



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA- PROFEI
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

IARA RODRIGUES DOS SANTOS COELHO

ELES E ELAS NO ESPAÇO ESCOLAR: OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR DE
ALUNOS/AS DO ESPECTRO AUTISTA, NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I
NA ZONA URBANA (PICOS – PIAUÍ)

PICOS/PI

2024

IARA RODRIGUES DOS SANTOS COELHO

ELES E ELAS NO ESPAÇO ESCOLAR: OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR DE
ALUNOS/AS DO ESPECTRO AUTISTA, NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I,
NA ZONA URBANA (PICOS – PIAUÍ)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação Inclusiva – PROFEI da Universidade
Estadual do Maranhão - UEMA, como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Jakson dos Santos Ribeiro

Linha de Pesquisa: Educação Especial na Perspectiva da
Educação Inclusiva

Picos/PI

2024

Coelho, Iara Rodrigues dos Santos

Eles e elas no espaço escolar: os desafios da inclusão escolar de alunos/as do espectro autista, no 1º ano do ensino fundamental I, na zona urbana (Picos – Piauí). / Iara Rodrigues dos Santos Coelho. – São Luís, MA, 2024.

97 f

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual do Maranhão, 2024.

Orientador: Prof. Dr. Jakson dos Santos Ribeiro.

Reservado a folha de aprovação assinada

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que me guiou e fortaleceu em cada passo desta jornada. Sem Sua presença e graça, nada disso seria possível.

Sou muito grata à Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), que me acolheu e permitiu a realização deste sonho. Ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), por todos os momentos de reflexão que enriqueceram minha formação acadêmica. Ao corpo docente do PROFEI, pela dedicação na condução das aulas, criando um ambiente democrático, inclusivo e diversificado para nossa formação.

Quero fazer um agradecimento especial aos meus pais, Francisco Borges e Isaura Rodrigues, por todo o cuidado e apoio. Vocês são minha maior referência de honestidade, respeito e força. Tudo o que conquistei até aqui deve-se aos valores que me ensinaram.

Agradeço também aos meus irmãos, cunhadas e sobrinhos(as) pelo apoio incondicional e por sempre estarem ao meu lado em todos os momentos. À família do meu esposo, minha sincera gratidão pelo carinho e suporte ao longo dessa caminhada.

Aos meus amigos, que sempre me deram força ao longo desse percurso, meu sincero agradecimento. Em especial, ao meu amigo de curso, Francisco Nobre, que foi um grande parceiro de escuta e troca de informações, contribuindo significativamente para meu crescimento.

À minha turma do PROFEI-UEMA, conviver com vocês nesses dois anos, mesmo que remotamente, foi uma experiência valiosa. A vida nos presenteia com riquezas que guardaremos para sempre no coração, e essa convivência é uma delas.

Ao meu orientador, Professor Dr. Jakson dos Santos Ribeiro, minha profunda gratidão por todo o apoio, paciência e orientação. Sua sabedoria e dedicação foram essenciais para a conclusão deste trabalho.

Aos membros da minha banca, Dr. Franc Lane Sousa Carvalho do Nascimento e Dra. Elizete Santos, agradeço pela valiosa contribuição, pelas orientações e pelo tempo dedicado à avaliação deste trabalho. Suas considerações foram essenciais para meu crescimento acadêmico.

Por fim, um agradecimento especial ao meu esposo, Francisco Júnior. Você é uma peça fundamental na minha vida, meu parceiro de jornada, que, desde os meus 17 anos, sempre me encorajou a nunca desistir. A sua presença constante e amorosa foi crucial para que eu pudesse seguir em frente.

Aos meus filhos, Francisco Davi e Miguel, vocês são minha maior motivação. O amor de vocês me dá o combustível necessário para nunca desistir, e este trabalho é, também, para vocês.

"A diversidade é uma riqueza e uma condição essencial para a existência de uma sociedade justa e democrática."

– Boaventura de Sousa Santos

RESUMO

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva é de grande importância para promover uma educação com equidade em meio a públicos tão diversos. Dentre esses públicos temos a comunidade de pessoas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), que é uma condição neuropsiquiátrica que afeta habilidades sociais, comunicativas e comportamentais, sendo que em cada indivíduo, essa manifestação se apresenta de forma diversa. Nesta concepção, desenvolvemos este estudo com o objetivo de investigar as dificuldades enfrentadas por professores do 1º ano do Ensino Fundamental I, zona urbana, na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em Picos - PI. A coleta de dados abrange revisão de periódicos, normativos e a aplicação da técnica de entrevista narrativa, esta, abordando aspectos como formação, práticas pedagógicas e desafios específicos. O entrevistado desse estudo inclui professores do 1º ano, na zona urbana, com critérios de inclusão (professores lotados, no 1º ano do ensino fundamental I) e exclusão (professores afastados e professores temporários) bem definidos. Para a análise dos dados, realizada por meio de observações e entrevistas seguiremos Bardin. As respostas dos professores destacam uma falta generalizada de formação continuada e apoio especializado para atender alunos autistas, embora alguns realizem adaptações pedagógicas, como atividades lúdicas e comportamentais. A ausência de suporte adequado, como formação específica e materiais adaptados, limita a efetividade da inclusão escolar, gerando frustração nos docentes. Para melhorar, os professores sugerem mais cursos práticos e apoio especializado nas escolas, além de materiais de apoio e orientação para o desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado (PEI). O estudo busca contribuir para a formação continuada dos professores, destacando-se como uma oportunidade para compreender suas expectativas e necessidades. Além disso, visa influenciar políticas públicas, promovendo uma abordagem mais inclusiva na educação de crianças com TEA.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Transtorno do Espectro Autista; Formação de Professores; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

