

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

CÉLIA REGINA SULATO PEREIRA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS:
a escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista no
ensino regular na perspectiva de professores

**Taubaté – SP
2024**

Célia Regina Sulato Pereira

**Grupo Especial de Tratamento da Informação – GETI
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBi
Universidade de Taubaté - UNITAU**

P436p Pereira, Célia Regina Sulato

Práticas pedagógicas inclusivas: a escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular na perspectiva de professores / Célia Regina Sulato Pereira. – 2024.

116 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Taubaté, 2024.

Orientação: Profa. Dra. Virginia Mara Próspero da Cunha,
Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação.

1. Autismo. 2. Educação Inclusiva. 3. Práticas Pedagógicas.
I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em
Educação. II. Título.

CDD – 370

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS:

A escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular na perspectiva de professores

INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES:

The schooling of children with autism spectrum disorder in regular education from the perspective of teachers

Pesquisa apresentada à Banca da Universidade de Taubaté, como 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. Virginia Mara Próspero da Cunha

**Taubaté – SP
2024**

CÉLIA REGINA SULATO PEREIRA

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS:
a escolarização de crianças com o Transtorno do Espectro Autista no
ensino regular na perspectiva de professores

Pesquisa apresentada à Banca da Universidade de Taubaté, como 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. Virginia Mara Próspero da Cunha

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha (Orientadora)
UNITAU Universidade de Taubaté

Prof. Dra. Suelene Regina Donola Mendonça (Membro interno)
UNITAU - Universidade de Taubaté

Prof. Dra. Eliane Pinheiro Fernandes (Membro externo)
PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

“O Autismo não limita as pessoas. Mas o preconceito sim, ele limita a forma com que a vemos e o que achamos que elas são capazes”

(Letícia Bittenfield)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, por dar a oportunidade de mais uma grande conquista em minha vida.

À minha família pelo qual me apoiou em toda minha trajetória acadêmica.

Aos amores da minha vida, minhas filhas Isabela e Mariana, por estarem sempre ao meu lado, por todo apoio e compreensão por muitas vezes estar ausente.

Ao meu marido Leandro, pelo companheirismo, nos infindáveis dias de estudos juntos, um apoiando o outro, pelo carinho, paciência em todos os momentos, pois não teria conseguido sem a ajuda de vocês.

Agradeço aos professores, mestres e doutores da UNITAU, pelos momentos de estudo que proporcionaram tantos conhecimentos em minha vida profissional e acadêmica.

Aos meus amigos pela companhia e pelas viagens incansáveis, foi muito gratificante conhecer vocês nesta etapa de estudos, aprendizado e crescimento pessoal e profissional.

Agradeço aos meus pais, Francisco e Durvalina, por acreditarem sempre em mim, pelos incentivos, ensinamentos e amor, minha eterna gratidão por vocês.

Agradeço carinhosamente à minha orientadora Virginia Mara Próspero da Cunha, pelos momentos de conhecimentos e incentivos, gratidão e carinho.

Enfim, agradeço à minha vida, por tudo que ela permitiu acontecer comigo, os obstáculos, as alegrias, os momentos difíceis pois, através de todas essas etapas, permitiram que meus sonhos continuem a se realizar, as experiências, os aprendizados e ser o que sou hoje.

RESUMO

O tema desta pesquisa insere-se o tema práticas pedagógicas e Transtorno do Espectro Autista, na perspectiva da educação inclusiva, tendo como objetivo analisar estratégias utilizadas pelos docentes oportunizando às crianças que apresentam o transtorno, o direito a uma Educação Inclusiva de qualidade, assim como constatar as principais dificuldades identificadas pelos professores em se correlacionar com alunos que apresentam o TEA. A presente pesquisa analisou o relato das práticas pedagógicas inclusivas, desenvolvidas por professores em uma instituição de ensino regular que atende alunos com o TEA. A pesquisa foi desenvolvida em uma Rede Municipal de Educação Básica localizada na região metropolitana do vale do Paraíba paulista, estabelecendo uma análise do relato de práticas pedagógicas em uma escola de ensino regular nos Anos Iniciais. Fizeram parte deste estudo cinco professores do 1º ao 5º ano. Os dados foram obtidos por meio de um questionário e por entrevista. De acordo com os dados analisados, por meio da análise de conteúdo, foi possível constatar as dificuldades e desafios dos pesquisados no processo de inclusão e aprendizagem de alunos com TEA. Como resultados das análises que se deram a partir das experiências compartilhadas entre os profissionais da instituição, esperamos contribuir com práticas positivas voltadas para alunos com TEA, com outras instituições de educação inclusiva e também como base para novas pesquisas sobre educação inclusiva e TEA.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo, educação inclusiva, práticas pedagógicas

ABSTRACT

The theme of this research is the theme of pedagogical practices and autism spectrum disorder, from the perspective of inclusive education, aiming to analyze strategies used by teachers to provide children with the disorder the right to a quality Inclusive Education, as well as to verify the main difficulties identified by teachers in the relationship with students with ASD. This research analyzed the report of inclusive pedagogical practices, developed by teachers in a regular education institution that serves students with ASD. The research was developed in a Municipal elementary school located in the metropolitan region of Vale do Paraíba, São Paulo, establishing an analysis of the report of pedagogical practices in a regular education school in the initial years. Five teachers from the 1st to 5th grade participated in this study. The data were obtained through a questionnaire and interviews. According to the analyzed data, through content analysis, it was possible to verify the difficulties and challenges of the researchers in the process of inclusion and learning of students with ASD. As a result of the analyses carried out based on the experiences shared among the institution's professionals, we hope to contribute with positive practices aimed at students with ASD, with other inclusive education institution also as a basis for new research on inclusive education and ASD.

KEYWORDS: Autism, inclusive education, pedagogical practices

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Região metropolitana do vale do Paraíba paulista.....	18
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas: Contribuições práticas Inclusivas.....	25
Quadro 2 - Classificação da Metodologia aplicada	35
Quadro 3 - Caracterização dos professores atuação com alunos com TEA.	36

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pesquisa nos Bancos de Dados	23
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Crescimento nas matrículas da educação especial nas classes comuns do ensino regular.....	30
Gráfico 2 - Curso de Especialização	38
Gráfico 3 - Conhecimento prático/ ou teórico sobre como trabalhar com alunos autistas em sala de aula.....	39
Gráfico 4 - Principais desafios/ demandas que o professor enfrenta em sua trajetória em relação à educação inclusiva.	40

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CEP/UNITAU – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
CID – Classificação Internacional de Doenças
CNE/CP – Conselho Nacional de Educação
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
NEE – Necessidade Educacional Especial
O.E. – Orientador Educacional
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
(P1) – Professor pesquisado 1
(P2) – Professor pesquisado 2
(P3) – Professor pesquisado 3
(P4) – Professor pesquisado 4
(P5) – Professor pesquisado 5
SciELO – Scientific Eletronic Library
TEA – Transtorno do Espectro Autista
TCLE – Termo Online de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1- Relevâncias do Estudo / Justificativa	17
1.2- Delimitação do Estudo	18
1.3- Problema	19
1.4- Objetivos	20
1.4.1- Objetivo Geral	20
1.4.2- Objetivos Específicos.....	21
1.5- Organização da Pesquisa.....	21
2. REVISÃO DA LITERATURA	22
2.1- Pesquisas correlatas: práticas pedagógicas inclusivas e autismo	22
2.2- Políticas Públicas e Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva	29
2.3- Conhecendo o Transtorno do Espectro Autista – Seu conceito e características.....	30
2.4- Formação de Professores e Educação Inclusiva	32
3. METODOLOGIA.....	34
3.1- Delineamento da pesquisa.....	34
3.2- Tipo de Pesquisa.....	35
3.3- Participantes	36
3.4- Instrumentos de Pesquisa	37
3.4.1- O questionário.....	37
3.4.2- Entrevista	40
3.4.5- Procedimentos para Coleta de Dados.....	41
3.4.6 Procedimentos de Análise dos dados	42
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	44
4.1 Categoria “Desafios enfrentados no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista”	45
4.2 Categoria “Formação continuada e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista”. 49	
4.3 Categoria “Práticas pedagógicas na escolarização de alunos com Transtornos do Espectro Autista”	51
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	56
REFERÊNCIAS.....	58
APÊNDICE A – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO.....	65

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....	66
APÊNDICE C – MEMORIAL.....	68
ANEXO A – OFÍCIO À INSTITUIÇÃO.....	83
ANEXO B – TERMO AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	84
ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	85

APRESENTAÇÃO

Iniciei minha história acadêmica por meio de dedicação e sonhos a serem realizados. Morava em uma pequena cidade do interior de São Paulo, cidade de um pouco mais de três mil habitantes, a qual oferecia até o ensino médio para se concluir.

Morava no campo com minha família, meu pai trabalhava como agricultor e minha mãe dona do lar, uma vida simples do campo. Na época que estava iniciando meus estudos, anos iniciais, tudo era muito difícil, morava longe da cidade, o que fazia com que se tornasse mais difícil os estudos.

Sempre estudei em escolas públicas e assim que terminei o ensino médio, tive que ir para uma cidade mais distante para cursar uma faculdade privada, trabalhava durante o dia e a noite me dedicava aos estudos na faculdade.

Iniciei meu percurso como docente com 21 anos de idade, assim que conclui minha primeira graduação, em Biologia. Sempre tive vontade de ser professora, iniciei minha docência em escolas públicas e da rede municipal de ensino, foram minhas primeiras experiências como professora, realização de um sonho que busquei com entusiasmo e dedicação.

No início não foi fácil, muitas dúvidas, inseguranças, mas conseguia dar uma boa aula e fazer com que os alunos se interessassem e também participassem das aulas. Comecei a lecionar com as disciplinas de Física e Matemática, mas minha matéria favorita era Biologia, sempre gostei muito. Com o tempo passei a lecionar somente Biologia e Ciências, pois quanto mais tempo de experiência, mais chances de conseguir aulas de acordo com sua formação em atribuições.

Conforme afirma Gatti (2009, p 97), pode se definir que os conhecimentos e saberes dos professores se dão de forma que “os professores desenvolvem sua profissionalidade tanto pela sua formação básica na graduação, bem como nas suas experiências com a prática docente, nos relacionamentos inter-pares e no contexto das redes de ensino”.

A maioria das escolas que trabalhei ficavam na periferia, alunos carentes e com muitas histórias, que me fez refletir sobre a vida. Trabalhei por muitos anos com ensino médio e fundamental II, vivi muitos desafios e experiências que foram gratificantes para minha carreira e amadurecimento profissional.

Buscava desafios e quando adquiri mais experiência ousava em buscar outras instituições que pudessem contribuir cada vez mais em minha profissão, adquirindo mais conhecimento e informações para fortalecer cada vez mais minha carreira. Trabalhei em colégios particulares em busca de novos desafios e algo inovador para agregar mais conhecimento.

A realização de um mestrado profissional está relacionada no desejo e interesse de aprofundar conhecimentos mais profundos e práticas pedagógicas que possam ser contribuídas com outras instituições de ensino

1 INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa insere-se na área de concentração das análises e pesquisas desenvolvidas no grupo de Pesquisa intitulado Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias. 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 objetivo 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.

A presente pesquisa surgiu das observações da pesquisadora para as relações estabelecidas entre a instituição escolar, professores e alunos com necessidades especiais ao longo dos 25 anos de vida profissional.

Esse estudo tem como objetivo analisar como ocorre o processo de escolarização do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com ênfase nas práticas pedagógicas desenvolvidas por professores do Ensino Fundamental, anos iniciais que atendem em suas salas alunos diagnosticados com o Transtorno do Espectro Autista.

A pesquisa parte do interesse em investigar as práticas pedagógicas acerca da educação inclusiva e o Transtorno do Espectro Autista, uma vez que ter acesso ao sistema de educação em nosso país é um direito para todas as crianças.

Pessoas que apresentam diferentes deficiências sempre existiram no decorrer da história do homem e das diversas sociedades. Mas, recentemente, a partir do ano de 1981, considerado o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”, passou-se a enxergar a deficiência com um olhar diferenciado. Dessa forma, como consequência, uma maior abertura para consolidar leis e diretrizes que garantam sua sobrevivência, participação na sociedade, no mercado de trabalho, do conhecimento e no exercício da cidadania.

Partindo dos movimentos de pessoas com deficiência que foram surgindo no decorrer da história, surgiram também a necessidade de se dar uma educação de qualidade a todas elas. No Brasil, para fins legais a definição e caracterização da deficiência, o artigo 3º do Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, considera:

I - deficiência - toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano; II - deficiência permanente - aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e III - incapacidade - uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida. (BRASIL, 1999, s/p).

A Constituição Federal de 1988 em seu Artigo 205, afirma que a “Educação é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa” (BRASIL, 1998).

Constata-se assim, que os documentos oficiais e as leis definem e conceituam a deficiência a esses parâmetros que são comprovados clinicamente por profissionais especializados da área da saúde.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) recomenda que os sistemas de ensino devem assegurar recursos educativos e organizações de métodos, currículos específicos de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, visando a igualdade de acesso e permanência na escola.

Sobre a inclusão, conforme Mantoan e Prieto (2006) destacam, o ensino escolar brasileiro tem diante de si o desafio de encontrar soluções que respondam à questão do acesso e da permanência dos alunos nas suas instituições educacionais.

A inclusão escolar está articulada a movimentos sociais mais amplos, que exigem maior igualdade e mecanismos mais equitativos no acesso a bens e serviços. Ligada a sociedade democrática que estão pautadas no mérito individual e na igualdade de oportunidades, a inclusão propõe a desigualdade de tratamento como forma de restituir uma igualdade que foi rompida por formas segregadoras de ensino regular e especial. (Mantoan e Prieto, 2006, p.16).

Alguns espaços pouco ofertam a atenção necessária às crianças com deficiência, de acordo com Bueno (2016, p. 17), “a nossa educação especial escolar se foi consolidando a partir da herança e das marcas da falta de compromisso efetivo do Estado, da filantropia, do assistencialismo, do preconceito e da discriminação dos cidadãos considerados deficientes”.

A escola deve ser um ambiente favorável e propício para a efetivação do aprendizado, dessa forma deve oferecer condições necessárias para todos os alunos que apresentem alguma deficiência de fato aprendam.

Diante do que foi exposto, essa pesquisa analisou relatos das práticas desenvolvidas por professores que atuam em sala de aula de uma instituição que atende alunos com o Transtorno do Espectro Autista, com o intuito de colaborar com outras instituições, práticas eficientes que de alguma forma se tornem assertivas, visando o desenvolvimento dos alunos, em prol de um processo educativo de qualidade, atendendo suas necessidades dentro de suas limitações e favorecendo seu aprendizado.

1.1- Relevâncias do Estudo / Justificativa

O processo de educação inclusiva se dá na busca por qualidade para todas as pessoas com ou sem deficiência. Partindo desse princípio, todos que apresentam alguma deficiência tem o direito assegurado constitucionalmente, conforme artigo 208 da Constituição Federal de 1988, que garante: “Atendimento educacional especializado a todos que apresentarem necessidades educacionais especializadas, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Diante dessa realidade, Bueno (2016, p.122) pontua a Declaração de Salamanca:

A perspectiva apontada pela Declaração de Salamanca – de apontar enfaticamente para a escola inclusiva, mas ao mesmo tempo, reconhecer que ela só se efetivará com o aprimoramento de fato dos sistemas de ensino, sem o que se corre o risco de não oferecer oportunidades efetivas que possam existir “fortes razões” que impeçam a inclusão de crianças com necessidades especiais no ensino regular.

A investigação de como vem acontecendo o processo de inclusão escolar é importante para se refletir e pensar em caminhos possíveis para a educação inclusiva, em que, ao ouvir o professor, contribua para a discussão sobre práticas e ferramentas que efetivamente estão sendo utilizadas pelos educadores e que possa colaborar para que ocorra de fato a inclusão do aluno com o Transtorno do Espectro Autista nas escolas regulares, para além do acesso e a permanência.

A importância em pesquisar práticas pedagógicas se dá no sentido de focalizar o fazer docente, uma vez que são conhecimentos constituídos para a prática, da

prática e na prática (MARCELO GARCIA, 2009). A construção destes saberes docentes é um conhecimento especificamente prático e contextual, conforme Marcelo Garcia (2009, p. 122) expressa sobre a especificidade dos saberes docentes:

Um conhecimento específico do contexto, difícil de codificar já que se manifesta ligado à ação, além de moral e emocional, privado ou interpessoal, comunicado de forma oral, prático, orientado a soluções, que se expressa em forma metafórica, narrativa, em histórias, e geralmente com baixo status e prestígio (MARCELO GARCIA, 2009, p. 122).

1.2- Delimitação do Estudo

Esta pesquisa tem como objetivo analisar relatos de práticas realizadas por professoras dos Anos Iniciais, do primeiro ao quinto ano (Ensino Fundamental), de uma Rede Municipal de Ensino situada na Região Metropolitana do vale do Paraíba – SP, que ministram aulas para alunos com Transtorno do Espectro Autista, conforme apresenta a Figura 1 abaixo.

Figura 1- Região metropolitana do vale do Paraíba paulista



Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil, (2019). Disponível: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/perfil_rm/vale-do-paraiba-e-litoral-norte. Acesso em 18 ago. 2019.

