O planejamento, o desenvolvimento e a revisão do ensino realizam-se de forma colaborativa;

- ✓ Os professores incentivam a participação e proporcionam apoio à aprendizagem de todos os alunos e alunas.
- ✓ Os profissionais de apoio facilitam a aprendizagem e a participação de todos os alunos e alunas.
- ✓ As tarefas e os deveres de casa contribuem para a aprendizagem de todos os alunos e alunas.
- ✓ Todos os alunos e alunas participam das atividades fora da sala de aula. (DUK, 2006, p. 65-66)

Dessa maneira, as adaptações curriculares constituem um caminho para que os professores possam estar flexibilizando os objetivos, as estratégias de ensino e as atividades para os alunos com deficiência intelectual, não reduzindo os conteúdos, mas ajustando-os às condições reais de desenvolvimento e não esquecendo que as aulas devem ser inclusivas com todos participando e aprendendo os mesmos conhecimentos.

A questão central da aula inclusiva é a capacidade que o docente tem de organizar as situações de ensino de modo a tornar possível personalizar as experiências comuns de aprendizagem, ou seja, chegar ao maior nível possível de interação entre os estudantes e participação de todos nas atividades propostas, sem perder de vista as necessidades concretas de cada um e em particular daqueles com maior risco de exclusão em termos de aprendizagem e participação (BLANCO, 1999, p. 175 apud DUK, 2006, p. 175).

No Material de Formação Docente Educar para a diversidade (DUK, 2006), o módulo 4 traz orientações quanto à organização das aulas inclusivas no ensino regular, propondo sugestões e subsídios conceituais e metodológicos que vão desde como tornar a aprendizagem significativa e estratégias de respostas à diversidade, até como trabalhar a flexibilização curricular e a colaboração entre docentes e profissionais do atendimento especializado.

Segundo Duk (2006), para determinados aprendizes, às vezes, é necessário proceder a uma série de adaptações curriculares de grau e natureza diferentes, bem como apoio a todos os alunos, a fim de garantir acesso a uma aprendizagem de qualidade. A aproximação e atenção individualizada dada a cada estudante é fundamental, uma vez que quanto mais perto os professores estiverem com o aluno, mais conhecerão, mediarão o processo ensino-aprendizagem e sanarão dúvidas que aparecerem no processo. Porém, para que isso aconteça, é necessário que o sistema político ofereça respaldo, reduzindo o número de alunos por sala e dando condições aos professores de participarem de cursos de formação continuada e momentos de reflexão e planejamento conjunto no ambiente de trabalho.

Gomes (2014) afirma que as mudanças nas propostas em sala ainda estão muito vinculadas exclusivamente às mudanças nas atividades, compreendendo-se as adaptações curriculares apenas

por esse ângulo, em que os professores adequam os seus currículos a aspectos mais particularizados que, de fato, poderiam beneficiar toda a classe, como mudanças de objetos, de estratégias de ensino e, especialmente, de avaliação. Propostas que vão de encontro com as necessidades de toda a sala de aula são aquelas que promovem uma aula inclusiva.

Fazer as adaptações individualmente e de forma isolada em uma escola inclusiva não é fácil e nem indicado, por isso a necessidade de articular o professor da sala comum com o professor especial ou do AEE na construção do planejamento. Quanto mais profissionais envolvidos, mais eficazes serão os encaminhamentos.

Apesar da importância da atuação do professor para a consolidação da Educação Inclusiva, incluindo as adaptações curriculares, sabe-se que a formação, inicial ou continuada, dos professores ainda precisa ser consolidada para a atuação em uma perspectiva inclusiva. A análise de diversos estudos realizada por Pletsch a respeito da preparação dos professores para atuarem com alunos de inclusão, indicou que os professores não se sentem capacitados para receberem alunos com deficiência, apesar de acreditarem nos méritos da inclusão. Com isso, segundo a autora, muitas vezes a falta de preparo e de informação impedem o professor de desenvolver uma prática pedagógica sensível às necessidades do aluno de inclusão no sistema comum de ensino. (PLETSCH, 2009)

A falta de formação adequada dos professores os impede de realizar práticas pedagógicas, visando a atender às necessidades educacionais especiais, sejam do aluno com deficiência ou não. Para isso, se faz necessária a formação continuada na escola ou em outros espaços para oportunizar a todos o conhecimento de metodologias para novas possibilidades a fim de que, dessa forma, haja um melhor atendimento a todos.

Mendes (2006) afirma que, enquanto o continente europeu desenvolvia políticas públicas e reflexões teóricas visando à integração, os Estados Unidos, a partir de sua perspectiva teórica, ficaram em destaque por conta dos seus esforços em relação à escolarização da pessoa com deficiência. Entretanto, essa perspectiva não ocorreu de “forma monolítica”. A priori, esse movimento em defesa da escolarização das pessoas com deficiência em salas regulares de ensino foi chamado de “iniciativa da educação regular” (MENDES, 2006, p. 392). O movimento bifurcou-se em duas vertentes: Educação Inclusiva e Inclusão Total.

Para Moltó (2006), a adaptação curricular é significativa e tão extrema ao passo que é necessário ampliar o currículo da série, incluindo outras necessidades de conteúdos de desenvolvimento pessoal, acadêmico e social, sendo necessário pensar em diferentes estratégias.

Nas palavras de Mendes (2006):

[A **Inclusão Total**] se configurava de forma mais radical, no sentido de estabelecer **um tipo de política sem exceção, requisitando a participação em tempo integral na classe comum** apropriada à idade, para todos os estudantes, a despeito do quão extensivas fossem suas limitações. A proposta estava fundamentada na ética da participação e do desenvolvimento social **sem a preocupação com ganhos acadêmicos**. (MENDES, 2006, p. 392, grifo nosso)

A ‘educação inclusiva’ pressupunha a colocação de todos os estudantes como membros de uma classe comum, mas deixava abertas as oportunidades para estudantes serem ensinados em outros ambientes na escola e na comunidade. **A retirada da criança da classe comum seria possível nos casos em que seus planos educacionais individualizados previssem que seria improvável derivar benefícios educacionais da participação exclusiva na classe comum**. (MENDES, 2006, p. 393, grifo nosso)

No âmbito mundial, autores como Doug Fuchs (1998), Lynn Fuchs (1998), Dan Hallahan (1998) e James Kauffman (2014) se dedicam há muitos anos a descrever, conceituar e a criticar as diferentes correntes dos movimentos. O trabalho de Fuchs e Fuchs, de 1998 (apud Mendes, 2006, p. 394), é referência em relação à descrição das diferenças desses movimentos e contrasta “Inclusionistas” (ou seja, aqueles adeptos à Educação Inclusiva) e “Inclusionistas Totais” (aqueles adeptos à Inclusão Total):

Quadro 4 – Crenças e impressões sobre escolarização

	Inclusionistas	Inclusionistas totais
Local de escolarização	Consideram que no objetivo principal da escola é auxiliar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura, tanto dentro quanto fora da escola.	Acreditam que as escolas são importantes mais pelas oportunidades que oferecem para fazer amizades, para mudar o pensamento estereotipado sobre as incapacidades e para fortalecer as habilidades de socialização;
Apoios	Defendem a manutenção do contínuo de serviços que permite a colocação desde a classe comum até os serviços hospitalares,	Advogam pela colocação apenas e só na classe comum da escola regular, e pregam ainda a necessidade de extinção do contínuo;
Aprendizagem	Acreditam que a capacidade de mudança da classe comum é finita e, mesmo que uma reestruturação ocorra, a escola comum não será adequada a todas as crianças.	Creem na possibilidade de reinventar a escola a fim de acomodar todas as dimensões de diversidade da espécie humana.

Fonte: Lucelmo Lacerda (2020, p.4)

Essas são as conclusões dos grupos depois de visualizar o fenômeno da escolarização de pessoas com deficiência. Isso se deve ao modo como eles produzem seus conhecimentos a respeito da educação, ou seja, suas conclusões não se dão por gostos ou crenças aleatórias, mas sim por

diferentes epistemologias. A análise dessas epistemologias é necessária, visto que aponta alguns de seus desdobramentos.

De forma resumida, pode-se dizer que a Inclusão Total entende que a sala de aula regular, comum a todos os alunos, é o único ambiente ético para a escolarização, já que outras possibilidades são tidas como discriminatórias, além de que é o local onde há melhor aprendizagem. Além disso, essa aprendizagem advém do reconhecimento da diversidade escolar, em que situações de aprendizagem individualizadas são inclusivas. Sendo assim, o respeito e a estruturação da escola em relação à diferença fazem com que o aluno se adapte ao currículo.

De um lado, a Inclusão Total defende que a sala de aula comum é o único espaço ético para pessoas com deficiência, além de que esse processo se dá por meio do alargamento do fazer pedagógico. Dessa maneira, a produção acadêmica hodierna não possui uma contraparte que defenda ambientes de ensino e aprendizado diferentes e com métodos altamente especializados, talvez abolindo os processos coletivos de instrução. Na verdade, uma posição assim só resiste ainda na parte mais conservadora da sociedade, parte tradicionalista e assistencialista, parte utilitarista e meritocrata, como afirma Lacerda (2020).

Com isso, é olhar outro viés: a elaboração das atividades adaptadas e diversificadas do currículo. Quanto mais próxima a adaptação necessária, mais se caminha para uma mudança significativa e um currículo diversificado e maior é a necessidade de colaboração entre o professor da sala comum e o da Educação Especial para que se tracem objetivos, metas e estratégias e se avalie o trabalho realizado.

A inclusão escolar requer mais ações práticas e uma pedagogia diferenciada capaz de atender às diversas demandas dos alunos, além de oferecer-lhes situações ricas de aprendizagem (BRUNO, 2000). Esse desafio normalmente recai sob responsabilidade do professor do ensino regular, que deverá reconhecer a diversidade existente em sua sala de aula para atendimento das diferentes demandas, como por exemplo a adaptação de atividades para participação de todos os alunos no momento de ensinar. Porém, a realização de tais adaptações não é tarefa fácil de ser executada pelos professores. Essa função torna-se uma prática árdua, pois exige do profissional maiores conhecimentos sobre quais estratégias devem ser utilizadas, assim como maiores informações sobre o aluno e suas reais necessidades (GONÇALVES, 2006).

Neste sentido, há uma inversão da lógica operacional do processo de escolarização da Pessoa com Deficiência, ao invés de afirmação da matrícula escolar na sala de aula comum como processo essencial do processo inclusivo, parte-se do indivíduo e suas necessidades particulares para a

definição dos processos de ensino. Nesta perspectiva, a escolarização da pessoa com deficiência deve partir, acima de tudo, de uma avaliação minuciosa do repertório do educando e da elaboração consequente de um Plano de Ensino Individualizado - PEI³, isto é, um documento que agrega todos os esforços da escola para o acesso pleno ao currículo do estudante atendido pela Educação Especial. Ele é utilizado como estratégia para favorecer a elaboração conceitual dos alunos com deficiência para levantarmos as necessidades prévias, potencialidades e habilidades de alunos com deficiências, com transtornos globais de desenvolvimento, com altas habilidades ou superdotação ou com dificuldades de aprendizagem.

Cada aluno é único e aprende, portanto, de maneira diferente, e o PEI visa a registrar esse caráter individual de cada aluno para que, usando estratégias adequadas, ele possa aprender, assim como os outros estudantes, no ensino regular.

Contudo, no Brasil, não há exigência, em âmbito nacional, de que esses estudantes sejam avaliados ou que tenham um planejamento educacional baseado em suas especificidades que permita um acompanhamento contínuo de seus percursos escolares. Cabe ressaltar que a referência de planejamento para o público-alvo da Educação Especial na legislação brasileira é feita pelo plano de AEE, na Resolução nº 4 (BRASIL, 2009). Esse plano se refere apenas às ações do aluno na SRM e não está relacionado a todo o percurso escolar do estudante como prevê uma proposta de PEI.

Em 2009 é mencionada, na Resolução nº 4, a necessidade de os sistemas assegurarem o plano de AEE, sendo essa responsabilidade atribuída ao professor do AEE, qual seja: “elaborar e executar o plano de AEE, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade”. (BRASIL, 2009, p. 3)

A Resolução n. 61, de 2014, do estado de São Paulo, por exemplo, estabelece que: Artigo 9º - O professor especializado, que atue em Sala de Recursos, Itinerância ou classe regida pelo professor especializado - CRPE, responsabilizar-se-á por: V - elaborar e desenvolver o Plano de Atendimento Individualizado; (SÃO PAULO, 2014)

³ Há também diferentes nomenclaturas para este documento no Brasil, muitas vezes também chamado de Plano de Desenvolvimento Individualizado – PDI (Tannús-Valadão & Mendes, 2018) ou Plano de Desenvolvimento Individual e Escolar – PDIE (Brasil, 2020), com variações de concepção e composição que estão relacionadas ao sistema de ensino e não às diferentes terminologias.

Nos países onde existe legislação que torna o PEI direito irrevogável dos estudantes em situação de deficiência, o processo de escolarização da população prevê o planejamento particularizado, caso a caso, que define como serão organizados o processo e o percurso educacional do estudante em situação de deficiência.

Nessa direção, a literatura da área de Educação Especial do Brasil e do mundo (GUINÉ, 1995; RUIZ, 1995) tem, continuamente, apontado o PEI como um mecanismo essencial para se garantir os resultados esperados do processo de escolarização de pessoas em situação de deficiência, independentemente de onde deverá se dar essa escolarização, se na escola comum ou na especial.

Entretanto, de acordo com Professora Eniceia Mendes (2006), a partir da década de 1970, observa-se uma mudança no foco desse planejamento. Se antes o planejamento era feito de acordo com o tipo de deficiência, tendo em vista os interesses da instituição que trabalhava com essa população, com a filosofia de normalização, integração e, posteriormente, de inclusão escolar e social, o foco do planejamento passou a ser cada vez mais o próprio indivíduo. A distinção entre esses dois modelos de planejamento (centrado na instituição x centrado na pessoa) está sistematizada no Quadro 5.

Quadro 5 – Atributos do planejamento centrado nas instituições e centrado na pessoa.

Planejamento centrado na instituição	Planejamento centrado na pessoa
1. Promovido por uma ou duas pessoas.	1. Conduzido por profissionais.
2. Participantes são normalmente adultos e profissionais.	2. Participantes envolvem indivíduo em situação de deficiência, seus familiares e profissionais.
3. Processo orientado a uma finalidade, designado a atender requerimentos burocráticos.	3. Processo reflexivo e criativo, designado para adquirir informações.
4. Informações são prestadas, relatórios lidos, dados de avaliações formais são valorizados.	4. Informações são compartilhadas, relatórios não são lidos, avaliações informais são valorizadas.
6. Interesses pessoais ou de grupos de profissionais podem ser priorizados.	6. As várias ideias de todos os participantes na reunião são altamente valorizadas.
7. Perspectiva é baseada nos limites e necessidades, mas primeiro vêm a disponibilidade e o interesse da instituição.	7. Perspectiva é baseada na individualidade e as necessidades do indivíduo vêm primeiro do que os interesses da instituição.
8. Profissionais são envolvidos especificamente para reunir informações para desenvolver os objetivos do planejamento.	8. Membros do círculo pessoal e de parte do apoio são envolvidos no desenvolvimento dos objetivos do PEI.
9. Planejamento é tratado como um “mal necessário”.	9. Planejamento é tratado como algo promissor.

10. Não tem foco na aprendizagem da autodefensoria ou no exercício da advocacia por familiares/pares.	10. Destaque no indivíduo, na família e nos amigos, visando ao empoderamento para participar nos encontros de planejamento.
---	---

Fonte: KEYES, OWENS-JOHNSON, 2003.

Nesse sentido, o plano do AEE previsto nos documentos oficiais brasileiros se assemelha a um modelo de planejamento do primeiro tipo, isto é, centrado nas necessidades de organização e funcionamento da SRM e não, necessariamente, nas individualidades dos alunos, que passam a maior parte do tempo na classe comum, cujo ensino também é planejado de modo global e embasado no currículo, como para os demais alunos, sem levar em consideração as especificidades dos alunos do PAEE.

Segundo Giné e Ruiz (1995), o PEI tem cinco objetivos, a saber:

- ✓ Estabelecer uma conexão lógica entre a avaliação psicopedagógica e a programação individual;
- ✓ Preparar e coordenar as atuações educacionais regulares e especiais direcionadas ao estudante;
- ✓ Proporcionar ao estudante, o máximo possível, a escolarização em ambientes menos restritivos;
- ✓ Eliminar, na medida do possível e, quando for conveniente, os recursos educacionais especiais, devolvendo ao estudante os circuitos, serviços e situações escolares os mais normais possíveis; e
- ✓ Descrever, especificar e justificar a resposta educacional dirigida ao estudante, de forma clara e compreensível, a fim de que todas as pessoas envolvidas no crescimento pessoal desses – e o próprio estudante, sempre que for possível – possam participar, efetivamente, na tomada de decisões educacionais envolvidas na elaboração, desenvolvimento e avaliação do programa individualizado.

Segundo Guiné e Ruiz (1995), o PEI deve ser um plano escrito, uma espécie de contrato, que descreve o programa educacional em termos de serviços demandados por um estudante em particular, tomando como base uma avaliação aprofundada dos pontos fortes e de suas necessidades que afetam a habilidade dele para aprender e para demonstrar a sua aprendizagem. Ele é um registro das acomodações individualizadas que são necessárias para ajudar o estudante a alcançar expectativas de aprendizagem, configurando-se como um documento norteador do trabalho educacional que identifica como essas expectativas para todos podem ser alteradas, levando-se em consideração as necessidades do aluno e o currículo padrão, bem como a identificação de metas alternativas nas áreas de programas, caso seja necessário.

Assim, os planos de ensino centrados no indivíduo têm se constituído em uma das respostas que alguns países encontraram para atingir o objetivo de garantir a educação escolar de pessoas em situação de deficiência em escolas comuns. No Brasil, porém, ainda não há dispositivos na

legislação federal que garantam esse tipo de procedimento e, por isso, apesar da possibilidade de existirem práticas de planejamentos individualizados, muitas vezes eles são feitos de forma assistemática, provavelmente, na base de ensaios e erros, pois possivelmente não fazem parte dos programas de formação de professores, de modo que nem sempre oferecem suporte à escolarização desses estudantes.

Cumprido ressaltar ainda que, no tocante à formação de pessoa em situação de deficiência, o termo educação não significa somente a escolarização feita pela escola, mas todas as influências contidas na formação do estudante. Segundo Plaisance (2004), as principais influências na formação do estudante são:

- ✓ A frequência, que representa o tempo, de forma qualitativa e quantitativa, em que há exposição de ideias e práticas com o estudante;
- ✓ O currículo, que é dividido em três análises: o conteúdo programático da escola, denominado de currículo formal; o oculto, que é sem dúvida o mais difícil de ser mensurável, pois possui análise subjetiva; e o currículo real, que registra o que realmente foi transmitido e absorvido pelo estudante; e
- ✓ A cultura em que está inserido o estudante, em que ele será analisado em virtude de sua classe social, região, tipo de comportamento nacional, dentre outros aspectos ligados à cultura da qual ele sofre influências.

Por isso, a dinâmica e a lógica do PEI do estudante em situação de deficiência fundamentam-se na perspectiva do exercício contínuo do planejamento pedagógico, partindo-se da premissa de que os processos de aprendizagem dos saberes sociais e culturais, no interior da escola, não podem e não acontecem ao acaso. Dessa forma, é necessário ter um trabalho sistematizado e colaborativo entre as redes sociais que abrangem a educação.

Levando em consideração os diferentes modelos para desenvolver, implementar e avaliar o PEI em países que possuem esse artifício na legalização federal e os benefícios de colaboração entre a equipe responsável pela escolarização de estudantes em situação de deficiência, as questões norteadoras estabelecidas para o presente estudo foram: Como é feito o planejamento educacional de alunos em situação de deficiência em nosso país? Os profissionais precisam de formação sobre planejamento educacional individualizado? Em caso positivo, como deve ser feita a formação para o PEI? Como esses professores realizam com eficiência esses planos e atividades com pouco tempo e apoio se eles têm apenas uma formação acadêmica inicial e não uma especialização em educação especial? O desafio se torna constante para esses educadores (TANNÚS, 2013).

Dentre outras opções de operacionalizar as adaptações curriculares em planejamentos de ensino elaborados em conjunto por professores do ensino regular e especial, ressalta-se o PEI, que consiste em:

- ✓ um documento redigido, uma espécie de contrato, que descreve o programa educacional em termos de serviços demandados por um estudante em particular, tomando como base avaliações aprofundadas dos pontos fortes do aluno e de suas necessidades e que afetam a habilidade ou comportamento do aluno para aprender e para demonstrar a aprendizagem;
- ✓ um registro das diferenciações individualizadas que serão necessárias para ajudar o estudante a alcançar expectativas de aprendizagem para ele estipuladas;
- ✓ um documento norteador do trabalho educacional que identifica como as expectativas de aprendizagem pode ser alterado, levando-se em consideração as necessidades do aluno, o currículo padrão e a identificação de metas alternativas nas áreas de programas, caso necessário;
- ✓ um registro dos conhecimentos e das habilidades específicas do aluno e que permite identificar o repertório de partida, acompanhar a evolução em direção às metas e traçar novos caminhos, se determinado programa não estiver permitindo atingir as metas estabelecidas para o estudante;
- ✓ um instrumento que permite prestar contas para o aluno, para seus pais e/ou representantes legais e para todos aqueles que têm responsabilidades para que os objetivos da educação sejam cumpridos (VALADÃO; MENDES, 2018, p. 10).

Os tipos de plano educacional individualizado podem variar conforme o foco que estabelecem, escolar (somente no contexto da escola) ou educacional (abrange todo o ciclo da vida e em todos os contextos). No Brasil, o PEI recebe nomenclaturas diversas, como plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) e Plano de Atendimento Individualizado (PAI); ambos têm como foco os serviços prestados pelo professor de Educação Especial, sendo esse último mencionado na resolução 4 de 2009 e de responsabilidade do professor do AEE-SRM, apresentando a tendência de ser cada vez mais centrado na pessoa (VALADÃO; MENDES, 2018).

Conforme os princípios dessa proposta, o ensino continua tendo como base os conteúdos da série, porém com um enfoque mais particularizado e direcionado às necessidades dos alunos com deficiência. Glat, Vianna e Redig (2012, p. 84) declaram que um plano educacional “personalizado”, que está inserido no planejamento escolar contém conteúdo comuns a todos os alunos. Ainda acrescenta a presença das adaptações nesse instrumento:

Existem diferentes formas e estruturas de um plano educacional individualizado, mas em geral, este deve conter informações básicas sobre o aluno tais como: nome, idade, quanto tempo está na escola, aprendizagens já consolidadas, dificuldades encontradas, objetivos para este aluno, metas e prazos, os recursos ou adaptações curriculares utilizadas e os profissionais envolvidos na elaboração do plano (GLAT; VIANNA; REDIG, 2012, p. 85).

Por conseguinte, ao refletirmos sobre às práticas pedagógicas em uma perspectiva inclusiva com base nas contribuições da teoria histórico-cultural, visualizamos diversos caminhos para atuar na escolarização do aluno com deficiência intelectual. Porém acreditamos que cada instituição escolar deve escolher dentre as práticas discutidas as que ao encontro às necessidades e às potencialidades do educando, como também as que se adequam às condições em que a inclusão escolar está ocorrendo, de modo que desenvolvam as funções cognitivas do aluno através de instrumentos ligados à sua vida prática.

Conforme as discussões que apresentamos, foi possível demonstrar que existem outras ferramentas alternativas que articuladas as adaptações curriculares, que possibilitam o acesso e o aproveitamento curricular maior por parte dos alunos com deficiência intelectual, como o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), o coensino, o PEI e o modelo de enriquecimento Escolar pelo Dr. Joseph Renzulli, vale ressaltar que o foco de Renzulli são nas pessoas com SD/HÁ, mas minha proposta é considerada como contribuição para todos os educandos. No entanto, todas essas estratégias em conjunto são um sonho que demanda mudanças culturais e filosóficas nas escolas, além de investimentos altos.

O recurso da compactação do currículo torna mais desafiador o ambiente de aprendizagem, dando ao aluno oportunidade de aproveitar melhor seu tempo para o desenvolvimento de atividades de enriquecimento e abrindo espaço para a aceleração escolar (REIS, BURNS; RENZULLI, 1992; STARKO, 1986).

Segundo Renzulli (1992), dois procedimentos são essenciais para a compactação do currículo: (1) um cuidadoso diagnóstico da situação, e (2) completo conhecimento do conteúdo e dos objetivos da unidade de instrução. O professor deve identificar a área do currículo que o aluno já dominou e suas áreas fortes, geralmente observadas quando o aluno termina rapidamente uma tarefa com pouco ou com nenhum erro, e quando demonstra insatisfação, tédio ou desânimo com o ensino, desperdiçando o seu tempo em sala de aula para sonhar acordado ou fazer bagunça. Em seguida, o professor deve aplicar atividades ou pré-testes para assegurar se o aluno tem completo domínio do tema ou conteúdo, e se atende aos objetivos daquela unidade. Na maioria dos casos, as provas e avaliações utilizadas ao término do bimestre ou semestre servem como pré-teste. Uma vez documentada a área em que o aluno já domina, o professor indica as atividades que podem ser eliminadas do currículo ou aceleradas para se adaptar ao ritmo próprio do aluno. E, por fim, o professor explora as diversas formas de aceleração ou enriquecimento que ele poderia providenciar ainda na sala de aula regular. Por exemplo, se várias unidades curriculares de matemática foram

compactadas, o professor deve decidir se o aluno pode ser acelerado para outra série ou se poderá ser beneficiado por um aprofundamento do conteúdo na matéria, ou mesmo se deve dedicar o tempo extra a outra disciplina ou tópico de interesse. A filosofia do programa, os recursos viabilizados, e considerações práticas, tais como restrições da escola à aceleração, e a maturidade do aluno para assumir tarefas específicas de outra série devem subsidiar tais decisões.

É importante notar que os alunos devem participar destas decisões e entender que, ao dar o melhor de si em uma disciplina, poderá ter mais tempo para trabalhar em outro tópico do seu interesse.

As adaptações curriculares apesar de serem criticadas por serem confundidas como outro currículo que restringe os conteúdos e segrega os alunos com deficiência intelectual, constituem uma ferramenta de ensino-aprendizagem mais próxima e acessível às condições sociais, culturais e econômicas do Brasil.

Nesse sentido, é possível afirmar que existem algumas vertentes importantes no estudo sobre currículo e Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva:

- a) A compreensão do próprio conceito de Currículo, de Educação Inclusiva e de Educação Especial e sua operacionalização no contexto da escola, como já apresentado;
- b) A compreensão do que caracteriza o PAEE, suas especificidades e aprofundamentos; e
- c) A importância do papel do professor nesse contexto formativo.