Special education from the perspective of inclusive education is of great importance for promoting equity in education among such diverse groups. Among these groups is the community of people with Autism Spectrum Disorder (ASD), a neuropsychiatric condition that affects social, communicative, and behavioral skills, with its manifestations varying from individual to individual. With this in mind, we developed this study to investigate the challenges faced by first-grade elementary school teachers, in the urban area of Picos - PI, in the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The data collection includes a review of journals, regulations, and the application of the narrative interview technique, addressing aspects such as teacher training, pedagogical practices, and specific challenges. The interviewees in this study are first-grade teachers in urban areas, with well-defined inclusion criteria (teachers assigned to first-grade elementary school) and exclusion criteria (teachers on leave or temporary teachers). Data analysis, conducted through observations and interviews, follows Bardin's framework. The teachers' responses highlight a widespread lack of ongoing training and specialized support to assist autistic students, although some do make pedagogical adaptations, such as using playful and behavioral activities. The lack of adequate support, such as specific training and adapted materials, limits the effectiveness of school inclusion, causing frustration among teachers. To improve this, teachers suggest more practical courses and specialized support in schools, as well as support materials and guidance for the development of the Individualized Educational Plan (IEP). This study aims to contribute to the continuous professional development of teachers, offering an opportunity to understand their expectations and needs. Additionally, it seeks to influence public policies by promoting a more inclusive approach to the education of children with ASD..

Keywords: School Inclusion; Autism Spectrum Disorder; Teacher Training; Inclusive Education.

Sumário

RESUMO	8
ABSTRACT	9
LISTA DE FIGURAS	12
1 INTRODUÇÃO	16
2 A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS AUTISTAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	19
2.1 Características, legislação e práticas educacionais envolvendo o autismo	21
2.2 Papel do poder público, da escola e do professor na garantia dos direitos dos alunos autistas	27
2.3 Práticas pedagógicas e desafios da inclusão na educação básica	33
3 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE ALUNOS AUTISTAS NO 1º ANO.	39
3.1 Abordagens pedagógicas inclusivas	39
3.2 Estratégias de comunicação e interação	47
4 PANORAMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA CIDADE DE PICOS – PIAUÍ....	52
5 METODOLOGIA	56
5.1 Tipo de estudo	57
5.2 Local da pesquisa / cenário da investigação	58
5.3 População do estudo	59
5.4 Critérios de inclusão e exclusão	59
5.5 Coletas de dados	60
5.5.1 Entrevista narrativa	61
5.5.2 Variáveis do estudo	61
5.6 Análises dos dados	61
5.7 Aspectos éticos e legais	62

5.8 Riscos e benefícios	62
5.8.1 Mitigação de riscos:	63
5.8.2 Ganhos e benefícios:	63
6 RESULTADO E DISCUSSÃO	65
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
8 PRODUTO EDUCACIONAL	80
9 REFERÊNCIAS	82
APÊNDICES	92
ANEXO	92

LISTA DE FIGURAS

Figura	1.	Localização	de	Picos	no	Mapa	do
Piauí.....							45

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Você já teve experiência com alunos com autismo em sala de aula? Se, sim, relate um pouco sobre esse momento.....61

Tabela 2. Você possui formação específica ou recebeu treinamento relacionado ao ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou à educação inclusiva em geral?.....63

Tabela 3. Como você identifica alunos com autismos em sua sala de aula?.....64

Tabela 4. Quais adaptações você realiza para atender as necessidades específicas dos alunos com autismo?.....66

Tabela 5. Que tipo de formação ou suporte a escola oferece aos professores para lidar com alunos com autismo?.....68

Tabela 6. Há algo que você gostaria de compartilhar ou sugerir para melhorar o suporte aos professores no ensino de alunos com autismo?.....69

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Evolução das matrículas da rede municipal – 2014 a 2023 – Picos – Piauí.....48

Gráfico 2. Evolução das matrículas da rede municipal – 2014 a 2023 – Picos – Piauí.....49

Gráfico 3. Faixa etária dos professores pesquisados.....59

Gráfico 4. Tempo de Docência.....60

Gráfico 5. Cor/Raça dos Professores Pesquisados.....61

Gráfico 6. Sexo dos Professores Pesquisados.....61

Gráfico 7. Formação em Pedagogia e Outras Áreas.....62

LISTA DE ABREVIATURAS

ABA - Análise Aplicada do Comportamento (Applied Behavior Analysis, em inglês)

AEE - Atendimento Educacional Especializado

AVD - Atividades de Vida Diária

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAA - Comunicação Aumentativa e Alternativa

CID - Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde

COMUDE - Conselho Municipal de Defesa da Pessoa com Deficiência

DSM - Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais

DUA - Desenho Universal da Aprendizagem

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IDEA - Individuals with Disabilities Education Act

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC - Organização Mundial da Saúde (Organización Mundial de la Salud)
PECS - Sistema de Comunicação por Troca de Figuras
PEI - Plano de Ensino Individualizado
PI - Piauí
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
SEMESP - Sindicato das Entidades Mantenedoras de Ensino Superior do Estado de São Paulo
TEA - Transtorno do Espectro Autista
TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
U.S. Department of Education - United States Department of Education
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

1 INTRODUÇÃO

No resumo técnico de 2021 do INEP, é destacada a importância de atingir a "Meta 04" do Plano Nacional de Educação (PNE), que consiste em universalizar o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação. Isso deve ser feito preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de um sistema educacional inclusivo, salas de recursos multifuncionais, aulas, escolas ou serviços especializados, tanto públicos como conveniados (INEP, 2021).