Esta pesquisa se realizou em uma escola pública municipal, do vale do Paraíba paulista, sendo participantes professores do ensino fundamental, que responderam a um questionário. Nesta escola, os alunos com Transtorno do Espectro Autista são distribuídos em cinco turmas do primeiro ao quinto ano. Desta forma, foram

convidados cinco professores para participarem da entrevista, cujas salas de aula apresentavam alunos com Transtorno do Espectro Autista.

A escola tem matriculados 360 alunos, num total de 12 salas com média de um a três alunos autistas por turma. Considerando que cada turma tem um professor regente, foram cinco professores convidados a participar desta pesquisa.

Mencionar a região que se constitui como objeto de estudo se faz necessário para se dimensionar o contexto da pesquisa.

1.3- Problema

O ambiente escolar é parte de um sistema educacional que deve proporcionar para todos os alunos matriculados alternativas e condições para que promovam relações efetivas de ensino garantindo aprendizagem e desenvolvimento.

O processo de inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro Autista no ambiente escolar é marcado pela figura do docente e de suas práticas, uma vez que os saberes e conhecimento do docente cada vez mais deverá estar centrado nas necessidades dos seus estudantes. Esse saber docente ultrapassa sua formação acadêmica, englobando suas práticas diárias e as experiências vividas na atuação do professor.

As pesquisas de formação de professores e profissão docente indicam uma importância do conhecimento da prática pedagógica do professor, que é tomado como impulsionador de saberes profissionais. Dessa forma, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a carência de sua aplicação, suas experiências, seus caminhos formativos e profissionais.

Tardif (2017, p.14) salienta:

[...] que o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”.

Assim, é de suma importância as práticas vivenciadas no ambiente escolar, visto que o professor é responsável por planejar suas ações pedagógicas e posteriormente socializar os conhecimentos adquiridos ao longo da construção de sua carreira.

Ainda conforme Tardif, os saberes são plurais, formados pelos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Para Tardif (2002, p. 39) o professor é:

[...] alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência com os alunos.

Já Gatti (2009, 97) pontua que os saberes dos “[...] professores desenvolvem sua profissionalidade tanto pela sua formação básica e na graduação, como nas suas experiências com a prática docente, pelos relacionamentos inter-pares e com o contexto das redes de ensino” partindo desse contexto, o questionamento que norteia a presente investigação é: práticas pedagógicas inclusivas: A escolarização de crianças com o Transtorno do Espectro Autista no ensino regular na perspectiva de professores.

Ao longo de sua carreira, o professor se apropria de saberes, conhecimentos que irá agregar para melhor desenvolvimento de suas práticas no contexto escolar, de acordo com suas práticas cotidianas e experiências vividas.

Tardif (2013) também enfatiza que os conhecimentos dos docentes não são somente saberes teóricos, são enraizados no trabalho e em suas experiências, provenientes da ação e da prática. São também determinados pelo contexto cultural e social, das interações com os alunos e enraizado em sua experiência de vida no trabalho.

Ademais, de acordo com Zabala (1995) é necessário articular uma ação reflexiva e coerente sobre a prática educativa, em que a atuação profissional é baseada no pensamento prático, mas com capacidade reflexiva e que necessite de meios teóricos para que a análise da prática seja verdadeiramente reflexiva.

1.4- Objetivos

1.4.1- Objetivo Geral

Analisar relatos das práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com Transtorno do Espectro Autista por professores de uma instituição do ensino regular dos Anos Iniciais que atendem alunos com Transtorno do Espectro Autista.

1.4.2- Objetivos Específicos

- Descrever os relatos de práticas pedagógicas empregadas pelos docentes aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista;
- Identificar fatores que facilitam ou dificultam as práticas pedagógicas realizadas por docentes com alunos que apresentam Transtorno do Espectro Autista em uma instituição no ensino regular dos Anos Iniciais do primeiro ao quinto ano.

1.5- Organização da Pesquisa

Esta pesquisa está organizada da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Análise de Dados, Considerações Finais, Referências, Apêndices e Anexos.

A Introdução, seção 1 foi dividida em cinco subseções: Relevância do Estudo / Justificativa, Problema, Objetivo Geral, Objetivos Específicos, Delimitação do Estudo e Organização do Trabalho.

A Revisão de Literatura, seção 2 apresenta um panorama das pesquisas sobre Autismo e traz uma concordância entre as pesquisas a partir dos descritores: Autismo, Educação Inclusiva, Práticas Pedagógicas, abordando temas relacionados a pesquisa.

Dentro da organização da Revisão da Literatura, encontra-se ainda o processo de desenvolvimento da revisão integrativa, quanto a educação inclusiva e Transtorno do Espectro Autista, explicitando a fundamental importância da formação do professor dentro das práticas da educação inclusiva e Transtorno do Espectro Autista

Na seção 3, onde é apresentada a Metodologia é apontado na natureza e abordagem do projeto de pesquisa, destacando-se os participantes, instrumentos de pesquisa, procedimentos para coleta de dados e procedimentos para análise de dados.

Na seção 4 é apresentada a análise de dados a partir das 3 seguintes categorias:

Categoria 1 – Desafios enfrentados pelos professores no processo de inclusão de alunos autistas.

Categoria 2 – Formação continuada e inclusão de alunos autistas.

Categoria 3 – Práticas pedagógicas na escolarização de alunos autistas.

Na última seção são apresentadas as Considerações Finais, seguida das Referências. Sendo que nos Apêndices constam os instrumentos elaborados pela pesquisadora e nos Anexos outros documentos pela Universidade de Taubaté.

2. REVISÃO DA LITERATURA

Para dar continuidade e desenvolvimento dos estudos da pesquisa, de forma que caminhe adequadamente, foi realizada uma revisão bibliográfica e consulta das teorias que contribuíram para dar sustentação à discussão aqui realizada. Sendo assim, se faz necessário apresentar um panorama das pesquisas na área.

2.1- Pesquisas correlatas: práticas pedagógicas inclusivas e autismo

Tendo como premissa a questão refutável da pesquisa, iniciou-se a busca por estudos correlatos, aqueles que podem favorecer para a investigação em questão.

Propõe-se neste momento apresentar pesquisas existentes em consonância com este trabalho, disponibilizadas por quatro bases de dados: Banco de dissertações de Universidade de Taubaté/SP (UNITAU), Scientific Eletronic Library Online (SciELO), Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e (BDTD) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (quadro 1).

Tendo como ponto de partida, deu-se a busca no Banco de dissertações da Universidade de Taubaté/SP (UNITAU), com os seguintes descritores: Autismo, Educação Inclusiva e Práticas Pedagógicas. Decidiu-se aplicar o filtro e buscar somente pesquisas relacionadas ao tema abordado nesta pesquisa, dos últimos cinco anos.

A segunda base de dados para a edificação do panorama das pesquisas correlatas foi a Scientific Eletronic Library Online (SciELO). Dando continuidade com

o uso dos mesmos descritores da pesquisa anterior, foi possível encontrar estudos que pudessem colaborar com presente pesquisa.

Também se recorreu ao Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), realizando a leitura de títulos relacionadas ao tema da pesquisa, sendo selecionados os que estavam relacionadas com o tema descrito.

Por fim, foi feita uma busca em portais da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e pode-se vislumbrar pesquisas que puderam colaborar com o trabalho em desenvolvimento, utilizando os mesmos descritores citados anteriormente.

Para que pudessem fundamentar a pesquisa, nas buscas, foram pesquisadas publicações no período a partir de 2013.

A partir das buscas, foram lidos os títulos e resumos das dissertações, artigos e teses selecionadas, com a finalidade de selecionar aquelas que se aproximassem do foco desta pesquisa. Sendo assim, foram selecionadas e analisadas todas as pesquisas que trazem contribuições sobre as práticas utilizadas por professores que possam contribuir para a escolarização de alunos que apresentam o Transtorno do Espectro Autista, apresentadas na

Tabela 1.

Tabela 1 - Pesquisa nos Bancos de Dados

Bases de dados	BDTD	SciELO	Periódico CAPES	UNITAU
Descritores	Autismo + Educação Inclusiva + Prática Pedagógica	Autismo + Educação Inclusiva + Prática Pedagógica	Autismo + Educação Inclusiva + Prática Pedagógica	Autismo + Educação Inclusiva + Prática Pedagógica
Resultado geral	28	19		6
Resultado com filtro: A partir de 2013	25	9		5
Selecionados	18	7		4

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Os resultados demonstram que o campo de pesquisas e trabalhos científicos na área da Educação Inclusiva vem aumentando.

Foram descritas nesta pesquisa panorâmica, as publicações produzidas nos últimos cinco anos, dissertações, teses e artigos ligados à educação especial e autismo, a formação de professores com base na educação inclusiva e as práticas pedagógicas docentes.

Sendo assim foram selecionadas 7 pesquisas que trazem contribuições sobre práticas inclusivas e escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista, apresentadas no Quadro 1. As sete pesquisas foram selecionadas por estarem mais próximas com os conteúdos abordados na pesquisa.

A conclusão desta pesquisa foi impactada por ter que em alguns momentos parar e adiar a conclusão de algumas etapas. Devido ao novo cenário que se iniciou no ano de 2020 onde foi marcado por inúmeras mudanças e por novas adaptações decorrentes do cenário mundial, que se estabeleceu desde o final de novembro de 2019: a presença de um novo vírus, o SARS-CoV-2, antes desconhecido por causar doença no ser humano. Em novembro de 2019, surgiram os primeiros casos da doença infecciosa por coronavírus-19 (covid-19) em Wuhan, na China. Rapidamente o vírus se disseminou pelo mundo, provocando uma enorme contaminação e um número elevado de mortes. Dessa forma, em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu como pandemia tal doença.

Essa pesquisa foi impactada desde o fechamento das escolas, impossibilitando a continuidade, gerando a necessidade de alterações na investigação e coleta de dados para o desenvolvimento da pesquisa. Havendo a necessidade por um período de prorrogação da pesquisa e conseqüentemente sua conclusão.

Quadro 1 - Pesquisas: Contribuições práticas Inclusivas

ANO	TIPO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TÍTULO
2018	Artigo	Isabel Barros Rodrigues - Carla Bianchi Angelucci	USP	Estado da Arte da produção sobre escolarização de crianças diagnosticadas com TEA
2017	Dissertação	Rafaela Cristina Bianchini	Unesp	A Educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Regular: Desafios e Possibilidades
2017	Dissertação	Auristela de Oliveira Fernandes	Unipampa	Práticas Docentes e a Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista em escolas do município de Alegrete RS
2016	Dissertação	Giuli Calefi Gallo	UFSCAR	Ações De Professores De Escolas Regulares Com Crianças Com Transtorno Do Espectro Autista”,
2014	Artigo	Rosana Carvalho Gomes – Débora R. P. Nunes	UFRN	Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção
2014	Dissertação	Salete Regiane Monteiro Afonso	Unesp	A inclusão de crianças com autismo do Ciclo I do Fundamental do ponto de vista do professor
2013	Dissertação	Sulamya da Silva Pinto	UFES	Práticas Pedagógicas e o sujeito com autismo: um estudo de caso fenomenológico no ensino comum

Fonte: Produzido pela pesquisadora.

Foi possível constatar que as pesquisas relacionadas às práticas pedagógicas e escolarização de alunos que apresentam o Transtorno do Espectro Autista ainda são poucas. Dessa forma se faz necessário estudos que busquem contribuições nesta área.

O primeiro artigo escolhido elaborado por Gomes e Nunes (2018), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, intitulada “Interações comunicativas

entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção”, teve como objetivo analisar os aspectos polêmicos que envolvem o processo de inclusão de educandos com autismo nas salas de aula comuns, tema que têm suscitado debates amplos nas últimas décadas. As autoras pontuam que um dos principais desafios apontados por professores para realizar esse tipo de inclusão são os prejuízos na comunicação, tipicamente evidenciados por alunos com esse diagnóstico. O objetivo daquele estudo foi avaliar os efeitos de um programa de intervenção nas interações comunicativas, no contexto da sala de aula comum, entre a professora e seu aluno de 10 anos, não falante, com diagnóstico de autismo.

A fundamentação teórica do artigo apresentado dialogou com aquilo que propõe Vygotsky (1977), que a criança sozinha não consegue atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato, precisando da escola para encaminhar a criança nesta direção, para desenvolver o que lhe falta. Sendo assim, o papel do professor é essencial para propiciar condições para que ocorram as aprendizagens.

Outro estudo sobre as práticas pedagógicas inclusivas e Transtorno do Espectro Autista é a dissertação de Bianchini (2017), da Universidade Estadual Paulista “A Educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Regular: Desafios e Possibilidades”. Este trabalho tem como foco principal, o acesso, a permanência e a qualidade de ensino para todos, sem discriminação de nenhuma das condições do aluno. As políticas públicas destinadas à inclusão escolar pertencem a um movimento que gera muitas dúvidas e inseguranças ao professor, principalmente no que diz respeito às suas práticas pedagógicas. No caso de alunos com Transtornos do Espectro autista, existem três entraves que podem prejudicar seu processo de aprendizagem, a grande dificuldade de comunicação, (característica da síndrome), o comportamento retraído, as relações sociais. Partindo dessa perspectiva, a pesquisa tem por objetivo analisar as possibilidades, assim como, as dificuldades que os docentes encontram no trabalho de inclusão de alunos autistas no ensino regular. A fundamentação teórica da dissertação apresentada dialogou com aquilo que propõe (CAVACO, 2014), que incluir não é só integrar. É aceitar integralmente e incondicionalmente as diferenças de todos, em uma valorização do ser humano com igualdade de direitos e oportunidades. Sendo assim, pode-se aferir que o ato de incluir o aluno instiga todo um mecanismo, desde a matrícula até o esclarecimento de todos da seriedade da inclusão.

A dissertação desenvolvida por Fernandes (2017), da Universidade do Pampa, Rio Grande do Sul, “Práticas Docentes e a inclusão de Alunos Com Transtorno Do Espectro Autista Em Escolas Do Município De Alegrete, RS”, oportunizou espaços e reflexão sobre o processo de inclusão de alunos com TEA em encontros de partilha de saberes com professores da Rede Municipal de Alegrete, RS. Esta pesquisa trata da importância da inclusão e práticas assertivas nesse processo do aprendizado de alunos que apresentam o Transtorno. Em acordo com as palavras de Menezes (2012), à medida que os alunos com Transtorno do Espectro Autista são incluídos em turmas comuns conseguem demonstrar progresso em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, podemos dizer que as estratégias utilizadas estão adequadas às suas necessidades. As considerações da autora, nos diz que os avanços conquistados são resultado das práticas desenvolvidas que atenderam às especificidades de aprendizagem do educando com Transtorno do Espectro Autista.

A dissertação “Ações De Professores De Escolas Regulares Com Crianças Com Transtorno Do Espectro Autista”, desenvolvida por Galo (2016), publicada pela Universidade Federal de São Carlos, busca compreender que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem como principais características os déficits de comunicação; de reciprocidade socioemocional; de comunicação não verbal; e de desenvolvimento. Tendo em vista as características do TEA e o seu impacto nas interações em sala de aula, no despreparo dos profissionais em lidar com as especificidades do comportamento da criança com TEA em sala de aula, tendo como objetivo deste estudo, identificar as ações utilizadas pelos professores de salas regulares na intervenção com crianças com TEA. Essa dissertação vai ao encontro das palavras de Garcia (2005 p. 65) que no cenário contemporâneo, exige-se cada vez mais que as pessoas inovem, mudem. Mudar assume assim o significado de uma tarefa complexa e exigente em relação ao desenvolvimento cognitivo e criativo para fazer frente as situações novas que emergem. Do professor exige-se que ele assuma essa capacidade como um componente básico de sua profissionalidade.

As autoras Rosana Carvalho Gomes e Débora R. P. Nunes (2014), apresentam em seu artigo, o tema “Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção”, apresentada a Universidade Federal do Rio Grande do Norte. O estudo mostrou que um dos principais desafios apontados por professores para realizar esse tipo de inclusão são os prejuízos na comunicação, tipicamente evidenciados por alunos com esse

diagnóstico. O objetivo do presente estudo foi avaliar os efeitos de um programa de intervenção nas interações comunicativas, no contexto da sala de aula comum, entre um aluno não falante de 10 anos, com diagnóstico de autismo, e sua professora. Esta dissertação veio de encontro com as palavras de Pereira (2016, p.49) que assim, podemos considerar que, na especificidade da atividade do professor dos alunos com TEA, a ruptura entre sentido e significado vem se constituindo na sobreposição e nas inter-relações dos movimentos pedagógicos instituídos para as respostas à imediatez. Podemos ainda inferir que tal ruptura se apresenta nos movimentos relacionados às Políticas de Educação Inclusiva e suas incoerências, incluindo as políticas específicas para a educação escolar de alunos com diagnóstico de autismo.