A seguir serão apresentados os conceitos e especificidades que envolvem o TEA, objeto de estudo desta dissertação e, em seguida, as discussões sobre a formação docente a partir da perspectiva do ensino colaborativo (coensino), já que esses professores não têm uma formação específica na Educação Inclusiva nem muitas informações passadas pela equipe gestora ou coordenação e até mesmo da SRM.

2.4 O Transtorno do Espectro Autista

O espectro autista é uma disfunção global do desenvolvimento que afeta três áreas: a interação social, a comunicação e o comportamento. Devido outros inúmeros sintomas, o autismo é definido por seus variados graus de gravidade, sendo eles classificados como Transtorno Global do

Desenvolvimento (TGD) ou Transtorno do Espectro Autista (TEA), onde está incluída a Síndrome de Asperger (SA), (2002 *apud* GONDIM, 2017).

De acordo com o DSM-5, o TEA “engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger” (APA, 2014, p. 53). Entendeu-se que esses transtornos são de uma mesma condição com gradações diferentes e a subclassificação dificultaria o diagnóstico, por isso ficaram todos incluídos num único diagnóstico – o Transtorno do Espectro Autista (ARAÚJO; NETO, 2014).

O TGD caracteriza os transtornos pelas alterações qualitativas das interações sociais, como a forma de comunicação peculiar e o interesse incomum em atividades repetitivas (MARTINS, 2015). A clareza do entendimento dos TGD's indica de maneira direta a inovação no ponto de vista da ótica medicinal e educacional, e isso se dá pelas disfunções do desenvolvimento, o que facilita na compreensão de cada um dos diferentes transtornos – que envolvem o acometimento qualitativo das funções do desenvolvimento (BELISÁRIO FILHO; CUNHA, 2010).

Alinhada ao DSM-5, a Classificação Internacional de Doenças (CID) – International Classification of Diseases (ICD) –, na sua 11ª revisão, definido como CID 11, unificou os diagnósticos com código iniciado com F84 (Autismo Infantil - F84.0, Autismo Atípico - F84.1, Síndrome de Rett - F84.2, Transtorno Desintegrativo da Infância - F84.3, Transtorno com Hipercinesia Associada a Retardo Mental e a Movimentos Estereotipados - F84.4, Síndrome de Asperger - F84.5, Outros TGD - F84.8 e TGD sem Outra Especificação - F84.9). Esses diagnósticos anteriormente ficavam dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento e atualmente compõem o Transtorno do Espectro Autista com o código 6A02. Eliminou-se, também, as subcategorias e níveis de classificação, tipificando apenas em relação a prejuízos na linguagem funcional e deficiência intelectual (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2018; TISMOO, 2018).

Algo relevante para esta pesquisa sobre TEA, é que a Síndrome de Asperger, (SA), hoje a SA é considerada como parte do grupo de Transtornos do Espectro Autista. Mas, segundo a DSM-5 (2013), o CID-11 seguiu a alteração feita em 2013 na nova versão do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais, o DSM-5 (na sigla em inglês para: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), que reuniu todos os transtornos que estavam dentro do espectro do autismo num só diagnóstico: TEA — inclusive a Síndrome de Asperger. algo em 2022 o termo “Asperger” cairá em desuso na CID-11.

Alguns estudos, entretanto, verificam que a mudança dos critérios pode gerar alterações na sensibilidade diagnóstica, especialmente para diagnósticos que não eram enquadrados como autismo, mas que apresentavam prejuízos na comunicação e interação social, como a síndrome de Asperger e os transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra especificação (Gibbs, Aldridge, Chandler, Witzlsperger, & Smith, 2012; Harstad et al., 2015; Wilson et al., 2013). Wilson et al. (2013) verificaram que estes diagnósticos, antes feitos pelo CID-10 ou DSM-IV-TR, apresentaram 44% de não diagnóstico comparando-se DSM-5 com CID-10, e 22% não se enquadraram no espectro quando comparados DSM-5 e DSM-IV-TR (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM). Também identifica menor número de diagnóstico em idades mais jovens e diagnósticos mais leves do DSM-IV-TR, como o TID sem outra especificação a partir do DSM-5, quando comparado com DSM-IV-TR (Harstad et al., 2015). Estudo recente (Peters & Matson, 2019) também corrobora a ideia de que os diagnósticos DSM-IV-TR com critérios menos definidos não são identificados pelo DSM-5. Os autores, porém, ressaltam que, na faixa pré-escolar, a divergência diagnóstica é menor e que, em indivíduos com sintomas mais graves, há mais concordância diagnóstica entre DSM-IV-TR e DSM-5. A sensibilidade da CID-11 ainda não foi observada.

O TEA é definido por Lacerda (2017, p. 21) como sendo “uma condição caracterizada por um conjunto sintomático”, caracterizado por “déficits persistentes na comunicação e interação social; e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades (2017, p. 30).” A palavra espectro é uma expressão que vem da Física: denota um raio amplo e remete aos diversos níveis de comprometimento, cuja distinção diagnóstica é categorizada entre o Autismo leve, Nível 1; moderado, Nível 2; e severo, Nível 3. Isso significa dizer que muitas pessoas, muito diferentes, estão em pontos distintos dentro de um mesmo contexto.

O autor ainda afirma que “esta distinção é importante por diversos motivos como a intervenção, o cuidado e as possibilidades laborais (2017, p. 30)”. Segundo Tibyriçá e D’Antino (2018), com a promulgação da Lei 12764/12, as pessoas com TEA passaram a contar com políticas públicas que garantem os meios necessários para que a pessoa com Autismo tenha uma vida digna, desde assistência médica, segurança, atendimentos multiprofissionais, até a punição com multa de três a vinte salários mínimos ao gestor escolar ou a autoridade competente que recusar a matrícula do estudante com Autismo. No entanto, em muitos casos, a prática ainda está dissociada da teoria e o estudante com TEA não recebe a devida atenção em sala de aula de forma a poder desenvolver todas as suas potencialidades.

De acordo com American Psychiatric Association (2014, p.42), o espectro autista é caracterizado por prejuízos desde os primeiros anos de vida nas áreas de interação social, de comunicação e de comportamento. Os aspectos relacionados à etiologia, às possibilidades terapêuticas e à inserção em escolas regulares não são conclusivos, dado que evidencia a importância de estudos na área.

Em sua maioria, os casos de autismo apresentam ausência de comunicação verbal e, quando presente, principalmente nos casos de Autismo Leve e na Síndrome de Asperger, as dificuldades ocorrem majoritariamente no tocante à pragmática, piorando a interação social deste indivíduo. Podemos perceber a complexidade dos sintomas e a multiplicidade de explicações etiológicas, tentando limitar o autismo às mais diversas áreas do conhecimento, resultando em diferentes, e muitas vezes divergentes abordagens clínicas, terapêuticas e educacionais.

O TEA se perfaz em uma alteração comportamental que possui diversas explicações para sua etiologia. De acordo com Cunha (2011, p. 20) “o autismo compreende a observação de um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito repetitivas”. Os autores Tamanaha, Perissinoto e Chiari (2008, p. 2) expressam que “a hipótese de que haja uma falha cognitiva que justifique os prejuízos sociais e de comunicação dos portadores de Autismo Infantil também é abordada por diversos autores”.

No Transtorno do Espectro Autista (TEA), definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico presente desde a infância, os portadores apresentam déficits nas dimensões sociocomunicativa e comportamental. Tais características favorecem o isolamento da criança, comprometendo ainda mais suas habilidades comunicativas. Nesse contexto, a escola se apresenta como um fator fundamental para enriquecer as experiências sociais das crianças com TEA, promovendo a interação com outras crianças e favorecendo o desenvolvimento de novas relações, aprendizagens e comportamentos.

De acordo com os dados Autismo e Realidade (2020), novo documento afirma a prevalência de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) aumentou. Em 2004, o número divulgado pelo CDC era de que 1 pessoa em 166 tinham TEA. Em 2012, esse número estava em 1 em 88. Na última publicação do CDC, em 2018, esse número estava em 1 em 59. Nesta publicação de 2020, a prevalência está em 1 em 54. Ou seja, os dados divulgados atualmente mostram uma prevalência de 1 pessoa com autismo para cada 54 crianças de 8 anos, em 11 estados dos EUA, de acordo com dados coletados em 2016.

A porcentagem estimada de crianças de 8 anos identificadas com TEA foi, então, superior a estimativas anteriores. Aqui, nota-se duas possibilidades: ou o número de pessoas com o transtorno realmente aumentou, ou o número de diagnósticos aumentou. A maioria dos pesquisadores acredita na segunda afirmação, de que cada vez mais acontece o acesso ao diagnóstico por parte dos pacientes e o aumento da qualidade da informação por parte dos profissionais da saúde, aumentando assim o número de diagnósticos corretos.

A incidência ocorre na maior parte em crianças do sexo masculino e etiológicamente não se pode definir uma causa para o autismo, ainda que existam propostas de identificação por fatores genéticos e biológicos.

De acordo com Mello (2007), existe uma Tríade das dificuldades do autista:

- ✓ Comunicação: ocorre a dificuldade de conferir sentido aos aspectos da comunicação verbal e não verbal, incluindo gesticulação, expressões faciais, linguagem corporal e ritmo e modulação da linguagem falada.
- ✓ Sociabilização: é a questão mais relevante no autismo, e a mais fácil de propiciar falsas interpretações. Trata-se da dificuldade em relacionar-se com os outros, com impossibilidade de compartilhar sentimentos, preferências e emoções, além da dificuldade na discriminação entre diferentes pessoas.
- ✓ Imaginação - caracterizada por rigidez e inflexibilidade, abrangendo as diversas áreas do pensamento, linguagem e comportamento. Há ocorrência de comportamentos obsessivos e ritualísticos, compreensão literal da mensagem falada, rejeição das mudanças e dificuldades em processos criativos. O tratamento idealmente deve ser feito por uma equipe multi e interdisciplinar, com psiquiatra, neurologista, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, psicólogo, psicopedagogo, educador físico, terapia ocupacional, nutricionista, assistente social e enfermagem. São esses profissionais que podem apoiar o educador na tarefa de elaborar estratégias pedagógicas adequadas para seus alunos autistas.

Melo (2007), afirma que, antes de se definir o diagnóstico, é aconselhável realizar exames auditivos, com o objetivo de um diagnóstico diferencial, além de outros exames com a finalidade de se realizar um tratamento adequado.

Na literatura encontram-se inúmeras teorias, clínicas e psicológicas, que discorrem explicações específicas quanto à etiologia, diagnóstico, características e atendimento do autismo. Neste momento, iremos apenas destacar os critérios diagnósticos abordados pelo DSM-V.

O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista é clínico, realizado por meio de observação do comportamento e de entrevista com os pais ou responsáveis. Os sintomas se apresentam normalmente antes dos três anos de idade, sendo possível fazer o diagnóstico por volta dos 18 meses de idade.

De acordo com o DSM-V (APA, 2014), devem-se considerar alguns critérios para o diagnóstico do Transtorno do Espectro do Autismo:

1. Déficits persistentes na comunicação e nas interações sociais manifestados por:
 - a. Limitação ou falta na reciprocidade social e emocional;
 - b. Limitação nos comportamentos de comunicação verbal e não verbal utilizado para interação social;
 - c. Limitação em iniciar, desenvolver e manter relacionamentos com seus pares, variando de dificuldades com adaptação de comportamento para se ajustar as diversas situações sociais.
2. Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestados pelo menos por dois dos seguintes aspectos:
 - a. Movimentos repetitivos e estereotipados no uso de objetos ou fala;
 - b. Aderência excessiva à rotina, com insistência nas mesmas coisas ou padrões ritualísticos de comportamentos verbais e não verbais;
 - c. Interesses restritos que são anormais na intensidade e foco;
 - d. Comportamento sensorial incomum, com reação incomum aos estímulos do ambiente (hiper e hiporeativo).
3. Os sintomas devem estar presentes na primeira infância (mas podem não se manifestar plenamente, se as demandas do contexto social não exigirem), podendo se manifestar até os 8 anos.
4. Os sintomas causam limitação e prejuízo no funcionamento para lidar com as situações da vida diária.
5. Esses distúrbios não são melhores explicados por deficiência cognitiva ou atraso global do desenvolvimento.

O DSM-V destaca ainda, que alguns sujeitos com TEA podem apresentar comorbidades com deficiência intelectual, com alguma condição médica ou genética, com transtornos do desenvolvimento, mental ou comportamental. As características do TEA, geralmente, duram a vida toda, embora possam mudar consideravelmente ao longo do tempo e de acordo com as intervenções pedagógicas e terapêuticas. As características apresentadas no TEA, podem ser identificadas em diferentes níveis conforme sua gravidade e necessidade que podem determinar diferentes apoios, seja no âmbito clínico como no pedagógico. A principal mudança, descrita no DSM-V, foi a possibilidade da abrangência de variados níveis do transtorno, classificando-os de leve, moderado e severo, por isso o termo “espectro”, devido a grande variabilidade de características que podem apresentar estes sujeitos.

O DSM-V (APA, 2014), ainda estabelece três níveis de gravidade a partir dos dois grandes eixos de sintomas descritos a seguir no quadro 6. Ou seja, existem níveis de gravidade no diagnóstico do TEA, em que cada um possui questões referentes à comunicação social e a comportamentos restritivos e repetidos desses indivíduos. Vale ressaltar, que esses níveis são popularmente conhecidos como: Nível 1 (Grau leve), Nível 2 (Grau moderado) e Nível 3 (Grau

grave), porém o aquedado é se referir pelos níveis de apoio que são exigidos de cada indivíduo conforme é possível observar no quadro 6.

Quadro 6: Níveis de Gravidade

Nível de gravidade	Comunicação Social	Comportamentos restritivos e repetitivos
Nível 3 – “Exigindo apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidade e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 – “Exigindo apoio substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação verbal e não verbal causam prejuízos graves sociais aparentes mesmo na presença de apoios. Limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 – “Exigindo apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolve-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa n funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais DSM-5 (APA, 2014)

Os estudantes com TEA matriculados no contexto da Escola Especializada são aqueles que de acordo com suas características peculiares necessitam de apoio muito substancial tanto no aspecto pedagógico como clínico, ou seja, são aqueles classificados no Nível 3 descrito no DSM-V, pois apresentam severos comprometimentos no comportamento social e no comportamento repetitivo e restritos. Por muitas vezes, apresentam comprometimento significativo nas habilidades intelectuais e cognitivas, bem como nas habilidades do comportamento adaptativo. No contexto

escolar exigem de atenção individualizada, apoio para autonomia e socialização, suporte intensivo e contínuo, recursos específicos, metodologias e adaptações significativas. Comumente necessitam de acompanhamento clínico de equipe multiprofissional (médico, psiquiatra, neurologista, entre outros), bem como envolvimento efetivo das famílias.

Destaca-se que o envolvimento da família se resume em uma relação saudável com a escola, pois muitas das respostas às necessidades educacionais especiais do estudante com TEA surgem entre um diálogo e ações coordenadas entre estes dois segmentos.

Relações claras sobre as responsabilidades que competem a cada um dos segmentos possibilitarão traçar intervenções pedagógicas específicas relevantes na área cognitiva e afetiva-emocional, conseqüentemente na aprendizagem dos conteúdos acadêmicos. A família precisa assumir suas responsabilidades na escolarização de seu filho, como por exemplo: mostrar interesse pela aprendizagem; acompanhar as atividades escolares; participar de reuniões na escola; administrar os medicamentos indicados pelos médicos; levá-lo às consultas médicas, entre outras ações que a escola solicitar.

A nomenclatura e a classificação do Autismo passaram por diversas reformulações desde 1980, quando a condição foi oficialmente reconhecida como um diagnóstico médico na terceira edição do *Manual diagnóstico e estatístico dos transtornos mentais – DSM-III*, publicado pela Associação Americana de Psiquiatria.

Atualmente o termo “Autismo” é oficialmente preterido em favor do termo “Transtorno do Espectro Autista”. A nova classificação descrita no DSM-5, última publicação da Associação Americana de Psiquiatria, uniformiza o diagnóstico, pois cada caso envolve uma miscelânea de sintomas e de manifestações muitos diferentes e distintos uns dos outros. Ainda assim, têm características básicas comuns que os tornam a mesma patologia dentro de um espectro amplo que vai de quadros que são de baixa, média e alta necessidade de suporte, popularmente chamados de grau leve, grau médio e grau grave.

Segundo Teixeira (2016), o Transtorno do Espectro Autista pode ser definido como um conjunto de condições comportamentais caracterizadas por prejuízos no desenvolvimento de habilidades sociais, da comunicação e da cognição da criança. O aparecimento dos sintomas se dá nos primeiros anos de vida.

Segundo Araújo Neto (2014), na nova classificação Americana para Transtornos Mentais - DSM-5, os Transtornos Globais do Desenvolvimento, que incluíam o Autismo, o Transtorno Desintegrativo da Infância e as síndromes de Asperger e Rett foram absorvidos por um único

diagnóstico: Transtornos do Espectro Autista. A mudança refletiu a visão científica de que aqueles transtornos são na verdade uma mesma condição com gradações em dois grupos de sintomas: déficit na comunicação e interação social, e padrão de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos.

Gabel e Connor (2008) afirmam que o modelo médico, ao propor tratar as pessoas com deficiência e as intervenções políticas com base em seus princípios (cura, correção e assistência), focaliza-se em três propósitos: curar, corrigir e cuidar, os quais são criticados pelos Estudos sobre Deficiência como orientações paternalistas e opressoras, porque deixam a pessoa com deficiência como “refém” dos especialistas e cuidadores, retirando sua agência e protagonismo.

O modelo médico, cujo foco é o déficit, vai ao encontro da manutenção do capacitismo, o qual pressupõe que as pessoas que estão fora da norma, como as pessoas com deficiência, são inferiores e incapazes em relação às pessoas sem deficiência (MUCCINI, 2017). Dentro da lógica do capacitismo, a deficiência é considerada como “um estado diminuído do ser humano” (DIAS, 2013, p. 2). Assim, o capacitismo se traduz em atitudes preconceituosas e discriminatórias.

A despeito da diversidade autista, o fato de eliminarmos as barreiras externas nem sempre oportuniza à pessoa com autismo uma condição de equidade significativa.

Ao comungar dessa diferenciação conceitual, Wolbring (2012) também não considera capacitismo como sinônimo de deficientismo, mas intimamente relacionados, pois defende que o capacitismo leva ao deficientismo. Assim, para Wolbring (2008, p. 252-53), capacitismo “é um conjunto de crenças, processos e práticas que produzem (baseado em habilidade ou valores) um entendimento de si mesmo e a relação com sua autoimagem, com os outros e com o meio, incluindo como é julgado pelos outros”. Esse termo é geralmente usado para descrever o tratamento negativo em relação às pessoas com deficiência, como paralelo aos termos sexismo, racismo, preconceito de idade etc. Esse autor considera o uso limitado do termo capacitismo tanto no conteúdo quanto no seu alcance. Argumenta que esse termo deve ser compreendido não apenas com relação às pessoas com deficiência, mas numa perspectiva cultural mais ampla. Entende que o capacitismo valoriza certas capacidades, o que leva à discriminação contra os “menos capazes” (WOLBRING, 2008).

Dentro dessa lógica, o capacitismo seria o preconceito que produz a discriminação contra os considerados “menos capazes”, seja este o negro, a mulher, o pobre, a pessoa com deficiência etc., parte da produção simbólica social. Assim, capacitismo pode ser usado com relação a todas as categorias que sofrem esse preconceito e discriminação. O capacitismo, muitas vezes, não é explícito, mas subliminar, disfarçado pelas artimanhas da produção histórica de opressão e

subjugação. Com o intento de desconstruir o modelo médico e as concepções capacitistas, o ativismo acadêmico da área da deficiência propôs o modelo social da deficiência.

Para Wolbring (2008), podem-se identificar muitas formas de capacitismo, tais como: o capacitismo biológico, baseado na estrutura; o capacitismo à base de cognição; o capacitismo com base na estrutura social, e o capacitismo inerente ao sistema econômico. O autor afirma que o capacitismo é o “ismo” mais socialmente arraigado e aceito e continua a moldar várias áreas como a segurança humana, a coesão social, as políticas sociais, as relações entre os grupos sociais, entre os indivíduos, os países, os seres-humanos e não-humanos e o meio ambiente. Declara que o capacitismo contra pessoas com deficiência reflete a preferência por habilidades normativas típicas que levam à discriminação contra as pessoas com deficiência, vistas como menos capazes e/ou incapacitadas. Esse capacitismo é fundado no modelo médico que categoriza e rejeita as “variações de ser” e a biodiversidade. (WOLBRING, 2008).

No momento de pandemia ocasionado pela disseminação da COVID-19 e vivido no ano de 2020 em todo mundo, fez com que muitas profissões fossem repensadas e os profissionais se reinventasse. Na educação não foi diferente: escolas fecharam, férias e recessos foram adiados por muitas redes, o que transformou a organização dos espaços e tempos escolares, incluindo o planejamento e a atuação dos professores.

A UNESCO (2020) registrou, no dia 04 de março de 2020, que, aproximadamente, 1,7 bilhões de estudantes foram afetados pelo fechamento das escolas a partir da aplicação do distanciamento social como medida de contenção ao vírus. Isso representa 91% do total de estudantes matriculados em todo o mundo.

É importante ressaltar que crianças com TEA não fazem parte de população de risco para complicações e morte por COVID-19. Exceto aqueles que possuem comorbidades clínicas tais como diabetes, alterações imunológicas, ou outras doenças crônicas prévias. Entretanto, elas possuem risco aumentado de contágio, em função da hiper-reatividade sensorial (exploração pelo olfato – cheirar - colocar na boca e tocar objetos).

As mudanças de rotina impostas pela quarentena, como o convívio íntimo das famílias num mesmo ambiente, que muitas vezes é restrito, pode causar sofrimento adicional às crianças com TEA. Adicionalmente a necessidade de intensificação de hábitos de higiene, que pode não ser compreendida, e a quebra na rotina das terapias poderiam corroborar com a exacerbação dos sintomas comportamentais.

Orientações aos pais sobre a abordagem de seus filhos com TEA durante o período de distanciamento social têm sido disponibilizadas por endereços eletrônicos de associações de apoio. A maioria destas orientações que vão desde questões de higiene até a compreensão da situação atual, devem ser baseadas em demonstrações visuais (figuras/ilustrações, formas geométricas, filmes com desenhos) e objetivas que podem auxiliar na compreensão do que é a pandemia COVID-19.

Concluindo, sabemos do desafio que pais de pacientes com TEA estão passando neste momento e com este documento científico trazemos algumas referências para auxiliar o Pediatra no auxílio e orientação das famílias.

Zaks (2015) afirma que os adeptos da neurodiversidade propõem que, em vez de ver o autismo como “um erro da natureza, um quebra-cabeça para ser resolvido e eliminado com técnicas como testes pré-natais e abortos seletivos, a sociedade deve considerá-lo como uma parte valiosa do legado genético da humanidade” (p. 478. Tradução nossa). O termo neurodiversidade busca retratar a constituição neurológica diversa do ser humano, neurotípicos (os não-autistas) e neuroatípicos (os autistas), entendendo o segundo como uma diferença humana que deve ser respeitada como outras diferenças (ORTEGA, 2009). Isso não implica negar, por exemplo, maior dificuldade de pessoas com autismo em relação ao sono, à alimentação (hiperseletividade alimentar) e aos transtornos sensoriais, como apontado em alguns estudos, mas concebê-los numa perspectiva diferenciada. Isso significa, que dificuldades apresentadas não fazem parte de um modelo deficitário ou um problema, porque foge ao modo de funcionar padrão.

O olhar sob a ótica da neurodiversidade possibilita atitudes de inclusão social, aceitação e apoio, descartando a ideia de que ser pessoa com deficiência, com autismo de “baixo funcionamento” etc., é menos desejável do que “normal” ou com modo de vida “de alta funcionalidade” (HUGHES, 2015).

Para isso, faz-se necessário romper com os padrões normocêntricos de ser e estar no mundo, os quais produzem como efeito violências e exclusão, e buscar a construção de relações sociais pautadas no acolhimento das diferenças. Assim, considera-se que compreender o autismo a partir do modelo social da deficiência contribui para as práticas inclusivas voltadas ao atendimento das pessoas que vivenciam essa condição.

Com base em todas as leituras realizadas sobre o SDM-5 e o CID, penso que a ideia de que o sujeito é regido pelo cérebro e a partir dele são determinados os seus comportamentos suprime os processos de subjetivação e socialização, pois prevalece apenas o sistema biológico. Deste modo, diversos autores como: Caponi (2014), Frances (2016), Dendrik (2011), Pinto (2012) entre outros,

apresentam críticas a esse modelo, por transformar o sofrimento psíquico em patologias de cunho genético e cerebral ao invés de simplesmente olhar para o sujeito como seres humanos.

Segundo Fendrik (2011), um dos problemas do DSM é a falta de controle do seu uso, o que ultrapassa o domínio da APA e invade outros territórios, como as escolas, consultórios psicopedagógicos, tribunais, hospitais e serviços sociais. Isso significa que o DSM está nas mãos de profissionais de outras áreas de atuação, que agora podem denominar as pessoas com os supostos transtornos baseados em um instrumento utilizado como “referência” para tal classificação. A autora salienta que a dificuldade de estabelecer o limite entre ordem e desordem, no que diz respeito ao DSM, está progressivamente se tornando mais difícil, e a proliferação de categorias se presta a uma ridicularização, mas isto não diminui a onda expansiva. Fendrik (2011, p. 32) afirma que:

O Manual de Psiquiatria em suas últimas versões é, nem mais nem menos, um tratado behaviorista de patologização mental da vida privada, graças ao qual quase todo comportamento “desviado” de uma normalidade intangível, estabelecida em relação ao “que se espera”, tem a possibilidade de ser definida e medicada - como uma alteração da “Ordem” (*disorder*).

O DSM é elaborado com um caráter de dicionário enciclopédico, cujos autores são divulgados como “os melhores especialistas do mundo”. Assim, os novos rótulos aos comportamentos desviados com a finalidade de conceitua-los como “transtornos mentais” globalizados são prontamente aceitos. Paralelamente ao aumento das páginas do DSM (de 132 páginas no DSM-I para 948 no DSM-V), ou seja, à ampliação do número de transtornos mentais, aumenta também a impunidade para aqueles que indiscriminadamente classificam, medem e medicalizam os comportamentos inesperados como transtornos. O Manual mostra claramente que, uma vez identificada uma desordem, não há outra possibilidade para a cura, senão o comportamentalismo e o fármaco (FENDRIK, 2011).

É interessante assinalar que apesar da intenção explícita, o agrupamento em torno dos transtornos do neurodesenvolvimento, na prática, não se sustenta em marcadores biológicos, que continuam ausentes da clínica psiquiátrica. Ademais, as hipóteses biológicas calcadas na noção de epigenética, que, *grosso modo*, afirmam a interação entre gene e meio ambiente na origem dos transtornos mentais, bem como a noção de plasticidade cerebral, que apontaria para um caminho errático de constante mudança dos circuitos cerebrais, não são mais bem explicitadas nesse manual diagnóstico.