Segundo o censo escolar de 2022 o número de matrículas de alunos com TEA atingiu 429.521(2022), sendo que em 2017 esse número era de 77.102 (INEP, 2022). Este fenômeno tem sido impulsionado por mudanças na legislação com a lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana que institui a política de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista) e mais tarde a lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), pela crescente conscientização através de grupos de pais, profissionais da área da saúde e educação, melhor formação de professores para lidar com alunos com TEA e programas de apoio. A inclusão escolar dessas crianças, especialmente nos anos iniciais, tem se tornado um tema de interesse crescente tanto para acadêmicos quanto para formuladores de políticas públicas (ARAÚJO, 2021).

A inclusão de crianças no espectro autista apresenta uma série de desafios que vão

além do que é considerado comum, pois os docentes se deparam com a necessidade de criar uma abordagem pedagógica que alcance a todos, garantir um ambiente de aprendizado adequado e atender às necessidades específicas desses alunos, como: barreiras à aprendizagem e a formação continuada, ao mesmo tempo em que promovem o desenvolvimento acadêmico e social de todos os estudantes (BRASIL, 2008).

Por base no que foi explicado até esse ponto, destaco a problemática da pesquisa: Como é possível estabelecer práticas inclusivas, com foco na dimensão didático-pedagógica, no ambiente escolar, visando atender às necessidades específicas dos alunos(as) com TEA no primeiro ano do Ensino Fundamental I, no contexto do município de Picos, Piauí? Visto que no município de Picos, Piauí, essas barreiras de aprendizagem e de formação continuada infringem muitas dificuldades aos professores do 1º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, o objetivo geral dessa pesquisa é compreender os desafios enfrentados por professores/as do 1º ano do Ensino Fundamental I em escolas municipais de Picos, Piauí, na promoção da aprendizagem inclusiva de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando a implementação de um guia de ações didático-pedagógicas direcionadas., sendo que os objetivos específicos tratam de:

Analisar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores/as do 1º ano do Ensino Fundamental I, na rede municipal de ensino da cidade de Picos – Piauí, como possibilidades para aprendizagem e a inclusão de alunos/as com TEA, considerando aspectos como: adaptação do material didático, comunicação com os alunos, organização da sala de aula, planejamento de atividades, avaliação e acompanhamento do desenvolvimento dos alunos;

Verificar o panorama atual da educação inclusiva no município de Picos-PI, destacando as políticas públicas, a legislação vigente, e o número de matrículas de alunos com deficiência, com destaque aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA);

Elaborar um material de apoio/didático que forneça aos professores da rede municipal de ensino da cidade de Picos – Piauí orientações claras, incluindo conceitos fundamentais, estratégias de ensino, e sugestões de adaptações que respeitem a diferença e promovam a inclusão de todos os alunos, alinhando-se tanto a uma perspectiva inclusiva como à necessidade de atender às particularidades de cada estudante.

Para atingir o objetivo III, será elaborado um guia de estratégias pedagógicas (produto educacional), destinado aos professores, que possa auxiliá-los na promoção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz para crianças autistas.

Por essa ótica, incluir crianças com TEA, entre os vários desafios, destaca-se a

formação continuada do professor que precisa assistir esses alunos que necessitam de maior atenção, pois é necessário está atento ao processo de aprendizagem do aluno observando suas dificuldades de comunicação, e assim, envolver o aluno nas atividades da turma (ARAÚJO, 2021).

A justificativa para pesquisar esse tema veio da minha vontade de trabalhar com crianças autistas que surgiu durante o período em que fui diretora de uma escola de ensino infantil. Lá, convivi diretamente com várias crianças no espectro do autismo, o que despertou em mim um grande interesse em entender como essas crianças aprendiam e quais métodos poderiam ser mais eficazes para o seu desenvolvimento. Essa experiência foi o ponto de partida para que eu começasse a estudar sobre o autismo, me especializando na área e realizando diversos cursos relacionados. Com o aprofundamento nos estudos, também passei a me interessar pelas práticas pedagógicas utilizadas pelos professores e pelas principais dificuldades que eles enfrentam ao ensinar alunos com TEA.

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar é um desafio que tem como uma das exigências a formação dos professores e suporte institucional constante. No entanto, a realidade muitas vezes demonstra uma ausência significativa de formação continuada específica, deixando os professores desamparados no que tange ao uso de estratégias pedagógicas adequadas para esse público. Além disso, de acordo com a pesquisa, há uma carência de materiais de apoio e de acompanhamento especializado, fatores essenciais para garantir que o processo inclusivo seja efetivo.

Diversos estudos, como o de Cunha (2019), apontam que a formação continuada é um elemento-chave para que os educadores estejam preparados para lidar com as peculiaridades do TEA. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 59, inciso III, estabelece a necessidade de formação especializada para os professores, de modo a permitir a integração de alunos com deficiência nas classes regulares. No entanto, a realidade das escolas brasileiras, e particularmente do município de Picos-PI, revela que essa formação ainda não é oferecida de maneira sistemática. Isso faz com que os professores se vejam obrigados a lidar com alunos autistas baseando-se, muitas vezes, apenas em sua própria experiência ou na observação empírica do comportamento dos alunos.

A identificação dos alunos autistas também se apresenta como um desafio. Os professores, na maioria das vezes, reconhecem os sinais de TEA por meio de comportamentos repetitivos e dificuldades de socialização, como andar nas pontas dos pés, movimentos estereotipados (flapping), ou resistência a mudanças na rotina. Contudo, a falta de formação mais específica leva a uma identificação tardia ou equivocada, o que compromete a oferta de

um ensino adequado.