A dissertação de Afonso (2014), “A Inclusão Escolar Das Crianças Com Autismo Do Ciclo I Do Ensino Fundamental: Ponto De Vista Do Professor”, discute sobre inclusão, presente nas escolas e em outras esferas da sociedade, tendo como ideia central o acesso, a permanência e a qualidade de ensino para todas as pessoas, independentemente da condição. O objetivo desta pesquisa foi investigar junto às professoras do ensino fundamental, o conhecimento das mesmas, a partir de três eixos básicos: a condição do autismo, a inclusão escolar destes alunos e as ações pedagógicas utilizadas nas experiências de sala de aula. Outro aspecto considerado, consiste na importância de se repensar a prática pedagógica, para que a mesma seja voltada às necessidades individuais do aluno com autismo, e não em relação à ideia que se tem sobre esta condição. A fundamentação teórica dialogou com as palavras de Orrú (1999, p.11) que é imprescindível que o educador e qualquer outro profissional, que trabalhe junto da pessoa com autismo, seja um conhecedor da síndrome e de suas características inerentes. Porém, tais conhecimentos devem servir como sustento positivo para o planejamento das ações a serem praticadas e executadas, e não como desculpas para o abandono à causa, destacando a importância da pesquisa a partir das necessidades cotidianas da sala de aula, da busca do conhecimento pelo professor.

A dissertação de Pinto (2013), “Práticas Pedagógicas e o Sujeito com Autismo: Um Estudo De Caso Fenomenológico No Ensino Comum”, se propôs analisar as práticas pedagógicas direcionadas a um educando com autismo, matriculado na turma de primeiro ano do ensino fundamental, de um Centro de Educação Infantil conveniado à rede pública municipal de ensino, de Cariacica, Espírito Santo. O estudo ainda buscou identificar quais as concepções que os educadores possuíam acerca da

temática do autismo e da educação inclusiva, bem como observar as relações estabelecidas entre educadores e educando e os aspectos da socialização do sujeito com os demais colegas de turma e professores. A fundamentação teórica da dissertação apresentada dialogou com aquilo que propõe Mantoan (2003), a escola, portanto, também precisa ser um lugar no qual se garanta o direito à diferença, não apenas no âmbito legal, mas, também, no reconhecimento do seu valor intrínseco, como aspecto fundamental para o enriquecimento das reações humanas e tudo o que aí pode se desdobrar, como a educação, por exemplo.

2.2- Políticas Públicas e Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva

É importante entender que a educação inclusiva está voltada ao atendimento de indivíduos que apresentam alguma deficiência e, que dessa forma as instituições possam atender todos os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, contribuindo de forma efetiva para o desempenho desses alunos.

Para entender toda a trajetória da educação inclusiva no Brasil, é preciso verificar toda a legislação sobre a inclusão, os avanços ocorridos no campo da educação inclusiva, quais os tipos de Políticas estão sendo adotadas pelo Poder Público na implementação e aprimoramento desse sistema de ensino, e o que já está sendo realizado nas escolas públicas em benefício aos alunos que precisam de um olhar diferenciado quanto as suas necessidades especiais.

Sendo assim, no art. 58 da Lei de diretrizes e bases da educação nacional, nº 9394 de 20 de dezembro de 1996: “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de Educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidade especiais”.

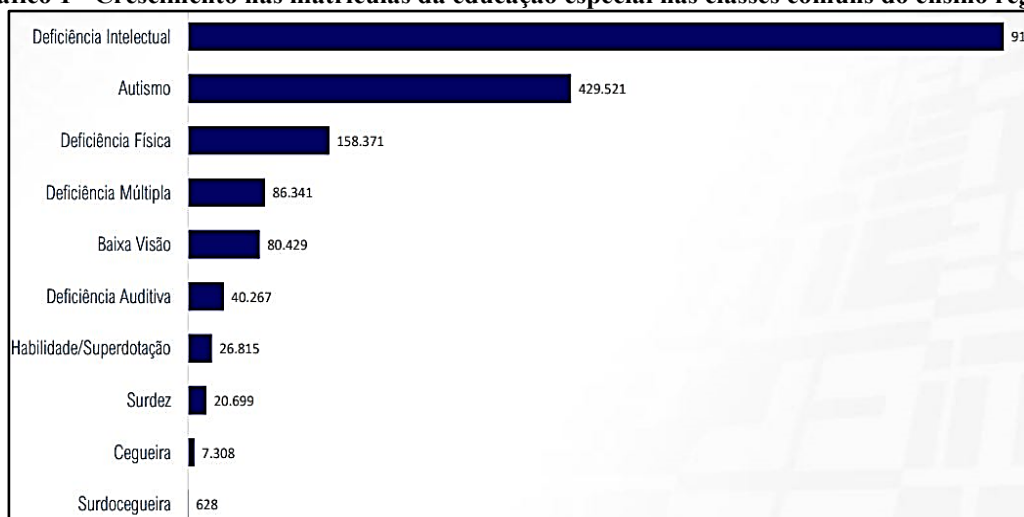
Dessa forma, os objetivos da educação especial estão relacionados com os mesmos objetivos da educação em geral, diferenciando em alguns pontos como adequação curricular, práticas diferenciadas para que possa atender as necessidades do educando e contribuir para que tenham a oportunidade e acesso ao desenvolvimento da aprendizagem, promovendo a igualdade de oportunidades para que todos os alunos, independente de suas diferenças, tenham acesso a uma educação de qualidade.

A Lei de Diretrizes e Bases Nacionais de Educação (9.394/96), de 1996, assegura o direito constitucional de educação pública e gratuita aos deficientes.

Acredita-se ainda que crianças com necessidades especiais, estão fora do sistema regular de ensino, frequentando escolas específicas para crianças que apresentam deficiência. Sabe-se que existem escolas especializadas com diferentes tipos de materiais, tecnologias, equipamentos e professores especializados, e que no ensino regular existe a necessidade de algumas adequações para atender esse público de forma inclusiva.

Verificou-se, por meio dos dados do MEC, resultados do Censo escolar da educação básica de 2022, que apontam um crescimento significativo nas matrículas da educação especial nas classes comuns do ensino regular, conforme **Erro! Fonte de referência não encontrada..**

Gráfico 1 - Crescimento nas matrículas da educação especial nas classes comuns do ensino regular



Fonte: Inep/Censo Escolar 2022

2.3- Conhecendo o Transtorno do Espectro Autista – Seu conceito e características

O TEA é caracterizado por um conjunto de fatores como a área da socialização, comunicação e comportamento. São muitas pesquisas e estudos que buscam as causas do autismo. Entender e explicar são desafios enfrentados por muitos pesquisadores que buscam respostas não explicadas.

O TEA é um estudo complexo, no qual o indivíduo apresenta características marcantes como:

Tendência ao isolamento, ausência de movimentos antecipatório, dificuldade na comunicação, alterações na linguagem, com ecolalia e inversão pronominal, problemas comportamentais com atividades e movimentos repetitivos, resistência a mudanças e limitação de atividade espontânea. Bom potencial cognitivo, embora não demonstrassem. Capacidade de memorizar grande quantidade de material sem sentido ou efeito prático. Dificuldade motora global e problemas com a alimentação (KANNER, apud MENEZES, 2012, p. 37).

Para se chegar ao diagnóstico, o TEA precisa passar por um processo envolvendo uma equipe de multiprofissionais com experiência clínica não se limitando em apenas testes e exames laboratoriais para se chegar ao diagnóstico.

O autismo é considerado, atualmente, um transtorno de desenvolvimento de causas neurobiológico definido de acordo com critérios eminentemente clínicos. As características básicas são anormalidade qualitativas e quantitativas que, embora muito abrangentes, afetam de forma mais evidente as áreas da interação social da comunicação e do comportamento. (SCHWARTZMAN, 2011, p.37).

É necessário que o indivíduo TEA tenha a supervisão permanente da família e no âmbito escolar, de um profissional que o acompanhe diariamente, isso devido uma série de motivos dentre eles o comprometimento da interação social.

De acordo com Klin (2006):

Há, em geral, uma progressão no desenvolvimento: indivíduos mais jovens e com maior comprometimento podem ser distantes ou arredios à interação, ao passo que indivíduos um pouco mais velhos ou mais avançados podem ter disposição de aceitar passivamente a interação, mas não a buscam ativamente. Entre pessoas com autismo, mais capazes funcionalmente, existe com frequência interesse social, mas elas têm dificuldade em administrar as complexidades da interação social; isto frequentemente leva ao surgimento de um estilo social não usual ou excêntrico. (KLIN, 2006 p. 56).

Percebe-se que o indivíduo TEA precisa ser compreendido em sua essência e ser visto como capaz de desenvolver habilidades mediante estratégias adequadas favorecendo seu desenvolvimento e aprendizagem.

Devido as características apresentadas, o indivíduo TEA por vezes é deixado sem atenção, por sua família e por professores em sala de aula, por simplesmente não buscar meios para que possa interagir nesses ambientes e se socializar.

De acordo com Klin (2006), o indivíduo TEA pode ser agrupado de acordo com características comportamentais apresentadas.

Há uma variação notável de sintomas no autismo. As crianças com funcionamento mais baixo são alto de funcionamento e são pouco mais velhas, seu estilo de vida social é diferente, no sentido de que elas podem-

se interessar pela interação social, mas não podem iniciá-las ou mantê-la de forma típica. O estilo social de tais indivíduos foi denominado ativo, mas estranho, no sentido de que eles geralmente têm dificuldades de regular a interação social após essa ter começado. As características comportamentais do autismo se alternam durante o curso de desenvolvimento (KLIN, 2006, p. 8).

É errôneo apresentar ao indivíduo TEA apenas uma única proposta pedagógica, devido as diferenças de características apresentadas, é necessário que se faça as intervenções pedagógicas de acordo com as propostas pedagógicas necessárias ao favorecimento do desenvolvimento e aprendizagem.

Diante desses fatos apresentados é importante que se faça o a inovação e adequação do sistema educacional, formação de professores, adaptação do currículo e materiais que favoreçam e atendam o aluno autista.

É de fato que as instituições precisam estar preparadas e adaptadas para receber alunos TEA proporcionando-lhes a oportunidade de conviver socialmente. Percebe-se que para isto:

Compete à escola adaptar-se para entender às capacidades e necessidades do estudante na classe comum, mobilizando ações e práticas diversificadas que, além do acesso, propicie condições de permanência exitosa no contexto escolar. (KELMAN, et al, 2010, p. 226).

Portanto, a escola deve se adequar para atender todos os tipos de alunos, independentes de sua necessidade e de suas diferenças. Deve haver a preocupação principalmente em oferecer aos seus docentes a capacitação necessária para que possam mediar as diversidades diante ao processo educativo na sala de aula.

2.4- Formação de Professores e Educação Inclusiva

O papel docente é imprescindível no processo de inclusão educacional, cada vez mais integrado com as questões da educação especial, facilitará suas ações e práticas pedagógicas neste contexto educacional. Essa seção abordará sobre a qualificação do docente, as competências para perceber as necessidades educacionais específicas, ações pedagógicas flexíveis para atender as necessidades educacionais direcionadas a esse público. Os apontamentos serão realizados a partir dos autores Bueno (2004) e Januzzi (2004) que irão contribuir para o desenvolvimento da pesquisa.

Concisamente, é possível dizer que os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva são de garantir a inclusão

escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino em busca de garantir o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação (BRASIL, 2008).

Assim sendo, o professor precisa de um respaldo maior em sua atuação com perspectivas de satisfação em relação aos resultados de seus alunos autistas.

Documentos legais não nos faltam para dar início a um processo de capacitação de professores sobre as necessidades acadêmicas de seus alunos TEA.

A difusão do modelo de Educação Inclusiva nos traz novos desafios para a formação de professores. Não se trata mais de uma visão ou modelo de segregação, mas de formar professores para trabalhar com eficácia em turmas assumidamente heterogêneas. Para tanto, é necessário um olhar diferenciado a respeito dos saberes, das competências e das atitudes para se trabalhar com classes inclusivas (RODRIGUES, 2008).

Procura-se descobrir um professor que seja competente em uma diversidade de comandos que vão desde o conhecimento científico a sua prática pedagógica ampliando-se no campo das metodologias de ensino, atenção à diversidade, entre outras. Existem também as expectativas sobre o papel do professor em proporcionar educação no âmbito mais geral como, a educação para a cidadania, educação comunitária, entre outras. Por isso, alguns estudiosos têm denominado a missão do professor na escola atual como uma “missão impossível” (RODRIGUES, 2008).

Sendo assim, na prática os professores apresentam insuficiência para conciliar seu desejo em auxiliar esses indivíduos, com as suas obrigações geradas por grandes expectativas advindas não somente da escola, como também da sociedade, dificultando a prática de um ensino, às crianças com deficiências educacionais, de forma planejada, estruturada e eficaz, para atingir as metas propostas. Esse panorama, se agrava a cada dia, com o aumento na demanda de alunos autistas nas salas de aulas do ensino regular, em conjunto com a falta de capacitação desses profissionais no âmbito da educação inclusiva. Assim sendo o professor encontra

privações em realizar e atender todas as expectativas geradas em torno de suas práticas e capacitar-se para se ter ações mais precisas, diante das necessidades apresentadas por crianças TEA.

3. METODOLOGIA

3.1- Delineamento da pesquisa

Esta pesquisa tem como intenção investigar relatos das práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas por professores que atuam em uma instituição de ensino regular, a partir dos objetivos específicos: caracterização do perfil dos participantes da pesquisa; docentes de uma escola de ensino regular; descrição das práticas pedagógicas empregadas pelos docentes aos estudantes TEA e identificar fatores que facilitam ou dificultam as práticas pedagógicas realizadas tanto por docentes de uma instituição regular dos Anos Iniciais.

O Quadro 2 a seguir, apresenta a classificação geral do projeto:

Quadro 2 - Classificação da Metodologia aplicada

Natureza da pesquisa	Objetivos de pesquisa	Abordagem da pesquisa	Instrumentos para coleta de dados	Procedimento de análise de dados
Pesquisa Aplicada	Descritiva	Qualitativa	Questionário; Entrevista; Observação participante;	Análise de conteúdo de acordo com Bardin.

Fonte: produzido pela autora.

3.2- Tipo de Pesquisa

A pesquisa realizada é de caráter aplicada, por “sua preocupação está menos voltada para o desenvolvimento de teorias de valor universal que para a aplicação imediata numa realidade circunstancial” (GIL, 2008, p. 27).

Quanto aos objetivos da pesquisa, classifica-se em descritiva, com o foco de verificar as contribuições dos professores quanto aos alunos TEA. Gil (2008, p. 28) indica que “dentre as pesquisas descritivas salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, nível de renda, estado de saúde física e mental etc”. O autor complementa que este grupo de “[...] pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população”.

Já referente à natureza da pesquisa, classifica-se em qualitativa, isto porque conforme Ludke e, André (2018, p. 14), a pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de

dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. A abordagem qualitativa é uma rica estratégia “[...] para investigar um tema em profundidade” (GIL, 2008. P.114), uma vez que é capaz de examinar o contexto do objeto estudado, neste projeto da Rede Municipal pesquisada.

3.3- Participantes

Segundo Lakatos e Marconi (2013, p. 223), a população caracteriza-se por:

[...] população é o conjunto de seres animados que apresentam pelo menos uma característica em comum, [...] O conceito de amostra é ser uma porção ou parcela, convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo.

Esta pesquisa se realizou em uma escola pública municipal, do vale do Paraíba paulista, sendo participantes cinco professores do ensino fundamental, que responderam a um questionário. Nesta escola, os alunos com o Transtorno do Espectro Autista são distribuídos em cinco turmas do primeiro ao quinto ano. Desta forma, foram convidados 13 professores cujas salas de aula tenham alunos com o Transtorno do Espectro Autista, para participarem da entrevista, somente cinco deles aceitaram participar da entrevista.

A escola tem matriculados 360 alunos, num total de 12 salas com média de 1 a 3 alunos com o Transtorno do Espectro Autista por turma. Considerando que cada turma tem um professor regente, foram 05 professores convidados a participar desta pesquisa.

O Quadro 3 apresentado a seguir, correlaciona cada profissional entrevistado: a idade, formação e tempo de experiência com crianças que apresentam o Transtorno do Espectro Autista. O Quadro A mostra o perfil dos professores participantes da pesquisa. Com o intuito de preservar a identidade dos implicados, foi utilizado a letra P para a definição da professora, considerando serem todas do sexo feminino. Devido a participação de várias professoras, essas foram numeradas por ordem da entrevista, apresentando a seguinte classificação: P1; P2; P3; P4; P5.

Quadro 3 - Caracterização dos professores atuação com alunos com TEA.

Profissional	Idade	Formação	Especialização	Tempo de experiência	Gênero
--------------	-------	----------	----------------	----------------------	--------

				com crianças autistas	
P1	45	Tecnologia / Pedagogia	Educação Especial	4 anos	Feminino
P2	37	Pedagogia	Nenhuma	5 anos	Feminino
P3	53	Pedagogia	Libras	5 anos	Feminino
P4	48	Pedagogia	Psicopedagogia	2 anos	Feminino
P5	55	Pedagogia	Psicopedagogia	2 anos	Feminino

Fonte: elaborado pela autora (2023), com base nas entrevistas (2023)

A formação docente é muito substancial, pois deve circundar a teoria e também precisa estimular o olhar humano acerca do aluno como um ser em desenvolvimento, sentimentos e competências. Sendo assim, Freire (2003, p.73) fala sobre afetividade e a prática educativa da seguinte forma: “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje”.

3.4- Instrumentos de Pesquisa

Os instrumentos escolhidos para a coleta de dados foram um questionário (Apêndice A), aplicado através do *google forms* a todos os professores no total de treze professores do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, de uma escola da rede municipal de ensino. Esse questionário foi elaborado pela pesquisadora, contendo 10 questões e por meio dele foi possível buscar e identificar as percepções das professoras a respeito do papel exercido com relação ao aluno TEA, as habilidades e dificuldades acerca deste aluno, práticas, estratégias, adaptações de conteúdos e comportamento.