É nesse contexto que podemos entender a noção de neurodiversidade – no qual paradoxalmente a identidade, a singularidade e a diferença são calcadas em parâmetros ligados ao

funcionamento cerebral. O termo **neurodiversidade** foi cunhado pela socióloga australiana e portadora da síndrome de Asperger Judy Singer, em 1999 e tem como intuito ressaltar que um funcionamento neural divergente consiste em uma diferença e não em doença. Assim como outras diferenças (tais como as de gênero, raça, credo), desta perspectiva, as bioidentidades também comportam singularidades que devem ser respeitadas e não essencialmente patologizadas. O movimento da neurodiversidade acolhe o paradigma dos **estudos sobre deficiência** (*disability studies*)¹, segundo o qual deficiência e doença não são fatos biológicos, mas construções socioculturais que visam regulamentar os corpos e os cérebros (DAVIS, 1995; DINIZ, 2007; ORTEGA, 2009).

Um campo importante nessas discussões é constituído por pessoas diagnosticadas pelo espectro autista, e mais especificamente os chamados autistas de alto funcionamento — frequentemente diagnosticados com a síndrome de Asperger. O próprio termo transtorno (*disorder*) vem sendo substituído por **condições** (do espectro autista), não apenas nos textos dos ativistas da neurodiversidade e suas associações, mas também na própria literatura no campo do cognitivismo.

Diante desse quadro, se os valores que sustentam a normalidade implícitos na concepção supostamente quantitativa da patologia ancoram-se sob os preceitos da responsabilidade e da independência, as diretrizes dos transtornos do neurodesenvolvimento parecem considerar patológico tudo aquilo que escapa a esta lógica — indo na contramão da discussão sobre a neurodiversidade. A variação pretensamente quantitativa acaba por se articular à diferença qualitativa entendida como patologia e não diversidade, configurando o transtorno a partir de aspectos com valor negativo, como dependência e irresponsabilidade.

Cabe também ressaltar que a neuroplasticidade, para além de conceito técnico-científico, serve como metáfora da suposta capacidade ilimitada do ser humano mudar, aprender, se reconfigurar e se maximizar — capacidade esta que se manifesta notadamente na noção contemporânea de infância. A convergência entre o novo paradigma da neurociência psiquiátrica e a infância contemporânea tem impactos na identidade infanto-juvenil e penetra no ambiente escolar de modo marcado e distinto de tudo que já tínhamos visto antes. Na medida em que a escola, já afetada pela ideologia do empreendedorismo, passa a incorporar o vocabulário da neurociência, seja por meio da neuroeducação — para maximizar o desempenho cerebral dos normais — seja por meio de categorias como as incluídas sob os transtornos do neurodesenvolvimento — para perscrutar os desviantes -, o impacto na identidade da criança ou adolescente é inevitável.

No caso de crianças e adolescentes, essa autopercepção é mediada por instituições como a escola (e a família), por isso é fundamental que o campo da educação dialogue de modo crítico com os saberes que vêm da psiquiatria, da psicologia e da neurociência, campos nos quais o neurodesenvolvimento tem sido figura de destaque. A escola precisa estar atenta a esses movimentos que misturam ciência, ideologia e moral neoliberal em proporções difíceis de se distinguir *a priori*. Isso poderia, à primeira vista, parecer estranho ao campo pedagógico, mas, como tentamos demonstrar, tem reflexos diretos nele. A noção de neurodesenvolvimento pode ser relevante na busca pela compreensão multifacetada das peculiaridades, desafios e obstáculos da vida infantil e da realidade escolar, desde que a escola se insira como agente desse processo, ao invés de receptora passiva do saber neuropsiquiátrico.

2.4.1 A Prática Educativa com alunos que apresentam TEA: uma reflexão necessária

A questão da inclusão da criança autista na escola regular é uma decisão que deve ser tomada tendo em vista critérios a serem analisados no que se refere à adequação do ambiente escolar, aos profissionais capacitados e às condições sociais, físicas e comportamentais da criança autista.

Um dos maiores desafios da atualidade é proporcionar uma educação para todos, sem distinções, além de assegurar um trabalho educativo organizado e adaptado para atender às Necessidades Educacionais Especiais dos alunos. Nesse sentido, Borges (2005, p.3, *apud* Bortolozzo, 2007, p;15) afirma que “o aluno tem necessidades educacionais especiais quando apresenta dificuldades maiores que o restante dos alunos de sua idade para aprender o que está sendo previsto no currículo, precisando, assim, de caminhos alternativos para alcançar este aprendizado.”

Miranda e Filho (2012, p.12) salientam que, “nesse processo, o educador precisa saber potencializar a autonomia, a criatividade e a comunicação dos estudantes, e, por sua vez, tornar-se produtor de seu próprio saber.”

Os fatores que vão determinar qual das propostas é a mais adequada serão as próprias características do indivíduo com necessidades educacionais especiais e as condições da escola, como afirma a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (9394/1996):

Art. 8. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

III – “Flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento

dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória”.

Os principais documentos que subsidiam a formulação de políticas públicas de Educação Especial ressaltam a igualdade e o direito à educação para todos os cidadãos. Ainda assim, há estudos demonstrando que há pouco sucesso nessa proposta com alunos autistas, visto que as condições não são adaptativas às suas características, uma vez que alunos autistas têm grande dificuldade de aprender sem o devido suporte pedagógico.

A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) refere-se ao conceito de flexibilidade curricular, sendo que essa terminologia estava associada ao conceito de “adaptações curriculares”, expressão que se utilizava antes com maior frequência nos documentos oficiais e na literatura na área de educação especial. Percebe-se assim que há um direcionamento para que o currículo seja adaptado às crianças e não o contrário.

É importante que se compreenda o conceito de flexibilidade curricular, como já discutido anteriormente, que deve atender à diversidade humana com o objetivo de promover a real inclusão, gerando um ambiente educacional acolhedor com suporte pedagógico, interação social e atendimento efetivo e eficiente. O aluno que apresenta deficiência intelectual, assim como o autista, demanda uma flexibilidade de tempo para se organizar perante o desafio do processo de construção do conhecimento, sendo que esse tempo será próprio de cada aluno.

Na perspectiva do processo de inclusão, as políticas educacionais têm fundamento no princípio da igualdade de direito entre as pessoas, tem como objetivo uma educação de qualidade para todo, sem discriminação e respeitando acima de tudo as diferenças individuais e, dessa forma, garantindo não só o acesso a essa educação, mas também, à permanência desses indivíduos até a sua formação.

O fato que vem modificar o cenário da educação mundial fica por conta da elaboração da Declaração de Salamanca em 1994, na cidade de Salamanca (Espanha). Este documento foi criado para apontar aos países a necessidade de políticas públicas e educacionais que venham a atender a todas as pessoas de modo igualitário, independente das suas condições pessoais, sociais, econômicas e socioculturais. A Declaração destaca a necessidade da inclusão educacional dos indivíduos que apresentam necessidades educacionais especiais.

Os professores dessa instituição que desenvolve a inclusão devem interessar-se pelo que seu aluno deseja aprender, acreditar nas suas potencialidades é um fator primordial para que eles se desenvolvam com garantia de aprendizagem, aceitá-los como são, saber escutá-los e valorizar as

suas produções, ajudam na independência deste aluno. Aplicar uma metodologia que venha a estimular a sua participação em sala de aula favorece a sua aprendizagem efetiva. Segundo Sasaki (2004, p. 2).

Uma escola comum só se torna inclusiva depois que se reestruturou para atender à diversidade do novo alunado em termos de necessidades especiais (não só as decorrentes de deficiência física, mental, visual, auditiva ou múltipla, como também aquelas resultantes de outras condições atípicas), em termos de estilos e habilidades de aprendizagem dos alunos e em todos os outros requisitos do princípio da inclusão, conforme estabelecido no documento, A Declaração de Salamanca e o Plano de Ação para Educação de Necessidades Especiais”.

Desse modo, não é viável perder a orientação dos objetivos formativos que devem nortear os trabalhos e os currículos escolares para que as escolas inclusivas não venham a fortalecer o estigma do insucesso na sua vida escolar. Orientado por essa ótica, os alunos que tenham necessidades educacionais especiais nunca devem ser excluídos, segregados ou até mesmo protegidos. Eles devem mesmo é conviver e estar presente juntamente com os alunos considerados normais que tenham a mesma idade mental ou cronológica; assim, eles assumem as mesmas responsabilidades e os mesmos direitos. Dessa forma, irão aprender a superar as dificuldades que sua deficiência os apresenta. Dessa maneira, o aluno com necessidades educacionais especiais deve permanecer incluso à sociedade, da mesma maneira as escolas e profissionais da educação devem trabalhar com uma pedagogia condizente com a proposta da Declaração de Salamanca.

Para Feuerstein, citado por Serra (2010), a interação e o envolvimento com o material e o docente não são suficientes para que ocorra a experiência de aprendizagem. Sendo assim, é fundamental o conhecimento de como se dão os processos mentais do indivíduo, formulando programas que o enriqueçam cognitivamente, indo além dos resultados de testes que medem a capacidade intelectual do aluno autista.

Para Serra (2010), a utilização das experiências de aprendizagem como uma das maneiras de integrar o indivíduo com seu meio consiste na apresentação dos estímulos por meio de um mediador que estabeleça critérios claros a partir dos quais o aluno pode organizar e modificar para estabelecer uma interpretação significativa do universo que o rodeia e no qual ele está inserido, favorecendo uma melhor qualidade em seu desenvolvimento intelectual, possibilitando a interação entre um indivíduo com cognição deficiente ou insuficiente com outros indivíduos, determinando uma maior flexibilidade das estruturas cognitivas.

O papel do docente no acesso e na permanência da criança autista na escola é baseado no conhecimento especializado da prática pedagógica. Uma das responsabilidades do educador é a de

mediar o processo de ensino e aprendizagem por intermédio da reflexão e da ação reflexiva, as quais vão gerar estratégias pedagógicas para o bem dos educandos, procurando-se modos inovadores, facilitadores, diferenciados e produtivos para que se proporcione uma melhor qualidade de vida para a pessoa autista (SUPLINO, 2005).

Nesse sentido, em busca de práticas inclusivas, o professor atualmente precisa ser dinâmico, criativo e se dispor de metodologias variadas, com a finalidade de alcançar a todos os estudantes, pois uns podem aprender com mais facilidade visualizando imagens, outros conseguem ter maior atenção em recursos sonoros e outros com interação em trabalhos em grupo ou movimentando-se com danças e jogos. O professor é “um orquestrador dos diferentes modos de viver, de ser e de conviver dos seus alunos, suscitando novas ideias, respeito a valores e sentimentos com relação às diferenças sociais e culturais” (GOMES, 2014, p. 71)

Atualmente não há como falar de Educação Inclusiva sem falar de aulas inclusivas na sala regular, ou seja, aulas que vão envolver a participação de todos os alunos da turma. Há de se preocupar com as situações em que “o discente não estiver compartilhando das atividades como os colegas de turma e aprendendo” (SANTOS; ALBUQUERQUE, 2018, p. 108).

O Professor deve desenvolver metodologias de aprendizagem para que o aluno autista consiga se comunicar e se desenvolver. O conteúdo do programa de uma criança autista deve estar de acordo com seu desenvolvimento e potencial de acordo com a sua idade e de acordo com o seu interesse; o ensino é o principal objetivo a ser alcançado, e sua continuidade é muito importante, para que elas se tornem independentes. Trabalhar com alunos autistas exige o desenvolvimento de práticas e estratégias pedagógicas que acolham todos e respeitem as diferenças.

Lembrando que, uma contribuição fundamental é a defectologia de Vigotski, que afirma que se deve atentar para o que a criança tem e não para o que falta ou que tem um funcionamento distinto (“defeito”). Deve-se olhar para o potencial da criança, oportunizar a compensação por meio de garantir a aprendizagem, que por sua vez provocará desenvolvimento. Pensar em nível de desenvolvimento real e iminente junto a psicologia da Arte.

2.4.2 O Ensino de Arte e o Autismo: algumas proposições

Pensar em planejamento de adaptações curriculares em escolas inclusivas que têm os dois profissionais, o professor da sala comum e o professor de educação especial, é refletir sobre a participação dos dois nos momentos de preparação das aulas e nas intervenções no cotidiano escolar,

realizando assessorias e mediações com os alunos de forma colaborativa. Falando especificamente sobre Arte, uma disciplina específica na qual desde cedo vemos que as crianças começam a se comunicar e a representar seu mundo por meio de diversas linguagens. Por volta dos 5 primeiros anos, elas aprendem as primeiras formas de representação pelo desenho, devendo ser estimuladas. A criança que conhece a Arte tem a possibilidade de fazer ligações entre as diversas áreas do conhecimento, relacionando-as com o seu cotidiano.

O estudo da Arte irá aguçar na criança a dimensão do sonho, da força de comunicação dos objetos que a rodeiam, da sonoridade da poesia, das criações musicais, das cores, das formas, dos gestos e das luzes. Por meio dessas percepções, a Arte possibilita à criança o desenvolvimento de seu modo próprio de ver o mundo e de dar sentido a ele e a desenvolver estratégias pessoais para a resolução de problemas e habilidades para a construção de textos (BRASIL, 1997).

As estratégias pedagógicas são essenciais, não só para incluir os alunos com NEE, mas também para fazer com que o aluno com deficiência permaneça na escola e conquiste um bom desenvolvimento escolar junto da habilidade de comunicação quando se refere aos alunos com TEA. Portanto, conduziremos as técnicas e estratégias utilizadas pela Arte que auxiliam a inclusão e a socialização desses alunos, bem como o reforço para seu déficit motor.

A Arte pode ser muito utilizada como ferramenta de conhecimento na Educação Inclusiva, vista como motivo de complemento nas mais variadas formas de se formar conhecimento nas diferentes áreas de aprendizagem. A disciplina é considerada interdisciplinar, já que se trata de um consenso entre as demais disciplinas com o objetivo de solidificar as experiências escolares por meio de diferentes formas de compreender os conteúdos acadêmicos. Por esse motivo, a arte para a educação das crianças NEE se faz necessária para benefício delas acerca da sua inclusão no meio social, conforme descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

O conhecimento da Arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a Arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender. (BRASIL, 1997, p. 21 *apud* GOULART, 2012, p. 8).

Por esse ângulo, pode-se apurar que a Arte propõe para os alunos uma relação mais consciente do indivíduo no mundo e para o mundo propõe a cooperação com a formação de um ser cheio de criatividade e criticidade capaz de transformar a cultura social. Fundamentado nesse sentido, o aluno inicia um exercício de sensibilidade e percepção, o que o torna apto a vivenciar e a

ordenar suas experiências particulares – desenvolvendo a coordenação motora, vasomotora e a comunicação.

Para que a inclusão escolar seja bem-sucedida, se faz necessário que a instituição de ensino obtenha a organização necessária para que suas ações pedagógicas possam refletir no processo de aprendizagem, sendo a prática da inclusão uma movimentação do conjunto dos envolvidos, internos e externos à escola. Conseqüentemente, se faz necessário obter programas funcionais e adaptados que possam ser ajustados conforme as necessidades de cada aluno, oferecendo uma prática de trabalho para atingir inúmeras diversidades cognitivas, sociais, culturais e emocionais por alteração nas metodologias e nas formas de abordagens, resultando no entendimento individual de cada aluno. (GOULART, 2012)

Sob a ótica pedagógica, as Artes Visuais trazem a possibilidade de produção de modelos não preestabelecidos ao aluno, o que as tornam uma ferramenta eficaz no processo de aprendizagem do aluno com deficiência, pois proporcionam uma apoderação vital à vida despreendida de preconceitos, possibilitando ao indivíduo a aptidão independente de pensar e agir. Dessa forma, a Arte tem por objetivo, junto da Educação Inclusiva, atingir a sensibilidade de profissionais, familiares e alunos, pois proporciona um cenário que aflora tais sentimentos (SANTANA, 2004, *apud* GOULART, 2012).

A disciplina Artes Visuais envolve atividades como pintura, desenho, gravura, escultura, imagens tecnológicas, cinema e fotografia - conhecimento estético-visual que integra o conhecer, o fazer, o exprimir e o criar. Essa definição da Arte Visual representa o exercício do sentir e pensar da criança NEE quando ela produz qualquer elemento dentro da disciplina. Santana (2004) afirma que entender os instrumentos de trabalho, bem como explorá-los, experimentando as diversas alternativas para seus usos, descobrindo resultados, reflete no estímulo dos sentidos, fazendo com que a criança atinja o autocontrole das ações na expansão das possibilidades de escolha. (SANTANA, 2004 *apud* GOULART, 2012)

É ideal que o professor de Arte possa explorar ao máximo o interesse do aluno com Autismo com objetos específicos, podendo também oferecer-lhe oportunidades de interação com demais alunos, além de permitir a ele se expressar por meio de atividades que possam diversificar o foco em outros interesses e, assim, o faça exercitar outras habilidades e capacidades próprias, diminuindo o foco sobre o interesse restrito e repetitivo (BRITES, 2015).

Rodrigues (2015) pontuou algumas das estratégias que podem contribuir com o desenvolvimento social da criança com Autismo. A autora relata que, por experiências próprias, se

faz necessário ensinar o portador da síndrome a compreender e a realizar perguntas e declarações, estimulando a habilidade de poder iniciar e de manter um diálogo, além de frisar a importância de envolver os alunos em uma roda de conversação para que ele pratique a interação e a compreensão de diversas reações e opiniões. Essa prática pode diminuir a agressividade e a ansiedade, pois essa habilidade social pode ser adquirida mediante exercício de interação. (RODRIGUES, 2015).

No quadro 7 a seguir serão apresentadas as estratégias escolares utilizadas para o desenvolvimento escolar e social do aluno com TEA, podendo sofrer modificações perante o comportamento do aluno em sala de aula e seus níveis de gravidade.

Quadro 7: Estratégias escolares utilizadas para o desenvolvimento escolar e social do aluno com TEA

MÉTODO	EXEMPLO	MÉTODO	EXEMPLO
Inclusão não verbais	Manter o contato visual, de forma inclusiva, estar atento às diferenças, porém não excluir o aluno das atividades.	Rotinas	A rotina é primordial para as crianças com Autismo, portanto é necessário prepará-las previamente em caso de alguma mudança ou transição.
Regras	Como são resistentes a regras, é preciso que lhe sejam aplicadas com cautela, expressando-as com clareza e flexibilidade.	Interesse	Quando se trata do interesse dos alunos com Autismo, é necessário que o docente se apegue aos interesses desses alunos e crie estratégias de compensação para que eles se desenvolvam melhor nas áreas de pouco interesse.
Esquemas Visuais	As crianças com Autismo respondem positivamente a estímulos visuais, como figuras, mapas, esquemas etc.	Criar situações sociais	Devido à dificuldade de interação do aluno com Autismo, é necessário que o docente crie situações de envolvimento com os colegas.
Organização	A organização das tarefas e atividades auxilia a criança a desenvolver as funções executivas e a adquirir habilidade de estudo.	Incentivo de inclusão da sala	É significativo que o professor explique as condições da criança com TEA quando necessário e elogiar as interações das demais crianças com o aluno especial.
Incentivos de interesse	Elogiar sempre que o aluno com Autismo realizar alguma tarefa, favorecendo sua aceitação com demais assuntos.	Estilos de aprendizagens	O professor deve compreender a forma com que o aluno com TEA trabalha as informações e adequar as estratégias para ele.

Fonte: Informações retiradas de RODRIGUES, 2012, p. 58 a 59

De fato, o diálogo é essencial para que se possa iniciar um treinamento social, ou seja, mudança no ambiente escolar, carinho, paciência, os pais, os familiares e a equipe responsável pelo seu tratamento que conhecem quais seus pontos que significam desafios para pessoa autista, então é previsto saber como trabalha-los. Mas de forma que possibilite a inclusão. Além de exercitar a linguagem não verbal da criança, ou seja, praticar o contato visual para que se possa estabelecer a percepção e o prognóstico da conversa e das expressões da outra pessoa (BRITES, 2015). Essas são algumas das estratégias que podem ser utilizadas pela Arte inclusiva para que se possa tanto incluir os alunos com Autismo quanto ajudá-los a se desenvolver no âmbito social e em suas habilidades motoras. A Arte se faz uma potente ferramenta para o benefício escolar do aluno, sendo ele portador da síndrome ou não.

Veremos a seguir que a importância de um conjunto educacional é imprescindível, mas quando se tem o apoio e a interação dos pais trabalhando junto a comunicação, esse conjunto trará resultados positivos com relação ao que se espera do âmbito educacional.

2.4.3 A Relevância da formação continuada para os professores

A Arte, por revelar a subjetividade e constituir-se num elemento mediador das funções psicológicas superiores, pode contribuir na formação social da consciência de si e do outro. Seja na forma de poesia, conto, música, Artes plásticas, teatro etc. Ela pode ser um elemento reorganizador da subjetividade e socializador de saberes. Ao discorrer sobre a Arte e sua relação com o processo educativo, Vygotsky (2001) destaca o ato artístico como um ato criador e inconsciente, embora também tenha momentos conscientes. Diante disso, o educador pode inserir-se de modo a organizar os processos conscientes para que os mesmos suscitem processos inconscientes. O autor atribui à Arte grande importância em seu aspecto educativo e formador dos seres humanos: "[...] a Arte é a mais importante concentração de todos os processos biológicos e sociais do indivíduo na sociedade, que é um meio de equilibrar o homem com o mundo nos momentos mais críticos e responsáveis da vida (VYGOSTSKY, 2001, p. 328-329)."

As possibilidades de trabalho pedagógico na perspectiva inclusiva são muitas, todavia o primeiro passo para a realização de práticas inovadoras parte do professor, do qual precisa eliminar resistências pessoais em relação à Educação Inclusiva e experimentar novas apostas. Muitos professores trabalham atividades de prontidão e pontilhados com o aluno que tem deficiência intelectual, mas é necessário também trabalhar leitura e escrita, além de provocar nos professores

um olhar diferenciado para as práticas de sala de aula, fazendo-os pensar sua ação e sua prática a partir de uma perspectiva inclusiva que não seja apenas de garantir acesso à escola, mas que faça com que o aluno vivencie uma prática de ensino que seja significativa em sua vida.

Nos últimos anos, a formação de professores para a Educação Inclusiva ganhou um papel de destaque. Muitos alunos não contam com profissionais adequados para atender às especialidades da Educação Inclusiva. Dessa maneira, podemos notar que a atual formação dos professores para atender às demandas sociais que necessitam de inclusão está bastante debilitada.

De acordo com Tavares, Santos e Freitas (2016), o tema formação de professores é extremamente atual, sendo esse o objeto de diversos estudos acadêmicos, os quais têm proporcionado reflexões sobre a questão, auxiliando na promoção de diversas políticas públicas.

Nesse sentido, Tavares, Santos e Freitas (2016) sinalizam em sua pesquisa a relevância do papel que o professor exerce no ambiente escolar, assim como na aprendizagem do educando, pois ele será o mediador no processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, a formação do professor tem grande importância, uma vez que ela influenciará sua prática pedagógica.

Diante dessa perspectiva, Macedo (2007) chama a atenção sobre a importância da reflexão a respeito da fundamentação da inclusão escolar, analisando os pressupostos, os objetivos e a ideia central da temática. Portanto, a reflexão faz-se necessária para que o professor consiga apropriar-se do tema e tenha embasamento teórico sobre uma questão que faz parte da realidade de todos os professores.

Muitos educadores fazem críticas ao processo de inclusão. Muitos não se sentem preparados em atender alunos em condição de inclusão dizendo não serem especialistas, ocasionando em grande apreensão por parte deles. Salientam que a formação inicial não é suficiente para atuarem nesse campo (DIAS; ROSA; ANDRADE, 2015).

Apesar da importância da atuação do professor para a consolidação da Educação Inclusiva, incluindo as adaptações curriculares, sabe-se que a formação, inicial ou continuada, dos professores ainda precisa ser consolidada para a atuação em uma perspectiva inclusiva. A análise de diversos estudos realizada por Pletsch (2009) a respeito da preparação dos professores para atuarem com alunos de inclusão, indicou que os professores não se sentem capacitados para receberem alunos com deficiência, apesar de acreditarem nos méritos da inclusão. Com isso, segundo a autora, muitas vezes a falta de preparo e de informação impedem o professor de desenvolver uma prática pedagógica sensível às necessidades do aluno de inclusão no sistema comum de ensino. (PLETSCH, 2009).

Da mesma forma como criticamos o reducionismo à dimensão cognitiva na escolarização (inclusive aquela que vê a Arte na escola apenas como meio para se atingir fins de natureza cognitiva), também não podemos perder de vista que a formação não pode ser reduzida à dimensão cognitiva, pois, entre outras, a dimensão atitudinal (que é volitiva e afetivo-emocional) é fundamental para o professor transformar-se num professor realmente inclusivo.

A falta de formação adequada dos professores os impede de realizar práticas pedagógicas, visando a atender às necessidades educacionais especiais, sejam do aluno com deficiência ou não. Para isso, se faz necessária a formação continuada na escola ou em outros espaços para oportunizar a todos o conhecimento de metodologias para novas possibilidades a fim de que, dessa forma, haja um melhor atendimento a todos.

A Formação Continuada é uma exigência da LDB 9394/96. Os professores necessitam conhecer as leis que regem seus direitos e deveres, para que, assim, possam cobrar mais das autoridades competentes, sejam elas entidades públicas ou privadas. Entretanto, é importante destacar os deveres docentes no trabalho pedagógico com crianças que deve superar a dicotomia entre cuidar e educar, permitindo pelo processo da organização do tempo e do espaço, possibilidades para o conhecimento, para a aprendizagem e desenvolvimento infantil. Em relação aos direitos recorremos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96, no Artigo 13, que destaca:

Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, p. 6).

Segundo a LDB (BRASIL, 1996), o professor é extremamente relevante para que a qualidade do ensino seja cumprida e aperfeiçoada diariamente. Sua participação no dia a dia da escola, além da sala de aula, é primordial para seu crescimento pessoal e profissional, principalmente quando o item I ressalta sua participação na elaboração da proposta pedagógica da escola. Infelizmente muitas

vezes o professor não consegue se dedicar aos seus direitos como gostaria em virtude da pressão diária no seu trabalho.

Esses conhecimentos podem ser denominados, na perspectiva apontada por Tardif (2012), de ‘saberes experienciais’, pois... [...]

Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF, 2012, p. 38-39).

Normalmente quando se fala em formação continuada tem-se o conceito de que são cursos, treinamentos feitos dentro ou fora da instituição que se trabalha. No entanto é necessário repensar estes conceitos, pois como escreve Libâneo (2004, p. 34-35) a ideia-chave de formação continuada é:

Pela participação e gestão do trabalho escolar, os professores podem aprender várias coisas: tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. Mas, principalmente aprendem sua profissão. É claro que os professores desenvolvem sua profissionalidade primeiro no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios, etc. Mas é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação continuada. Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo.