Além da questão da identificação, a adaptação pedagógica é outro aspecto fundamental que demanda atenção. As adaptações curriculares e de estratégias de ensino são imprescindíveis para que os alunos com TEA possam participar ativamente do ambiente escolar. Entretanto, a falta de formação dos professores e de recursos adequados limita a eficácia dessas adaptações. Enquanto alguns professores se esforçam para adaptar as atividades, outros relatam não realizar nenhuma modificação, uma vez que não têm suporte nem conhecimento para fazê-lo.

Portanto, o cenário de inclusão de alunos com TEA nas escolas públicas de Picos-PI evidencia uma lacuna significativa entre o que é previsto pelas legislações e políticas de inclusão e o que, de fato, ocorre no cotidiano escolar. Diante disso, é necessário que haja um maior investimento na formação continuada dos professores, bem como na oferta de materiais pedagógicos adequados e suporte especializado nas escolas, para que a inclusão seja real e eficaz.

2 A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS AUTISTAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A inclusão escolar de alunos autistas é um tema de grande relevância na atualidade, exigindo uma compreensão das políticas públicas relacionados à inclusão escolar. Neste capítulo exploraremos esse assunto, principalmente o que diz respeito a inclusão de alunos/as autistas nos anos iniciais do ensino fundamental, como os princípios constitucionais e a legislação específica, com destaque para a Lei 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana. Vamos aprofundar nossa discussão sobre a inclusão como um valor intrínseco a ser garantido a todos os/as alunos, independentemente de suas particularidades. Nesse sentido dentre essas particularidades, destacamos especialmente o espectro autista, uma condição que requer abordagens pedagógicas específicas e sensibilidade por parte dos educadores.

A definição de inclusão escolar diz respeito ao acesso de todos os alunos com diferentes habilidades e necessidades especiais nas escolas regulares. Trata-se de um processo que visa garantir o direito à educação de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais. A inclusão escolar de alunos com autismo busca oferecer um ambiente acolhedor e adaptado às suas demandas, proporcionando-lhes o pleno

desenvolvimento acadêmico e social. (VERÍSSIMO et al, 2023)

Abordar o tema do ensino inclusivo pode proporcionar a realização de práticas que promovam uma educação mais equitativa e acessível. A inclusão, ao se concentrar na adaptação da escola para atender às necessidades específicas dos docentes oferece a oportunidade de criar ambientes educacionais mais inclusivos e acolhedores para todos os/as alunos/as (MANTOAN, 2023).

No processo de incluir alunos/as com necessidades educativas especiais faz-se necessário distinguir as palavras “inclusão” e “integração”, pois são procedimentos distintos, visto que integrar corresponde a inserir os discentes em uma sala regular, enquanto inclusão está mais ligado a adaptação da escola para com o discente (MANTOAN, 2023).

A transição da integração para a inclusão escolar representa uma importante evolução no sistema educacional. Enquanto a integração buscou a inserção de alunos com deficiência no ambiente escolar, a inclusão vai além, visando proporcionar a participação plena e efetiva desses alunos em todas as atividades escolares. A diferença entre integração e inclusão está na abordagem, sendo que na inclusão reconhece-se e valoriza-se a diferença e as necessidades individuais de cada estudante, promovendo adaptações para garantir a igualdade de oportunidades. No entanto, essa transição enfrenta diversos desafios, como a falta de formação adequada dos professores, a resistência de alguns pais e a falta de recursos e infraestrutura nas escolas. (DELEVATI, 2021)

Para que a inclusão se efetive, é necessário que os/as professores/as desempenhem um papel fundamental nesse processo, sendo responsáveis por promover ambientes acolhedores, adaptar as práticas pedagógicas, trabalhar em parceria com a família e outros profissionais, além de buscar a formação continuada para lidar com a diferença na sala de aula. (DELEVATI, 2021)

A escola para a educação inclusiva desempenha um papel fundamental no estímulo ao desenvolvimento do discente, pois a criança passa a ter interações significativas com as crianças e com os professores. Estes últimos assumem um papel crucial como mediadores dessas interações, facilitando a aquisição de habilidades. Conforme destacado por Hoger Camargo e Bosa (2012), é no contexto escolar que ocorrem os contatos sociais essenciais para crianças autistas e para seus colegas, promovendo a convivência com a diferença.

É fundamental que os professores/as recebam formação em práticas inclusivas (ações pedagógicas que promovem um ambiente escolar acessível e acolhedor) para atender alunos com TEA, evitando a evasão escolar e promovendo seu desenvolvimento. Quando o professor/a reflete sobre sua prática, consegue aprimorar sua atuação. (SCHÖN, 1992).

A inclusão de alunos/as com deficiências e transtornos globais demanda uma preparação que transcende a mera replicação de abordagens pedagógicas convencionais. Neste cenário, o objetivo é promover o progresso da aprendizagem dos estudantes através do estímulo à reflexão e à autonomia, iniciando-se a partir da postura dos educadores (COSTA, 2015).

A educação inclusiva, idealizado como paradigma educacional pautado nos direitos humanos, pretende garantir o direito à educação de qualidade para todos, reconhecendo e valorizando a diferença humana (BRASIL, 2007).

Segundo Rodrigues (2006), a inclusão educacional implica “[...] rejeitar, por princípio, a exclusão (presencial e acadêmica) de qualquer aluno da comunidade escolar”. Portanto, a educação inclusiva reconhece a diferença existente entre os alunos de uma classe, determinando que todos recebam uma educação de modo a possibilitar a aprendizagem para todos os alunos.