3.4.1- O questionário

O questionário aplicado aos professores (Apêndice A), conta com perguntas com o objetivo de traçar o perfil desses profissionais, referente ao tempo de magistério, à formação, à série de atuação, aos conhecimentos sobre o Transtorno do Espectro Autista, à participação em formações sobre o transtorno, e sobre de que forma ocorreram essas formações continuadas.

Gil (2002), sugere o uso do questionário com perguntas abertas como uma técnica que apresenta um conjunto de indagações exibidas aos participantes com propósito de que as respostas validem os objetivos da pesquisa. As perguntas abertas permitem, segundo o autor, que o participante amplie suas respostas.

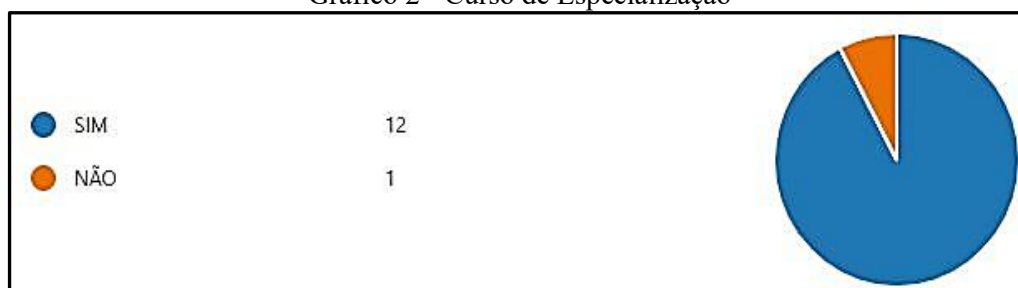
Um questionário de pesquisa é um bom instrumento para comparar dados, de forma rápida e adquirindo um grande volume de informações precisas.

Para coletarmos informações importantes sobre a formação do professor atuante de salas de educação inclusivas no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais da Rede Municipal da região metropolitana do Vale do Paraíba Paulista, permitiu, de acordo com Gil (2002, p. 42), [...] “para que a tomada de notas seja eficiente, deve ser sempre realizada levando em consideração o problema da pesquisa”.

A pesquisa foi baseada em questionário digital da plataforma *google forms* e as perguntas feitas aos 13 professores do Ensino Fundamental, Anos Iniciais Educação Básica, em dezembro de 2023, tiveram como objetivo, verificar sua formação e experiências com alunos autistas e o seu entendimento sobre o assunto e necessidade de capacitação para atuar com essas crianças. Desses treze professores, somente cinco deles aceitaram participar da entrevista.

A sequência de gráficos a seguir correlacionam cada profissional entrevistado à escola onde trabalha, formação, idade, especialização (quando houver), ocupação, tempo de atuação e de experiência com crianças que apresentam o Transtorno do Espectro Autista. Alguns desses profissionais entrevistados não haviam trabalhado com crianças TEA na instituição que estavam atuando e em nenhuma outra instituição.

Gráfico 2 - Curso de Especialização

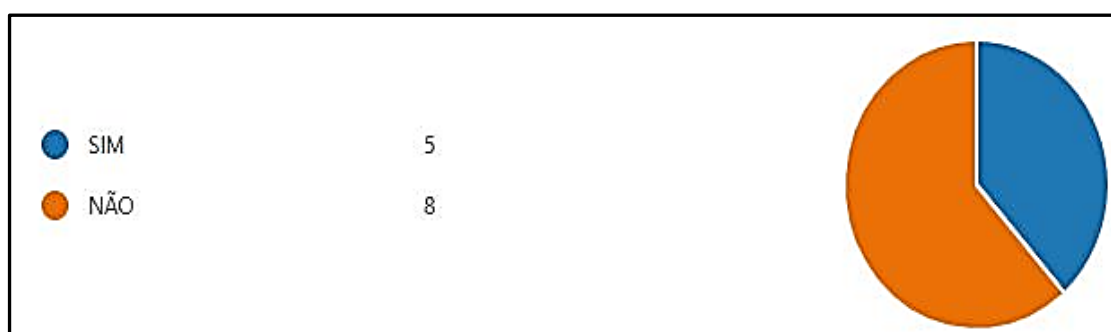


Fonte: questionário respondido em 14 de dezembro de 2023.

O Gráfico 2 mostra que, de maneira geral, a maioria dos professores abordados já realizaram cursos de especialização.

Sendo assim, os professores que buscam aprimorar suas práticas para novas situações em sala de aula, como estabelecer contato com um indivíduo com o Transtorno do Espectro Autista, deveriam manter-se sempre informados, para que as teorias e conhecimentos estejam atualizados para quando a oportunidade aparecer, possibilite o professor adaptar suas práticas pedagógicas em relação ao indivíduo com Transtorno do Espectro Autista, oportunizando uma aprendizagem efetiva dentro de suas possibilidades de aprendizagem.

Gráfico 3 - Conhecimento prático/ ou teórico sobre como trabalhar com alunos autistas em sala de aula.



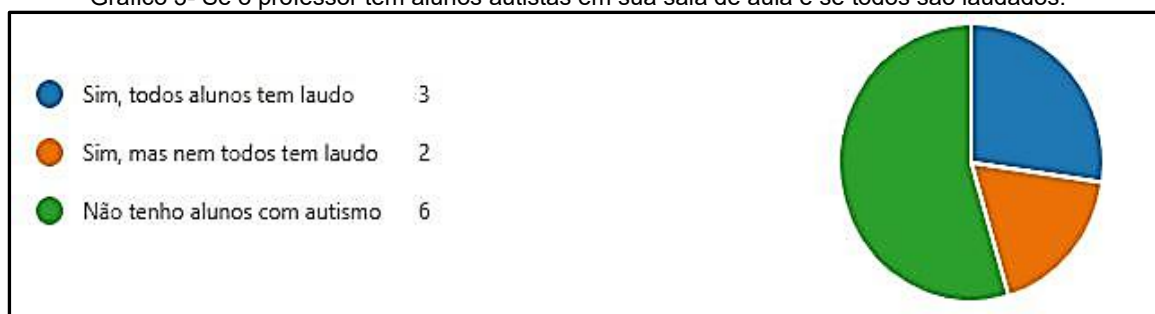
Fonte: questionário respondido em 14 de dezembro de 2023.

No

Gráfico 3 apresentado, verificou-se que a maioria dos professores abordados não apresentam conhecimentos para trabalhar com um indivíduo que apresenta o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Percebe-se que as leis foram sendo adaptadas à nova realidade em sala de aula, em que os alunos com Transtorno do Espectro Autista estão cada vez mais presentes, mas os professores continuam fragilizados mediante à sua formação para lidar com esses indivíduos em sala de aula. Sendo assim, carentes para aplicar suas práticas de forma assertiva favorecendo uma aprendizagem mais efetiva.

Gráfico 3- Se o professor tem alunos autistas em sua sala de aula e se todos são laudados.



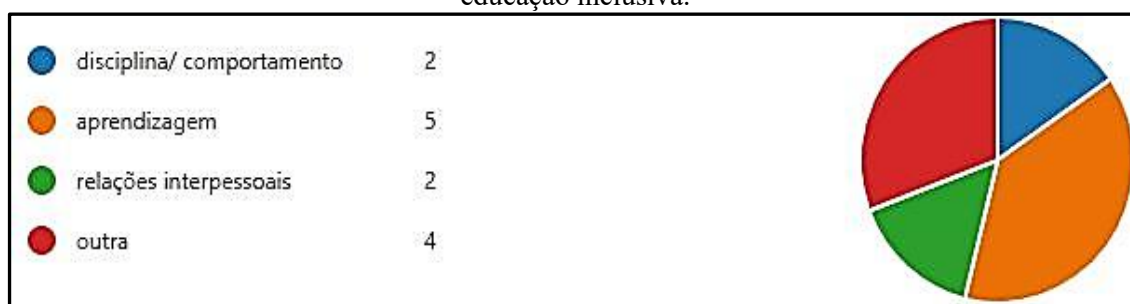
Fonte: questionário respondido em 14 de dezembro de 2023.

Os dados do

Gráfico 3 acima demonstram a crescente chegada de crianças com o Transtorno do Espectro Autista às escolas.

Nóvoa (1995, p 27) ressalta a importância da aplicação dos conhecimentos adquiridos no cotidiano do professor: “Na área educacional, a Formação Continuada tem como objetivos, propor novas metodologias e realizar discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para readequações da ação pedagógica na escola”. Conhecer novas teorias faz parte do processo de construção profissional, mas não bastam, se estas não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia-a-dia.

Gráfico 4 - Principais desafios/ demandas que o professor enfrenta em sua trajetória em relação à educação inclusiva.



Fonte: questionário respondido em 4 de dezembro de 2023.

Os dados do Gráfico 4 acima demonstram, nessa concepção, o desconhecimento dos professores que recebem crianças com o Transtorno do Espectro Autista em sala de aula, pode impactar diretamente no desenvolvimento e aprendizado desses indivíduos.

Sendo assim, Cunha (2012, p.90) realça que “o bom preparo profissional possibilita ao educador a isenção necessária para avaliar a conduta do aluno no auxílio da recondução das intervenções, quando não alcançam os resultados esperados no ambiente escolar”.

3.4.2- Entrevista

Após a aplicação do questionário, aplicamos uma entrevista semiestruturada com 21 questões norteadoras (Apêndice B). No roteiro de entrevista, foram abordados vários aspectos, entre os quais a importância do papel do profissional com crianças diagnosticados com TEA as práticas utilizadas, a elaboração de estratégias

para lidar com essas crianças e a percepção sobre o processo de inclusão de crianças autistas. Foram realizadas perguntas aos interesses e objetivos da pesquisa. As entrevistas foram então conduzidas pelo aplicativo TEAMS, de acordo com o horário disponibilizado pelos 5 profissionais, os quais foram informados sobre os objetivos da pesquisa. As entrevistas foram gravadas e transcritas.

A entrevista, segundo Gil (1999), é uma técnica muito eficiente para a obtenção de dados, pois permite conhecer em profundidade o comportamento humano.

Vergara (2009) indica que a entrevista dá ao pesquisador a liberdade de assumir uma postura mais flexível, pois possibilita alterações no roteiro de entrevista, enriquecendo a coleta de dados.

A finalidade da entrevista é a interação verbal entre os profissionais envolvidos, na qual ocorre a troca de significados sobre o tema Transtorno do Espectro Autista. A entrevista permite ao pesquisador controlar a linha de questionamento e possibilita ao participante fornecer informações históricas, indiretas e filtradas por seus pontos de vista (Creswell, 2010).

3.4.5- Procedimentos para Coleta de Dados

Após a autorização dada pelo Comitê de Ética de Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), com o intuito em defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, colaborando para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos, e garantindo proteção aos direitos dos participantes e a postura ética e responsável do pesquisador.

Em seguida foi enviado todos os documentos à Diretoria de Ensino, solicitando a autorização para realização da pesquisa e coleta de dados no município.

Foi realizado um encontro com a direção da escola, onde apresentou a pesquisadora aos profissionais e também os objetivos da pesquisa, direcionando quais os profissionais que eram importantes para participarem da pesquisa e quais já atuaram e os que já estavam atuando com crianças com o Transtorno do Espectro Autista.

Todos os profissionais que atuam do 1º ao 5º ano participaram do questionário,

Antes de dar início a entrevista, a pesquisadora esclareceu todas as dúvidas aos participantes, os objetivos e fins da pesquisa.

Com as professoras que concordaram em ser entrevistadas, o processo de coleta de dados ocorreu mediante gravação da entrevista, que posteriormente foram transcritas e analisadas.

Dos treze profissionais que responderam ao questionário, apenas 5 concordaram em participar da entrevista, que ocorreu de forma online, pelo Teams, em dia e horário escolhido pelas entrevistadas. Os 5 professores que participaram foram selecionados por trabalharem diretamente com alunos TEA, os outros professores não participaram por não terem alunos TEA em sua sala, sendo assim, não poderiam contribuir com os objetivos da pesquisa.

Conforme Gil (2008), é importante que as informações compartilhadas pelos entrevistados sejam registradas no próprio momento da entrevista, na intenção de que se reduza a possibilidade de prejuízos nas informações por falhas de memória da pesquisadora, ou até mesmo interferência da entrevistadora no momento de reproduzir as informações prestadas pelo entrevistado.

Ainda de acordo com Gil (2008), a gravação é a melhor maneira de registrar as entrevistas, visto que é um meio de preservar o conteúdo das falas. Dessa forma, este instrumento só deve ser utilizado atendendo a autorização do entrevistado.

No que se diz respeito, a análise dos dados, após ser realizada a transcrição da fala dos entrevistados, foi utilizado o método de análise de conteúdo. De acordo com Câmara (2013, p. 182), neste método:

[...] o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tomados em consideração. O esforço do analista é, então, duplo: entender o sentido da comunicação, como se fosse o receptor normal, e, principalmente, desviar o olhar, buscando outra significação, outra mensagem, passível de se enxergar, por meio ou ao lado da primeira.

Lakatos & Marconi (2003, p. 167) consideram a análise como uma “tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores” e a interpretação como:

[...] atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos. Em geral, a interpretação significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 167)

Com base nos dados obtidos, foi possível o mapear de indicadores e relacionando com o contexto destas formulações para possibilitar novas percepções e interpretações dos dados coletados. Este procedimento centra-se nos significados apresentados pelas palavras, isto é, na relação entre o conteúdo e significações do que está por trás das palavras escritas pelos participantes.

3.4.6 Procedimentos de Análise dos dados

A análise de conteúdo se estabelece nos pressupostos de uma concepção de sistemas da linguagem. Essa linguagem deve:

[...] ser entendida como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve as representações sociais no dinamismo que se estabelece entre linguagem-pensamento e ação. (FRANCO, 1994, p. 165).

Os resultados foram analisados na perspectiva da análise de conteúdo, tendo como base procedimentos teoricamente fundamentados em Bardin (2006).

No que se diz respeito às experiências, vivências, relatos de práticas, percepção dos professores entrevistados, percorremos o seguinte caminho para a análise de dados: Iniciando-se pela pré análise, foi a etapa de organização, com o intuito de estruturação das ideias iniciais. Neste estágio fez-se uma leitura do material em geral, tendo como ponto de partida hipótese introdutórias tendo assim o início da seleção de indicadores.

Segundo Franco (2003, p.5), “Neste sentido, a história da análise de conteúdo revela uma série de tendências contínuas e interrelacionadas”.

No primeiro momento, analisamos as questões de 1 a 21, comum a todos os entrevistados, nas quais foram identificadas o que em comum foram respondidas e o que de fato evidenciou em cada uma das respostas dadas pelos entrevistados.

Procuramos na pré análise, os primeiros conhecimentos com o material, buscando conhecer e interpretar cada palavra e cada mensagem ali contidas, possibilitando uma visão geral sobre o assunto.

Ao realizar a interpretação dos dados, procurou-se agrupar os dados obtidos, analisando e considerando o que em comum observou entre eles, em cada uma das entrevistas.

Franco (1994, p. 169) salienta:

Toda mensagem (falada ou escrita) é uma forma de expressão que permite infinitas interpretações. Portanto, é com base no conteúdo manifesto e explícito que se inicia o processo de análise.

No segundo momento, foram apresentados a visibilidade dos professores entrevistados quanto a construção e o olhar desses professores sobre as seguintes temáticas: INCLUSÃO, TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

Em cada uma das temáticas abordadas abriram-se categorias que foram estruturadas dando origem as três seguintes categorias:

- Desafios enfrentados pelos professores no processo de inclusão de alunos que apresentam o Transtorno do Espectro Autista;
- Formação continuada e inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro Autista;
- Práticas pedagógicas na escolarização de alunos com o Transtorno do Espectro Autista.

De acordo com a formação das categorias, procurou-se agrupar os dados, considerando a parte geral.

Moraes (1999, p. 7) define a categorização como sendo “[...] um procedimento de agrupar dados, considerando a parte comum existente entre eles”.

Foram agrupadas as questões e falas de cada professor por temas: INCLUSÃO, TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA, FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.

Assimilamos que a análise de conteúdo é uma compreensão pessoal do pesquisado, em virtude de sua percepção e da cultura a qual pertence. De acordo com Moraes (1999, p. 11), “[...] não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui uma interpretação”.

Esta metodologia permitiu conhecer as principais dificuldades e desafios dos professores em relação a inclusão do aluno com o Transtorno do Espectro Autista, sua prática em sala de aula e sua visão sobre a formação do professor.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Nesta seção, serão apresentados os resultados obtidos, as análises realizadas e as discussões dos dados coletados.

A partir da análise dos dados, foram organizados em três categorias. Iniciando pela primeira categoria: “Desafios enfrentados pelos professores no processo de inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro Autista”, serão apontados os aspectos relacionados as dificuldades de inclusão do aluno no Ensino Fundamental I

Na segunda categoria, serão apontados aspectos relacionados a “Formação continuada e inclusão de alunos autistas”. Observamos que existem várias barreiras para a realização do trabalho e das práticas inclusivas para que seja efetiva, muitas vezes pela ausência de conhecimento e apoio necessário para atender alunos com o Transtorno.