Diante do exposto, entende-se que é dentro da escola que o professor aprende, trabalhando, colocando em prática os conhecimentos, as habilidades, as atitudes apropriadas em situações concretas de seu cotidiano. Aprende, também, com as crianças, quanto a sua realidade, tendo a competência de articular seu conhecimento, sua habilidade e atitudes em favor da aprendizagem.

Ao longo desta pesquisa, foi viabilizado o quanto os Arte-Educadores e os professores em geral carecem de uma formação continuada que abranja o TEA em relação às adaptações curriculares necessárias para que a inclusão escolar do aluno com TEA ocorra de maneira assertiva. Deixando evidentes em suas falas a necessidade de os professores especialistas terem um tempo maior de aula para conhecer estes alunos para contribuir na construção do planejamento que o aluno necessita.

Após o resultado do grupo de discussão, mostramos a importância da formação continuada para os Arte-Educadores em busca do caminho metodológico percorrido para a realização das atividades adaptadas, identificando a abordagem metodológica, o contexto, os participantes das escolas, os instrumentos, a construção e a análise de dados.

André (2010) demonstra o quanto a pesquisa vem produzindo um crescimento do conhecimento que impele os profissionais da educação ao deslocamento e à busca de novos horizontes para seus estudos. Através da pesquisa, esses profissionais classicamente vistos como informantes, são desafiados a exercer o papel de participantes ativos dos processos de formação, nos quais a pesquisa-ação se traduz em uma das bases metodológicas privilegiadas para esse movimento de aprendizagem contínua e de deslocamento.

A análise das pesquisas [...] também mostra um grande crescimento dos estudos que incorporam os participantes no processo de investigação, seja pela devolutiva, no caso dos relatos autobiográficos, seja pela participação conjunta, quando se desenvolve pesquisa-ação e pesquisa colaborativa. Esse esforço de pesquisar conjuntamente tem um grande mérito social, científico e político, pois aproxima universidade e escola, contribui para a articulação entre teoria e prática, possibilita aos professores das escolas o aprendizado da pesquisa e conseqüentemente favorece a busca da autonomia profissional (ANDRÉ, 2010, p. 178).

Entendemos que a crise e as mudanças não atingem somente o campo educacional, mas toda a sociedade, no modo como ela se organiza, se reproduz e subsiste. Crise que, por sua vez, é sentida na educação, impactando os fundamentos do ensinar e do aprender, as relações que se estabelecem no ambiente escolar e o papel desempenhado pelos atores educativos.

Enfim, a formação continuada de professores é importante, pois amplia o conhecimento, leva a reflexão, a solução de problemas, mantém o professor atualizado, comprometido, aprende e ensina, leva a autoavaliação fazendo com que se sinta parte de um contexto onde o levará a formar cidadãos visando um futuro.

2.5 Ensino colaborativo (coensino): a ação pedagógica do professor regular como o professor especialista

Para que a Educação Inclusiva seja eficaz, deve-se envolver a colaboração entre educadores, profissionais, alunos, familiares e comunidades.

Compreendemos a Educação Inclusiva como um processo muito além do ato de o aluno estar dentro do espaço escolar regular, como afirma Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014). A Educação

Inclusiva implica tornar o aluno integrante e ativo no processo de aprendizagem, reconhecendo as suas diferentes formas de aprender.

Diante do exposto, o coensino é uma possibilidade de trabalho entre os professores do ensino regular e especial, que necessita de corresponsabilização no processo de ensino e aprendizagem e de compartilhamento no planejamento, na execução e na avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes, no qual há alunos com deficiência (MENDES, VOLARONGA E ZERBATO, 2014).

O campo da inclusão fundamenta-se na concepção de diferenças, algo da ordem da singularidade dos sujeitos. Fullan e Hargreaves (2000, p. 71) estudaram as características que as possíveis culturas de trabalho conjunto podem adquirir nas escolas. Segundo eles, “[...] a simples existência de colaboração não deve ser confundida com a consumação de uma cultura de colaboração”. Os autores descrevem formas alternativas de colaboração que, embora envolvam trabalho conjunto, não constituem culturas colaborativas de fato porque apresentam subgrupos em disputa, ações conjuntas apenas ocasionais ou ações reguladas diretamente pelas instituições.

Weiss e Loyd (2003, p. 98) “apresentam dois modelos de colaboração: 1) a consultoria colaborativa: o professor de educação especial presta assistência ao professor do ensino regular fora da sala de aula (serviço indireto); 2) o ensino colaborativo ou coensino: o professor de educação especial presta serviços diretos em sala de aula no trabalho com o docente da educação regular.”

Ambos são formatos possíveis para o desenvolvimento profissional. No ensino colaborativo, os docentes partilham a responsabilidade de ensinar juntos; na relação de consultoria, encontram-se de forma pontual para resolver um problema (FRIEND; COOK, 2000).

A proposta de trabalho colaborativo na escola visa proporcionar o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas mais bem-sucedidas, uma vez que propõem uma parceria de trabalho entre profissionais da educação especial e os da educação comum. O objetivo da parceria de trabalho é desenvolver metodologias de ensino (por exemplo, a flexibilidade curricular) e criar modelos de avaliação mais adequados ao sucesso na aprendizagem e socialização do aluno com deficiência incluído na escola regular (COOK; FRIEND, 1995).

Gately e Gately (2001, p. 41) definem o ensino colaborativo como:

[...] a colaboração ocorre entre professores e professoras de educação especial juntos, com a mesma responsabilidade ensinando a todos os estudantes da sala de aula. Para que possa ocorrer a colaboração deve haver igualdade entre os profissionais envolvidos e a colaboração voluntária. Ambos os profissionais envolvidos devem estabelecer objetivos esperados para o aluno, aceitação mútua de responsabilidade e o julgamento comum das decisões principais, ou seja, o professor de educação especial e professor de classe comum se responsabilizam

pelo planejamento e avaliação do ensino para um grupo misto de estudantes com alunos com deficiência incluída.

Fuchs e Fuchs (1994) também se referem aos termos colaboração ou cooperação e ressaltam que a aprendizagem ocorre por meio da interação entre aprendizes (de aluno com aluno) e entre os professores. Tal abordagem tem sido apontada como forma de possibilitar aumento significativo da autoestima de crianças com deficiências e se apresenta como tutoria, trabalho em equipe e pequeno grupo colaborativo.

De acordo com Capellini (2005), a colaboração é importante para as escolas porque cria também condições para que cada educador use sua experiência em prol da resolução de problemas de aprendizagem mais sérios. Entretanto, há professores que parecem incomodados com a possibilidade de compartilhar conhecimentos. Além disso, embora se fale muito sobre colaboração na educação, em muitas escolas cada docente parece sentir-se responsável pelo sucesso/fracasso escolar de seus alunos. Há situações em que os problemas se tornam tão difíceis de serem resolvidos que o docente tem de delegar a responsabilidade de sua resolução a terceiros. Isso sugere que ainda se sustenta, na cultura das escolas, a tese de que minimizar problemas cabe ao professorado.

O trabalho colaborativo ou coensino, de acordo com Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014, p. 46), “é definido como uma parceria entre os professores do ensino regular e especial, desde que os dois professores se responsabilizem e compartilhem o planejamento, a execução e a avaliação de um grupo heterogêneo de estudantes”. Conforme as autoras, as características que melhor definem coensino são:

- ✓ Há dois ou mais profissionais licenciados para ensinar que atuam como Co professores, sendo um o “educador geral” e o outro o “educador especial”.
- ✓ Ambos participam plenamente, embora de forma diferente, do processo de ensino. O “educador geral” mantém a responsabilidade primária em relação ao conteúdo que será ensinado, enquanto os educadores especiais se responsabilizam por facilitar o processo de aprendizagem.
- ✓ Os alunos são agrupados de forma heterogênea e ambos os professores trabalham com todos os estudantes. Assim, várias combinações com estudantes e tamanhos de grupos podem ser usadas, de modo que cada aluno tenha todo seu potencial de aprendizagem explorado. Os Co professores devem estar firmemente comprometidos com a ideia de que todos são “nossos alunos”, e não como “os meus e os seus estudantes” (MENDES, VILARONGA, ZERBATO, 2014, p. 34).

O coensino, como modelo de bidocência⁴, acontece quando dois professores – o segundo professor e o professor titular – trabalham juntos, almejando o mesmo objetivo, a aprendizagem dos alunos, se tornando um facilitador para aqueles professores que não têm uma especialização em educação especial, que não têm uma formação continuada ou apoio da SRM, sendo uma solução ideal de suporte.

⁴ A bidocência é uma estratégia e tem como princípio a parceria entre o professor regente de turmas regulares de ensino e o professor da Educação Especial, desenvolvendo um trabalho colaborativo, propostas que tem em comum a aprendizagem de todos os alunos respeitando a singularidade de cada indivíduo.

3 METODOLOGIA

3.1 Delineamento da Pesquisa

O desenvolvimento desta dissertação busca estudar o conhecimento e as práticas dos Arte-Educadores perante a Educação Inclusiva e a elaboração de atividades adaptadas para os alunos com TEA.

Inicialmente, a revisão de literatura buscou apresentar um panorama das pesquisas correlatas aos temas abordados na pesquisa, os conhecimentos sobre Arte, Currículo, Inclusão Escolar, TEA e Formação Continuada.

O estudo analisou, junto ao grupo de discussão, seus conhecimentos, práticas e possíveis soluções para que esses professores tenham mais assertividade na hora de realizarem as atividades adaptadas para os seus alunos.

A metodologia da pesquisa está delineada a partir de uma perspectiva de pesquisa ação, com o uso do grupo de discussão junto à população estudada.

Os dados foram trabalhados, primeiramente, com as transcrições dos participantes, seguidos da análise de conteúdo, a fim de se obter informações relevantes quanto aos conhecimentos e às práticas desses Arte-Educadores e as possíveis soluções sugeridas por eles, que, por sua vez, possam trazer contribuições no desenvolvimento discente e docente nas atividades educativas como um todo.

3.2 Tipo de Pesquisa

De acordo com Edna (2005), a pesquisa é a construção de conhecimento original de acordo com certas exigências científicas. Para que o estudo seja considerado científico, deve-se obedecer a critérios de coerência, consistência, originalidade e objetivação.

Quanto a abordagem, esta pesquisa se constituiu pela pesquisa ação. A pesquisa-ação é permeada por uma posição epistemológica que articula teoria e prática que parte da realidade e contribui com ela e que visa à melhoria dos processos e da realidade na qual é desenvolvida, onde envolvem-se pesquisador e partícipes efetivos durante todo processo do trabalho. Além disso, consoante a Brydom-Miller e Maguire (2009), entendemos que a pesquisa-ação de caráter participativo possui três tipos de potenciais de mudança para a comunidade educacional envolvida:

“o desenvolvimento ou expansão da consciência crítica dos pesquisadores e colaboradores [...]; a melhoria na vida de todos os envolvidos [...]; e a transformação das relações e das estruturas sociais fundamentais” (p. 82).

Ao considerar esse conhecimento a priori como ponto de partida, aliamos-nos com Franco (2005) que identifica diferentes abordagens comumente empregadas para designar a pesquisa-ação:

- ✓ Quando a busca de transformação é solicitada pelo grupo de referência à equipe de pesquisadores, a pesquisa tem sido conceituada como pesquisa-ação colaborativa, em que a função do pesquisador será a de fazer parte e cientificar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos sujeitos do grupo;
- ✓ Se essa transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições que o coletivo considera opressivas, essa pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade e, então, tem se utilizado a conceituação de pesquisa-ação crítica;
- ✓ Se, ao contrário, a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, e apenas o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de sua aplicação, essa pesquisa perde o qualificativo de pesquisa-ação crítica, podendo ser denominada de pesquisa-ação estratégica (p. 485-486).

Por compreender a abrangência do estudo proposto nesta pesquisa, quanto a discutir com os Arte-Educadores as principais abordagens de como chegar à adaptação curricular assertiva na elaboração das atividades de Arte para serem aplicadas aos estudantes com TEA realizamos o grupo de discussão para avaliarmos as possíveis soluções para esta problemática.

3.2.1 Participantes

Os participantes desta pesquisa foram compostos por cinco Arte-Educadoras da rede pública e privada de ensino, alguns concursados e outros celetistas. São professores de diferentes formações e qualificações. Sob este aspecto, é possível verificar que o grupo de docentes nos estabelecimentos escolares apresenta variadas características de formação, bem como capacitações distintas.

Para compreender a formação do professor, é necessário antes compreender o papel da Arte no mundo contemporâneo, que segundo Martins (2001, p. 26):

A Arte desde a pré-história quando se fazia Arte Rupestre nas cavernas tem o papel transformador. O ser humano busca algo a mais. Se vivemos em mundo complexo, a Arte não pode ser diferente, pois dá um sentido à vida. Ela captura os dramas humanos e sociais, expressa-os numa obra e os devolve para essa mesma sociedade, que muitas vezes não aceita essa interpretação.

O processo de formação dos Arte-Educadores está relacionado com a reestruturação do ensino de Artes na educação básica. Os estudos e análises da história da educação no Brasil expressam esta articulação, como por exemplo, nas décadas de 1960 a 1980 o ensino de Artes ficou atrelado a práticas com enfoque tecnicista, sob a denominação educação artística, na mesma perspectiva a que estava submetida a educação básica. Deste modo, as políticas públicas, o ensino de Arte, os saberes profissionais e a formação dos Arte-Educadores, sofrem mudanças no decorrer dos tempos devido as prioridades estabelecidas nas relações sociais que determinam as metas educacionais. Quer dizer, há uma permanente relação entre Arte, o ensino de Arte, cultura e sociedade.

Assim, as experiências educativas no campo da Arte, que se davam pela via da conhecida Educação Artística, reconhecida não como disciplina, mas como atividade curricular, foi ocupada por professores das distintas áreas de formação e não por professores formados em Arte. Pois, o perfil do educador é acima de tudo ser um pesquisador de Arte, de história, de sociologia, de pedagogia. Foi-se o tempo em que a escola exigia dele ajuda para fazer bandeirinhas na festa junina e produzir cartazes. Há outros espaços de valor para esse professor. Conhecer seus alunos e buscar elementos significativos para que eles encontrem novas formas de se expressar, de conhecer, de contar suas histórias, mágoas, alegrias e tristezas. Como afirma Juliá (2001, p. 10), que “cultura escolar é um conjunto de conhecimentos e práticas que definem normas a ensinar e condutas a inculcar”. Assim, abriremos espaço para um ensino mais humano. Sei que é difícil ter essa percepção com quarenta crianças em sala de aula. Mas enquanto não mudar essa estrutura, é preciso inventar outras regras que nos permitam chegar aos mesmos objetivos.

Assim, as experiências educativas no campo da Arte, que se davam pela via da conhecida Educação Artística, reconhecida não como disciplina, mas como atividade curricular, foi ocupada por professores das distintas áreas de formação e não por professores formados em Arte.

Foram escolhidos pelo método *snowball* (bola de neve), onde foi feito um convite geral as Arte-Educadoras participantes do grupo de estudos de Arte e Criação da UNITAU no mês de março de 2021, dos que aceitaram o convite pediu-se para cada um indicar mais um participante que atendiam o critério de já terem trabalhado ou de trabalharem com alunos com Autismo em sala de aula.

Vale ressaltar que o grupo de discussão devido ao período de distanciamento social durante a pandemia da covid-19, foi utilizado o formato online (remoto).

3.2.2 Instrumentos de Pesquisa

Para a realização desta pesquisa, foi utilizado como instrumento para coleta de dados o grupo de discussão.

3.2.3 Grupo de Discussão

O método conhecido como grupo de discussão constituiu a principal fonte de coleta, o que justifica a abordagem deste artigo, buscando como objetivo principal a obtenção de dados que permitiram a análise do meio social dos entrevistados com suas visões de mundo e representações coletivas.

Segundo Weller (2006), a utilização dos grupos de discussão na pesquisa social empírica se deu no início da década de 1950 por integrantes da Escola de Frankfurt. No entanto, somente na década de 1970, esse procedimento recebeu arcabouço teórico-metodológico, caracterizando-se como método. A introdução desse método na pesquisa social trouxe ainda uma mudança considerável de perspectiva. A compreensão de que a opinião do grupo era a soma das opiniões individuais dos participantes passa a ser contestada.

Em relação ao grupo de discussão, Weller (2006) afirma que:

[...] os grupos de discussão representam um instrumento por meio do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo do grupo. Seu objetivo principal é a análise dos epifenômenos (subproduto ocasional de outro) relacionados ao meio social, ao contexto geracional, às experiências de exclusão social, entre outros [...] (WELLER, 2006, p. 247).

No caso desta pesquisa, realizamos o grupo de discussão com as Arte-Educadoras da rede pública e privada de ensino com ou sem especialização em educação especial, de acordo com a técnica de *snowball*, que é utilizada para estudar determinados grupos difíceis de serem caracterizados a partir de informações-chave para estudar determinadas características para definição do participante que tenha o perfil adequado. Cada professor indicou alguém que conhecesse e que iria contribuir efetivamente para o grupo e levantar questões pertinentes ao tema estudado neste trabalho, sob a mediação da pesquisadora e de sua orientadora, Professora Dra. Juliana Marcondes Bussolotti.

As primeiras indicações ocorreram pelo grupo de estudos em Arte Educação e Criação do Mestrado Profissional em Educação (MPE-UNITAU), utilizando o pré-requisito de ser Arte-Educadores e de ter trabalhado ou trabalhar em sala de aula com alunos com TEA. Esse método seguiu sucessivamente até que o processo se mostrou saturado, ou seja, até que não houvesse outros participantes que atendessem ao perfil.

O roteiro para o grupo de discussão encontra-se no Apêndice A e foi composto por perguntas com o objetivo de compreender o conhecimento e as práticas dessas Arte-Educadoras e dar voz a eles, a fim de compreender e refletir sobre a sua maneira de trabalhar nas atividades adaptadas dos seus alunos. Lembrando que as participantes se tornaram partícipes efetivas em todo processo de elaboração do produto técnico: *e-book*, devido a isto o trabalho tornando-se uma pesquisa-ação.

3.3 Procedimentos para Coleta e Análise de dados

A coleta de dados foi realizada remotamente, devido ao distanciamento social em razão da pandemia da covid-19, pelo formato de grupo de discussão remoto, no qual nenhum participante teve que se expor a um encontro presencial.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos e foi aprovada sob o parecer nº 4.541.181.

Após a aprovação, foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Anexo A aos indivíduos que aceitaram participar do estudo, sendo-lhes garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo, se assim desejarem, a qualquer momento. O TCLE foi assinado pelas Arte-Educadoras assim que o projeto foi aprovado pelo CEP.

Portanto, no primeiro encontro, constituiu-se em um grupo de cinco participantes, sendo eles escolhidos pelo método *snowball* (bola de neve) por indicação partindo do grupo de estudos de Arte e Criação da UNITAU, com o critério de já terem trabalhado ou de trabalharem com alunos com Autismo e realizarem atividades adaptadas para eles.

As discussões do grupo foram gravadas, transcritas e posteriormente analisadas. As informações, armazenadas no formato digital, são mantidas sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, quando então serão inutilizadas.

Segundo Godoi (2014), a recomendação geral de duração da reunião reside entre uma e duas horas. Portanto, a ideia inicial é ter flexibilidade quanto ao tempo de discussão, não ultrapassando esse limite estabelecido. O autor menciona ainda que é importante que o moderador deixe clara a troca de informações e de diferentes opiniões de uma maneira tranquila, e que todos do grupo sintam-se responsáveis por aquele momento. A função do moderador é fazer com que a discussão seja produtiva e garantir que todos exponham suas opiniões.

Os dias e horários foram pré-estabelecidos junto aos temas detalhados no apêndice B. Os encontros foram iniciados com a apresentação, por parte da pesquisadora, da proposta inicial do tema e por um enfático agradecimento aos participantes pela participação, evidenciando a importância de suas opiniões para o desenvolvimento da pesquisa. Ainda, como ponto importante a ser destacado, entende-se que foi necessário levar em consideração o ambiente de trabalho dos participantes e o exercício da profissionalidade, com o propósito de permitir um contexto favorável à discussão e de dar condições aos participantes para manifestarem suas percepções e seus pontos de vista.

Em um primeiro momento, foi estabelecida a linha condutora da reunião. Em seguida, os subtemas específicos, motivando a expressão de ideias, sentimentos, atitudes e experiências dos participantes. Por fim, os subtemas específicos foram lançados ao grupo sob a forma de devolução de expressões, frases ou ideias curtas, a fim de discuti-los até o esgotamento.

A disposição do debate foi mista: contou com docentes que já realizaram atividades adaptadas com seus alunos e outros que não realizaram as atividades, assim como aqueles com formação em Educação Inclusiva e outros não. Como se trata de uma reunião que depende do engajamento de outras pessoas, o cronograma de ação foi dinâmico para preservar o interesse de todos.

Foram estabelecidas regras aos participantes para que todos conseguissem falar com tempo e qualidade sem que se interrompam. O principal ponto foi o estabelecimento de intervalos de tempo para que cada indivíduo pudesse expressar a sua opinião. Esse tipo de cuidado da organização garante direitos iguais e otimiza a programação.

Os encontros foram realizados conforme a descrição a seguir:

Encontro 1 (Conhecimentos das Arte-Educadoras): Inicialmente, foi realizada a apresentação do projeto, seus objetivos esperados com o grupo de discussão e em seguida os participantes foram orientados das regras de tempo de fala de cada um, que ficou determinado em

cinco minutos para cada resposta. Ao final das falas, houve um debate, no qual cada sujeito concordava ou não com a fala do outro, podendo dar a opinião do ponto de vista pela resposta do outro. Em um segundo momento, iniciamos as apresentações de cada participante fazendo uma sondagem sobre o que eles pensavam sobre a formação, a inclusão em sala de aula e a adaptação curricular e abrimos espaço para as trocas, discussões e opiniões quanto às respostas dos outros participantes. O encontro foi finalizado falando sobre as impressões que os participantes tiveram dele. Seguimos essa sequência em todos os outros encontros.

Encontro 2 (Práticas das Arte-Educadoras): No primeiro momento, relembramos alguns pontos importantes do último encontro. Depois, os participantes foram questionados sobre seus conhecimentos de fato sobre a Educação Inclusiva, como eles achavam que deveria ser a Educação Inclusiva na sala de aula, o que era adaptação curricular e os conhecimentos deles sobre as atividades adaptadas e atividades diversificadas. No segundo momento, abrimos para as trocas, discussões e opiniões quanto às respostas dos outros participantes e os sujeitos finalizaram falando sobre as impressões que tiveram do encontro.

Encontro 3 (Conhecimentos e Práticas das Arte-Educadoras): No primeiro momento, relembramos alguns pontos importantes do último encontro. Depois, os participantes foram questionados sobre suas práticas em sala de aula e com seus alunos com autismo nos dizendo: se eles realizam ou não atividades adaptadas ou diversificadas para esses alunos; se a SRM lhe dá algum suporte ou ajuda para realizá-las; se eles têm dificuldade ou facilidade na elaboração dessas atividades (e quais são elas); qual é o primeiro passo que eles buscam fazer na adaptação dessas atividades; se eles elaborassem um *e-book* para orientar os Arte-Educadores, o que não poderia faltar nele; e, por fim, quais as possíveis soluções que eles dariam para que a realização das atividades adaptadas desses alunos fossem mais assertivas. No segundo momento, abrimos para as trocas, discussões e opiniões quanto às respostas dos outros participantes, que finalizaram falando sobre as impressões que tiveram do encontro.

Após a finalização dos três encontros para coleta de dados, foi realizada a transcrição pela digitação por voz do *Word*, onde ele vai captando o som de vídeo e realizando a transcrição por voz e depois de corrigidas a ortografia, mantendo a integridade das falas, e foram aprovadas pelos participantes. Creswell (2013, p. 35) afirma que “entre as vantagens no processo de análise dos dados através de *softwares*, estão o auxílio na organização e separação de informações, o aumento na eficiência

do processo e a facilidade na localização dos segmentos de texto, além da agilidade no processo de codificação, comparado ao realizado à mão”.

Em seguida, transformou-se este arquivo de Word em um texto único e enviado o conteúdo para análise do *software* IraMuTeQ. Foi realizada a caracterização desses participantes para poder compor a análise inicial dos dados qualitativos, após utilizou-se o *software* IRAmuTeQ, desenvolvido na linguagem *Python* que utiliza funcionalidades providas pelo *software* estatístico R (CAMARGO; JUSTO, 2015).

Após obtermos os resultados, foram levados para discutirmos a caracterização das classes junto ao grupo de discussão que está descrito no encontro 4.

Encontro 4 (Análise do Grupo de Discussão pelo *software* IraMuTeQ): No primeiro momento, a pesquisadora abordou os pontos relevantes do grupo de discussão e algumas observações gerais, tais como: pontos fortes, pontos de atenção, pontos de ameaça, expectativas quanto ao grupo e as terminologias em destaque nas falas dos participantes, comparando-as com a forma correta, na visão acadêmica, ao se referirem a essas terminologias.

Os participantes, a cada fala da pesquisadora, pontuavam, discutiam e debatiam sobre os temas apresentados, contribuindo com as suas considerações. No segundo momento, foi mostrada aos participantes a pré análise realizada pelo *software* IRAmuTeQ, em que foram registrados os significados das cores nas falas deles por meio do *corpus* gerado, separando as suas falas em cores, sendo elas: amarelo, azul, cinza/preto, roxo, vermelho e verde. Depois, apresentamos as imagens geradas em dendrogramas, tais como: nuvem de palavras, análise de similitude e classificação hierárquica descendente (móvil). Por fim, finalizaram falando sobre as impressões que tiveram do encontro.

A partir do agrupamento em Classes de Palavras feito pelo *software*, foi realizada a análise dos excertos de fala dos entrevistados que compõem cada uma das Classes, a fim de compreender quais temáticas estão presentes em cada uma delas. Para essa etapa, foi utilizada a Análise de Conteúdo, fundamentada em Franco (2005), pois interessa nesta pesquisa compreender qual o conteúdo das falas dos entrevistados. Foi realizada a análise de similitude e nuvem de palavras a fim de encontrar relação com a revisão de literatura realizada.

Após a finalização do encontro 4, no qual foram apresentados os resultados e discussões coletados nos primeiros encontros e realizados pelo *software* IraMuTeQ, novamente foi realizada a transcrição pela digitação por voz do *Gmail* e, depois de corrigida a ortografia, mantendo a

integridade das falas, elas foram aprovadas pelos participantes. Depois, partiu-se para a elaboração do *e-book* do grupo de discussão.

Encontro 5 (Elaboração do *e-book*): No primeiro momento, a pesquisadora apresentou um modelo de *e-book* elaborado por ela mesma e, junto ao grupo de discussão, coletou as ideias e sugestões para compor o conteúdo do livro eletrônico. No segundo momento, foram realizadas as modificações e, após isso, os participantes tiveram a tarefa de pensar durante a semana, até o próximo encontro, o que mais poderia compor para agregar o livro.