De acordo com Capellini E Mendes (2004) o paradigma da inclusão escolar evidenciam a necessidade de pensar em propostas de formação continuada dos educadores e melhorar suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, Freitas (2006) afirma que as práticas pedagógicas desenvolvidas atualmente nas salas de aulas inclusivas pouco têm contribuído para educação dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), o autor faz uma série de questionamentos pertinentes diante dessa realidade:

Como um currículo, em um curso de licenciatura, pode contribuir para responder às necessidades de formação de professor para educação inclusiva? Qual a importância ocupada pela educação inclusiva nos programas de formação de professor? Em que medida a educação inclusiva, com seus desafios e possibilidades, está presente nos conteúdos dos cursos de formação? (FREITAS, 2006, p.168)

Com os questionamentos de Freitas (2006) podemos perceber a importância de reavaliar os currículos para formação de professores, para que a inclusão escolar não seja um tema secundário, mas uma parte central.

2.1 Características, legislação e práticas educacionais envolvendo o autismo

Nesta parte da revisão da literatura será abordado um resumo sobre o TEA e a educação inclusiva, iremos dialogar sobre as características desses discentes e chegaremos até a parte da legislação educacional, em que delineia as pessoas com TEA.

Pessoas que possuíam características, do que atualmente denominamos Transtorno do

Espectro Autista, sempre existiram, mas a primeira vez que o nome autismo foi utilizado aconteceu quando Eugen Bleuler, em 1911 (CUNHA, 2019), relatou sintomas de distanciamento social de adultos esquizofrênicos, pessoas esquivas e que evadiam da realidade.

Quem definiu e relatou o autismo infantil pela primeira vez foi Leo Kanner (1943), sendo o pioneiro nesse estudo (VOLKMAR; WESNER, 2019, p. 1). O TEA é definido como distúrbios do desenvolvimento neurológico e não tem uma causa em definitivo, porém a explicação mais acertada é apoiada em estudos genéticos, pode se apresentar desde o nascimento ou no início da infância (CUNHA, 2019).

Ao longo das décadas de 1970 e 80, o autismo passou a ser visto como um distúrbio cognitivo. Nesta época, deixou de ser entendido como uma condição que envolvia simplesmente retraimento emocional e social e passou a ser considerado como um transtorno do desenvolvimento, que envolveria déficits severos na cognição com provável origem em alguma forma de disfunção cerebral. Já a partir do final da década de 80, vários autores passaram a pesquisar minuciosamente o dito prejuízo social e a adotar um enfoque desenvolvimentista (LAMPREIA, 2004). Entretanto, sabemos que ainda não há evidências e estudos sobre a causa desse transtorno. O que há são apenas especulações da sua origem. (LOPES, 2021, p. 22).

O termo 'autismo', derivado da palavra grega 'autos' que significa 'voltar-se para si mesmo', é usado para descrever o Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma condição do neuro desenvolvimento (APA, 2014).

Tanto os fatores genéticos quanto os fatores ambientais têm emergido como aspectos de destaque na investigação (SCHMIDT, 2014; REIS; PEREIRA; ALMEIDA, 2016). Essa convergência de evidências tem contribuído para uma visão mais abrangente das origens do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Desde o surgimento do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a busca por semelhanças que permitissem um diagnóstico, este transtorno passou por várias mudanças em suas terminologias e nas normas de sua investigação (ASSUMPÇÃO, 2018). Essas mudanças ocorreram nos principais manuais de classificação, como a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID) e o Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais (DSM).

No DSM-5 o TEA é relatado como sendo um transtorno do neuro desenvolvimento, com as seguintes particularidades:

[...] prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social (Critério A) e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (Critério B). Esses sintomas estão presentes desde o início da infância e limitam ou prejudicam o funcionamento diário (Critérios C e D). O estágio em que o prejuízo funcional fica evidente irá variar de acordo com características do indivíduo e seu ambiente. (APA, 2014, p. 53).

O TEA é caracterizado por uma ampla gama de sintomas, sendo essencial compreender que ele é um espectro, o que implica que a gravidade e a manifestação dos sintomas variam consideravelmente de pessoa para pessoa (APA, 2014).

Enquanto algumas pessoas podem apresentar sintomas mais leves, outras enfrentam desafios significativamente mais intensos em suas interações sociais e comportamentos repetitivos. O diagnóstico precoce e intervenções apropriadas, como terapias comportamentais e de comunicação, podem resultar em melhorias substanciais na qualidade de vida das pessoas com TEA e suas famílias (BRASIL, 2015)

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é uma condição que abrange uma gama de sintomas. Algumas pessoas com TEA apresentam um nível de suporte menor sendo consideradas "de alto funcionamento" devido ao desenvolvimento de habilidades de comunicação e cognição, o que lhes permite acompanhar estudos, desenvolver carreiras e estabelecer relacionamentos interpessoais (OLIVEIRA, 2020).

Cada indivíduo com TEA é único, exigindo planos de tratamento e apoio personalizados. Segundo Camargo e Rispoli (2013) e Ribeiro (2010), a intervenção precoce e terapias comportamentais, como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), são fundamentais para melhorar a qualidade de vida, independentemente da gravidade do TEA. No entanto, embora esses autores destaquem a importância da intervenção precoce, é crucial considerar que a eficácia dessas intervenções pode variar conforme a individualidade de cada criança e a presença de comorbidades. O TEA, como apontam os estudos, frequentemente ocorre com comorbidades como depressão, epilepsia, TDAH e transtornos de aprendizagem, o que torna o tratamento mais complexo e multifacetado (CAMARGO & RISPOLI, 2013; RIBEIRO, 2010). Portanto, embora a ABA e outras terapias sejam eficazes, elas devem ser adaptadas ao contexto individual de cada aluno, levando em conta os desafios adicionais que as comorbidades podem trazer.