Na terceira categoria, serão apontados aspectos relacionados as “Práticas pedagógicas e a escolarização de alunos com o Transtorno do Espectro Autista”, que traz a dificuldade do professor em atender o aluno com o Transtorno, refletindo sobre a importância de práticas mais abrangentes que visam a interação do aluno e que possam contribuir com avanços mais concretos, favorecendo uma aprendizagem mais efetiva e consiga atender o aluno com o Transtorno do Espectro Autista.

A seguir serão apresentadas as análises dos itens citados anteriormente. A referida análise aponta o caminho de como se deu o processo de análise dos dados obtidos por meio da realização da entrevista.

4.1 Categoria “Desafios enfrentados no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista”

Esta categoria foi elaborada a partir de discussões acerca da educação inclusiva. A inclusão sempre foi motivo de discussões na área educacional. São constantes as discussões para que transformações ocorram no sistema de ensino, assegurando e garantindo o acesso de “Todos os alunos no ambiente escolar”. De acordo com a UNESCO (2014), é necessário que os ambientes de aprendizagem sejam seguros, saudáveis e respeitando os gêneros, garantam uma educação

inclusiva, conduzindo a aprendizagem, respeitando a diversidade cultural, assegurando uma educação de qualidade.

Serão apresentados a seguir, trechos de falas que representam as participantes que responderam sobre os desafios e as dificuldades em incluir alunos dentro do Transtorno do Espectro Autista. Como cada uma avaliaria o comportamento das colegas, da coordenação pedagógica, dos profissionais de apoio, da direção da escola em relação à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na escola.

Nesse sentido, destacamos os relatos de 5 professoras, no qual cada uma delas respondeu de que forma avaliariam o comportamento das suas colegas, da coordenação pedagógica, dos profissionais de apoio, da direção da escola em relação à inclusão de crianças com TEA, deixando claro os desafios explícitos por cada uma delas sobre os desafios encontrados para a inclusão desses alunos em salas do ensino regular.

(P1) [...] Ó eu, eu assim, pelas escolas que eu passei, né. Eu não passei por muitas escolas ainda, então assim, eu não tenho muitos referenciais, mas nas escolas que eu passei, o que eu percebi, a parte da gestão da escola para a parte de orientação, assim eu não vejo assim uma barreira não. Mas em alguns colegas professores eu vejo colegas assim.

(P2) Então eu tenho assim um olhar um pouco diferente para isso, assim, eu vejo a inclusão como positivo no sentido em que as crianças, elas estão tendo a mesma oportunidade de aprendizagem que as outras crianças.

Mas eu acho que nessa inclusão, deveria ter dentro da escola espaços dedicados a essas crianças, porque eu sinto que, por exemplo uma necessidade, porque os alunos autistas, principalmente, não só os autistas, mas eu falo nos autistas, que é o que eu mais trabalhei. Tá?

Em alguns momentos, eles se desorganizam e eles precisariam de um espaço para se reorganizar.

Esse espaço é o corredor, esse espaço não é o pátio.

Eu não vejo esses lugares como um espaço para essa reorganização, eu acho que deveria ter na escola um espaço apropriado, com materiais apropriados, oferecendo situações apropriadas para eles.

(P3) Não muito positivo, porque assim muitas pessoas, principalmente os pais, muitas vezes questiona, mas o meu filho não está alfabetizado, ele não escreve. Igual àquela criança ele não lê, mas só o fato dessa criança estar junto e fazer essa socialização. Porque assim, se eu encontrar 10 pessoas na rua, elas são todas iguais a mim, elas falam igual a mim, eu não sei quem está alfabetizado, quem sabe ler, quem não sabe ler, quem sabe escrever, quem não sabe escrever.

Porque eu não perguntei, isso não é uma conversa que a gente fala, oi, tudo bem? Você sabe ler ou você sabe escrever, mas quando você conversa, você sabe o que que o outro vai falar e você sabe o que que você vai responder. Então essa conversa, essa locução, interlocução é importante. Então quando a criança participa disso, igual eu te falei, Helena estava naquele grupo, muitas vezes ela socializava sozinha, mas ela socializava também com o

grupo, então ela aprendeu falar, ela aprendeu que tem outras pessoas, se ela estivesse dentro de casa ou em outro lugar, antes só tivesse autismo ou autismo severo, moderado, que não utilizam, fala. Como que a Helena iria ter repertório depois?

E se ela tivesse em outra, em outra instituição que não fosse a escola pública? Quanto a quantidade de contato que ela tem dentro da escola, quantidade de links que ela faz com o outro, né?

Então, acho assim, toda a deficiência dentro da escola é fundamental.

(P4) Ah, eu acho que é positivo, como diz, desde que a gente tenha suporte, né? Desde que tem alguém para trabalhar com a gente, porque não dá para você ter um grupo de alunos ali, 30 ou 35 alunos, uma criança que não para, mas eu acho positivo. Quando a gente tem apoio, a gente tem um suporte ali dá para trabalhar.

(P5) Oh, eu penso assim que 10 não está, mas começou. Está em um caminhar, porque assim, desde quando eu comecei, era de uma maneira e agora eu até tive formação agora semana passada sobre isso.

Eles estão tentando melhorar a cada dia. Ah, então agora nós temos os profissionais de apoio, né?

Ao analisarmos as falas das participantes, percebemos a necessidade de transformar a concepção de inclusão nas escolas.

Percebe-se que a fala da professora P2, faz uma observação sobre uma sala específica ao aluno TEA, ao apresentar um desconforto e conseqüentemente uma desorganização emocional, sendo assim, necessário o professor ter essa percepção e perceber quais os estímulos ambientais, sonoros, visuais, sensoriais, que trazem desconforto e desorganizam o aluno TEA.

A inclusão de alunos TEA no ambiente escolar contempla não somente a sua permanência em sala de aula, mas também, sua inserção no meio social e nas atividades individuais ou até mesmo em grupo. Para Machado (2019), muitas atitudes devem ser tomadas para conseguir com que o aluno com TEA compreenda a vida escolar e se sinta confortável no ambiente onde está inserido para que ocorra a aprendizagem.

A LDB de nº 9.394/96, de acordo com Magro e Rodrigues (2007), foi responsável por iniciar o processo de inclusão escolar no Brasil, foi a partir desta lei que ficou determinado que os alunos com necessidades especiais passassem a ser atendidos em classes regulares, independente da instituição de ensino ser pública ou privada, tendo ainda estes que ser assistidos por professores com especialização adequada para este atendimento. No entanto, os autores ressaltam que esta inclusão encontra muitas barreiras o que impossibilita que esta, de fato seja uma realidade. Ela estabelece que:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996, p. 19).

A educação tem como intento formar indivíduos capazes de viver em sociedade de forma confiante e favorável ao bem comum, as finalidades educacionais continuam a preparação para o mercado de trabalho, ou a alfabetização, esta deve propiciar o exercício da cidadania e o respeito à diversidade.

Quando falamos em educação inclusiva, falamos da colocação do diferente no habitual e por isso o tema é relevante ao sistema de ensino, é em casa que o ensino começa e a escola da continuidade a valores apresentados no lar além de tornar-se peça fundamental no processo inclusivo.

Ferreira (2018) explica que para que a educação inclusiva aconteça de forma real, a escola precisa ter apoio, ela também precisa entender qual o seu papel no processo, além de buscar aplicar os pilares da educação que lhe darão subsídio para que o processo seja eficaz. O autor delinea a educação inclusiva como sendo:

Modalidade de ensino na qual o processo educativo deve ser considerado como processo social em que todas as pessoas, com deficiência ou não, têm o direito a escolarização. É uma educação voltada para a formação completa e livre de preconceitos que reconhece as diferenças e dá a elas seu devido valor (Ferreira, 2018, p. 4).

Cada instituição brasileira apresentará suas dificuldades no processo inclusivo, mesmo a que possuem salas de recursos e profissionais capacitados e até a disposição de materiais que auxiliem e facilitem o trabalho e as práticas diárias, terá algo a relatar, um problema a ser resolvido, pois ainda não há uma instituição com cem por cento de eficiência em suas práticas quando se trata do quesito inclusão, infelizmente sempre falta algo para que seja efetiva. Muitas vezes a escola está equipada com recursos, mas falta preparo por parte da equipe pedagógica.

Apesar das dificuldades, é possível fazer a educação inclusiva acontecer, sem dúvidas os recursos facilitam a prática do educador, mas na falta desses recursos o aluno não poderá deixar de participar e ter uma aprendizagem de fato efetiva. O

processo educativo exige inovação e criatividade, principalmente quando os recursos que seriam necessários para alcançar metas não se encontram disponíveis. O papel do professor é muito importante neste processo, e quando ele está comprometido em fazer com que o aluno se desenvolva ele adapta recursos, ele cria meios para transformar a sala de aula em ambiente aconchegante e acolhedor e de grandes aprendizagens.

Neste contexto destaca-se a importância de políticas públicas destinadas ao amparo de alunos TEA e seus familiares. Também formação docente continuada, contribuindo para o desenvolvimento de novas habilidades e oportunizando aprendizado referente as metodologias educacionais.

4.2 Categoria “Formação continuada e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista”.

A formação continuada contribui de forma assertiva para que o professor possa trabalhar de forma eficaz, em salas com alunos diferentes, tornando-se necessário um olhar diferenciado a respeito dos saberes, das competências e das atitudes para se trabalhar com salas de aula inclusivas conforme (Rodrigues, 2008).

Um dos pontos considerados essenciais para o desenvolvimento dos alunos com TEA é o papel do professor e sua formação acadêmica e científica para trabalhar com esses estudantes. A sua formação acadêmica permite uma abordagem pedagógica apropriada a eles, pois mesmo que com diferentes comprometimentos cognitivos e comportamentais há algumas características que poderão impactar na aprendizagem deles tais como: o déficit de atenção, a hiperatividade, as estereotipias e os comportamentos disruptivos (Cunha, 2015).

Ao pensarmos na educação, ensino para alunos com TEA devemos ter em mente que não existe uma fórmula mágica ou uma técnica ou metodologia milagrosa. Existe sim, oportunidades de aprendizagem que levem em consideração a escola como espaço social e de aprendizagem. É importante destacar que o espaço escolar não deve se fixar nas suas funções formais ou no currículo escolar, mas focar na necessidade e realidade dos alunos (Cunha, 2015). É uma realidade existente hoje, sem dúvida, é o uso de tecnologia, de jogos, criar situações e ações com o intuito de potencializar a aprendizagem dos alunos com TEA no ambiente escolar.

Desta forma, um professor precisa ser competente em seus domínios, adquirindo conhecimentos científicos, práticas eficazes, adequação de novas metodologias, atenção à diversidade, entre outras necessárias. Para (Rodrigues, 2008), a missão do professor na escola atual é uma “missão impossível”.

Assim, o professor acaba enfrentando grandes dificuldades em realizar atividades e atender todas as demandas geradas em torno do seu trabalho, sendo necessário realizar capacitações para aprimorar suas práticas para realização de uma atuação mais precisa diante a uma sala com alunos com o Transtorno do Espectro Autista.

Nesse sentido, Nóvoa (1995), ressalta a importância da aplicação dos conhecimentos adquiridos no cotidiano do professor: Na área educacional, a Formação Continuada tem como objetivos, propor novas metodologias e realizar discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para readaptações da ação pedagógica na escola. Conhecer novas teorias faz parte do processo de construção profissional, mas não bastam, se estas não possibilitam ao professor relacioná-las com seu conhecimento prático construído no seu dia-a-dia.

Sendo assim, os professores que buscam se preparar para novas situações em sala de aula, como atuar com um aluno que apresenta o Transtorno do Espectro Autista, deveriam manter-se sempre informados e atualizados, para que as teorias e conhecimentos estejam oportunos para quando utilizar suas práticas, modificá-las de acordo com as necessidades de acordo com o sujeito em questão, sendo assertivas e eficazes com relação à aprendizagem.

A pesquisa mostra claramente de acordo com a fala das entrevistadas, o quão importante é a capacitação dos professores devido ao aumento da demanda de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental.

(P1) Mas é o que eu falei, é porque a gente não tem assim uma formação mais específica. Quando eu falo uma formação, eu não estou falando uma formação teórica, uma formação teórica. Eu já tive. Eu tive na faculdade, eu tive magistério, eu tive em Cursos que você faz não é essa formação, é uma formação mais prática, prática de como agir como atuar, sabe? Então é essa formação que eu acho que faz falta. Eu acho que se eu tivesse mais esse mais esse tipo de formação, como elaborar uma atividade para um aluno, pronto, aí vai ensinar passo a passo como é que você faz. Talvez você vai errar? Vai, mas você já vai ter uma ideia inicial de como fazer, então.

(P2) E eu me encaixei exclusivamente no cinestésico. Não adianta você falar para mim, eu tenho que estar na prática. Então, toda vez que eu ia em uma

formação que eles ensinavam algo, eu chegava em casa correndo, já ficava procurando práticas adequadas para meus alunos.

(P3) A formação ela é fundamental, porque muitas vezes você vai numa formação e você sai de lá, você fala, uau, como tinha coisa para aprender, todo dia tem coisa para aprender. Então a formação ela é fundamental. E a gente tem também, né? As formações de educação especial, os profissionais da educação especial vão lá e trazem. E assim é muito bom. É muito bom, porque eles têm uma visão que muitas vezes falta para a gente.

(P4) Recorria muito na internet, joguinhos, coisas que eu queria trabalhar com ela. Eu procurava muito pessoas que trabalhavam com autista, que trabalhava tal coisa. Aí eu chegava, fazia na sala Matemática pra trabalhar com ela, listas aí de palavras. Aí sempre procurava jogos, coisa que ela podia gostar. Eu sabia que ela não ia pegar no lápis, então eu procurava muito na internet, recorrer à apostila da psicopedagoga. Às vezes, sem entender alguma coisa, sabe?

(P5) Sigo alguns perfis de psicopedagogos, psiquiatras...
 Procuro entender o comportamento do estudante.
 Pesquiso na internet atividades e tento fazer adaptação para realidade do estudante.
 E procuro manter parceria com a professora do AEE e. O.P.

Ao analisarmos as respostas das professoras em questão, deixam claro suas dúvidas que mesmo fazendo as adaptações metodológicas, curriculares que possibilitassem condições de desenvolvimento e aprendizagem, não são eficazes para alguns alunos.

Demonstram que não possuem bases sólidas de conhecimentos sobre o Transtorno do Espectro Autista, o que impacta diretamente no aluno em sala de aula. Enfim, os resultados demonstraram que a visão do professor sobre o Transtorno ainda é limitada e que os próprios professores sentem a necessidade de capacitação sobre o tema para que possam praticar de ações mais assertivas com relação aos alunos dentro do Espectro.

Beyer (2007) aponta que os professores se sentem despreparados. Para o autor, faltam a estes uma melhor compreensão acerca da proposta de inclusão escolar, melhor formação conceitual e condições mais apropriadas de trabalho. Sendo assim, essas considerações nos levam a refletir sobre a forma como o espectro do autismo desafia a comunidade escolar.

4.3 Categoria “Práticas pedagógicas na escolarização de alunos com Transtornos do Espectro Autista”.

O professor na sala de aula tem autonomia em propor práticas pedagógicas em função dos seus educandos.

O professor é visto como um dos principais agentes no trabalho com alunos que apresentam algum tipo de dificuldade, porém, o espaço em que essas crianças passam o maior tempo de suas vidas, necessita de um bom trabalho. Nesse sentido, a escola precisa dispor de recursos de variadas espécies para estimular a inclusão. Crianças que apresentam o TEA podem ter mais dificuldade de aprendizagem, mas podem desenvolver habilidades linguísticas, motoras e interativas quando expostas a programas de estímulo à aprendizagem, como enfatiza Gauderer (1987).

Como a aprendizagem dos alunos com TEA pode ocorrer de forma mais lenta e gradativa, é fundamental que o educador esteja qualificado para atender suas especificidades, construindo técnicas de comunicação que possam atingi-lo de maneira significativa. É preciso compreender que o ensino é uma das principais esferas a ser trabalhada no caso dessas crianças. Sendo assim, é preciso estar pronto para atender as solicitações desse público, flexibilizar o diálogo, estimular a interação e ampliar a qualidade do convívio escolar para todos.

Nesse sentido, segundo Santos (2008, p. 30) “é que os professores devem direcionar sua prática pedagógica e tornar possível a socialização da criança com autismo na sala de aula e adequar a sua metodologia para atender as necessidades destes”. Em muitas situações, as crianças com autismo acabam ficando às margens do conhecimento ou não participam das atividades, o que exige do professor sensibilidade para incluí-lo ao máximo no convívio com o meio.

A ação e o planejamento do professor serão necessários para a construção da aprendizagem do aluno com dificuldade, uma vez que, compreendendo as particularidades de cada um, avaliando de acordo com seu progresso, reconhece-se esses avanços passo a passo. É importante compreender que os alunos precisam receber estímulos para todas as suas realizações de aprendizado, para que eles criem táticas para avançar seu aprendizado e, dessa forma, se tornarem mais seguros.

Educar uma criança que necessita de um atendimento especial consiste em um fenômeno que permite ao professor refletir sobre suas práticas e suas concepções sobre um ensino que contemple todos os estudantes. Muitas vezes, o contato com

essas crianças pode parecer assustador para o docente, principalmente se este possuir pouca experiência docente.