Encontro 6 (Finalização do *e-book*): No primeiro momento, foram lembradas as modificações anteriores e mostradas algumas outras modificações realizadas pela pesquisadora para a aprovação do grupo, que foram aprimoradas até o final do encontro. Após finalizado, o *e-book* foi enviado para a professora orientadora Juliana Bussolotti, a qual enviou para a editora da universidade de Taubaté – UNITAU para revisão de conteúdo e realização da ficha catalográfica.

Após a finalização do encontro 5 e 6, novamente foi realizada a transcrição pela digitação por voz do *Gmail* e, depois de corrigida a ortografia, mantendo a integridade das falas, elas foram aprovadas pelos participantes. Foram precisos apenas dois encontros de duas horas cada para finalizarmos o produto técnico (Apêndice C).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise e discussão dos resultados foram e serão fundamentadas teoricamente com referenciais escolhidos para a temática, dialogando com as informações obtidas através do grupo de discussão.

4.1 Caracterização dos participantes

A população a ser examinada por intermédio desta pesquisa é composta por 5 Arte-Educadoras, do sexo feminino, têm idade variável entre 23 e 54 anos. Quanto a formação, todas são Arte-Educadoras, com formação obtida em segunda licenciatura. Das cinco participantes, 3 possuem pós graduação, sendo que apenas duas a realizaram em educação especial e inclusiva. Todas as Arte-Educadoras são professoras da educação básica: uma já aposentada da Rede Estadual de Ensino, mas atuante no município e outras em busca da efetivação. O quadro 8 apresenta os dados demográficos das participantes, em que são nomeadas pela letra “P”, de “professora”, seguida do número correspondente.

Quadro 8 – Caracterização dos participantes

DOCENTES	SEXO BIOLÓGICO	IDADE	FORMAÇÕES	TEMPO DE DOCÊNCIA	TEMPO DE DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL (ALUNOS COM TEA)
P1	Feminino	54 anos	Formação inicial em Artes Plásticas na Faculdade Santa Cecília – (FASC) e Pedagogia pela Universidade de Taubaté (UNITAU).	30 anos	20 anos
P2	Feminino	43 anos	Formação inicial foi em Artes Cênicas na Faculdade Santa Cecília – (FASC) e sou pós-graduada em Psicopedagogia pela IEC/UNIG e Formação Teatral pela Casa das Artes de Laranjeiras no Rio de Janeiro.	17 anos	15 anos
P3	Feminino	23 anos	Formação inicial é em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade do Oeste Paulista – (UNOESTE).	3 anos	2 anos
P4	Feminino	33 anos	Formação inicial foi em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela UNIMES e sou	10 anos	6 anos

			pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva – Múltiplas Deficiências, pela FAHE, e Arte-Educadora pela UNIMES.		
P5	Feminino	43 anos	Formação inicial foi em Arte Educação com habilitação em Artes Cênicas pela Faculdade Santa Cecília – FASC e sou pós-graduada em Arteterapia pelo Núcleo de Arte e Educação – NAPE.	8 anos	8 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021

No quadro 8 foi possível verificar um tempo proporcional entre idade e tempo de docência e entre tempo de docência a tempo de atuação com alunos com TEA.

Na próxima seção, seguem os discursos dos professores e a análise realizada por meio do *Software* IRaMuTeQ sobre o objeto deste estudo, autismo e educação: adaptação curricular em Arte.

4.2 Análise do grupo de discussão

As falas do grupo de discussão foram transcritas e tratadas inicialmente pelo *software* IRaMuTeQ.

Para a dissertação realizada, os dados foram analisados considerando a classificação hierárquica descendente (com a composição de dendrograma e suas classes), a nuvem de palavras e o de análise de similitude a fim de compreender com mais profundidade a relação das falas dos professores,

A apresentação dos resultados tratados pelo IRaMuTeQ possibilitou a identificação, por meio das frequências léxicas, da mensagem de cada classe, posteriormente intituladas pela pesquisadora. O software “[...] calcula e fornece os segmentos de texto mais característicos de cada classe (*corpus* de cor), permitindo a contextualização do vocabulário típico” (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 5).

O *corpus* geral foi constituído por 1 texto separado em 299 Segmentos de Texto (ST), com aproveitamento de 239 STs (79.93%). Emergiram 11.034 ocorrências (palavras, formas ou vocabulários).

Inicialmente, pode-se observar o primeiro tratamento dos Segmentos de Texto relacionado aos três encontros realizados, e apresentado por meio de uma tabela, com a ordem de apresentação e de uma Nuvem de Palavras, como pode ser observado na tabela 2 e na figura 3. Verifica-se que as

palavras aluno, atividade, não, aula, precisar, escola, formação, criança, adaptar, falar, conseguir, precisar, acreditar e porque foram as mais evidenciadas nas falas das participantes.

Tabela 2 – Citações das principais palavras do grupo de discussão

Classificação	Palavra	Número de citações
1º	Aluno	204
2º	Não	190
3º	Atividade	95
4º	Aula	84
5º	Sala	82
6º	Professor	59
7º	Adaptar	58
8º	Escola	55
9º	Falar	48
10º	Criança	48
11º	Formação	47
12º	Precisar	47
13º	Acreditar	46
14º	Conseguir	44
15º	Porque	46

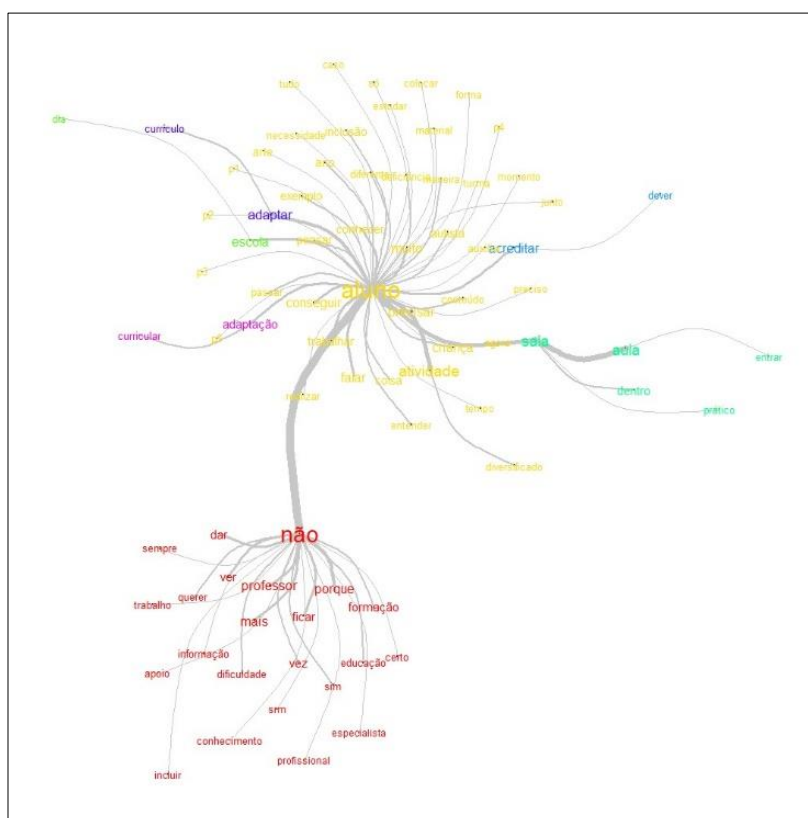
Fonte: Dados de pesquisa

Os três encontros realizados como grupo de discussão, a partir do tratamento inicial pelo IraMuTeQ, geraram uma nuvem de palavras, apresentada na Figura 3, com destaque para as dez palavras que apareceram com mais evidência nas falas dos entrevistados, a saber: **aluno, não, atividade, aula, sala, formação, adaptar, escola, criança e professor**, como demonstrada a seguir:

A 11ª palavra mais citada foi **formação**, ficando evidente a falta de formação acadêmica dessas Arte-Educadoras e da necessidade de formações continuadas nas escolas voltadas para a Educação Inclusiva. As demais palavras citadas foram: 12ª: **precisar**; 13ª: **acreditar**; 14ª: **conseguir**; e 15ª: **porque**. Elas estão ligadas ao que os participantes acreditam que precisam conseguir para realizar essas atividades com eficiência, eficácia, conhecimento, justificando o porquê da importância de superar esses desafios com suas experiências em sala de aula e o olhar para essas crianças para que de fato haja uma inclusão.

Um segundo tratamento realizado pelo Iramuteq e utilizado nesta pesquisa trata-se da análise de similitude, conforme demonstra a figura 3.

Figura 3 – Análise de similitude



Fonte: dados IRaMuTeQ (2021)

Ao observar a figura 3, é possível observar as palavras interligando os rizomas, a divisão teve início duas vertentes principais a (vermelha e o amarelo) destacando as palavras **aluno** e **não**, onde a palavra aluno é o ponto central na relação entre as palavras mais utilizadas. A 2ª vertente subdividiu-se em duas (roxo e azul) destacando as palavras **atividades** e **dever** da escola para com

as práticas para tornar-se de fato um local inclusivo. E a última em (verde) nos mostra a **escola** como centro de apoio para que tudo aconteça e funcione.

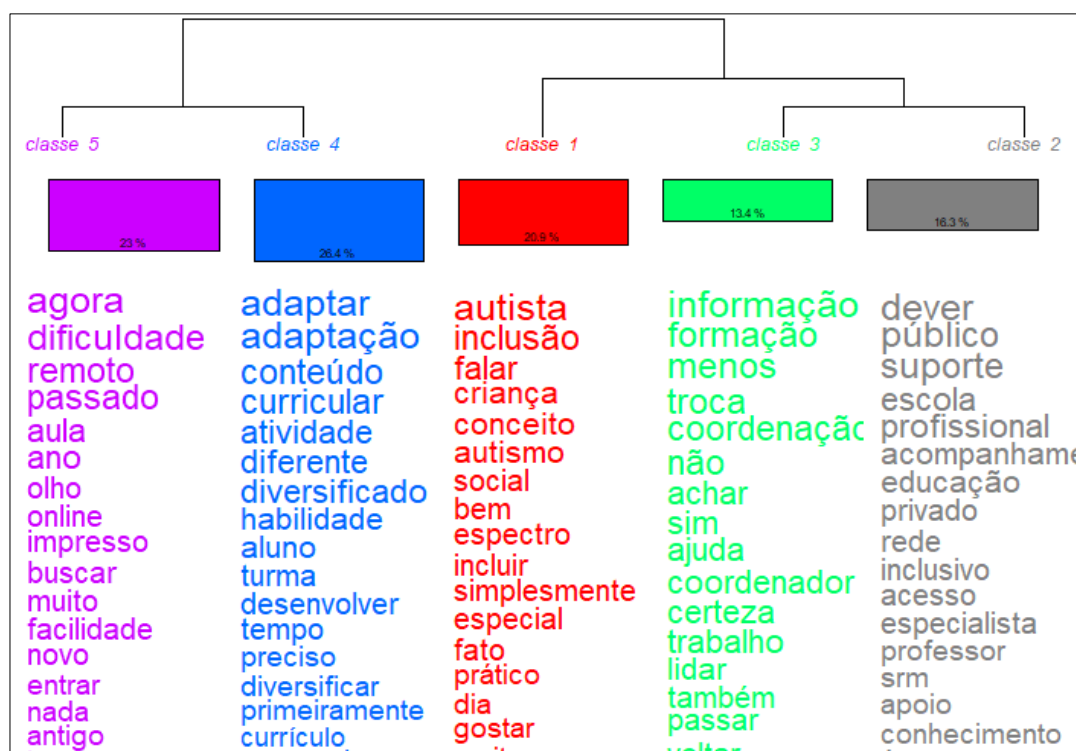
O terceiro tratamento realizado pelo Iramuteq e apresentado nesta análise se refere ao dendrograma, advindo da classificação Hierárquica Descendente. O dendrograma possibilita uma leitura visual, revelando nas colunas das classes que todas as palavras-chave em destaque se inter-relacionam. Nesta pesquisa, foram observadas cinco classes de palavras, a partir da frequência de vezes repetidas pelos participantes. Os discursos foram categorizados e distribuídos pelo número de vezes em que foram emitidos (porcentagem) e identificados por número e cor. A divisão tem início em duas vertentes principais (vermelha e amarela). A segunda vertente subdivide-se em duas (roxo e azul) e a última no meio delas (verde), totalizando as cinco classes, como se pode observar na figura 5.

A apresentação dos resultados oferecidos pelo IRaMuTeQ possibilitou a identificação, por meio das frequências léxicas, da mensagem de cada classe, posteriormente intitulada pelo pesquisador. O *software* “[...] calcula e fornece os segmentos de texto mais característicos de cada classe (*corpus* de cor), permitindo a contextualização do vocabulário típico” (CAMARGO; JUSTO, 2013, p. 5).

O dendrograma possibilita uma leitura visual, revelando nas colunas das classes que todas as palavras-chave em destaque se inter-relacionam. Essa leitura é essencial para o processo de compreensão das representações sociais dos sujeitos participantes deste estudo. O *Software* IRaMuTeQ possibilitou a organização dos dados qualitativos, por meio de um Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente, em cinco classes de palavras, a partir da frequência de vezes repetidas pelos participantes. Os discursos foram categorizados e distribuídos pelo número de vezes em que foram emitidos (percentagem) e identificados por número e cor. A divisão tem início em duas vertentes principais. A segunda vertente subdivide-se em duas, e estas duas, em outras duas, totalizando as cinco classes.

A partir do agrupamento em classes de palavras, realizado pelo *software* IRaMuTeQ, as palavras estão relacionadas com a terceira análise no dendrograma a seguir (Figura 5) onde realizou-se compreender quais temáticas estão presentes em cada uma delas. O software formou um dendrograma de cinco classes (móvil), que demonstra a existência de dois subgrupos. A Classe 1 (em vermelho) e as Classes 3 e 2 (verde e cinza, respectivamente) formam um grupo. O outro é formado pelas Classes 5 e 4 (roxo e azul, respectivamente).

Figura 4 – Dendrograma da Classificação Hierárquica Descendente.



Fonte: Dendrograma com a porcentagem de Unidade de Contexto Elementar (UCE) em cada classe e palavras com maior qui-quadrado (χ^2) - IRaMuTeQ, (2021).

A leitura do dendrograma e da relação entre as classes é feita da esquerda para a direita. Assim, o dendrograma produzido a partir do *corpus* apresentou 5 classes, sendo inicialmente dividido em dois subgrupos e um único central. O primeiro é composto pela Classe 1, separado dos demais. O subgrupo restante, se dividiu em 2 por aproximação ou distância dos assuntos abordados, sendo as classes mais próximas Classes 2 e 3, Classes 4 e 5 e a mais distante as Classes 2 e 5.

Este dendrograma analisa as classes tanto por similitude (proximidade) como de distância, então quando olhamos a classe 02 em um ponto e a 05 no outro, vemos que são os assuntos mais distantes, quando fazemos o corte horizontal vamos perceber dois grandes agrupamentos. Temos um grande grupo que trabalha a 5 e 4 que está ligada as atividades de adaptação e o outro grupo 03 na ponta que trabalha questão do profissional, da formação e a figura do aluno autista do grupo 01 como a centralidade desse debate, explicitando então estas relações, como se pode observar na Figura 4.

Permeando a palavra **aluno**, encontram-se os demais componentes fundamentais no processo de ensino. Ressaltado em cinza, aparece o **professor** com suas ações de cumprir seus deveres, suporte escolar, conduzir o acesso à inclusão seja na rede pública ou privada, além de representar o

foco central da aprendizagem e sua importância pedagógica. O aluno **autista** (em amarelo) é o foco do ensino junto ao professor, o qual tem esse dever com a inclusão em sala de aula para os alunos com deficiência e o de entender e compreender a falta de **informação** (em verde) e formação desses Arte-Educadores, tanto na compreensão quanto na teoria, e sua prática em sala de aula. A palavra **adaptar** liga as dificuldades (em roxo) com o momento do **agora** em que estamos vivendo, tendo em vista que o que parecia impossível no presencial se tornou ainda mais difícil agora no ensino remoto.

Em termos quantitativos, a Classe 1 é composta por 50 palavras que corresponde a 20,4% do total dos segmentos classificados. Já a Classe 2 compõe 32 palavras que representadas por 16,3% do total. A classe 3 é composta por 39 palavras representadas por 13,4% do total, a Classe 4 é a mais abundante apresentam 63 palavras representadas por 26,4%. Por fim, a Classe 5 com 52 palavras representadas por 23% do total.

A análise dos agrupamentos de palavras nos ajuda a interpretar os dados, onde são ligadas as principais palavras que compõe cada conjunto de Classes de 1 a 5. Neste caso, cada Classe apresenta as palavras de maior para menos frequência de ocorrência (de cima para baixo).

Pela interpretação das palavras em destaque e de sua inserção nos segmentos de textos, foi possível verificar a ligação entre cada palavra com base nas cores das classes e com o intuito de nomeá-las, os próprios participantes da pesquisa auxiliaram nesse processo, como pode ser observado na tabela 3, a seguir:

Tabela 3 – Categorização das Classes

Classes	Grau de significância	Categorização
Classe 2	16,3%	Gestão Escolar
Classe 3	13,4%	Trabalho em Equipe
Classe 1	20,9%	Aluno Autista
Classe 4	26,4%	Desafios do Currículo
Classe 5	23%	Desafios do Ensino Remoto

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Observa-se que a Classe 5 (23%) está relacionada à dificuldade, que já era existente nas aulas presenciais, e continua agora no ensino remoto, (em razão da pandemia da covid-19), no qual

temos que adaptar o planejamento e ensino de maneira a atender todos os alunos, onde atendê-los de maneira eficaz devido ao pouco tempo em sala de aula já era inviável, em tempos pandêmicos se intensificou e dificultou ainda mais este processo. A Classe 5 é, então, categorizada por **Desafios do Ensino Remoto**. Na Classe 4 (26,4%), percebe-se a preocupação em entender o currículo e realizá-lo com habilidades diferentes para o aluno com TEA, para a turma e se adaptar e aprender em relação a fazer as atividades. É, então, categorizada como **Desafios no Currículo**.

O contexto do segundo bloco, associado às Classes 1, 3 e 2, foi subdividido pelo *software*. Com maior número de significância estão as Classes 3 e 2 e se encaixando nelas a Classe 1. Nelas agrupam-se discursos relacionados ao aluno autista, à falta de formação, apoio ou suporte da equipe de coordenação e à falta de acesso aos especialistas que acompanham esses alunos. Na Classe 2 (16,3%), percebem-se excertos que discutem a atuação direta do apoio e do suporte que os professores deveriam ter dos profissionais especializados em educação especial, que estão nas Salas de Recursos Multifuncionais e atuam no período contrário ao desses professores, seja rede pública ou privada, sendo dever e obrigação deles prestar esse suporte. A Classe 2 foi categorizada como **Gestão Escolar**. A Classe 3 (13,4%) traz discursos diretamente sobre a falta da troca de informação por meio da equipe pedagógica (coordenação) e a falta de uma formação continuada para os professores e foi categorizada por **Trabalho em Equipe**. A Classe subsequente, 1 (20,9%), categorizada como **Aluno Autista**, versa sobre incluir o aluno com o Transtorno do Espectro Autista.

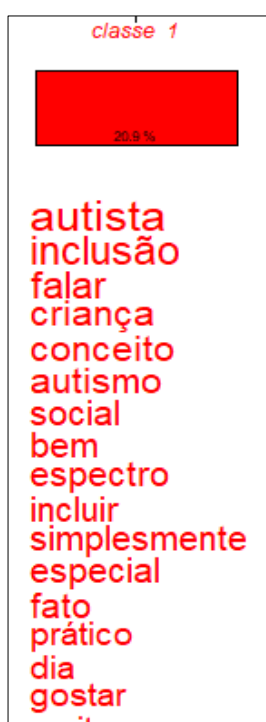
Cada classe abrange diferentes agrupamentos simbólicos, os quais correspondem às diferentes focalizações produzidas pelos sujeitos sobre o objeto pesquisado, o que possibilita o estudo dos processos representacionais. Para cada classe gerada pelo *software* e identificada no dendrograma anteriormente descrito, o resumo dos discursos dos sujeitos, com o objetivo de melhor visualização das opiniões coletadas.

A seguir, apresenta-se a análise de cada uma dessas Classes em sua temática principal, considerando: (i) o tema central da Classe; (ii) as palavras que a compõem; (iii) Segmentos de Texto dos Arte-Educadores que foram agrupados na Classe. O critério para a escolha dos Segmentos de Texto, apresentados neste trabalho, foram os que se referiam às três primeiras palavras de cada Classe, que estão destacadas na narrativa dos Arte-Educadores, onde manteve-se em negrito as palavras que o software sugeriu pertencentes as classes de cada segmentos de texto.

4.2.1 Classe 1 – Aluno Autista

As palavras que mais destacaram na Classe 1 foram: “Autista”, “Criança” e “inclusão”, elas indicam o aluno autista como centralidade deste estudo, buscando caminhos para melhorar os conhecimentos e práticas em sala de aula para com estes alunos, apresentando um rol de 17 palavras, que sugere uma relação entre o aluno autista como protagonista desta discussão e a inclusão em sala de aula perante as dificuldades enfrentadas pelos professores no dia a dia, como observado na Figura 5 a seguir:

Figura 5 – Classe 1



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Esta lista de palavras indica o **aluno** como tema central das discussões realizadas no grupo de discussão, em que as participantes falam sobre o desafio de se ter crianças com deficiência em específico o aluno com TEA, como foram entendendo suas habilidades, competências, como atendê-los e como adaptar um currículo com as poucas informações e formações continuadas que elas possuem.

Ao observar os segmentos de texto que contém nesta classe, verificou-se que tratam de 4 temas importantes, a saber:

- (i) Tempo de qualidade;
- (ii) Organização e adaptação do currículo;
- (iii) Conhecimento das Arte-Educadoras.

Como pode ser observado na narrativa das participantes, a seguir:

A professora 1 disse que há **pouco tempo** (50 min) para ser trabalhado com este aluno com qualidade:

*“Para mim, falar de **inclusão** em sala de aula é superficial, o nosso atendimento na prática é muito superficial porque existe muito pouco tempo dentro da sala de aula.” (P1)*

Os anseios das participantes referem-se à falta de tempo para realizar um trabalho significativo junto aos alunos já que consideram que há diferentes ritmos de aprendizagem e que o tempo existente para o ensino-aprendizagem é o mesmo para todos.

A professora 2 mencionou que **precisava de conhecimento** para identificar a dificuldade desses alunos para saber como trabalhar com eles:

“Outro exemplo que tive em uma sala de crianças muito pequenas. Foi a dificuldade em entender o que a menina tinha e necessitava, ela aparentemente tinha os mesmos problemas que demonstra o espectro autista. Acredito que temos que estudar.” (P2)

Percebemos que nem todos os professores estão preparados para a Educação Inclusiva, e isso pode ocasionar resistências de alguns às inovações educacionais, como a inclusão, ao considerarem que a proposta de uma educação para todos é válida, porém impossível de ser concretizada, levando em conta o número de alunos e as circunstâncias em que se trabalha nas escolas da rede pública de ensino. Demonstra-se, mais do que nunca, que os professores devem capacitar-se, acreditar e, principalmente, aceitar a inclusão, tornando, assim, a sua sala de aula um ambiente propício à construção do conhecimento, tanto do aluno com necessidades especiais, quanto dos demais.

Mantoan (2003), enfatiza que reconstruir os fundamentos de escola de qualidade para todos, remete-se em questões específicas relacionadas ao conhecimento e a aprendizagem, ou seja, consideram-se que o ato de educar supõe intenções, representações que temos do papel da escola, do professor, do aluno, conforme os paradigmas que os sustentam.

A professora 3 disse que agora para se trabalhar com Arte precisamos saber as **quatro linguagens**, Artes Visuais, Teatro, Dança e música que não tivemos esta formação e precisamos aprender com esta nova realidade para ensinar os alunos e o aluno que ela atendia com necessidades especiais só gostava de trabalhar com as Artes Visuais:

*“Eu não tinha formação nem para dar aula de teatro, quem dirá para trabalhar com aluno do espectro **autista** que gritava quando eu entrava na sala de aula porque ele só gostava da professora de sala dele. Então foi um choque muito grande na época” (P3)*

De acordo com Lopes e Marquezine (2012, p.491), entretanto, “entender o processo de ensino e aprendizagem demanda conhecimento das teorias que tratam sobre o assunto e experiência com os sujeitos do processo”, ou seja, especialmente em relação aos alunos com deficiência é preciso entender as especificidades de cada um para que se compreenda sua aprendizagem e o ensino que se faz necessário das quatro linguagens da Arte. É possível, nesse sentido, que a percepção da professora esteja relacionada às limitadas condições vivenciadas nas escolas, tal como já demonstrado.

A professora 4 e 5 sinalizaram a importância de **adaptar um currículo** para as **necessidades individuais** daquele aluno:

*“Então, para mim, adaptar o currículo é adaptar segundo o que o aluno tem de diferente, qual é a queixa. Por exemplo, se esse aluno tem dislexia, é **autista**, tem déficit de atenção etc.” (P4)*

*“Por exemplo, vamos trabalhar com **crianças autistas**. Você pode trabalhar com o tema que for, cada uma é única, cada um tem uma necessidade especial, não existe uma forma para se trabalhar. Então sem você ter o embasamento teórico para entender um pouco do movimento daquela criança fica difícil esta adaptação.” (P5)*

Ao analisar essas três falas se observa uma preocupação com o desafio de se ter uma criança com deficiência em sala de aula, como pode ser visto nos estudos de Batista (2008), o que equivale a dizer que o professor em sala de aula, ao praticar a flexibilização curricular poderá dar sequência aos conteúdos e concluir a execução do seu planejamento de forma sistematizada, com avaliação para a promoção da série.

Lopes e Marquezine (2012, p. 488) que ressaltaram que o trabalho docente “tem sido extenuante, dada a falta de estruturas básicas e de recursos humanos com formação adequada que lhes permitam atender a diversidade presente nas salas de aula”.

Visualizando a relação de alunos com deficiência a serem recebidos no atendimento educacional especializado são várias as dúvidas que se levantam em relação as suas necessidades: espaço no ambiente educacional, suporte pedagógico, graus de deficiência, interação social, atendimento efetivo e eficiente, entre outros.

O aluno com deficiência exige uma flexibilidade de tempo para “organizar-se diante do desafio do processo de construção do conhecimento [...] esse tempo será delimitado por cada aluno” (BATISTA, 2008, p.126), fato que mostra a grande dificuldade a ser enfrentada pelo professor ao ter diante de si alunos com diferentes patologias, necessidades e diferentes formas de aprender.