Sob essa perspectiva, torna-se necessário refletir sobre a implementação de políticas públicas educacionais que visem à formação continuada dos professores e a longo prazo uma formação inicial de melhor qualidade, especialmente no contexto da educação inclusiva. Essa necessidade se justifica pela busca de uma maior adequação dos professores a um sistema de

ensino interdisciplinar, que se distancie dos paradigmas tradicionais. Ao promover essa adaptação, é possível impactar positivamente a inclusão em sala de aula.

As políticas públicas educacionais, a saber: Lei 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência):

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015, Art. 1º).

12.764/2012 (Lei Berenice Piana): Essa lei representa um marco na luta pelos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil. Sancionada em 2012, essa lei reconhece oficialmente o autismo como uma deficiência, assegurando às pessoas com TEA os mesmos direitos garantidos a outras pessoas com deficiência. Entre suas principais disposições, a lei estabelece diretrizes para a inclusão, atendimento especializado, acesso à educação e à saúde, além de prever a proteção contra a discriminação e a garantia de uma vida digna para as pessoas com TEA e suas famílias."

Art. 3º. São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

[...] Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado. (BRASIL, 2012)

A Lei 13.935/2019 estabelece a presença obrigatória de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica. Essa legislação reconhece a importância de profissionais de psicologia e assistência social no ambiente escolar, atuando na promoção do bem-estar emocional, social e acadêmico dos estudantes. Ao implementar essa lei, as escolas podem oferecer um suporte mais abrangente, que não se limita apenas ao aspecto pedagógico, mas também inclui ações de prevenção e intervenção em questões emocionais e sociais que impactam diretamente no processo de aprendizagem (SOUZA & LIMA, 2020). Embora não trate especificamente do TEA, a lei contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e inclusivo, alinhando-se às metas da UNESCO (1994) de promover uma educação inclusiva que considere as necessidades de todos os alunos.

Já a Lei 14.254/2021 foca no acompanhamento integral dos alunos com dislexia, TDAH ou outros transtornos de aprendizagem, estabelecendo diretrizes para identificação precoce, atendimento especializado e apoio educacional a esses estudantes. Essa lei vai ao

encontro da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que enfatiza a necessidade de adaptação dos sistemas educacionais para incluir alunos com necessidades educacionais especiais. Diversos autores, como Oliveira e Martins (2018), destacam que um acompanhamento especializado é essencial para garantir o desenvolvimento pleno de alunos com transtornos de aprendizagem, oferecendo estratégias pedagógicas diferenciadas e intervenções específicas que atendam às suas necessidades. Assim, a Lei 14.254/2021 reforça o compromisso com uma educação inclusiva e equitativa, promovendo práticas educativas que consideram as particularidades de cada aluno."

Portanto, percebe-se a extrema importância, no atual cenário da educação inclusiva, pontuar questões da formação de professores como um dos fatores que norteiam os objetivos traçados nesse processo de inclusão educacional. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) em seu artigo 59, inciso III, aborda a formação de professores dentro de uma proposta inclusiva, ao estabelecer a necessidade de 'professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integração desses educandos nas classes comuns' (BRASIL, 1996, p. 23).

Com relação a formação continuada dos professores o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) que está em vigor desde 2007 e se encerrou em 2020, sendo renovado no mesmo ano, atendendo a todas as etapas da Educação Básica e a EJA, que dispõe sobre a valorização dos professores, esse fundo é importante por obrigar à construção de um plano de carreira para os profissionais da Educação Básica e ainda “a capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada” (Lei nº 11.494/2007, artigo 40 e § Único) proporcionando assim a melhoria salarial e profissional desses indivíduos.

De acordo com a resolução recente do CNE nº 2/2015 que também trata sobre formação continuada define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada colocam em evidência a importância do desempenho do papel docente frente às novas concepções de educação do mundo contemporâneo e na nova realidade da escola.

Ao discutir as alterações de ponto de vistas do professor em relação a inclusão na escola, após a inserção de alunos com deficiência em sala de aula, Manzini e Monteiro (2008) deixam transparecer que apesar da formação inicial do professor evidenciar um leque de possibilidades, na formação continuada as mudanças são mais lentas.

A formação dos profissionais de ensino não se encerra na formação inicial, por mais

bem conduzida que ela tenha sido. Para aprimorar a qualidade do ensino nas escolas regulares, é essencial investir na formação continuada, conforme os princípios de atenção à diferença. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) destaca a importância de uma formação que prepare os professores para lidar com a diferença e as necessidades educacionais especiais, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade.

A Constituição Federal de 1988 assegura o acesso universal à educação, estabelecendo, em seu artigo 208, que o atendimento especializado para pessoas com deficiência deve ser garantido preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). Complementando esse direito, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei nº 8.069/1990) afirma, em seu artigo 54, parágrafo III, o direito ao atendimento educacional especializado para crianças e adolescentes com deficiência, visando sua inclusão e desenvolvimento integral (BRASIL, 1990). Esses dispositivos legais reforçam a importância de uma formação docente contínua e especializada para promover a inclusão efetiva nas escolas.