Deve-se pensar na inclusão como um todo, não somente incluir este aluno no espaço escolar, mas pensar em maneiras eficazes para que de fato essa inclusão ocorra. Deve-se atentar, ainda, para o acompanhamento de forma integral, para que o aluno possa sentir que o ambiente que ele irá conviver será favorável para o seu convívio e sua aprendizagem.

Por apresentarem algumas dificuldades de interação social, muitos expressam dificuldades para reconhecer, entender e expressar suas emoções. Cada aluno TEA exteriorizam suas peculiaridades que devem ser acolhidas e compreendidas.

Dessa forma, a importância do professor para elaborar e utilizar de práticas mais assertivas para que possam apoiar a aprendizagem do aluno TEA. Importante ressaltar que as práticas pedagógicas não se resumem apenas em aplicação de conteúdo. Existem mecanismos que auxiliam sua prática para uma efetiva aprendizagem de alunos TEA., como adaptação do ambiente, utilizando de espaços organizados e tranquilos, apresentar uma rotina previsível e visual, contribuindo para a redução da ansiedade.

Apresentar e disponibilizar um cantinho calmo para momentos de pausa e regulação emocional, que podem fazer a diferença no dia a dia do aluno TEA.

A flexibilização do currículo como colaboração para adequação da comunicação em sala de aula, o uso de linguagem simples e direta são pontos essenciais para compreensão do que deve ser feito no dia a dia da sala de aula.

Promover os interesses específicos do aluno TEA, por isso é importante descobrir e conhecer quais são os interesses do aluno, incorporando esses interesses em atividades escolares, incentivando dessa forma sua participação e engajamento das atividades diárias no ambiente da sala de aula.

De acordo com os dados pesquisados, as professoras destacaram a importância do planejamento das práticas diárias realizados pela equipe escolar para o desenvolvimento de um trabalho dentro de uma rotina para alunos TEA. Vejamos a seguir os depoimentos das professoras que nos mostram esta concepção sobre estratégias e práticas utilizadas no dia a dia com alunos que apresentam o TEA, e também relatos de práticas que consideraram positivas e que contribuíram para o aprendizado desses alunos.

(P1) Uma das coisas que eu mais aprendi com esse aluno, tudo com ele tinha que ser muito bem combinado.

Então, o tempo todo, quase que diariamente, eu tinha que fazer combinados com ele para que conseguisse acompanhar a rotina. Então, isso é uma coisa que eu percebi, que eles precisam de uma rotina.

Mas ele era um aluno que participava de tudo, todas as experiências que a gente fazia na sala. Ele gostava de toda atividade. Mas para ele eu via que tinha um sentido muito maior.

Quando eu fazia uma atividade mais concreta, que ele participava mais ativamente, experiências de ciências, uma atividade de matemática que tivesse mais dinâmica, em que eles tivessem mais movimento, tudo isso eu percebi que ajudou. uma coisa que eu achei bem positiva que eu fiz com eles foi a parte de utilização de materiais mais concretos, então, por exemplo.

Quando fazíamos uma atividade de matemática com a minha sala, eu fazia de uma forma com eles, mas fazia a mesma atividade, às vezes com números menores porque eles não estão no mesmo nível, mas usando materiais concretos. Então, por exemplo, usava tampinhas para eles fazerem contagem ou palito, canetinha ou lápis de cor.

(P2) Dei a ideia de escrever um livro sobre essa aluna. Então foi feito um livro, e quem fez esse livro foram os pais, a aluna ia falando e os pais iam digitando, acrescentando, conversando, e ela fez um livro. Era para arrecadar fundos para comprar uma cadeira de rodas maior, porque ela já estava com 17 anos e com a venda de metade dos livros eles já conseguiram a cadeira de rodas. Ela falava toda a história e os pais escreviam, os pais eram escribas dela, ela contava, eles sabiam da história e para que eles participassem também, mas aí o que que eles escreviam era o que ela sentia, o que ficou de lembrança daquele dia, suas memórias. Então ela ia colocando sentimentos, as lembranças dela e virou uma história.

(P3) Uso de recurso visual, muito recurso visual, a gente tem lousa digital, a gente tem notebook, então a gente tem muito recurso, a gente tem jogos, é absurdo de tanta coisa que tem, tem a sala da psicopedagoga, a sala do AEE, então a gente tem onde buscar mais material. Se eu estou trabalhando gêneros textuais, eu estou trabalhando esse conto com as crianças, eu estou trabalhando na questão escrita, com todos os detalhes. Parágrafo e todos os recursos. Com a Helena, esse ponto ele vai ser reduzido, em tarjas, em pedaços menores e visual. Então, por exemplo, vou colocar a história de Chapeuzinho Vermelho, qual é a sequência desse conto? Então vai estar lá, a Chapeuzinho vai estar lá, a mãe vai estar lá, avó vai estar lá, o lobo vai estar lá, para ver se ela consegue recontar, não é contar isso colocando essas imagens na sequência, se ela consegue fazer essa sequenciação e após essa sequência com a imagem se ela consegue recontar quem é essa menina. Quem é essa avó? Quem é esse lobo? Por que que ele está aqui? Então é uma forma de compreensão da história para ela.

(P4) Ela tinha a caixa da Mariana lá na sala. Já chegava, hoje vou trabalhar tal coisa. Isso aqui dá para você trabalhar. Eu vou assim, muito que eu estou dando já explicava a pessoa que estava com ela, quando ela parava quando ela tinha um pouco de concentração, porque ela também era todo tempo correndo, só que eu aproveitava bem o tempo que ela ficava na sala.

(P5) Como eu fazia, eu elaborava algumas atividades, eu fazia diagnóstico para cada criança. Grifava o que ela conhecia da língua portuguesa e da matemática, aí eu começava assim, como se eu tivesse na educação infantil. Você usa os recursos da educação infantil, usa tampinha para contar, aí você

vai inserindo aos poucos, a criança usa o alfabeto móvel, essas coisas de alfabetização.

Então, eu sempre transformava essas atividades, dessa maneira, e também uma coisa bem legal que eu fiz lá no segundo aluno, a rotina é muito importante. Eu fazia a rotina, eu possuía para ele, para ele se organizar, para ele saber. Não é o que ia ter depois, eu antecipava. E uma coisa bem bacana que eu sempre fiz, inserir ele no grupo. Eu sempre coloquei algum aluno pertinho para me ajudar. Então eu fiz o trabalho de alfabetização, de usar letras móveis, fiz o trabalho da chamada com a fotinhos das crianças.

Diante dos relatos das cinco professoras verificou-se que as práticas pedagógicas são pensadas para todos os estudantes de modo geral, e que pensar e construir práticas que favoreçam a aprendizagem desses alunos são muito importantes, mesmo tendo consciência que não são todas as atividades propostas que terão os resultados esperados sendo necessário mudar as estratégias para uma aprendizagem positiva para alunos TEA.

O que observamos com os trechos de falas das professoras é que o material concreto, comum no planejamento das atividades da educação infantil para qualquer criança, é visto como essencial para a aprendizagem das crianças com TEA, pois muitas são pensadoras visuais. Observamos uma outra menção a outras adaptações de recursos, ou de atividades, como a rotina deste estudante, o que é essencial para qualquer pessoa com TEA.

Vimos a partir das observações realizadas, que não são todas as professoras que destacam como importante uma rotina visual diária em sala de aula. Silva (2012) discute que o estudante com TEA, no geral, tem um apego à rotina e que no ambiente escolar (e no lar) pode ser montado um painel de rotina, no qual estarão as atividades que a criança realizará ao longo do seu dia, como comer, brincar e ir ao banheiro. Esse material pode ser confeccionado através de imagens, palavras ou materiais concretos, a fim de organizar o espaço físico a ser trabalhado. Com isso, a criança conseguirá visualizar sua rotina, estruturar melhor o seu dia, o que facilita o aprendizado e proporciona mais autonomia. (Silva, 2012, p. 121).

No que diz respeito à proposta de realização das atividades observou-se que a professora (P5) costuma propor atividades em grupo e em dupla, estimulando a interação da criança com TEA com os demais colegas, propõe desafios que embora os colegas tentem ajudá-la a mesma, na maioria das vezes.

Assim, a partir da observação das práticas pedagógicas das professoras, observamos que há práticas inclusivas, favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos TEA.

Diante dos relatos da professora (P2), ao descrever a escrita do livro de uma aluna TEA com outras limitações que comprometem seu cognitivo, só reforça o quanto é importante as ações do professor em sala de aula. Saber ler e escrever pode ser bastante difícil para as crianças. Mas, esse aprendizado é fundamental para qualquer pessoa, pois além de ser útil para o dia a dia, é fundamental para autonomia, independência e até autoestima.

No caso de pessoas com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), as professoras enfrentam desafios específicos em relação ao processo de aprendizagem. Já falamos que é bastante comum que as crianças TEA apresentem dificuldades em aprender de formas tradicionais. Isso ocorre simplesmente porque seus cérebros processam as informações de maneira diferente. E quanto antes a criança for estimulada, mais fácil será sua aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização desta pesquisa foi possível identificar como a formação, o conhecimento e as práticas pedagógicas do professor podem colaborar de forma efetiva para o crescimento e desenvolvimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista. Essa pesquisa quer demonstrar exatamente as questões das práticas do professor no contexto escolar, visando as dificuldades e facilidades do professor em sala de aula, seu trabalho e suas práticas em sala com alunos que apresentam o Transtorno do Espectro Autista deparando com as dificuldades e seus desafios como professor.

Com a divulgação dos resultados almeja-se a continuidade da pesquisa com a realização de um doutorado com foco no Transtorno do Espectro Autista no ensino fundamental, anos finais e ensino médio, e principalmente com a publicação de

artigos em revistas e eventos científicos sobre Transtorno do Espectro Autista e Práticas Pedagógicas. Destaca-se ainda o objetivo de compartilhar as boas práticas observadas e analisadas com outras instituições, contribuindo com outros profissionais que tenham dificuldades muitas vezes em aplicar práticas com alunos que apresentam o Transtorno do Espectro Autista.

Na apresentação dos resultados referentes aos objetivos desta pesquisa, o estudo apontou que os professores compartilham de ideias semelhantes quanto as dificuldades de inclusão e práticas mais assertivas quanto a escolarização de alunos que apresentam o Transtorno do Espectro Autista. Suas dificuldades quanto as práticas mais assertivas para contribuir com o aprendizado do aluno TEA.

Consideramos que muitas situações que acontecem dentro da sala de aula, muitas vezes fogem do controle dos professores que atuam diretamente com crianças que apresentam o Transtorno, e que fazem com que se sintam frustradas em suas ações ao aplicarem suas práticas.

Entendemos que o papel do professor tem grande importância para que a inclusão e o aprendizado se concretizem em sala de aula e exige do profissional, por isso, empenho, estudo, dedicação e vontade de mudar. É necessário também o apoio dos órgãos públicos, da gestão e das secretarias de educação, os quais devem oferecer orientações, recursos físicos, materiais e pessoal qualificado para uma melhor eficácia e consiga atingir resultados positivos quanto à inclusão e uma aprendizagem efetiva para todas as demandas em uma sala de aula.

A pesquisa demonstrou que tanto os professores quanto os gestores apresentam dificuldades de trabalhar com a diversidade presente hoje nas escolas.

O papel do professor diante dos processos de acolhimento e inclusão não é uma tarefa fácil, precisamos ter clareza de que neste período a criança é um alguém que está se constituindo, aprendendo a ser aluno, descobrindo como é estar nesse mundo que ela percebe de uma forma diferente da maioria das pessoas ao seu redor.

Ter bons professores, engajados e preocupados com a aprendizagem dos seus alunos, levam à bons resultados, favorecendo aprendizagens efetivas a todos os alunos.

REFERÊNCIAS

ALVES, S. S. S.. A Mediação Articulada Com Uso De Tecnologias: O Trabalho Docente Na Diversidade. Dissertação, 2006

ARAÚJO, M. A.. Adaptações Curriculares Para Alunos Com Deficiência Intelectual: Das Concepções às Práticas Pedagógicas. 2019

BAZON, F. V.M._et al. Formação de formadores e suas significações para a educação inclusiva. Educ. Pesqui. [online]. 2018, vol.44, e176672. Epub 25-Jun-2018. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201844176672>.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70.,2011. 279 p.

BENITEZ, P.; DOMENICONI, C.. Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2014, vol.20, n.3, pp.371-386. ISSN 1413-6538. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300005>.

BEYER, H. O. A educação inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial: Revista inclusão, v. 2, 8-12. 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília/DF: MEC, 2001. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf.

BRASIL, INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar 2018. Brasília-DF: INEP. Disponível em: www.qedu.org.br/brasil/censoEscolar?year=2018&dependence=0&localization=0&item=

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, nº 248, 23/12/1996.

BRASIL. Secretaria De Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares, estratégias para a educação do aluno com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 23 dez 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil/03/Leis/L9394.htm>.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>

BRUNO, M. M.G.; NASCIMENTO, R. A. L.. Política de Acessibilidade: o que dizem as pessoas com deficiência visual. Educ. Real. [online]. 2019, vol.44, n.1, e84848. Epub 07-Mar-2019. ISSN 0100-3143. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684848>.

BORGES, A. A. P.; CAMPOS, R. H.F.. A Escolarização de Alunos com Deficiência em Minas Gerais: das Classes Especiais à Educação Inclusiva. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2018, vol.24, n.spe, pp.69-84. ISSN 1413-6538. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382418000400006>.

BUENO, J.G. Educação especial brasileira: Questões atuais e de atualidade. São Paulo: EDUC, 2016.

CÂMARA, R. H. Análise de Conteúdos: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia, Belo Horizonte, v. 6, n.2, p. 179 -191, 2013.

CAVACO, N. Minha criança é diferente? Diagnóstico, prevenção e estratégia de intervenção e inclusão de crianças autistas e com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

CRISTOVÃO, N.L.L.; ALENCAR, E. S.; ARAUJO, R. Práticas formativas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental no grupo práticas pedagógicas em rede (PPR). UNI-PLURI (MEDELLIN), v. 18, p. 1, 2018.

Creswell, J. W. (2010). Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto (3. ed.) Porto Alegre: Artmed.

CONTE, E.; OURIQUE, M. L. H.; BASEGIO, A. C.. Tecnologia assistiva, direitos humanos e educação inclusiva: uma nova sensibilidade. Educ. rev. [online]. 2017, vol.33, e163600. Epub 28-Sep-2017. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698163600>.

CUNHA, E. Autismo na Escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. 3ª edição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

CUNHA, E. Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca-Espanha.

DUEK, V. P.. Formação continuada: análise dos recursos e estratégias de ensino para a educação inclusiva sob a ótica docente. Educ. rev. [online]. 2014, vol.30, n.2, pp.17-42. ISSN 0102-4698. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982014000200002>.

FERREIRA, F. Educação Inclusiva: quais os pilares e o que a escola precisa fazer. PROESC. 2018. Disponível em: <https://www.proesc.com/blog/educacao-inclusiva-o-que-a-escola-precisa-fazer>. Acesso em 8 de fevereiro de 2019.

- FERREIRA, F. Educação Inclusiva: quais os pilares e o que a escola precisa fazer. PROESC. 2018. Disponível em: <https://www.proesc.com/blog/educacao-inclusiva-o-que-a-escola-precisa-fazer>. Acesso em 8 de fevereiro de 2019.
- FRANCO, M. L. P. B. Ensino Médio: desafios e reflexões. Campinas: Papyrus, 1994.
- FRANCO, L. DE L.; NERES; CELI, C. As (re) ações dos professores regentes e o auxiliar pedagógico especializado (ape) na escolarização do estudante com deficiência. PERIFERIA (DUQUE DE CAXIAS), v. 9, p. 58-85, 2017.
- FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GAUDERER, E. C. Autismo – Década de 80. Uma atualização para os que atuam na área: do especialista aos pais. Ed. Almed, 2ª edição, 1987.
- GARCIA, W. E., FARIAS, I. M. S. Estado, Política Educacional e Inovação Pedagógica. O público e o privado, nº 5 Janeiro/Junho, 2005
- GIL, A. C. Como classificar as pesquisas. In: GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, p. 44-45, 2002.
- Gil, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social (5. ed.). São Paulo: Atlas, 1999.
- Gil, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Atlas, 2008.
- GREGUOL, M.; MALAGODI, B. M.; CARRARO, A. Inclusão de Alunos com Deficiência nas Aulas de Educação Física: Atitudes de Professores nas Escolas Regulares. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2018, vol.24, n.1, pp.33-44. ISSN 1413-6538. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382418000100004>.
- Jannuzzi, G.M. A educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI. 3ª ed.rev. Campinas, SP: Editora autores associados LMTD, 2012
- KANNER, L. apud. KELMAM, C. A. [et al]. ALBUQUERQUE, D. e BARBATO, S. – Organizadoras. Desenvolvimento Humano, educação e inclusão escolar. Brasília, Editora UnB, 2010.
- KLIN, A. Autismo e síndrome de asperger: uma visão geral. Revista Brasileira de Psiquiatria, 28, p. 55-56, 2006.
- KELMAM, C. A. [et al]. ALBUQUERQUE, D. e BARBATO, S. - Organizadoras. Desenvolvimento Humano, educação e inclusão escolar. Brasília, Editora UnB, 2010.
- LOBATO, H. K. G.. Dizeres de uma professora sobre a escolarização de surdos no contexto da inclusão escolar em breves-pará. PERIFERIA (DUQUE DE CAXIAS), v. 9, p. 223-242, 2017.