Fico evidente nas falas das participantes que o aluno autista é **único**, cada um tem suas especificidades, habilidades, competências e aptidões, não podemos moldá-los em um padrão ou realizar atividades iguais para cada um deles. As participantes deixam claro que conhecer esses alunos é o ponto fundamental para a qualidade do trabalho com eles na sala de aula, já que não se tem uma formação continuada nas escolas em que trabalham que as ajudem com este trabalho.

O trabalho desenvolvido na sala recursos multifuncionais, onde acontece o atendimento educacional especializado, tem importante contribuição para a inclusão de alunos com deficiência. Ainda assim, há que se pensar em como esse trabalho terá continuidade na sala de aula, pois o trabalho do professor da sala de recursos não é substitutivo e sim complementar ou suplementar ao trabalho realizado na sala de aula (MANTOAN, 2006).

Nesse sentido, como pode-se observar outra fala interessante das participantes foi com relação a comunidade em que eles estão inseridos, as famílias muitas vezes não aceitam as deficiências dos filhos e por mais que seja direito de eles terem alguém os ajudando como as ADI's e/ou a SRM, muitas vezes elas optam em dispensar este apoio/auxílio em sala de aula, como tem outras que agora em tempos de ensino remoto entram em contato direto com o professor para ajuda-los e dar dicas de como lidar e o que funciona fazer com aquele aluno, tornando mais “fácil” a troca de informações e experiências exitosas com esses alunos, unificando a comunidade escolar, os pais e professores.

4.2.2 Classe 2 e 3 – Gestão e Apoio Escolar

As palavras com maior destaque nestas classes foram: Classe 2, “coordenação”, “formação”, “informação” e “troca”. Classe 3, “dever”, “escola” e “profissional” e “suporte”, onde deixam clara a ideia de segregação desses alunos, a falta de apoio da equipe pedagógica e gestora perante a troca de informações, formações continuadas com relação a educação especial e o planejamento desses

profissionais voltados para as necessidades desses alunos, tais como exemplificam os discursos dos participantes P1, P2, P3, P4 e P5.

Ao observar o dendrograma e a análise fatorial de correspondência verificou-se uma aproximação temática muito grande entre essas duas classes, o que também foi observado nos segmentos de texto de cada uma delas que justifica-se uma análise coletiva, com isso fez-se a junção das duas classes nomeadas pelo grupo de discussão como: Classe 2 e 3: Gestão e Apoio Escolar.

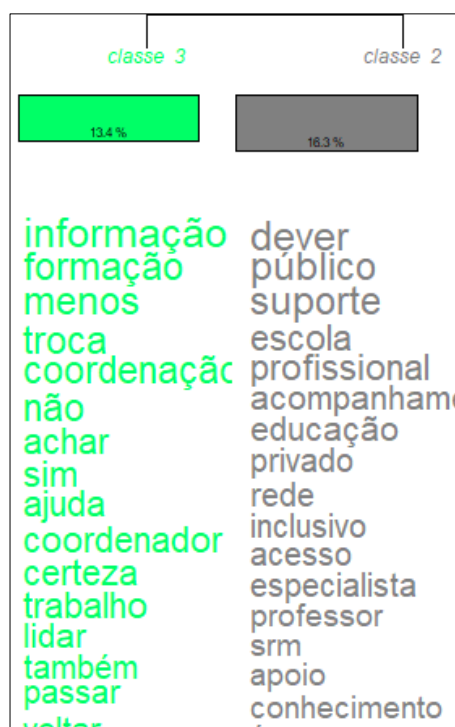
Ao analisar o segmento de texto das participantes presentes nessas duas classes, verificou-se que elas tratam dos seguintes temas:

- (i) A relevância da Gestão Escolar;
- (ii) A relevância da disseminação da informação e formação continuada.
- (iii) Trabalho Colaborativo (coensino).

Os três temas se interligam nas falas de todas as participantes, demonstrando a relevância de se trocar informações com a equipe pedagógica, gestora perante as habilidades e competências dos alunos com deficiência e como realizar um planejamento adequado para as práticas em sala de aula, da formação continuada para se ter um conhecimento maior sobre as especificidades desses alunos e sobretudo que toda escola deveria ter todos trabalhando juntos falando a mesma língua em um trabalho colaborativo (coensino).

A figura 6 mostra os 2 principais temas desta classe, conforme descritos a seguir:

Figura 6 – Classe 2 e 3



Fonte: Elaborado pela autora (2021)

A professora 1 destaca a relevância de se ter **informações sobre as necessidades** de cada aluno, ter **formações pertinentes** onde explica-se como trabalhar com esses alunos:

*“Eu acredito que não poderiam faltar **informações** pertinentes aos coordenadores, professores, SRM e uma proposta de **formação** continuada.” (P1)*

As falas das participantes tratam da importância da formação continuada e serviço para a formação do professor que está atuando com o aluno Autista e isso também se adequa em relação à formação docente como um dos desafios enfrentados pelos professores, vê-se que outros estudos também apontam constatações semelhantes, isto é, que a inclusão é dificultada pela falta da formação dos professores. É o caso das pesquisas de Lopes e Marquezine (2012), Glat e Pletsch (2011) e Mantoan (2006). Em contrapartida, Glat e Pletsch (2011), por exemplo, demonstraram que a formação continuada que tem a escola como local privilegiado de formação, favorece o atendimento, pelos professores, das necessidades existentes.

A professora 2 destaca sua **dificuldade nas terminologias** e destaca sua prática em sala de aula com um aluno que gostava apenas de realizar atividades de Artes Visuais:

*“Já a atividade diversificada eu acredito que era o que eu vivia na **escola** presencialmente com esses alunos, inclusive do caso que eu relatei em que o aluno só ficava fazendo atividades de Artes Visuais em que ele já tinha a habilidade natural dele desenvolvida”.*
(P2)

Através da linguagem é possível expressar, voluntariamente ou involuntariamente, aceitação, respeito ou preconceito e discriminação em relação às pessoas ou grupos de pessoas, conforme suas características.

Segundo Sasaki, (2005) se, desejamos falar ou escrever construtivamente, numa perspectiva inclusiva, sobre qualquer assunto de cunho humano, é imprescindível conhecer e usar corretamente os termos técnicos, pois a terminologia correta é especialmente importante quando abordamos assuntos tradicionalmente carregados de preconceitos, estigmas e estereótipos.

A professora 3 descreve que o ideal seria a comunidade escolar aderir a um trabalho **colaborativo (coensino)** para a troca de experiências, troca de informações, trocas com a família, para melhorar suas práticas em sala de aula e se obter um planejamento assertivo para esses alunos:

*“Para mim, além de a escola dar esse apoio e **suporte**, **deveria** fazer todo esse plano junto com os professores e profissionais da SRM e, claro, ter a formação para o professor e que a **família** seja instruída também.”* (P3)

Sendo assim não conseguimos pensar em um trabalho pedagógico sem a comunicação com o docente, aquele que está em contato direto com o aluno e com a construção do conhecimento do mesmo, e o coordenador pedagógico, aquele que deverá junto ao professor planejar, avaliar e coordenar o trabalho que é executado no processo de ensino aprendizagem.

Para Moran (1994, p.2) a escola precisa perceber a comunicação como um processo mais amplo e que envolve todo tipo de comunicação, seja ela com direção, equipe pedagógica e/ou professores, tornando esse processo mais participativo.

A professora 4, por sua vez, julga necessário ter acesso aos **relatórios dos outros profissionais** que atendem esses alunos ajudariam a saber o que eles conseguem ou não fazer para serem mais assertivas na adaptação curricular desse aluno:

*“Vão direcionar para os **profissionais** necessários ou vão ver se essa criança já passa com algum **profissional** e verificar os relatórios para ele e o próprio professor que vai fazer essas adaptações ou diversificações.”* (P4)

A professora 5 realizou em sua realidade de **rede privada consegue ter o apoio** da equipe escolar, havendo reuniões mensais entre a equipe pedagógica e gestora para troca de informações, saberes e devolutivas com relação a sua prática para com seus alunos:

“Uma troca de informações e saberes. Nós tínhamos reuniões para as devolutivas, onde a coordenação, professores e até mesmo na clínica ficávamos analisando nosso desempenho e discutindo o que acontecia, o que era legal de se fazer.” (P5)

Sabemos também que a comunicação no ambiente escolar precisa ser clara, pois uma informação mal interpretada pode gerar confusões e implicar em desestímulo dos profissionais, perdas financeiras bem como perda na qualidade dos resultados.

Por fim, os participantes destacaram a importância de um trabalho colaborativo de todos da escola, onde se pensou que todos os funcionários da escola deveriam falar uma mesma língua, ter as mesmas informações, formações e oportunidades de troca entre os pares e/ou equipe gestora, coordenação perante o planejamento desses alunos para alinhar a maneira mais assertiva e personalidade para cada um deles aprenderem com qualidade contando com o auxílio de outros profissionais que acompanhem esses alunos em sala de aula e em paralelo para se dedicar para esse planejamento.

4.2.3 Classe 4 e 5 – Desafios do Currículo no Ensino Remoto

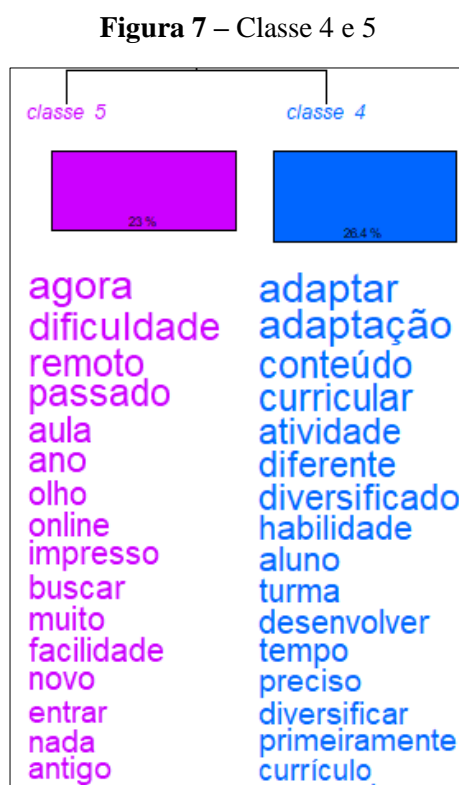
As palavras com maior destaque nestas classes foram: Classe 4, “adaptação”, “atividade”, “conteúdo”, “curricular”. Classe 5, “aula”, “remoto” e “dificuldade”, onde evidenciam que no ensino presencial já era um desafio entender as adaptações, flexibilizações e adequações do currículo para os alunos com deficiência, dar-lhes uma atenção adequada em sala de aula junto a sua auxiliar com pouco tempo em sala de aula com muitos alunos em sala de aula, e agora no ensino remoto onde intensificou-se o desinteresse desses alunos, modificando sua rotina, seus hábitos, sua zona de conforto perante as aulas em frente a um computador e um planejamento diferente e reduzido devido a Covid-19.

Ao observar o dendograma na Figura 7 e a análise fatorial de correspondência verificou-se uma aproximação temática muito grande entre essas duas classes, o que também foi observado nos segmentos de texto de cada uma delas que justifica-se uma análise coletiva, com isso fez-se a junção das duas classes nomeadas pelo grupo de discussão como: Classe 4 e 5: Desafios do Currículo no Ensino Remoto.

Ao analisar o segmento de texto das participantes presentes nessas duas classes, verificou-se que elas tratam dos seguintes temas:

- (i) A falta de conhecimento para se trabalhar com educação especial.
- (ii) Desafios do ensino presencial e remoto.

A figura 7 mostra os 2 principais temas desta classe, conforme descritos a seguir:



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A professora 1, 2 e 3 sinalizam a **falta de conhecimento** com as terminologias de adaptação curricular, diversificação e acesso e refletem sobre o conceito dessas palavras e seus significados evidenciando a dificuldade de realizar as atividades individuais para as necessidades de cada aluno sem saber o que é cada um desses termos e do que realizar a eles:

*“São muitas questões a serem trabalhadas, mas para mim é a **adaptação** dos conteúdos a serem trabalhados com a turma e para aquele aluno. Cada aluno é único de uma maneira diferente. Preciso pensar numa **adaptação** para cada um vendo as suas peculiaridades” (P1).*

*“Primeiro ter informações sobre o autismo e outras deficiências, como leis propostas de **atividades**, a procurar a documentação com o diagnóstico e ter acesso aos profissionais que tratam esse aluno fora da escola.” (P2)*

*“Pelas palavras, eu entendo que **adaptação** curricular é quando você adapta o seu currículo, o **conteúdo** para o aluno e eu entendo que ela seja para um caso mais extremo da aprendizagem” (P3)*

Mantoan (2006) afirma que é necessário recuperar, urgentemente, a confiança dos professores em saberem lidar e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem com todos os alunos, sem exceções. Para isso, é oportuno possibilitar aos docentes a participação em cursos que discutam estratégias educacionais visando à participação ativa e consciente de todos os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

A professora 4 e 5 comparam a realidade do **ensino presencial** com o **ensino remoto** e o que isso **reflete em suas práticas**, evidenciando a dificuldade dobrada agora em ensinamentos remotos perante o contato com esses alunos com deficiência, onde eles tiveram uma maior resistência e aversão a ter aulas pelo computador ou celular pelo forte estímulo visual ou o desinteresse nas aulas pelos professores terem mudado a metodologia, ficando mais teórico do que prática, etc. tornando a prática desses professores Arte-Educadores mais difícil.

*“Mas nós sabemos que não funciona assim. Dentro da sala de **aula** já era difícil, imagina agora no ensino **remoto**, eles nem sequer participam das **aulas**, não entram porque não têm acesso. Muito complicado...” (P4).*

*“Olho no olho dele e me comunico com ele, porém agora no ensino **remoto** com essa nova realidade há um ano, eu tenho às vezes **dificuldade**.” (P5).*

É possível verificar, portanto, nas falas dos professores que muitos deles confundem as terminologias de adaptação curricular, acesso e diversificação curricular devido ou a falta de formação continuada ou especializada e/ou a falta de informação perante a equipe escolar para com elas. Já é complexo se adaptar a uma situação presencial onde nas falas delas, elas citam que ficam apenas 50 minutos em sala de aula com todos os alunos e mal conseguem dar uma atenção maior aos alunos com maiores dificuldades ou deficiências, imagina-se agora em tempos pandêmicos onde muitas relataram ter perdido o contato com esses alunos, onde os professores lidavam diretamente com os pais, pois mudou-se completamente a rotina desses alunos, a mudança brusca de horários, estímulos visuais, dificultou o interesse da criança na escola.

4.3 Correlação entre as Classes

Neste estudo, com base na riqueza das palavras observadas em cada Classe, identificaram-se mundos lexicais relacionados com reaproximações de discursos em relação ao problema. Por exemplo: a Classe 1 é a centralidade deste estudo, tendo como protagonista o aluno autista como debate das discussões realizadas no grupo. Essas discussões estão diretamente ligadas às Classe 2 e 3, as quais tratam da Gestão e do Apoio Escolar, que precisa com extrema urgência que as escolas adiram a um trabalho colaborativo (coensino) para com todos que fazem parte da unidade escolar, para que possam falar a mesma língua, obtendo as mesmas informações e formações para melhoria da qualidade de ensino para os alunos com deficiência. Isso é necessário, pois há uma cobrança em um bom planejamento, em realizar atividades adaptadas, flexibilizadas e/ou adequadas para esses alunos e os professores infelizmente ainda precisam buscar conhecimentos alternativos do que precisa ser feito, em vez de terem uma formação adequada, tornando a adaptação em uma obrigação em termos de burocracia e não uma preocupação em manter a qualidade de ensino e a inclusão desses alunos. As Classes 4 e 5 se focam nos Desafios do Currículo no Ensino Remoto, estão ligadas ainda mais no foco para o aluno.

A discriminação e a compreensão das relações, resultantes das análises lexicais do IraMuTeQ, mostraram-se satisfatórias, uma vez que os resultados foram bastante interligados, indicando certa exatidão na comparação dos *corpora* textuais do grupo de discussão estudados.

Conforme indicam os resultados deste estudo, o IraMuTeQ pode ser considerado uma ferramenta útil para apoiar a rotina de análise de questões abertas ou fechadas previstas em formulários submetidos a ele. A utilização do *software* pode tornar mais ágil e confiável a tomada de decisão, uma vez que permite as contribuições da sociedade apresentadas no processo participativo.

Este estudo investigou as falas dos participantes (P1, P2, P3, P4 e P5) interligando as temáticas: Adaptação Curricular em Arte, TEA e Educação Especial e Inclusiva. Os participantes viabilizaram os conhecimentos em educação especial e as práticas em sala de aula que eram realizadas com os alunos com deficiência, trocaram entre eles suas experiências, suas formas de abordarem os alunos e suas atividades em Arte. Percebeu-se que funcionavam melhor com esses alunos questões de alternativa, de lacunas, muitas imagens, sombra, releitura, relação de pintor e obra e quebra-cabeças. Já na linguagem de Teatro, percebeu-se uma resistência por parte deles em apresentar algo sozinhos, mas por outro lado jogos teatrais funcionavam para que essa interação e

inclusão acontecesse. Na linguagem da dança, relataram a resistência de alguns estudantes em apresentações para o público ou com música ambiente muito alta. Já na linguagem da música, gostavam de instrumentos musicais mais do que colocar o próprio som, que muitas vezes os deixava irritados.

Percebeu-se o interesse dos participantes em modificarem e melhorarem suas práticas, em mudarem o filtro do olhar para esses alunos, pensando em maneiras de abordá-los melhor, de conseguir fazer algo que melhorasse seu tempo de qualidade e principalmente corresse atrás de informações mais específicas dos alunos com professoras que ficam mais tempo em sala de aula com eles, já que a falta de apoio escolar acontece e muitas vezes eles mesmos não sabem ao certo como lidar com esses alunos.

Sendo assim, foi enriquecedora a troca com os participantes, um aprendizado mútuo de troca de realidades diferentes entre unidades escolares, percepções, valores, conhecimentos e práticas. A partir disso, foi realizado um *e-book* de como foi realizado esse grupo de discussão que será publicado pela UNITAU como produto técnico desta dissertação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desse estudo, realizado com 5 Arte-Educadoras, majoritariamente mulheres, com idade entre 23 a 54 anos, discutiram seus conhecimentos e práticas educativas realizadas por eles durante sua trajetória no ensino presencial e na atualidade no ensino remoto devido a Pandemia da COVID-19.

Ao analisar o contexto das narrativas das Arte-Educadoras, inicialmente foi possível observar que as descrições desses conhecimentos sobre a Educação Inclusiva, e o TEA são defasadas e suas práticas em sala de aula embora exitosas, precisam ser repensadas com um olhar com conhecimento individualizado nas questões das adaptações do currículo para esses alunos.

O tratamento das narrativas dos participantes foi realizado pelo *software* IraMuTeQ possibilitando a compreensão que elas tratavam de três dimensões das práticas educativas que os participantes realizam: Conhecimentos, Práticas e os Conhecimentos e Práticas dos Arte-Educadores. Para a coleta de dados, abordamos o grupo de discussão neste campo pouco discutido nas pesquisas educacionais que é a adaptação curricular em Arte para alunos com Autismo. Os Arte-Educadores foram indicados pelo método *snowball* (bola de neve), com o critério de já terem trabalhado ou de trabalharem com alunos com Autismo, com ou sem especialização em Educação Inclusiva.

O intuito do grupo foi investigar os elementos que constituíram o seu desenvolvimento profissional em realizar atividades adaptadas para estudantes com TEA, identificando os dilemas, desafios, expectativas, conhecimentos, práticas e necessidades frente à complexa missão de promover o suporte pedagógico a esses alunos. Foram realizados 3 encontros para coleta de dados, o encontro 4 foram levados os resultados e discussões desses encontros e após este desfecho foi realizado os encontros 5 e 6 que culminou em um *e-book* elaborado junto ao grupo de discussão como produto técnico.

Durante a coleta de dados, a partir da pré análise realizada, a pesquisa possibilitou reflexões sobre a realidade das Arte-Educadores perante a falta de informação e de conhecimento com relação à Educação Inclusiva, aspecto que reflete negativamente nas suas práticas em sala de aula. A partir dessas tomadas de consciência, os participantes da pesquisa conseguiram explorar o que representa a importância da formação continuada e o conhecimento para a realização de atividades adaptadas assertivas para seus alunos.

Para isso, o método de análise foi a triangulação de dados. Participaram da abordagem de pesquisa-ação colaborativa dessas cinco Arte-Educadoras que estão no exercício da profissão, sendo apenas uma da rede privada de ensino e o restante da rede pública, o que permitiu uma coleta de dados e produção de tabelas e imagens.

Para a análise qualitativa, neste primeiro momento, os dados coletados foram analisados considerando a classificação hierárquica descendente, com a composição de dendrograma e suas Classes, geradas pelo programa, a fim de compreender com mais profundidade a relação das falas dos professores e nomeados em conjunto com o grupo de discussão.

O *corpus* do texto foi processado pelo *software* IraMuTeQ, que identificou cinco Classes: Classe 1 – Aluno Autista; Classe 2 – Gestão Escolar; Classe 3 – Trabalho em Equipe; Classe 4 – Desafios do Currículo; e Classe 5 – Desafios do Ensino Remoto. Os demais dados de pesquisa coletados foram analisados por meio de nuvem de palavras e de gráfico de similitude, também gerados automaticamente pelo *Software* IraMuTeQ.

É possível considerar, diante da análise, que os objetivos propostos no projeto de pesquisa foram contemplados no desenvolvimento do estudo.

Muito se tem a aprofundar sobre o tema. Em um projeto mais complexo, pretende-se desenvolver um curso de capacitação para Arte-Educadores, voltado para um conhecimento mais aprofundado sobre a educação especial e inclusiva, com foco no planejamento e na elaboração de atividades adaptadas e diversificadas para os alunos com deficiência.

Espera-se que os resultados aqui apresentados possam servir como estímulo a novos e constantes estudos sobre essa temática de crucial importância para o desenvolvimento desses educadores e alunos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Autism spectrum disorder. In: **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. 5.ed. Washington, DC: American Psychiatric Association; 2013. p. 50- 59.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075/5719> Acesso em 22 jul. 2021.

AGUIAR, J. G. de; CORREIA, P. R. M. Como fazer bons mapas conceituais? Estabelecendo parâmetros de referências e propondo atividades de treinamento. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**. v. 13, nº2, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4265>. Acesso em: 06 abril. 2021.

BATISTA, C.A.M.; MANTOAN, M.T.E. **Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental**. In: Gomes, A. L. L. et. al. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. Brasília: SEESP / SEED / MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dm.pdf Acesso em 07 de março de /2021.

BELISÁRIO FILHO, J.F.; CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Resolução nº 04/2009**. Institui Diretrizes operacionais para o atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP 2009a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: notas estatísticas. Brasília, 2020.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: adaptações curriculares. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Lei n. 12.764**, de 27 de abr. de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Lei Berenice Piana. Brasília, dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 8.368**, de 02 de dez. de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Decreto 8368. Brasília, dez. 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2014/decreto-8368-2-dezembro-2014-779648-publicacaooriginal-145511-pe.html>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo escolar da educação básica 2017**: caderno de instruções. Brasília, DF: Deed/ CGCEB, 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nova LDB (Lei n. 9.394)**. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 1997. BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRITO, A.R; ALMEIDA, R.S; CRENZEL, G.C; ALVES, A.S.A; LIMA, R.C; ABRANCHES, C.D. Sociedade Brasileira de Pediatria. **Grupo de Trabalho de Saúde Mental**. Rio de Janeiro – RJ, Brasil, p. 1 - 6 Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/72.pdf. Acesso em: 19 de agosto de 2021

BORTOLOZZO, A. R. S. **Banco de dados para o uso das tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica de professores de alunos com necessidades especiais**. Dissertação (mestrado), Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/anarita.pdf Acesso em: 16 ago. 2021.

Resolução CNE/CBE 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001 – Seção 1E, p. 39-40.

BATISTA, C.A.M.; MANTOAN, M.T.E. Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental. In: Gomes, A. L. L. *et. al.* **Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental**. Brasília: SEESP / SEED / MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dm.pdf Acesso em 07 de março de /2021.

BRITES, C. **Síndrome de Asperger**: Histórico, sintomas, diagnóstico, tratamento e tudo mais que você precisa saber Sobre ela. 1. ed. [S.l.: s.n.], 2015. 29 p.

BRITO, F. C., COSTA, V. B. (org.). **A formação docente na escola inclusiva**: olhares, perspectivas e diferentes abordagens. Curitiba: CRV, 2018. ARAÚJO.

BRYDON-MILLER, M.; MAGUIRE, P. Participatory action research: contributions to the development of practitioner inquiry in education. **Educational Action Research**, London, v. 17, n. 1, p. 79-93, mar. 2009.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: e reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2014a.

CORREIA, G. B. **Deficiência, Conhecimento e Aprendizagem: uma análise relativa à produção acadêmica sobre Educação Especial e Currículo**. 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/147927> . Acesso em: 19 out. 2021.

COLL, C. **Psicologia e currículo: uma aproximação pedagógica à elaboração do currículo escolar**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2007.

CAMARGO, B.V.; JUSTO, A.M. **Tutorial para uso do software de análise textual: IRAMUTEQ**. Universidade Federal de Santa Catarina [Internet]. 2013 [citado 2015 out. 15]. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acesso em: 20 jul. 2021.

COOK, L.; FRIEND, M. Principles for the practice of collaboration in schools. **Preventing School Failure**, n. 35, v. 4, p. 6–9, 1995.

CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. P. **Pesquisa de métodos mistos**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

COLL, C. **Psicologia e currículo: uma aproximação pedagógica à elaboração do currículo escolar**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2007.

DAVIS, Lennard J. *Enforcing normalcy. Disability, deafness and the body*. London, New York: Verso, 1995.

DESLAURIERS, J.-P.; BRASSARD, M.-J. **Pouvoir habiter**. Chicoutimí: Universidade do Québec em ChicoutimL, 1991.

DIAS, M. A. L.; ROSA, S. C.; ANDRADE, P. F. Os professores e a educação inclusiva: identificação dos fatores necessários à sua implementação. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 453-463, dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010365642015000300453&lng=pt&nrm=isso. Acesso em: 10 abril. 2021

DINIZ, Debora. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DIAS, A. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal à narrativa capacitista social. **Anais do II Simpósio Internacional de Estudos sobre Deficiência**. São Paulo, p. 5–14, 2013.

DUK, C. **Educar na diversidade: material de formação docente**. 3. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

FELICIO, N. C. PEDROSO, Cristina Cinta Araújo. O ensino do aluno com deficiência na escola regular. **Revista Ibero-Americana em Estudos em Educação**, Araraquara, v. 9, n. 2, p. 447-458, abr./jun. 2014. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7048/5061> . Acesso em: 19 out. 2021.

FENDRIK, S. O DSM-IV: uma metafísica comportamentalista? In: JERUSALINSKY, A.; FENDRIK, S. (Orgs.). O livro negro da psicopatologia contemporânea. São Paulo: Via Lettera, 2011, p. 29-37.