Segundo Baptista, Vasques e Rublescki (2003), apesar das leis existentes, como a Constituição Federal e o ECA, não estavam sendo suficientes para efetivar o atendimento educacional inclusivo de maneira adequada. Nesse contexto, foi criada a 'Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva' (BRASIL, 2008), com o objetivo de reforçar os princípios de inclusão, garantindo que todas as escolas fossem preparadas para receber estudantes com deficiência. Essa política retirou o caráter condicional que muitas vezes limitava o acesso desses alunos à educação, promovendo uma abordagem mais abrangente e efetiva da inclusão. Posteriormente, a Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi instituída para assegurar os direitos essenciais das pessoas com deficiência, incluindo o acesso à educação em todos os níveis de ensino, consolidando o direito à inclusão em um quadro normativo abrangente.

A inclusão de crianças com diagnóstico de autismo na sala de aula regular é um desafio significativo. Em 2012, foi instituída a Lei Berenice Piana, oficialmente conhecida como Lei número 12.764, que aborda a Política Nacional da Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil (BRASIL, 2012). Esta legislação tem um papel fundamental em assegurar a qualidade da educação para crianças com TEA.

Uma das principais diretrizes da Lei Berenice Piana é assegurar uma educação inclusiva de qualidade, promovendo a formação dos docentes para atender às necessidades específicas de crianças com TEA em ambientes educacionais inclusivos. Além disso, a lei estabelece a garantia de direitos como o acesso a terapias especializadas, a inclusão social e a

participação plena dessas crianças na vida escolar e comunitária. Ela reconhece a importância da inclusão e do respeito à diferença, buscando garantir que todas as crianças, independentemente de suas condições individuais, tenham igualdade de acesso à educação.

Esta lei tem sido um marco importante no esforço para superar os desafios associados à inclusão de crianças com TEA nas escolas regulares, promovendo não apenas a formação de professores, mas também o desenvolvimento de políticas e práticas que assegurem um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor.

Apesar da existência de leis que garantem incentivos à formação e estabelecem requisitos para a permanência dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas salas de aula regulares, a inclusão desses alunos ainda representa um desafio substancial para os docentes (NUNES, AZEVEDO, SCHMIDT, 2013). Diversos autores, como Alves (2005), Camargo e Bosa (2009) e Martins (2007), destacam as complexidades e as barreiras que os professores enfrentam ao ensinar e incluir alunos com TEA.

2.2 Papel do poder público, da escola e do professor na garantia dos direitos dos alunos autistas

A escola, juntamente com o poder público, possui um papel fundamental na formação do indivíduo, devendo, dessa forma, incentivar o desenvolvimento das habilidades e competências de cada aluno. Além disso, é necessário que as diferenças sejam consideradas, acolhidas e contextualizadas em suas diversas formas, garantindo uma educação que promova a inclusão e o respeito à diferença. Para isso, a inclusão é um desafio, e as dificuldades em atender às necessidades dos estudantes tanto no aspecto pedagógico como social nos levam a refletir sobre a importância de um currículo mais adaptativo.

A instituição educacional não pode se limitar apenas ao ensino de matérias acadêmicas, mas também deve ser um local onde se constroem relações humanas, conectando o mundo natural e o social. Essas relações promovem a inclusão social de todos os envolvidos, além de estimular a autonomia dos indivíduos (FERNANDES; FREITAS, 2007). Portanto, é necessário um currículo que seja abrangente e que compreenda a diferença que está presente no cotidiano da escola.

Uma das principais dificuldades identificadas na prática docente é a falta de conhecimento, decorrente da formação inicial dos professores, que muitas vezes não inclui estratégias e abordagens específicas, tais como: O Plano de Educação Individualizado (PEI) é uma ferramenta amplamente utilizada em diversos países, como Estados Unidos, França,

Itália e Portugal, para planejar estratégias educacionais personalizadas que atendam às necessidades específicas de cada aluno. Esses países possuem leis específicas, como a Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) nos Estados Unidos (U.S. Department of Education, 2004), que garantem a formulação e implementação do Plano de Educação Individualizado (PEI) para todos os estudantes com necessidades educacionais especiais." (TANNÚS-VALADÃO; MENDES, 2018), adaptações, atividades motivadoras (lúdicas) e suporte em áreas fundamentais como habilidades de atenção, imitação, linguagem receptiva e expressiva, para atender às necessidades desses alunos. Além disso, a falta de formação continuada específica em estratégias e práticas pedagógicas inclusivas contribui significativamente para a persistência dessas dificuldades ao longo da carreira docente. Isso pode prejudicar o desenvolvimento profissional dos educadores e comprometer sua capacidade de oferecer um ensino de qualidade, especialmente para alunos com necessidades educacionais especiais. É fundamental investir em programas de formação continuada e atualizações constantes, que possibilitem aos professores o aprimoramento de suas habilidades e conhecimentos, de modo a enfrentarem com eficiência os desafios e demandas que surgem no ambiente escolar. Somente dessa forma, será possível garantir uma educação de excelência, que promova o pleno desenvolvimento dos estudantes e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. (YAEGASHI et al.2022)

Além das dificuldades relacionadas à falta de formação adequada e recursos limitados, os preconceitos e estigmas que cercam o autismo também agravam o cenário. Esses preconceitos podem influenciar negativamente as atitudes e expectativas dos professores em relação aos alunos com TEA, prejudicando a qualidade da prática pedagógica. Como resultado, a eficácia do ensino e a experiência educacional de crianças com TEA são comprometidas. Esses desafios exigem uma atenção contínua por parte dos sistemas educacionais e das instituições de formação de professores.

A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área. (SANTOS, 2008, p. 9).