LODI, A. C. B.; PELUSO, L.. Reflexões acerca da presença de intérpretes de língua de sinais nos anos iniciais de escolarização. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso* [online]. 2018, vol.13, n.3, pp.123-141. ISSN 2176-4573. <http://dx.doi.org/10.1590/2176-457335798>.

LÜDKE, M, André, M. E. D. A Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. 2ª. ed. Rio de Janeiro, 2018.

MACENA, J. O.; JUSTINO, L. R. P.; C., Vera L.M. F.. O Plano Nacional de Educação 2014–2024 e os desafios para a Educação Especial na perspectiva de uma Cultura Inclusiva. *Ensaio: aval.pol.públ.Educ.* [online]. 2018, vol.26, n.101, pp.1283-1302. Epub 03-Set-2018. ISSN 0104-4036. <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362018002601156>.

MACHADO, G. D. S. A importância da rotina para crianças autistas na Educação Básica. *Revista Gepesvida*. número 9, volume 1 - 2019-2, 2019.

MAGRO, C, M, T, A; RODRIGUES, L, A. Concepções que os alunos do curso de Pedagogia e normal superior apresentam sobre o processo de inclusão. IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, Londrina, 2007.

MENEZES, A. R. S. Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende? Dissertação de Mestrado, UERJ, 2013

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. 2ª. ed. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: O que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna. 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

MORAES, R. Análise de Conteúdo. *Educação*, Porto Alegre, Ano XXII, nº 37, março/99.

MARTINS, B.A, CHACON, M.C.M, ALMEIDA, L.S. Estudo Comparativo Luso-Brasileiro sobre a Formação Inicial de Professores em Altas Habilidades/Superdotação com Enfoque nos Conteúdos Curriculares *Rev.bras.educ.espec.* vol.24 no.3 Bauru July/Sept. 2018 <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382418000300001>

MENEZES, Adriana Rodrigues Saldanha. Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende? In: VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. Londrina, 2013.

MODELSKI, D.; GIRAFFA, L. M. M.; CASARTELLI, A. O. Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. *Educ. Pesqui.* [online]. 2019, vol.45, e180201. Epub 18-Mar-2019. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945180201>.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G.; CABRAL, L. S.A.. Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. *Psicol. Esc. Educ.* [online]. 2018, vol.22, n.spe, pp.105-113. ISSN 2175-3539. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018056>.

OLIVA, D. V.. Barreiras e recursos à aprendizagem e à participação de alunos em situação de inclusão. *Psicol. USP* [online]. 2016, vol.27, n.3, pp.492-502. ISSN 0103-6564. <http://dx.doi.org/10.1590/0103-656420140099>.

ORRÚ, S. E. A Formação de professores e a educação de autistas. *OEI - Revista Iberoamericana de Educación*, [S.l.], 1999.

PADILHA, A. M. LUNARDI; OLIVEIRA, I. M. CONHECIMENTO, TRABALHO DOCENTE E ESCOLA INCLUSIVA. *Journal of Research in Special Educational Needs*, v. 16, p. 318-322, 2016.

PARANHOS, R. et al. Uma introdução aos métodos mistos. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 18, no 42, mai/ago 2016, p. 384-411.

PEREIRA, D. R. M. ; CESAR, D. R.. Inovação e abertura no discurso das práticas pedagógicas. *Avaliação (Campinas)* [online]. 2016, vol.21, n.2, pp.619-636. ISSN 1414-4077. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772016000200015>.

PEREIRA, E. C. Os processos formativos do professor de alunos com Transtorno do Espectro Autista: contribuições da Teoria Histórico-cultural. 2016. Dissertação (mestre em Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016

PLETSCH, M. D.; ARAUJO, D. F. ; LIMA, M. F. C. . Experiências de formação continuada de professores: possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual. *PERIFERIA (DUQUE DE CAXIAS)*, v. 9, p. 290-311, 2017.

PUREZA, M. S.; SCHMIDT, E. B. A formação continuada de professores e a educação inclusiva sob o prisma do ensino de nove anos e da Base Nacional Comum Curricular. *RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, v. V, p. <http://claec.org>, 2019.

RESSEL, L. B.; BECK, C. L. C.; GUALDA D. M. R.; HOFFMANN I. C.; SILVA R. M.; SEHNEM G. D. O uso do grupo focal em pesquisa qualitativa. *Texto Contexto Enferm*, Florianópolis, Out-Dez/ 2008.

RODRIGUES, I. de B.; ANGELUCCI, C. B.. Estado da arte da produção sobre escolarização de crianças diagnosticadas com TEA. *Psicol. Esc. Educ.* [online]. 2018, vol.22, n.3, pp.545-555. ISSN 2175-3539. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018033904>.

RODRIGUES, D. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. In: *Inclusão: Revista de educação Especial*, Brasília, v. 4, n. 2, p. 1-58, jul./out. 2008.

SANTOS, A. M. T. dos. Autismo: desafio na alfabetização e no convívio escolar. CRDA, São Paulo, 2008.

SANTOS, R. A. dos. Inclusão Escolar: a implementação da política de educação inclusiva no contexto de uma escola pública. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós- Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. P.142. 2015.

SANTOS, T. C. C.; MARTINS, L. A. R.. Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2015, vol.21, n.3, pp.395-408. ISSN 1413-6538. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000300006>.

SCHWARTZMAN, S. Transtornos do Espectro do Autismo. São Paulo: Memmon, 2011

SEKKEL, M. C.; MATOS, L. P.. Educação inclusiva: formação de atitudes na educação infantil. Psicol. Esc. Educ. [online]. 2014, vol.18, n.1, pp.87-96. ISSN 2175-3539. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572014000100009>.

SILVA, A. B. B. Mundo singular: entenda o autismo. (Org.) Mayra Bonifacio Gaiato, Leandro Thadeu Reveles. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, A. da F.G. ; PINHEIRO, M. G. de C.; CANOVA, R. F. Análise das Reflexões de uma Professora dos Anos Iniciais Participante do Observatório da Educação a Respeito da sua Prática. Bolema [online]. 2018, vol.32, n.62, pp.1113-1133. ISSN 0103-636X. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v32n62a18>.

SILVA, C. C. B.; PORTUGAL, G.. Avaliação e Inclusão na Pré-Escola: Experiências e Concepções de Professoras sobre a Utilização de um Sistema de Acompanhamento das Crianças. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2017, vol.23, n.3, pp.391-409. ISSN 1413-6538. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382317000300006>.

SILVA, R. H.R.. Características e Tendências das Teses em Educação Especial Desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de São Paulo. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2016, vol.22, n.1, pp.125-144. ISSN 1413-6538. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382216000100010>.

SOUTO, M. S.; GOMES, E. B. N.; FOLHA, D. R.S. C.. Educação Especial e Terapia Ocupacional: Análise de Interfaces a Partir da Produção de Conhecimento. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2018, vol.24, n.4, pp.583-600. ISSN 1413-6538. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382418000500008>.

UNESCO. Directrices sobre políticas de inclusión en la educación París: UNESCO. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>, 2009

Vergara, S. C. Métodos de coleta de dados no campo. São Paulo: Atlas, 2009.

VERISSIMO, N. B.. Percepções E Práticas Pedagógicas De Professores Regentes Dos Anos Iniciais Em Relação Aos Alunos Com Necessidades Educacionais Especiais. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2004.

VIGOTSKY, LS Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Em: Luria, AR et al. Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Lisboa: Estampa, 1977.

WISEU, F.; MORGADO, J. C.. Os Manuais Escolares na Gestão do Currículo de Matemática: que papel para o professor? Bolema [online]. 2018, vol.32, n.62, pp.1152-1176. ISSN 0103-636X. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v32n62a20>.

APÊNDICE A – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

- 1- Profissão.
- 2- Formação Inicial.
- 3- Formação Continuada.
- 4- Idade.
- 5- Sexo: () Feminino () Masculino
- 6- Tempo de atuação na instituição.
- 7- Tempo total de docência.
- 8- Área de atuação.
- 9- Quantidade de alunos matriculados em sua sala de aula.
- 10-Quantidade de alunos autistas matriculados em sua sala de aula

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

1 - Idade

2- Formação

3- Tempo de trabalho

4- Sala que leciona

5- Você trabalha com alunos autistas. Quantos? Todos têm diagnóstico?

6- Você utiliza alguma estratégia pedagógica para lidar com essas crianças na sala de aula? (Caso a resposta acima seja positiva) Considerando que você utiliza algumas estratégias, gostaria de saber se você utiliza alguma teoria no planejamento dessas estratégias.

7- Você realiza adaptação de algum material? Você poderia dar algum exemplo?

8- Você pode relatar um pouco do seu trabalho cotidiano voltado para crianças com autismo? Existe algum momento na rotina escolar que trate diretamente de questões relacionadas a essas crianças com necessidades especiais e autismo? Com que frequência?

9- Você enfrenta dificuldades ao lidar com crianças diagnosticadas com autismo? Quais?

10- O que você pensa sobre inclusão de crianças com autismo no ensino regular?

11- Como ocorreu a inserção da criança autista em sua turma? A partir do primeiro contato com a criança autista, quais foram suas maiores dificuldades?

12.- A criança foi recebida com o diagnóstico fechado de autismo ou foi encaminhado para avaliação?

13- Vocês receberam alguma orientação sobre as necessidades desta criança?

14- Se vocês tivessem a opção de escolher entre receber e não receber essa criança, qual teria sido a opção, naquele momento? Por quê?

15- Quais foram os pensamentos/sentimentos ao saber que teria uma criança com autismo na turma?

16- Que atitudes você tomou tão logo ficou sabendo que teria um aluno com TEA na turma?

17- Qual a maior dificuldade que vocês experimentaram, no momento inicial de inclusão da criança na sua turma?

18- A que você atribui essa (s) dificuldade? (s)

19- Como você avalia o comportamento das suas colegas, da coordenação pedagógica, dos profissionais de apoio, da direção da escola em relação à inclusão de crianças com autismo?

20- . Como você considera que a inclusão escolar possa impactar no sistema educacional? Por quê? De modo geral, o que você acha da inclusão de crianças autistas na escola, de uma maneira geral?

21. Você se considera satisfeita em relação às suas ações quanto à inclusão de alunos autistas? Justifique.

APÊNDICE C – MEMORIAL

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Célia Regina Sulato Pereira

O CAMINHAR DE UMA CARREIRA

**Taubaté – SP
2024**

Célia Regina Sulato Pereira

O CAMINHAR DE UMA CARREIRA

Trabalho apresentado ao Programa de Mestrado Profissional em Educação, do Departamento de Pós-graduação da Universidade de Taubaté – UNITAU.

**Taubaté – SP
2024**

“O sucesso nasce do querer, da determinação e persistência em se chegar a um objetivo. Mesmo não atingindo o alvo, quem busca vence obstáculos, e no mínimo fará coisas admiráveis”.
(José de Alencar)

APRESENTAÇÃO

O presente memorial, além de apresentar parte integrante para a conclusão do curso de Mestrado Profissional em Educação, terá também a função de informar a todos que o lerem, sobre minha trajetória escolar e profissional enquanto estudante.

Alardearei as fases mais marcantes de todo percurso da minha vida, os primeiros anos escolares, momentos que se tornaram inesquecíveis em todo percurso realizado por mim.

As experiências vivenciadas durante o início da profissão, faz com que todo conhecimento pedagógico sirva como base no desenvolvimento das atividades pedagógicas desenvolvidas pelo professor.

De acordo com Imbernón (2011, p.60):

[...] a análise do conhecimento do professor “responde melhor ao propósito de começar a ver a atividade docente como exercício de um tipo especial de conhecimento com os quais, ao realizar seu trabalho, os professores enfrentam todo tipo de tarefas e problemas.

A vida profissional, a formação acadêmica, todas essas fases por mim percorridas, busco reportar teorias e práticas vivenciadas. Todas essas etapas foram desempenhadas com dedicação, otimismo, sempre buscando o resultado dos objetivos desejados até hoje.

Durante toda trajetória profissional, o professor deve repensar todo tempo sua prática pedagógica e buscar os melhores caminhos para que o aprendizado seja efetivo, e que proporcione significativos conhecimentos sobre o papel do professor.

Para Tardif e Lessard (2014, p. 51):

Em educação, quando se fala de um professor experiente, é, normalmente, dessa concepção que se trata: ele conhece as manhas da profissão, ele sabe controlar os alunos, porque desenvolveu, com o tempo e o costume, certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver os problemas típicos. Resumindo um pouco como um artesão, diante dos diversos problemas concretos, ele possui um repertório eficaz de soluções adquiridas durante uma longa prática do ofício.

Os dados descritos no memorial, tem como objetivo resgatar fragmentos das experiências passadas conscientes e inconscientes que passam a dar vida no memorial de trajetória acadêmica e as transformações percebidas no decorrer de todo percurso e de todas as experiências adquiridas nesse processo de construção e transformação pessoal e profissional.

Célia Regina Sulato Pereira

1- INTRODUÇÃO

O presente Memorial tem por objetivo descrever minha vida profissional ao longo desses 23 anos de aprendizado, descrever minha trajetória educacional, destacando atividades que eu já desenvolvi, quanto as atividades que realizo atualmente, e também minhas perspectivas de estudos em relação ao mestrado.

Iniciei minha história acadêmica através de dedicação e sonhos a serem realizados. Morava em uma pequena cidade do interior de São Paulo, cidade de um pouco mais de três mil habitantes, onde oferecia até o ensino médio para se concluir.

Morava no campo com minha família, meu pai trabalhava como agricultor e minha mãe dona do lar, uma vida simples do campo. Na época que estava iniciando meus estudos, anos iniciais, tudo era muito difícil, morava longe da cidade, o que fazia com que se tornasse mais difícil os estudos.

Sempre estudei em escola públicas e assim que terminei o ensino médio, tive que ir para uma cidade mais distante para cursar uma faculdade privada, trabalhava durante o dia e a noite me dedicava aos estudos na faculdade.

Iniciei meu percurso como docente com 21 anos de idade, assim que conclui minha primeira graduação, em Biologia. Sempre tive vontade de ser professora, iniciei minha docência em escolas públicas e da rede municipal de ensino, foram minhas primeiras experiências como professora, realização de um sonho que busquei com entusiasmo e dedicação.

No início não foi fácil, muitas dúvidas, inseguranças, mas conseguia dar uma boa aula e fazer com que os alunos se interessassem e também participassem das aulas. Comecei a lecionar com as disciplinas de Física e Matemática, mas minha matéria favorita era Biologia, sempre gostei muito. Com o tempo passei a lecionar somente Biologia e Ciências, pois quanto mais tempo de experiência mais chances de conseguir aulas de acordo com sua formação em atribuições.

De acordo com GATTI (2009, p.98), os conhecimentos e saberes dos professores se dão de forma que:

Os professores desenvolvem sua profissionalidade tanto pela sua formação básica e na graduação, como nas suas experiências com a prática docente, pelos relacionamentos inter-pares e com o contexto das redes de ensino.

A maioria das escolas que trabalhei ficavam na periferia, alunos carentes e com muitas histórias, que me fez refletir sobre a vida. Trabalhei por muitos anos com ensino médio e fundamental II, vivi muitos desafios e experiências que foram gratificantes para minha carreira e amadurecimento profissional.

Buscava desafios e quando adquiri mais experiência ousava em buscar outras instituições que pudessem contribuir cada vez mais em minha profissão, adquirindo mais conhecimento e informações para fortalecer cada vez mais minha profissão. Trabalhei em colégios particulares em busca de novos desafios e algo inovador para agregar mais conhecimento profissional.

Redigindo o memorial, me fez voltar no tempo e lembrar de muitas experiências desde o início de minha formação, memorando as escolas por onde passei, e que todo esse processo pôde contribuir para o desenvolvimento e amadurecimento de minha formação docente.

2- FORMAÇÃO EDUCACIONAL INICIAL

Nascida em uma cidadezinha do interior do estado de São Paulo, tive uma infância muito feliz, com muitas brincadeiras gostosas na companhia dos meus cinco irmãos, no campo onde morei toda minha infância.

Havia somente uma escola rural do 1º ao 4º ano, onde frequentava e também onde concluí essa primeira etapa dos meus estudos. Caminhávamos por cerca de dez quilômetros todos os dias até chegar à escola. Esse percurso era divertido, pois era um grupo grande de crianças que participava para chegar até a escola, onde os mais velhos cuidavam dos menores embora, a caminhada era longa éramos cuidados por todos os moradores que ali viviam. No retorno da aula, parávamos em algumas casas no caminho para descansar e tomar água, deixando para trás alguns amigos que por lá moravam. E assim passaram-se longos quatro anos.

Meus pais embora tivessem concluído somente até o 4º ano primário, se preocupavam com os estudos dos filhos, sempre incentivando e participando de cada etapa dos estudos.

Minha mãe por problemas de saúde não pode frequentar a escola, não teve a oportunidade de estar em uma sala de aula e se alfabetizar, o pouco que aprendeu foi em casa com ajuda do pai e dos irmãos que frequentaram a escola. Tinha preocupação que os filhos frequentassem e concluíssem os estudos.