FONSECA, K. A. **Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores**. 2011. 125 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/97506/fonseca_ka_me_bauru.pdf?sequence=1. Acesso em: 19 out. 2021.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. 79p.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (Org.) **Teacher development and educational change**. Londres: Falmer Press, 2000.

FUCHS, D. E.; FUCHS, L. S. Inclusive schools movement and the radicalization of special education reform. **Exceptional Children**, n. 60, p. 294–309, 1994.

FONSECA, K. A. **Análise de Adequações Curriculares no Ensino Fundamental**: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual Paulista. Bauru, SP, 2011.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Disponível em: www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf. Acesso em: 15 abr. 2019.

GINÉ, C.; RUIZ, R. As adequações curriculares e o projeto de educação do centro educacional. In: PALACIOS, J.; MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar**. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. v. 3. p. 295-321.

GLAT, R.; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, RJ, EDUR, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012.

GOIÁS, Secretaria da Educação/Coordenação de Ensino Especial. **Diálogo sobre avaliação e currículo para a diversidade**. Caderno 3. Organizado por Lorena Resende Carvalho e Sebastião Donizete de Carvalho. 2010a.

GONÇALVES, A. K. S. **Estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com paralisia cerebral na educação infantil**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. São Carlos, 2006, 136p.

GOMES, J. de C.. **Implicações da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento**. 2014. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.

GREGORIS, M. R.. Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares. **Visão da equipe escolar do ensino fundamental I do município de Barueri**. 2009. 125 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento). Universidade Presbiteriana Mackenzi, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1728#preview-link0> . Acesso em: 19 out.2021.

GABEL, S. L.; CONNOR, D. Theorizing Disability Implications and Applications for Social Justice in Education Disability Studies in Education. **International Journal of Inclusive Education**. Reino Unido, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/244988407_Theorizing_Disability_Implications_and_Applications_for_Social_Justice_in_Education_Disability_Studies_in_Education

GAUDERER, E. C.; PRAÇA, E. T. P. O. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular**. 2011.

GATELY, S.E.; GATELY, JR., F. J. Understanding coteaching components. **Teaching Exceptional Children**, v. 33, n. 4, p. 40–47, 2001.

GONÇALVES, A. K. S. **Estratégias pedagógicas inclusivas para crianças com paralisia cerebral na educação infantil**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. São Carlos, 2006, 136p.

GOMES, N. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2014.

GODOI, C. K., COELHO, A. L. D. A. L., & SERRANO, A. (2014). Elementos epistemológicos e metodológicos da Análise Sociológica do Discurso: Abrindo possibilidades para os estudos organizacionais. **Organizações & Sociedade**, 21(70), 509-535.

HEREDERO, Eladio Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772/6417> . Acesso em: 19 out. 2021.

HUGHES, J. M. F. **Changing Conversations Around Autism: A Critical, Action Implicative Discourse Analysis of U.S. Neurodiversity Advocacy Online.** University of Colorado, Colorado, 2015. Disponível em: Acesso em: 31 out. 2017.

HARSTAD, E. B., FOGLER, J., SIDERIDIS, G., WEAS, S., MAURAS, C., & BARBARESI, W. J. Comparing diagnostic outcomes of autism spectrum disorder using DSM-IV-TR and DSM-5 criteria. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 45(5), 1437-1450. 2015. doi: 10.1007/s10803-014-2306-4 » <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2306-4>

JULIÁ, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação.** Sociedade Brasileira de história da Educação, Campinas/SP. Autores Associados, n.1, p.9-45, jan./jun. 2001.

LACERDA, L. **Transtorno do Espectro Autista: uma brevíssima introdução.** Curitiba: CRV, 2017.

LOPES, Esther. **Adequação curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual.** 2010. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2010/201%20%20LOPES,%20Esther.pdf>>. Disponível em: 19 out. 2021.

LACERDA, L. Práticas Baseadas em Evidências. In: MATOS, E. & MENDES, M. (Org) **Transtorno do Espectro Autista: compreensão e práticas baseadas em evidências.** Curitiba: Capricha na Inclusão, 2020

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática.** Goiânia, Editora Alternativa, 2004.

LOPES, A. C. Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. In: **Políticas de currículo em múltiplos contextos.** São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, E. **Adequação curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual.** 2010. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2010/201%20%20LOPES,%20Esther.pdf>>. Disponível em: 19 out. 2021.

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

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, 11(33), 2006. 387-405.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC/SEESP. **Projeto escola viva. Adaptações Curriculares de Grande Porte e Adaptações Curriculares de Pequeno Porte.** Brasília: Ministério da

Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. Disponível em:<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000448.pdf>. Acesso 07 de mar. 2021.

MIRANDA, T.G; FILHO, T.A.G (org). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. Pp-349-366.

MOLTO, M. C. C. **Diversidad y educación inclusiva. Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa**. Madrid- ES, Pearson Educación, 2006.

MUCCINI, P. **Estudantes com surdocegueira na Universidade: mapeando barreiras e facilitadores que perpassam o processo de inclusão acadêmica**. 2017. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: Acesso em: 4 mar. 2018. Nova Classificação de Doenças, CID – 11, unifica Transtorno do Espectro do Autismo: 6A02. Tismoo, 2018. Disponível em: Acesso em: 20 set. 2018.

MARTINS, M. C. Arte explica a vida. **Revista Nova Escola**, São Paulo, 2001.

MOLTO, M. C. C. **Diversidad y educación inclusiva**. Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa. Madrid- ES, Pearson Educación, 2006.

MAENNER, M. J. et al. Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years—Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2016. **MMWR Surveillance Summaries**, v. 69, n. 4, p. 1, 2020.

MACEDO, L. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2007.

MANTOAN, M^a T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como Fazer?** São Paulo: Summus, 2015. Novas Arquiteturas Pedagógicas. 96p.

MENDES, E. G., VILARONGA, C. A. R., & ZERBATO, A. P.. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: UFSCar. 2014

MENDES, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, 11(33), 387-405.

MELLO, A. M. S. **Autismo: guia prático**. 5 ed. São Paulo: AMA. Brasília: CORDE, 2007

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC/SEESP. Projeto escola viva. **Adaptações Curriculares de Grande Porte e Adaptações Curriculares de Pequeno Porte**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000. Disponível em:<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000448.pdf>. Acesso 07 de mar. 2021.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. *Ciênc. saúde coletiva*; vol. 1, n.14, pp.67-77, 2009.

PRAÇA, E. T. P. O. **Uma Reflexão acerca da Inclusão de Aluno Autista no Ensino Regular**. 2011. 140 f. Tese de Mestrado (Mestre em Educação Matemática) - UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA, UFJF, Juiz de Fora (MG), 2011.

PLAISANCE, E. Para uma sociologia da pequena infância. In: **Educação e Sociologia**, Campinas, vol. 25, n.86, p.221-241, abril 2004.

PLETSCH, M. .. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar**. Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n33/10.pdf> . Acesso em: 19 out. 2021.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, n. 33, Curitiba, 2009.

REIS, S. M.; BURNS, D. E.; RENZULLI, J. S. Curriculum compacting. **The complete guide to modifying the regular curriculum for high ability students**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1992.

PETERS, W. J., & MATSON, J. L. Comparing rates of diagnosis using DSM-IV-TR versus DSM-5 criteria for autism spectrum disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 50, 1898-1906. 2019. doi: 10.1007/s10803-019-03941-1 » <https://doi.org/10.1007/s10803-019-03941-1>

RODRIGUES, E. B. S. **Síndrome de Asperger**: percursos na educação. 63 p., Dissertação (Mestrado) - Universidade Cidade de São Paulo- SP, 2015.

SAWAIA, B. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, B. (Eds.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 7-13.

SASSAKI, R. K. **As escolas inclusivas na opinião mundial**. 2004. Disponível em: http://www.viverconsciente.com.br/exibe_artigo.asp?codigo=75&codigo_categoria. Acesso em: 19 out. 2021.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SACKS, O. **Alucinações musicais**: relatos sobre a música e o cérebro. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SANTOS, D. N.; ALBUQUERQUE, R. B.. A avaliação para os alunos com deficiência Intelectual (DI): conceitos, concepções e práticas. In: SOUZA, R. de C. S.; ALVES, M. D. F. (Org.). **Aprendizagem e Deficiência intelectual em foco**: discussões e pesquisas. Aracaju: Criação, 2018. p. 104-127.

SERRA, D. A educação de alunos autistas: entre discursos e as práticas inclusivas das escolas regulares. **Revista Polêmica**. 2010. Disponível em: www.polemica.uerj.br/pol23/oficialartigos/lipus_3.pdf. Acesso em: 19 out. 2021.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, A. B. B; GAIATO, M. B; REVELES, L. T. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.6, n.1, p.120-142, jan./jun. 2016.

SUPLINO, M. **Inclusão escolar de alunos com autismo**. Petropolis: Vozes, 2005.

TAUBATÉ-SP. **Lei Complementar nº 392**, de 15 de julho de 2016. Institui o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Câmara Municipal, Taubaté, S.P., 15 jul. 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, n. 73, dezembro/2000.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M. dos; FREITAS, M. N. C. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, Dec. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382016000400527&lng=en&nrm=iso. Acesso em 17 set. 2020.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Planejamento educacional individualizado**: propostas oficiais dos Estados Unidos, França, Itália e Espanha. (Dissertação) Programa de Pós-graduação em Educação Especial, UFSCar, São Carlos – SP, 2010.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Planejamento educacional individualizado**: propostas oficiais dos Estados Unidos, França, Itália e Espanha. (Dissertação) Programa de Pós-graduação em Educação Especial, UFSCar, São Carlos – SP, 2010.

TEIXEIRA, G. **Manual do Autismo**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2016.

TEIXEIRA, G. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

UNESCO (1994). **Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais**. [Em linha]. Disponível em <http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf>. [Consultado em 30/12/2021]

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 15 de agosto de 2021

UNESCO. **Impacto da COVID-19 na Educação**, 2020. <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse>

VALERA, J. R. **Deficiência intelectual e adaptação curricular sob o olhar de teses e dissertações**. 2015. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/123892>>. Acesso em: 19 out. 2021.

VALADÃO, G. T. MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, L.S. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, jan./dez. 2011.

Wilson, C. E., Gillan, N., Spain, D., Robertson, D., Roberts, G., Murphy, C. M., ... Murphy, D. G. M. (2013). **Comparison of ICD-10R, DSM-IV-TR and DSM-5 in an adult autism spectrum disorder diagnostic clinic**. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(11), 2515-2525. doi: 10.1007/s10803-013-1799-6» <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1799-6>

WEISS, M. P.; LLOYD, J. Conditions for co-teaching: lessons from a case study. **Teacher Education and Special Education**, v. 1, n. 26, p. 27-41, WSL, 2003.

WOLBRING, G. Expanding Ableism: Taking down the Ghettoization of Impact of Disability Studies Scholars. **Societies**, 2 (3), p. 75-83, 2012. Disponível em: Acesso em: 11 out. 2021.

WOLBRING, G. The Politics of Ableism. **Development**, v. 51, n. 2, p. 252-258, june, 2008. Disponível em: Acesso em: 11 out. 2021.

ZAKS, Z. **Building the Enterprise: Designs for a Neurodiverse World**. In: NeuroTribes: The Legacy of Autism and the Future of Neurodiversity. New York: Avery Publishing, p. 286-292, 2015.

APÊNDICE A – ROTEIRO DO GRUPO DE DISCUSSÃO

Inicialmente, a mediadora agradecerá a presença de todos e explicitará que a presente pesquisa tem como tema autismo e educação: adaptação curricular em Arte. Neste momento, utilizará uma técnica chamada “Grupo de Discussão”, cujo objetivo é coletar a opinião do grupo sobre alguns temas relevantes para a pesquisa.

A opinião de todos os participantes é muito importante e interessante para a construção da pesquisa, portanto, não existem boas ou más opiniões. A reunião será gravada pelo Google Zoom, em que acontecerá o grupo de discussão, para garantir o registro da discussão. Os dados serão utilizados apenas para os fins desta pesquisa, estando resguardados o nome das instituições de ensino, dos alunos e dos participantes, ou seja, não serão divulgados.

Para iniciar, é importante perguntar o nome dos participantes e que eles façam uma breve apresentação profissional acadêmica.

Quadro 9 – Organização do grupo de discussão

TEMAS	PERGUNTAS	ORIENTAÇÕES
ENCONTRO 1: CONHECIMENTOS DAS ARTE EDUCADORAS.	a) Introdução; b) Apresentação dos participantes convidados; c) “Para você, o educador tem que ter uma formação para trabalhar com alunos com deficiência em sala de aula? Por quê?”; d) “O que você pensa quando falamos de inclusão em sala de aula?” e) “O que você pensa sobre adaptação curricular?”	🚦 Apresentação da pesquisadora e do projeto; 🚦 Apresentação dos participantes. 🚦 5 Minutos para cada participante; 🚦 Fala em ordem alfabética;
ENCONTRO 2: PRÁTICAS DAS ARTE EDUCADORAS.	a) Introdução; b) “Qual o seu conhecimento sobre a educação inclusiva?”. c) “Para você, como deveria ser a educação inclusiva na sala de aula?”; d) “Para você, o que é adaptação curricular?” e) “Para você, o que é atividade adaptada e atividade diversificada?”	🚦 Lembrar os pontos importantes do último encontro. 🚦 5 Minutos para cada participante; 🚦 Trocar ordem dos participantes;
ENCONTRO 3:	a) Introdução; b) “Você faz atividades adaptadas ou diversificadas para o seu aluno(a)?” c) “A SRM lhe presta algum suporte? Qual?” d) “Você tem facilidade ou dificuldade na elaboração dessas atividades? Quais?” e) “Qual o primeiro passo que você busca fazer na adaptação das atividades?”	🚦 Lembrar os pontos importantes do último encontro. 🚦 5 Minutos para cada participante; 🚦 Trocar ordem dos participantes;

<p>CONHECIMENTOS E PRÁTICAS DAS ARTE EDUCADORAS.</p>	<p>f) “Se você fizesse um <i>e-book</i> para orientar os educadores, o que não poderia faltar?” g) “Quais possíveis soluções você daria para as atividades adaptadas destes alunos serem mais assertivas?”.</p>	
<p>ENCONTRO 4: ANÁLISE DO GRUPO DE DISCUSSÃO PELO SOFTWARE IRAMUTEQ</p>	<p>a) “Pontos Relevantes/ Observações Gerais” (Pontos Fortes, Pontos de Atenção e Pontos de Ameaça); b) “Terminologias e Conceitos” (Aluno de Inclusão x Aluno com Deficiência, Plano de Adaptação Curricular x Plano de Diversificação Curricular); c) “Pré Análise de Dados” (<i>Corpus</i> das Falas, Nuvem de Palavras, Análise de Similitude e Classificação Hierárquica Descendente).</p>	<p>✚ Pontuar os resultados e discussões dos pontos importantes levantados nos encontros. ✚ Impressões de cada participante 5 minutos cada;</p>
<p>ENCONTRO 5 e 6: ELABORAÇÃO E FINALIZAÇÃO DO E-BOOK;</p>	<p>a) “Elaboração do <i>e-book</i> como produto técnico.” b) “Coletar ideias e sugestões”; c) “Finalizar a Arte”. d) “Enviar para Editora UNITAU”; e) Publicação.</p>	<p>✚ A Arte do e-book pré preparada. ✚ Impressões de cada participante em 10 minutos cada;</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

APÊNDICE B – PRODUTO TÉCNICO: E-BOOK



Jade Moura de Godoy
Organizadora

GRUPO DE DISCUSSÃO
EDUCAÇÃO E AUTISMO: ADAPTAÇÃO CURRICULAR EM ARTE



Taubaté | SP
2021

EXPEDIENTE EDITORA**edUNITAU**

| Diretora-Presidente: Profa. Dra. Nara Lúcia Perondi Fortes

Conselho Editorial

| Pró-reitora de Extensão: Profa. Dra. Leticia Maria Pinto da Costa;
 | Assessor de Difusão Cultural: Prof. Me Luzimar Goulart Gouvêa;
 | Coordenador do Sistema Integrado de Bibliotecas:
 Felipe Augusto Souza dos Santos Rio Branco;
 | Representante da Pró-reitoria de Graduação:
 Profa. Me. Silvia Regina Ferreira Pompeo Araújo;
 | Representante da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação:
 Profa. Dra. Cristiane Aparecida de Assis Claro;
 | Área de Biociências Profa. Dra. Adriana Leônidas de Oliveira;
 | Área de Exatas: Prof. Me. Alex Thaumaturgo Dias;
 | Área de Humanas: Prof. Dr. Moacir José dos Santos.

Projeto Gráfico

| NDG – Núcleo de Design Gráfico da Universidade de Taubaté
 | Coordenação: Alessandro Squarcini
 | Impressão: Eletrônica (E-book)

Ficha Catalográfica

| Bibliotecária Ana Beatriz Ramos – CRB-8/6318

**Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBi/ UNITAU
Grupo Especial de Tratamento da Informação - GETI**

G892 Grupo de discussão educação e autismo : adaptação curricular em arte [recurso eletrônico] / organizado por Jade Moura de Godoy, Juliana Marcondes Bussolotti. Dados eletrônicos. – Taubaté: EdUnitau, 2021.

Formato: PDF
 Requisitos do sistema: Adobe
 Modo de acesso: world wide web

ISBN 978-65-86914-25-1 (on-line)

1. Educação especial. 2. Inclusão escolar. 3. Adaptação curricular. 4. Autismo. 5. Formação de professores. I. Godoy, Jade Moura de (org.). II. Bussolotti, Juliana Marcondes. (org.). III. Título.

CDD – 371.9

Índice para Catálogo sistemático

Educação especial – 371.9
 Inclusão escolar – 371.9
 Adaptação curricular – 371.1
 Formação de professores – 371.1
 Autismo – 371.94

Copyright © by Editora da UNITAU, 2021

Nenhuma parte desta publicação pode ser gravada, armazenada em sistema eletrônico, fotocopiada, reproduzida por meios mecânicos ou outros quaisquer sem autorização prévia do editor.

EXPEDIENTE MPE – UNITAU**Universidade de Taubaté
Mestrado Profissional em Educação****Projeto Gráfico de um Livro Digital e Interativo**

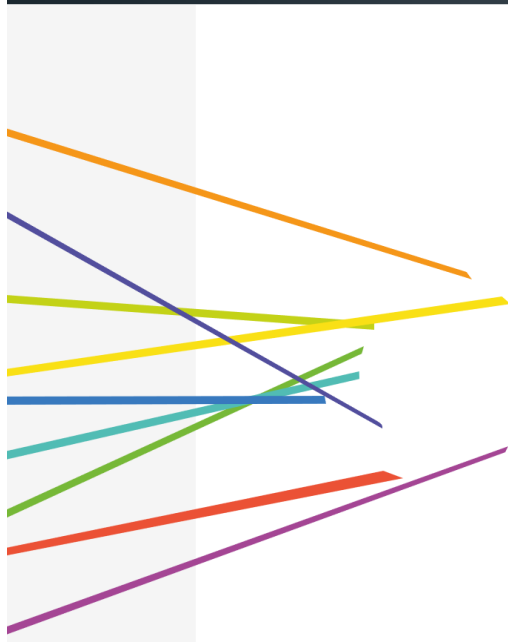
Produto Técnico da Dissertação apresentado para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Profª Drª Juliana Marcondes Bussolotti.

Colaboradores

5 Arte-Educadoras da Educação Básica



AGRADECIMENTOS



Gostaria de, primeiramente, agradecer a Deus pelo amor e pela força que Ele sempre me proporciona. E a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para eu estar no exato ponto em que me encontro agora. Em especial, eu gostaria de agradecer:

À professora Juliana, a qual admiro muito, por todo o carinho, confiança e ensinamentos passados a mim, durante esses anos e, por sempre incentivar meus projetos;

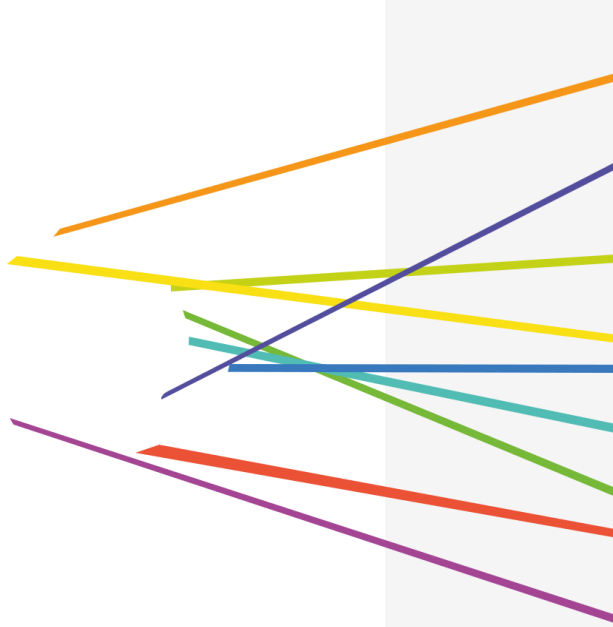
Às minhas colegas Arte-educadoras, por contribuírem com suas experiências, práticas e conhecimentos e serem protagonistas neste processo.

Aos meus companheiros de curso, em especial, à minha turma, que me proporcionaram experiências incríveis e que foram imprescindíveis para que essa caminhada fosse cheia de boas memórias.

GRUPO DE DISCUSSÃO
EDUCAÇÃO E AUTISMO: ADAPTAÇÃO CURRICULAR EM ARTE | **PAG. 05**

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	07
E-BOOK	08
CONCEPÇÃO DA IDEIA	09
AUTORES	10
COLABORADORAS	11
PODCASTS DOS ENCONTROS	12
ENCONTRO 1	13
ENCONTRO 2	14
ENCONTRO 3	15
ENCONTRO 4	16
ANÁLISE PELO IRAMUTEQ	17
CORPUS DAS PALAVRAS	18
NUVEM DAS PALAVRAS	19
ANÁLISE DE SIMILITUDE	20
DENDROGRAMA DA C. H. DESCENDENTE	21
CONCLUSÃO	22
BASTIDORES	23
ENCONTROS 1 E 2	24
ENCONTROS 3 E 4	25
ENCONTROS 5 E 6	26
REFERÊNCIAS	27
DESCRIÇÃO	28



INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste no desenvolvimento do projeto gráfico de um livro digital interativo como produto técnico de conclusão do curso de Mestrado Profissional em Educação, pela Universidade de Taubaté – UNITAU.

Para tal, foi realizado um grupo de discussão com 5 Arte-Educadoras que trabalharam ou trabalham em sala de aula com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e realizam atividades adaptadas para esses alunos.

Por fim, o presente trabalho tem como objetivo proporcionar uma experiência de grande imersão no enredo por meio da interação gerada pelos podcasts e pelos recursos tecnológicos e, dessa forma, transmitir a mensagem do livro de uma maneira mais divertida e enriquecedora. Para isso, foram aplicados os conhecimentos adquiridos durante o mestrado e o grupo de estudos de Arte e Criação do MPE.

GRUPO DE DISCUSSÃO
EDUCAÇÃO E AUTISMO: ADAPTAÇÃO CURRICULAR EM ARTE | PAG. 07

E-BOOK

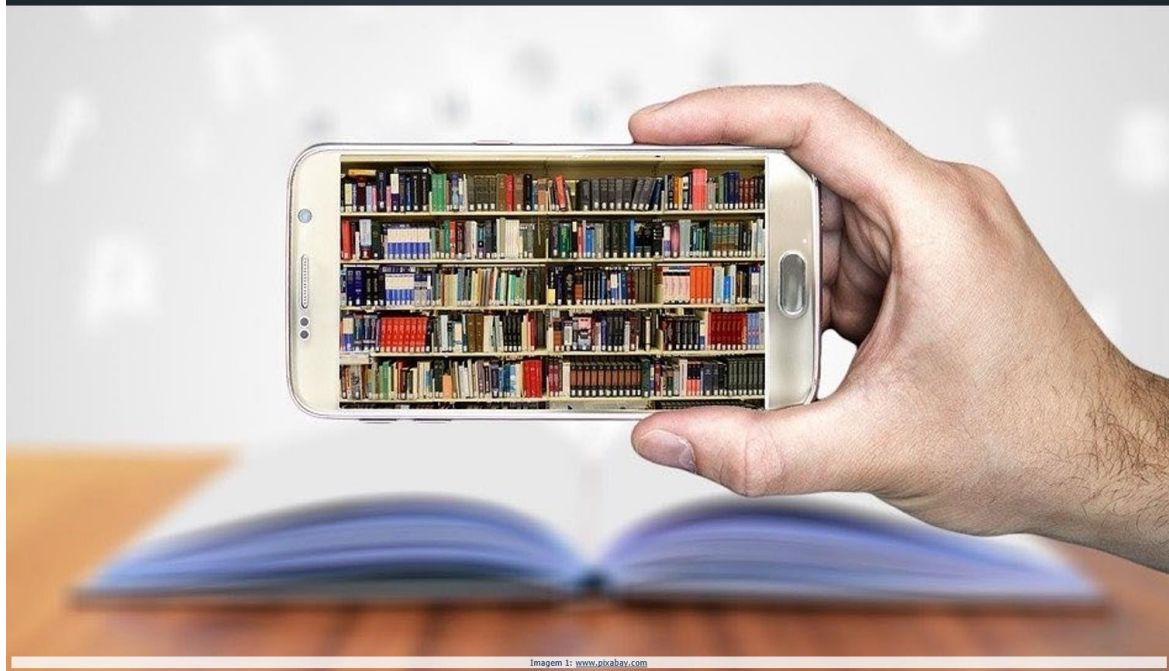


Imagem 1: www.pixabay.com

CONCEPÇÃO DA IDEIA



A ideia do produto técnico surgiu por meio da metodologia da dissertação em realizar um grupo de discussão para analisarmos os conhecimentos e práticas de Arte-Educadores sobre a educação inclusiva, a arte, a adaptação curricular e o TEA. Partindo da vontade de unir os elementos que mais me interessam, relativos à área, que são: a arte; a tecnologia, a linguagem acadêmica e suas diversas maneiras de explorar os tipos de representação; e a variedade de ferramentas que a tecnologia pode oferecer como, por exemplo, transformar o grupo de discussão em podcasts. Visto que, nos dias de hoje, todas as pessoas estão cada vez mais integradas ao mundo digital, considerei a utilização da tecnologia para transmitir, por meio das funções do design, uma mensagem de conscientização, que pudesse ter um valor de entretenimento, mas também educativo, proporcionando grandes experiências. Assim, dei início ao projeto de um livro digital interativo docente (e-book).

GRUPO DE DISCUSSÃO
EDUCAÇÃO E AUTISMO: ADAPTAÇÃO CURRICULAR EM ARTE | PAG. 09

AUTORAS

JADE MOURA – Autora do projeto

Pesquisadora e Mestranda profissional em Educação (MPE) pela Universidade de Taubaté – UNITAU (2022), Pós Graduada em Transtorno do Espectro Autista pelo Centro Universitário Celso Lisboa do Rio de Janeiro em parceria com o CBI OF MIAMI da Flórida-EUA (2020), Licenciada em Artes Visuais pela Universidade de Taubaté – UNITAU (2017) e Técnica em Informática.



JULIANA BUSSOLOTTI – Co-autora do projeto

Graduação em Artes pela USP, pós-graduação em Designer Instrucional pela UNIFEI, mestrado em Ciências Ambientais pela UNITAU e doutorado em Geografia pela UNESP. Atualmente é pós-doc. do Territorial pela UNESP, Professora assistente III da UNITAU, professora coordenadora-adjunta do Mestrado Profissional em Educação da UNITAU.



GRUPO DE DISCUSSÃO
EDUCAÇÃO E AUTISMO: ADAPTAÇÃO CURRICULAR EM ARTE | PAG. 10

COLABORADORAS

PARTICIPANTE 1 (P1)

Arte-educadora na rede municipal de Tremembé com formação inicial em Artes Plásticas na Faculdade Santa Cecília – (FASC) e Pedagogia pela Universidade de Taubaté (UNITAU).

PARTICIPANTE 2 (P2)

Arte Educadora na rede privada de Taubaté com habilitação em Artes Cênicas pela Faculdade Santa Cecília – FASC e pós-graduada em Arteterapia pelo Núcleo de Arte e Educação – NAPE.

PARTICIPANTE 3 (P3)

Arte-educadora pela rede municipal de Tremembé com formação inicial em Artes Cênicas pela Faculdade Santa Cecília – (FASC) e pós-graduada em Psicopedagogia pela IEC/Unig e Formação Teatral pela Casa das Artes de Laranjeiras no Rio de Janeiro.

PARTICIPANTE 4 (P4)

Arte-Educadora na rede municipal de Tremembé com formação inicial em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade do Oeste Paulista – (UNOESTE).

PARTICIPANTE 5 (P5)

Professora Polivalente na rede municipal de Taubaté com formação em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa pela UNIMES e pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva – Múltiplas Deficiências e Psicopedagogia, pela FAHE, e arte educação pela UNIMES.

GRUPO DE DISCUSSÃO
EDUCAÇÃO E AUTISMO: ADAPTAÇÃO CURRICULAR EM ARTE | **PAG. 11**

RESUMO DOS ENCONTROS



ENCONTRO 1

CONHECIMENTOS DAS ARTE-EDUCADORAS



No primeiro momento, foi realizada a apresentação do projeto, seus objetivos esperados com o grupo de discussão e, em seguida, os participantes foram orientados sobre as regras de tempo de fala de cada um, que ficou determinado em cinco minutos para cada resposta. Ao final, houve um debate, no qual cada sujeito concordava ou não com a fala do outro, podendo dar a opinião do ponto de vista pela resposta do outro. No segundo momento, iniciamos as apresentações de cada participante fazendo uma sondagem sobre o que eles pensavam sobre a formação, a inclusão em sala de aula e a adaptação curricular e abrimos espaço para as trocas, discussões e opiniões quanto às respostas dos outros participantes. Este momento foi finalizado falando sobre as impressões que os participantes tiveram do encontro. Seguimos essa sequência em todos os outros encontros.

TEMAS	PERGUNTAS	ORIENTAÇÕES
ENCONTRO 1: CONHECIMENTOS DAS ARTE EDUCADORAS.	a) Introdução; b) Apresentação dos participantes convidados; c) "Para você, o educador tem que ter uma formação para trabalhar com alunos com deficiência em sala de aula? Por quê?"; d) "O que você pensa quando falamos de inclusão em sala de aula?" e) "O que você pensa sobre adaptação curricular?"	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da pesquisadora e do projeto; • Apresentação dos participantes. • 5 Minutos para cada participante; • Fala em ordem alfabética;

GRUPO DE DISCUSSÃO
EDUCAÇÃO E AUTISMO: ADAPTAÇÃO CURRICULAR EM ARTE | **PAG. 13**

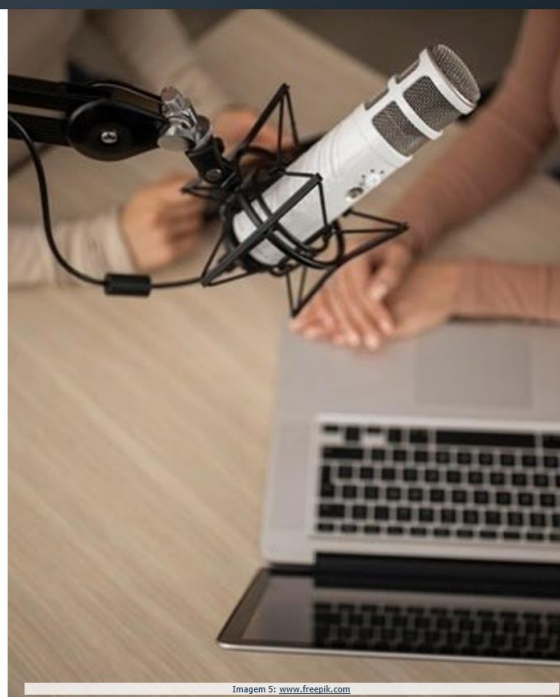
ENCONTRO 2

PRÁTICAS DAS ARTE-EDUCADORAS

No primeiro momento, relembamos alguns pontos importantes do último encontro. Depois, os participantes foram questionados sobre seus conhecimentos de fato sobre a educação inclusiva, como eles achavam que deveria ser a educação inclusiva na sala de aula, o que era adaptação curricular e os conhecimentos deles sobre as atividades adaptadas e as atividades diversificadas. No segundo momento, abrimos para as trocas, discussões e opiniões quanto às respostas dos outros participantes, e os sujeitos finalizaram falando sobre as impressões que tiveram do encontro.

TEMAS	PERGUNTAS	ORIENTAÇÕES
ENCONTRO 2: PRÁTICAS DAS ARTE EDUCADORAS.	a) Introdução; b) "Qual o seu conhecimento sobre a educação inclusiva?"; c) "Para você, como deveria ser a educação inclusiva na sala de aula?"; d) "Para você, o que é adaptação curricular?"; e) "Para você, o que é atividade adaptada e atividade diversificada?"	<ul style="list-style-type: none"> • Relembrar os pontos importantes do último encontro. • 5 Minutos para cada participante; • Trocar ordem dos participantes;

GRUPO DE DISCUSSÃO
EDUCAÇÃO E AUTISMO: ADAPTAÇÃO CURRICULAR EM ARTE | **PAG. 14**



ENCONTRO 3

CONHECIMENTOS E PRÁTICAS DAS ARTE-EDUCADORAS



No primeiro momento, relembremos alguns pontos importantes do último encontro. Depois, os participantes foram questionados sobre suas práticas em sala de aula e com seus alunos com autismo nos dizendo se: eles realizam ou não atividades adaptadas ou diversificadas para eles; se a SRM lhes oferece algum suporte na ajuda para realizá-las; se eles têm dificuldades ou facilidades na elaboração dessas atividades (e quais são elas); qual é o primeiro passo que eles buscam fazer na adaptação dessas atividades; se eles elaborassem um e-book para orientar os arte-educadores, o que não poderia faltar nele; e por fim quais as possíveis soluções que eles dariam para que a realização das atividades adaptadas desses alunos fossem mais assertivas. No segundo momento, abrimos para as trocas, discussões e opiniões quanto às respostas dos outros participantes, e finalizaram falando sobre as impressões que tiveram do encontro.

TEMAS	PERGUNTAS	ORIENTAÇÕES
ENCONTRO 3: CONHECIMENTOS E PRÁTICAS DAS ARTE EDUCADORAS.	a) Introdução; b) "Você faz atividades adaptadas ou diversificadas para o seu aluno(a)?" c) "A SRM lhe presta algum suporte? Qual?" d) "Você tem facilidade ou dificuldade na elaboração dessas atividades? Quais?" e) "Qual o primeiro passo que você busca fazer na adaptação das atividades?" f) "Se você fizesse um e-book para orientar os educadores, o que não poderia faltar?" g) "Quais possíveis soluções você daria para as atividades adaptadas destes alunos serem mais assertivas?"	<ul style="list-style-type: none"> • Relembrar os pontos importantes do último encontro. • 5 Minutos para cada participante; • Trocar ordem dos participantes;

GRUPO DE DISCUSSÃO

EDUCAÇÃO E AUTISMO: ADAPTAÇÃO CURRICULAR EM ARTE | **PAG. 15**

ENCONTRO 4

ANÁLISE DO GRUPO DE DISCUSSÃO – IRAMUTEQ

No primeiro momento, a pesquisadora abordou os pontos relevantes do grupo de discussão e algumas observações gerais, tais como: pontos fortes, pontos de atenção, pontos de ameaça, expectativas quanto ao grupo e as terminologias em destaque nas falas dos participantes, comparando-as com a forma correta, na visão acadêmica, ao se referirem a essas terminologias. Os participantes, a cada fala da pesquisadora, pontuavam, discutiam e debatiam sobre os temas apresentados, contribuindo com as suas considerações. No segundo momento, mostramos para os participantes a pré análise realizada pelo software IRaMuTeQ, em que registramos os significados das cores nas falas deles por meio do corpus gerado, separando as falas das participantes em cores, sendo elas: amarelo, azul, cinza/preto, roxo, vermelho e verde. Depois, apresentamos as imagens geradas em dendrogramas, tais como: nuvem de palavras, análise de similitude e classificação hierárquica descendente (móbile). E, por fim, finalizaram falando sobre as impressões que tiveram do encontro.

TEMAS	PERGUNTAS	ORIENTAÇÕES
ENCONTRO 4: PRÉ ANÁLISE DOS TRÊS ENCONTROS	a) "Pontos Relevantes/ Observações Gerais" (Pontos Fortes, Pontos de Atenção e Pontos de Ameaça); b) "Terminologias e Conceitos" (Aluno de Inclusão x Aluno com Deficiência, Plano de Adaptação Curricular x Plano de Diversificação Curricular); c) "Pré Análise de Dados" (Corpus das Falas, Nuvem de Palavras, Análise de Similitude e Classificação Hierárquica Descendente).	<ul style="list-style-type: none"> • Pontuar os resultados e discussões dos pontos importantes levantados nos encontros. • Impressões de cada participante 5 minutos cada;

GRUPO DE DISCUSSÃO

EDUCAÇÃO E AUTISMO: ADAPTAÇÃO CURRICULAR EM ARTE | **PAG. 16**



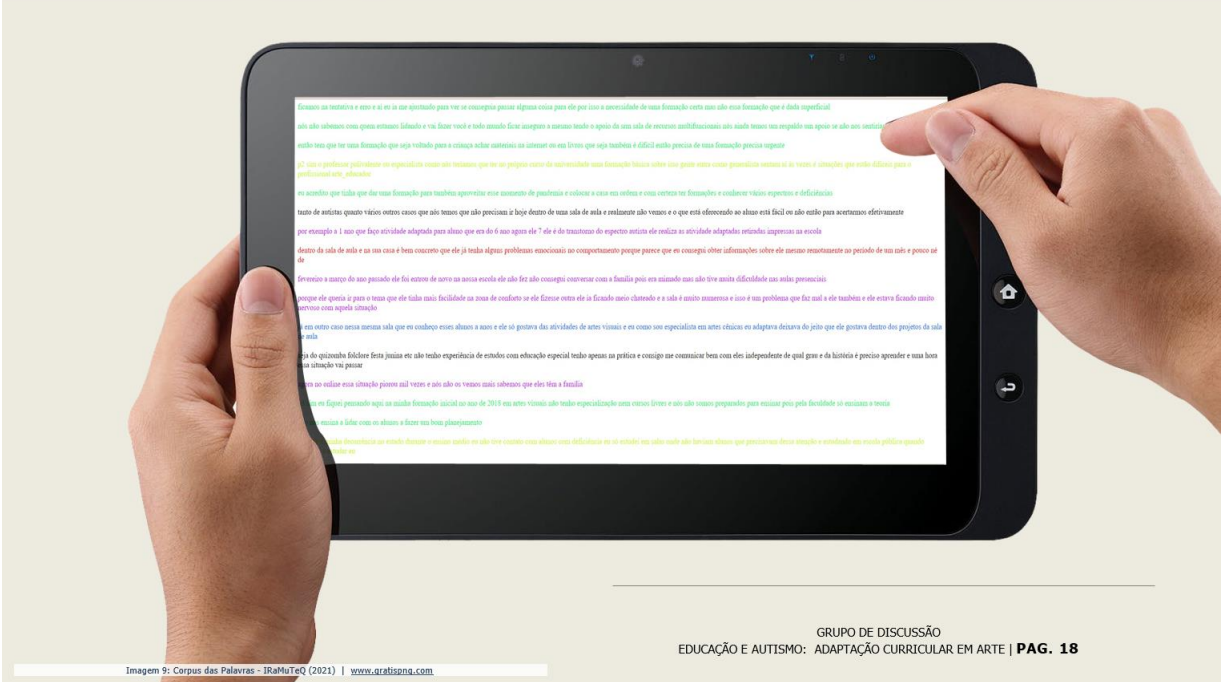
ANÁLISE PELO IRAMUTEQ

Foi realizada a transcrição pelo Software do IRaMuTeQ, tomando o cuidado em manter o registro integral das falas, onde foram representados pelos corpus dos textos em cores, e as discussões apresentadas em dendrogramas.



Imagem 8: www.freejpk.com

ANÁLISE PELO IRAMUTEQ CORPUS DAS PALAVRAS



GRUPO DE DISCUSSÃO
EDUCAÇÃO E AUTISMO: ADAPTAÇÃO CURRICULAR EM ARTE | **PAG. 18**

Imagem 9: Corpus das Palavras - IRaMuTeQ (2021) | www.gratispna.com

ANÁLISE PELO IRAMUTEQ

NUVEM DAS PALAVRAS



ANÁLISE PELO IRAMUTEQ

ANÁLISE DE SIMILITUDE



ANÁLISE PELO IRAMUTEQ

DENDROGRAMA DA CLASSIFICAÇÃO HIERÁRQUICA DESCENDENTE



CONCLUSÃO

O grupo de discussão nos levou a refletir sobre nossos conhecimentos e práticas em sala de aula como Arte Educadoras na realização da adaptação curricular em Arte para os alunos com transtorno do espectro autista e a perceber, durante as conversas, a realidade das arte-educadores perante a falta de informação e de conhecimento com relação à Educação Inclusiva, um aspecto que reflete negativamente em suas práticas em sala de aula. A partir dessas tomadas de consciência, os participantes da pesquisa conseguiram explorar o que representa a importância da formação continuada, de se ter informações sobre seus alunos e o coensino (trabalho colaborativo) da equipe pedagógica, sala de recursos multifuncionais da escola para que todos falem a mesma língua e sejam assertivos para as necessidades de seus alunos.



BASTIDORES



BASTIDORES

ENCONTROS 1 E 2



*"Que ninguém se engane, só se consegue a simplicidade através de muito trabalho."
Clarice Lispector*

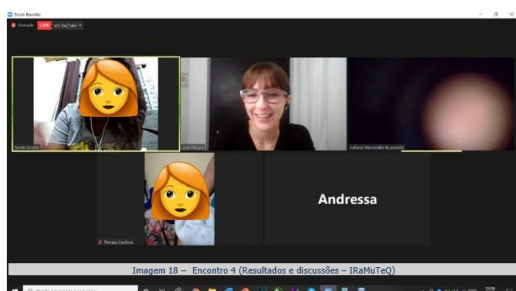
*"A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades."
Paulo Freire*



BASTIDORES

ENCONTROS 3 e 4

*"Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades
para a sua própria produção ou a sua
construção."
Paulo Freire.*



*"O objetivo da educação inclusiva não
é tornar todas as crianças iguais,
mas sim respeitar e valorizar suas
diferenças."
Andrea Ramal*

GRUPO DE DISCUSSÃO
EDUCAÇÃO E AUTISMO: ADAPTAÇÃO CURRICULAR EM ARTE | **PAG. 25**

BASTIDORES

ENCONTROS 5 e 6



*"Quem ensina aprende ao ensinar,
E quem aprende ensina ao
aprender."
Paulo Freire.*

*"Me movo como educador,
porque, primeiro, me movo como
gente."
Paulo Freire*



GRUPO DE DISCUSSÃO
EDUCAÇÃO E AUTISMO: ADAPTAÇÃO CURRICULAR EM ARTE | **PAG. 26**

REFERÊNCIAS

- Imagem 1:** Disponível em: <https://pixabay.com/pt/photos/livros-smartphone-m%3a3o-guarda-m%3ab3vel-3348990/> **Acesso em:** 08 de outubro de 2021
- Imagem 2:** Disponível em: https://br.freepik.com/fotos-gratis/cursos-virtuais-de-menina-com-fones-de-ouvido_11332464.htm **Acesso em:** 25 de março de 2021
- Imagem 3:** Disponível em: https://unsplash.com/photos/_Nr3_2N3Cjo **Acesso em:** 08 de outubro de 2021
- Imagem 4:** Disponível em: https://br.freepik.com/fotos-gratis/mulher-sorridente-transmitindo-uma-entrevista-no-radio_11797769.htm#page=1&query=podcast%20radio%20media%20news%20microphone&position=3&from_view=search **Acesso em:** 08 de outubro de 2021
- Imagem 5:** Disponível em: https://br.freepik.com/fotos-gratis/vista-superior-de-mulheres-fazendo-radio-juntas_11797742.htm **Acesso em:** 08 de outubro de 2021
- Imagem 6:** Disponível em: https://br.freepik.com/fotos-gratis/duas-mulheres-conversando-no-radio_11797731.htm **Acesso em:** 08 de outubro de 2021
- Imagem 7:** Disponível em: https://br.freepik.com/fotos-gratis/mulheres-desfocadas-fazendo-uma-entrevista-de-radio-com-microfone_11797779.htm?query=podcast%20radio%20media%20news%20microphone **Acesso em:** 08 de outubro de 2021
- Imagem 8:** Disponível em: https://br.freepik.com/fotos-gratis/laptop-com-tela-em-branco_10421181.htm#page=1&query=notebook%20tela&position=3&from_view=search **Acesso em:** 08 de outubro de 2021
- Imagens 9 a 12:** Disponível em: <https://www.gratispng.com/png-5xo80f/> **Acesso em:** 08 de outubro de 2021 | Dados do IRaMuTeQ 2021
- Imagem 13:** Disponível em: https://br.freepik.com/fotos-gratis/close-de-diversas-pessoas-dando-as-maos_12193015.htm#page=1&query=equipe%20mulheres&position=0&from_view=search **Acesso em:** 08 de outubro de 2021
- Imagem 14:** Disponível em: https://br.freepik.com/fotos-gratis/ator-na-frente-da-camera-em-um-teste_18641830.htm#page=1&query=bastidores&position=43&from_view=search **Acesso em:** 08 de outubro de 2021
- Imagem 15:** Disponível em: acervo fotográfico pessoal das autoras **Acesso em:** 10 de agosto de 2021
- Imagem 16:** Disponível em: acervo fotográfico pessoal das autoras **Acesso em:** 10 de agosto de 2021
- Imagem 17:** Disponível em: acervo fotográfico pessoal das autoras **Acesso em:** 10 de agosto de 2021
- Imagem 18:** Disponível em: acervo fotográfico pessoal das autoras **Acesso em:** 10 de agosto de 2021
- Imagem 19:** Disponível em: acervo fotográfico pessoal das autoras **Acesso em:** 10 de agosto de 2021
- Imagem 20:** Disponível em: acervo fotográfico pessoal das autoras **Acesso em:** 10 de agosto de 2021
- Imagem 21:** Disponível em: <https://tudobemserdiferente.wordpress.com/2018/04/02/dia-da-aceitacao-do-autismo/> **Acesso em:** 12 de agosto de 2021

GRUPO DE DISCUSSÃO
EDUCAÇÃO E AUTISMO: ADAPTAÇÃO CURRICULAR EM ARTE | **PAG. 27**

DESCRIÇÃO

[QUADRINHO TRADUZIDO POR BEATRIZ SOUZA]

Descrição da imagem: Sequência e quatro quadrinhos azuis. No primeiro, uma moça de cabelo rosa olha com cara de braba pra uma peça de quebra cabeças colorida, em cima um balãozinho diz "porque eu odeio o quebra-cabeças como símbolo do autismo." No segundo quadrinho, ela aparece com um buraco no rosto no formato da peça de quebra-cabeças e um balãozinho diz "Eu não sou um pedaço em falta". No terceiro quadrinho aparecem várias peças desmontadas de quebra-cabeças que formariam a imagem dela, e um balão que diz "Eu não preciso ser resolvida." No último quadrinho ela aparece ao lado de uma placa branca onde se vê o símbolo do infinito nas cores do arco-íris. Um balãozinho diz "Eu gosto do símbolo do infinito pela neurodiversidade." e outro diz "É inclusivo e representa um grande espectro de diferenças neurológicas". No rodapé se lê a assinatura da artista: Beth Wilson, doodlebeth. Fim da descrição.



GRUPO DE DISCUSSÃO
EDUCAÇÃO E AUTISMO: ADAPTAÇÃO CURRICULAR EM ARTE | **PAG. 28**



UNITAU
Universidade de Taubaté



ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: AUTISMO E EDUCAÇÃO: adaptação curricular em Arte

Pesquisador(a): Jade Moura de Godoy.

Orientador(a): Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti.

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, de uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa: O trabalho tem como pressuposto a análise da adaptação curricular em Arte, a partir de um grupo de discussão com Arte-Educadores que trabalham com alunos com Autismo, tendo em vista a especificidade ou não em Educação Inclusiva. O grupo visa ao debate sobre seus conhecimentos e práticas para a adaptação curricular em Arte, identificando os dilemas, desafios, expectativas, necessidades e possíveis soluções sobre o assunto.

Título do projeto: “AUTISMO E EDUCAÇÃO: adaptação curricular em Arte”

Objetivo da pesquisa: Discutir com os Arte-Educadores as principais abordagens de como chegar à adaptação curricular assertiva na elaboração das atividades em Arte para serem aplicadas aos estudantes com Autismo, culminando em um *e-book* com uma proposta de formação continuada para Arte-Educadores que será elaborado junto ao grupo de discussão como produto técnico.

Coleta de dados: Por utilizar seres humanos para coleta de dados, a pesquisa será submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos.

Correspondente ao período de distanciamento social durante a pandemia da COVID-19, será utilizado o formato de grupo de discussão remoto, ou seja, nenhum participante terá que estar exposto a um encontro presencial.

Para coletar estes dados, será realizada a indicação de Arte-Educadores pelo método *snowball* (bola de neve), ou seja, por indicação. Cada professor irá indicar alguém que conheça e que vá contribuir efetivamente para o grupo e levantar questões pertinentes ao tema, sob a mediação da pesquisadora e de sua orientadora Professora Dra. Juliana Marcondes Bussolotti. As primeiras indicações ocorrerão no grupo de estudos em Arte Educação e Criação do Mestrado Profissional em Educação (MPE-UNITAU), utilizando o critério, serem arte-educador e de trabalhar em sala de aula com alunos com Autismo em sala de aula. Após o aceite dos participantes e a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética, será realizado o convite aos Arte-Educadores contendo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esse termo, detalhado no anexo A, será virtualmente disponibilizado no momento da convocatória, ou seja, quando o participante receber o e-mail, enfatizando-se a garantia do sigilo da identidade do participante. Será recolhido, devidamente assinado, nos encontros do grupo de discussão. Em anexo, será disponibilizado o cronograma do grupo de discussão, que será realizado em um mês corrido e os demais no decorrer da necessidade do trabalho, computando ao todo 5 encontros.

Destino dos dados coletados: A pesquisadora será a responsável pelos dados originais coletados por meio dos questionários, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações que serão coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir da mesma, não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada. Os dados a serem coletados por meio de questionários serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: O risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador por meio de

questionários. Com vistas a prevenir os riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam garantidos os seguintes direitos: de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder a qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos sobre adaptação em Arte para alunos com Autismo. 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 de profissionais, de instituições e de pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando suas conclusões estiverem completas.

Garantias e indenizações: Fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa. Para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso à pesquisadora responsável pela pesquisa para o esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: A investigadora é mestrandada da Turma 2020 do Mestrado Profissional em Educação: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), Jade Moura de Godoy, residente no seguinte endereço: Alameda Raphael Lucci, nº 510, Itaim, Taubaté - SP, podendo também ser contatada pelo telefone (12) 98707-5294, inclusive por intermédio de chamadas a cobrar. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Juliana Marcondes Bussolotti, a qual pode ser contatada pelo telefone (12) 99767-1717. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217. A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados via plataforma online, em que os participantes que compõem a amostra atuam em horário condizente com a disponibilidade dos mesmos. Da mesma forma, fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é de caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente

estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pela pesquisadora. As informações serão analisadas e transcritas pela pesquisadora, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo o processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre adaptação em Arte para alunos com Autismo.

DECLARAÇÃO

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto à pesquisadora, quanto a minha participação no presente estudo, ficando esclarecidos quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir deixar de participar da pesquisa.

Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Taubaté - SP, _____, _____ de 2021.

Nome do Participante _____.

Assinatura do Participante

JADE MOURA DE GODOY

Pesquisadora Responsável

Declaramos que assistimos à explicação da pesquisadora ao participante, que as suas explicações deixaram claros os objetivos do estudo, bem como todos os procedimentos e a metodologia que serão adotados no decorrer da pesquisa.

Testemunha

Testemunha

ANEXO B – DECLARAÇÃO DE PESQUISADOR

Eu JADE MOURA DE GODOY, pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa intitulado AUTISMO E EDUCAÇÃO: adaptação curricular em Arte. Uma análise da *práxis* sob uma perspectiva de gênero comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução 510/16 e XI.2 item A ou da Resolução 466/12). Em relação à coleta de dados, eu pesquisadora responsável, asseguro que o caráter de anonimato das participantes dessa pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas. Nenhum documento será identificado pelo nome. Mantereí um registro de inclusão das participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio. Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos. Asseguro que as participantes dessa pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética – CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação. O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento. Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido esse prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

Taubaté – SP, 27 de outubro de 2021.

JADE MOURA DE GODOY

ANEXO C - DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA

Eu, **Ana Maria Gimenes Corrêa Calil**, na qualidade de responsável pela **Universidade de Taubaté**, autorizo a realização da pesquisa intitulada “**AUTISMO E EDUCAÇÃO: adaptação curricular em Arte**” a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora “**Jade Moura de Godoy**, sob a orientação da Prof^a Dr^a **Juliana Marcondes Bussolotti**”; e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura necessária para a realização da referida pesquisa.

Esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade de Taubaté - CEP/UNITAU para a referida pesquisa.

Taubaté, 15 de dezembro de 2021.

Nome e assinatura e carimbo do responsável