A estrutura da escola era bem simples, embora a sala de aula fosse ampla, era uma única sala do primeiro ao quarto ano e também uma única professora para todos os alunos de diferentes séries. Dividia a lousa em quatro partes para as respectivas séries e dessa forma ensinava todos os alunos. As carteiras não eram individuais, sentávamos em duplas, e cada fileira correspondia à uma série diferente. Uma fileira para o primeiro ano, uma outra para o segundo, outra para o terceiro e uma outra para o quarto ano.

Um outro detalhe interessante é que a mesma professora fazia o almoço, enquanto os alunos faziam as atividades do livro ou da lousa, como todos os dias fazia sopa para os alunos. Após o almoço tinha a colaboração de todos na organização da louça e limpeza da cozinha, mas nunca faltou o tempo para as brincadeiras no pátio. Isso tudo acontecia somente no período da manhã.

Recordo da minha professora humorada durante as aulas, gostava do que fazia embora tinha múltiplas funções, transmitia seu conhecimento e tinha a preocupação de que todos aprendessem.

A professora era uma figura muito respeitada, os alunos copiavam o conteúdo da lousa, não questionavam e faziam exatamente o que a professora pedia. Não era permitido que os alunos conversassem durante as aulas, mesmo sentados ao lado do amigo, dividindo a carteira dupla.

Quando finalizei o quarto ano me mudei de cidade e comecei a frequentar uma escola grande, tudo era novidade, vários professores e diversas disciplinas e tudo isso me deixou fascinada.

Nesta nova etapa já no quinto ano, gostava muito da disciplina de Ciências e dizia sempre a minha professora que quando fosse fazer faculdade, faria Biologia. As professoras que me inspiraram na época, foram as de Ciências e de Inglês.

Era uma aluna tímida, mas sempre buscava aprender mais e com grandes sonhos e objetivos futuros.

Neste colégio concluí até o ensino médio. Trabalhava ajudando minha mãe em casa e algumas vezes ajudava meu pai no campo. Quando terminei o ensino médio, já sabia exatamente o que queria, tinha uma grande paixão por Veterinária e Biologia. Sabia que cursar a faculdade de Veterinária não seria possível pois meu trabalho na época era insuficiente para pagar um curso particular. Então fiz a opção por Biologia que também era minha outra paixão, então prestei vestibular e fui aprovada no curso.

Em 1983 comecei minha primeira faculdade de Biologia, por três anos me dediquei e me esforcei para conseguir boas notas, aproveitando o máximo possível de conhecimento, porque minha meta era ser professora. Neste período trabalhava durante o dia, fazia faculdade a noite e aos sábados fazia curso de informática.

3- VIDA PROFISSIONAL

Concluí o curso de Biologia no ano de 1995, em seguida em 1996, comecei a fazer minha segunda faculdade, iniciando o curso de Química, frequentei por seis meses e parei, pois não consegui manter a faculdade, o valor que recebia do trabalho era insuficiente para manter a faculdade particular.

Fiquei por seis meses sem exercer a profissão. No ano de 1997 me mudei para Matão, participei de atribuição de aulas, onde comecei a lecionar em uma escola estadual com salas de alunos do ensino médio. Foram muitos desafios, professora inexperiente em início de carreira passei por várias dificuldades e consegui superar, era persistente, estudava muito e me preparava para as aulas. Foi um ano de muito crescimento profissional e pessoal. Estava longe da família e tinha que enfrentar todos os desafios que a vida me proporcionou naquele ano, enfrentei cada um deles e me fortalecendo cada vez mais fui vencendo cada etapa do meu crescimento profissional. Para Gatti (2009, p.99):

O reconhecimento da profissionalização do ensino, as discussões em torno da formação inicial e, especialmente, da formação continuada dos professores, vêm sendo pautados por esse enfoque das relações entre saberes profissionais e trabalho.

Era muito jovem, na escola que trabalhava os professores veteranos achavam que não tinha experiência suficiente para assumir salas de ensino médio. Fui conquistando meu espaço e também a confiança dos professores mais velhos que ali estavam. Fiquei por um ano nesta escola e logo no ano seguinte me mudei de cidade, para Campinas.

Uma nova etapa estava se iniciando, comecei a trabalhar em uma escola na periferia com alunos do fundamental I, 4º e 5º anos, lecionava com as disciplinas de Matemática e Ciências, alunos carentes, uma escola que ninguém queria trabalhar, e que na época somente os iniciantes pegavam as aulas no processo de atribuições, porque não tinham outras opções.

Como destaca Nóvoa (1995, p.21):

[...] alternam na história dos professores desde o século XIX períodos de profissionalização e desprofissionalização, pautados por conflitos de interesses e actores: “A afirmação profissional dos professores é um percurso repleto de lutas e de conflitos, de hesitações e de recuos. [...] A compreensão do processo de profissionalização exige, portanto, um olhar atento às tensões que o atravessam.

Foram quatro anos difíceis, um bairro violento, com muitos problemas, todos os dias enfrentava uma rotina de muito medo. Com o tempo, fui pegando o ritmo da escola e passaram-se 4 anos. Um grupo de professores muito queridos e todos se ajudavam, era uma equipe onde pode ser ter muitas trocas de experiências, conhecimentos e muito aprendizado e também uma grande amizade. Neste período estudava, fazia Pós-Graduação na área de Ciências aos sábados. Tudo estava correndo bem até que aconteceu uma chacina dentro da escola, a partir desse fato não consegui voltar mais para a escola, adoeci, tive depressão e percebi que não conseguiria mais voltar. Procurei trabalhar em uma outra escola e esquecer o que havia vivenciado na escola anterior.

Me casei no ano seguinte e me mudei de cidade, passando a morar em Mogi mirim, local que permaneci por 15 anos.

Nesta cidade comecei a lecionar como professora substituta em escolas estaduais no ensino Fundamental II e médio, com aulas de Matemática, Ciências e Biologia, foram novas experiências e construção de conhecimento em minha carreira. Trabalhava três períodos em duas cidades diferentes Mogi Mirim onde morava e Santo Antônio de Posse onde trabalhava todas as noites com o ensino médio. Depois de um ano fiquei grávida da minha primeira filha, fui reduzindo minha carga horária e assim que minha filha nasceu, fiquei afastada da escola por um ano para me dedicar a maternidade.

Quando retornei para a sala de aula, tive uma proposta para trabalhar em uma escola infantil em um colégio privado, aceitei, e novas experiências vivi. Minha filha ainda era muito pequena e trabalharia meio período no mesmo colégio que ela ficaria. Neste mesmo ano comecei a faculdade de Pedagogia, conseguia conciliar trabalho e faculdade, por dois anos concluí e em seguida iniciei um curso de Libras. Nunca parei meus estudos, estava sempre em busca de informação e conhecimento.

Essa experiência com educação infantil foi muito gratificante em minha carreira, foi uma grande paixão trabalhar com os pequenos, me apaixonava cada dia mais com as crianças, como se dava a construção do aprendizado e a forma como cada uma constrói o conhecimento. Neste período tive a ajuda e o exemplo de um profissional que me fez refletir o que realmente é ser professora. A diretora do colégio, era uma pessoa que amava muito O que fazia, e todos esses exemplos diários de

como ser um bom professor, levei comigo para que fosse agregado na construção da minha profissão.

Tive minha segunda filha dois anos depois, da mesma forma me afastei por um ano para a maternidade, nesse período me mudei novamente para Campinas, deixei de exercer a profissão nesse período, e acabei voltando para Mogi Mirim em um espaço de tempo de três meses. Neste retorno fui trabalhar no mesmo colégio que estava, só que desta vez para trabalhar com crianças maiores, na faixa de quatro anos, foram novos desafios e novos conhecimentos, sempre tendo apoio e contribuição profissional que foram muito importantes para minha formação.

Nunca parei de estudar, sempre buscava conhecimento em minha profissão. Iniciei uma Pós-Graduação, especialização sobre a construção da autonomia e moralidade infantil, foram dois anos e meio de muita aprendizagem, nos reuníamos todas as quartas-feiras à noite, onde aconteciam estudos, informações e aprendizado. Neste período de construção de conhecimento, escrevi um artigo sobre TDHA, que foi gratificante pois foi meu primeiro artigo escrito. Pude perceber que o conhecimento precisa ser renovado sempre, através dessa pós, comecei a ter um outro olhar pela educação, percebi que conhecimento, segurança nas atitudes, nos faz sentir professor de verdade. Porque toda insegurança no início da carreira vai sendo superada ao longo da caminhada.

Sobre os saberes para Tardif (2014, p.58):

Em suma, pode-se dizer que os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação. Essa dimensão temporal decorre do fato de que as situações de trabalho exigem dos trabalhadores conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas em contato com essas mesmas situações.

No ano de 2010 prestei um concurso da rede municipal e fui aprovada para lecionar no fundamental I, quando iria assumir meu cargo como professora, surgiu uma oportunidade de emprego para meu marido em outra cidade, tive que fazer minhas escolas, deixei um cargo estável e me mudei de cidade.

Uma nova etapa na vida e novos desafios surgiram quando em 2012 me mudei para São José dos Campos, fiquei durante um ano sem estar em sala de aula, foi um ano de adaptações devido as mudanças. No ano seguinte fui chamada para assumir uma sala de terceiros e quartos anos em um colégio primado, era uma escola pequena com muitos problemas, para mim foi um desafio e ao mesmo tempo uma grande

experiência. Tinham várias crianças de inclusão que exigia conhecimento e práticas adequadas, foi aí que parti em busca de informações e muita leitura a respeito, para que pudesse adequar minhas práticas com as necessidades de meus alunos.

Procurei então dar continuidade em meus estudos para aprimorar meus conhecimentos, então acabei iniciando uma outra pós-graduação em Neuropsicopedagogia, onde fiquei fascinada pelo conteúdo abordado, me ajudando muito com as diversidades que encontrava em meu trabalho. Dessa forma o conhecimento e aperfeiçoamento das minhas práticas só tem contribuído para compreender mais sobre os processos de aprendizagem e como é efetivado esse processo. Percebi que a educação inclusiva necessitava de mais atenção, exigia um olhar diferente do professor em relação as crianças de possuem alguma limitação, percebia que os alunos inclusivos em sala de aula precisavam se sentir participativos, isso me fez buscar cada vez mais informações que, como profissional da educação pudesse fazer a diferença em relação as essas crianças.

Mantoan (2013, p.17) cita sobre os direitos de uma educação especial:

Entretanto, esse costume de associar pessoas com deficiência a um ensino diferente e apartado vem sendo colocado em xeque. Há uma crescente constatação de que elas devem ter acesso à mesma escola e à mesma sala de aula que qualquer outro aluno. As mudanças necessárias para que isso ocorra com qualidade, além de garantir às pessoas com deficiência seu direito à igualdade, talvez sejam uma contribuição para a melhoria do ensino e geral.

Em seis anos na cidade de São José dos Campos, trabalhei em diferentes escolas, estaduais, municipais e da rede particular, situações diferentes, desafios e novas aprendizagens. Hoje com vinte e três anos de carreira profissional, tenho muito entusiasmo e dedicação à minha profissão, busco estar atualizada e informada com relação a educação, isso me fez dar mais um passo muito significativo em minha vida e carreira, que foi iniciar meu Mestrado em Educação, mais um desafio que trará grandes contribuições profissionais e pessoal.

Estou em mais uma nova etapa de minha vida, o Mestrado está contribuindo para que eu possa ampliar os horizontes, buscar mais conhecimento para contribuir em minha formação. Vivencio cada dia, cada oportunidade única que a vida tem me proporcionado, embora exija uma dedicação muito grande, horas de estudo, cada momento vale a pena. Novas amizades construídas, diferentes aprendizados,

experiências de novos profissionais, isso tudo faz com que nos aperfeiçoamos cada vez em nossa profissão e que possamos contribuir sempre mais como professor.

4- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Me sinto realizada por de alguma forma poder contribuir com os alunos que passaram por mim, para que se sintam inclusos através do meu trabalho, efetivando seu aprendizado e favorecendo sua inclusão.

Há muitas barreiras ainda a serem vencidas dentro da educação inclusiva. Precisamos como profissionais da educação, cada vez mais transformar a educação, contribuindo com nossos saberes, para que todos se sintam beneficiados com a educação, e que a escola seja um lugar para todos, respeitando suas diferenças e limitações. Portanto as mudanças são fundamentais para inclusão, mas exige esforço de todos possibilitando que a escola possa ser vista como um ambiente de construção de conhecimento.

A educação enquanto arte para TARDIF (2014, p.160):

O que distingue a arte do escultor da arte do educador é que o primeiro age sobre um ser, um composto de matéria e de forma, que não possui em si mesmo, mas recebe do artista, o princípio (a causa e a origem) de sua gênese, ao passo que o segundo age com e sobre um ser que possui, por natureza, um princípio de crescimento e de desenvolvimento que deve ser acompanhado e fomentado pela atividade educativa.

REFERÊNCIAS

GATTI, B.A. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. Relatório de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos chagas, 2008.

IMBERNÓN, F. Formação Docente e Profissional. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, M.T.E. O Desafio das Diferenças nas Escolas. São Paulo: Vozes, 2008.

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O Trabalho Docente. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

PROFESSORES DO BRASIL: Novos Cenários de Formação
Bernardete Angelina Gatti Elba Siqueira de Sá Barretto Marli Eliza Dalmazo Afonso
de André Patrícia Cristina Albieri de Almeida
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONDIÇÕES E PROBLEMAS ATUAIS
Bernardete A. Gatti - Fundação Carlos Chagas

REVISTA BRASILEIRA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – RBFP ISSN 1984-5332 - Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009.

Rev. bras. educ. espec. vol.24 no.3 Bauru July/Sept. 2018 <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382418000300001>. Estudo Comparativo Luso-Brasileiro sobre a Formação Inicial de Professores em Altas Habilidades/Superdotação com Enfoque nos Conteúdos Curriculares (Martins, B.A, Chacon, M.C.M, Almeida, L.S.

Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 2016, Vol.11 (12), pp. 935-955
Inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial: como se dá o trabalho pedagógico do professor do ensino fundamental I? (Silva, S,S, Carneiro, R.U.C)

ANEXO A – OFÍCIO À INSTITUIÇÃO

Ofício nº PPGE – xxxx/2019

_____, ____ de _____ de 20__

Prezado (a) Senhor (a)

Vimos por meio deste, solicitar permissão para a realização da pesquisa pela aluna Célia Regina Sulato Pereira do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2019/2023, intitulada “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E AUTISMO: A escolarização de crianças autistas no ensino regular na perspectiva de professores”.

Para a realização da pesquisa se dará por meio de entrevista como instrumento de coleta de dados de professores do Ensino Fundamental 1, Anos Iniciais de uma escola municipal situada no Vale do Paraíba – SP, sob orientação da Profa. Dra. Virginia Mara Próspero Cunha. Para tal, serão realizadas observação além das entrevistas como instrumentos de coleta de dados, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da Instituição e dos docentes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com Célia Regina Sulato Pereira, telefone (12) 98200-7273, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Rita de Cássia Foroni Oliveira

Secretária do Programa de Pós-graduação em Educação

ANEXO B – TERMO AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Ilmo (a). Sr (a).

XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

cargo

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o (a) senhor (a) xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, CARGO, após a leitura do Ofício à XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, ciente dos procedimentos propostos, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e do explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância quanto à realização da pesquisa. Fica claro que a Secretaria, por meio de seu representante legal, pode, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo alvo da pesquisa e fica ciente que o trabalho realizado torna-se informação confidencial, sem que os dados pessoais sejam publicados, sendo que serão utilizados, na presente pesquisa, somente dados numéricos e que serão destruídos após 5 anos.

XXXXXXX,..... de de 20XX.

Assinatura do(a) XXXXXXXX (CARGO)



ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr. (a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E AUTISMO: A escolarização de crianças autistas no ensino regular na perspectiva de professores”, sob a responsabilidade da pesquisadora Célia Regina Sulato Pereira e sob orientação da Profa. Dr. Virginia Mara Próspero Cunha. Nesta pesquisa pretendemos investigar o trabalho pedagógico dos professores com alunos especiais no ensino fundamental.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de questionário e entrevista. Os riscos decorrentes da sua participação na pesquisa são riscos mínimos de ordem não física, que podem provocar desconforto pelo tempo das entrevistas ou até constrangimento pelo teor dos questionamentos. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes fica-lhes garantido o direito de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por eles fornecidos durante a coleta não sejam utilizados.

Se você aceitar participar, contribuirá para a verificação acerca das percepções sobre a inclusão escolar no contexto da escola pública.

Para participar deste estudo, o(a) Sr (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Terá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pela pesquisadora, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e ética.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada e serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos e, após este tempo, serão destruídos.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida ao(à) senhor(a). Para qualquer outra informação, o Sr (a) poderá entrar em contato

com a pesquisadora pelo telefone (12) 98200-7273 (inclusive ligações a cobrar), ou também poderá ser realizado contato por e-mail: celiasulatopereira@uol.com.br.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br.

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/16.

Taubaté/SP, XX de xxxxxx de xxxx.

Célia Regina Sulato Pereira
Pesquisadora Responsável

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “Práticas Pedagógicas Inclusivas nos Anos Iniciais: um comparativo entre o atendimento educacional especializado e o ensino regular” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. _____, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do(a) participante