Em face disto, a formação continuada desempenha um papel crucial na inclusão escolar de alunos autistas. Os professores precisam estar preparados para compreender as

peculiaridades do autismo, suas características e como elas podem influenciar o processo de aprendizagem desses alunos. Além disso, é necessário que os professores conheçam estratégias pedagógicas específicas e adaptações curriculares que possam favorecer a participação plena e efetiva dos estudantes autistas na sala de aula. Uma formação docente sólida e adequada é essencial para garantir um ambiente escolar acolhedor, inclusivo e propício ao desenvolvimento dos alunos autistas. (DE MORAIS et al. 2023)

A formação de professores para o atendimento de alunos autistas é necessária para que os educadores possam desenvolver as competências e habilidades específicas para lidar com as demandas desse público. A formação deve proporcionar aos professores conhecimentos sobre o autismo, suas características e as melhores práticas pedagógicas para promover a inclusão e o aprendizado dos alunos autistas.

Além disso, é importante que os professores conheçam estratégias de comunicação e de intervenção comportamental que possam auxiliar no processo educacional. A essência da Educação Inclusiva está na defesa de um contínuo de apoios para as pessoas que utilizam os serviços de Educação Especial, fornecendo a cada indivíduo o suporte necessário conforme suas necessidades no processo de aprendizagem. Essa variedade de apoio pode, em casos excepcionais, incluir salas e escolas especializadas, ainda que a prioridade deva ser sempre a sala de aula comum. (MENDES, 2006)

A capacitação dos professores é um investimento essencial para garantir a efetiva inclusão escolar dos alunos autistas. (DE FREITAS et al, 2021)

Apesar de a LDB nº 9.394/96 e a Constituição Federal de 1988 assegurarem uma série de direitos às pessoas com necessidades especiais, tornou-se indispensável criar novas resoluções e leis para reforçar essas garantias. Essa necessidade de reafirmação ocorre devido à evolução do entendimento sobre os transtornos do desenvolvimento e à busca contínua por uma inclusão efetiva na sociedade (ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD, 2022)

Sabendo que a maioria dos docentes apresentam uma carência de estratégias pedagógicas, tais como: desconhecimento do PEI e falta de materiais educacionais, para ter uma abordagem satisfatória em torno da criança autista faz-se necessário apresentar meios de desenvolver práticas pedagógicas voltadas para esse público.

Assim como demonstrar os benefícios e relevância de uma inclusão efetiva de todas as crianças na escola, independentemente de suas características individuais. A educação inclusiva não beneficia apenas os alunos com necessidades educacionais especiais, mas também todos os demais estudantes. A convivência com pessoas diferentes permite que os alunos aprendam a valorizar e respeitar as diferenças, além de desenvolverem habilidades

socioemocionais importantes para a vida em sociedade, como a empatia e o respeito aos outros (DAINEZ, 2017).

A educação inclusiva também contribui para a formação de professores mais qualificados e preparados para atender às diferenças individuais dos alunos. Ao aprimorarem habilidades específicas, como a adaptação de currículos e a promoção da participação ativa dos estudantes, os professores tornam-se mais competentes e confiantes em sua prática pedagógica (BAPTISTA, 2011).

Além disso, a educação inclusiva beneficia as famílias dos alunos com necessidades educacionais especiais, proporcionando-lhes uma maior participação no processo educacional de seus filhos, bem como acesso ampliado a informações e recursos educacionais especializados (TAVARES, 2016).

Outro aspecto positivo da educação inclusiva é a promoção da cidadania e da autonomia dos alunos com necessidades educacionais especiais. Ao valorizar suas capacidades e assegurar o acesso a uma educação de qualidade, a inclusão promove a independência desses alunos e facilita sua maior participação na sociedade (BAPTISTA, 2011).

Ao promover a inclusão, as escolas se beneficiam de várias maneiras. Em primeiro lugar, a inclusão melhora o ambiente escolar, incentivando o respeito mútuo, a tolerância e a empatia entre os estudantes. Isso cria uma escola mais segura e acolhedora para todos. Além disso, a inclusão enriquece o processo de aprendizagem, pois a diferença de experiências e perspectivas realça as discussões e estimula o pensamento crítico. A presença de estudantes com deficiência também desafia os professores a rever suas práticas pedagógicas, resultando em maior inovação e criatividade no ensino. Por fim, a inclusão prepara as escolas para enfrentarem uma sociedade inclusiva, preparando os estudantes para lidar com as diferenças e promovendo a construção de uma sociedade mais justa e democrática. (KILLEN AND RUTLAND, 2022)

Quando a escola trabalha de forma inclusiva proporciona um ambiente igualitário, onde cada aluno é valorizado e respeitado por suas diferenças. Além disso, permite a troca de experiências e conhecimentos entre os alunos, enriquecendo o aprendizado e promovendo a formação de cidadãos mais preparados para a sociedade. (MITTLER; MITTLER, 2001)

Weizenmann, Pezzi e Zanon (2022) defende que a inclusão do aluno com deficiência em uma escola regular deve ser compreendida como uma prática que recebe apoio de um modelo educacional que defende a diferença e valoriza os direitos humanos. Dessa forma, a inclusão é entendida como um processo social causado por ações que foram desenvolvidas

por agentes ligados diretamente ou indiretamente no processo de ensino-aprendizagem. Entre os aspectos que produzem importantes influências na concepção da inclusão, estão os aspectos locais, globais, ideológicos, econômicos, sociais e culturais, articulados aos direitos humanos e democráticos.

Nesse caso, a inclusão de autistas na escola pode auxiliar significativamente no seu desenvolvimento social e emocional. Ao interagirem com colegas sem autismo, eles têm a oportunidade de aprender e praticar habilidades sociais, como iniciar conversas, fazer amizades e cooperar em atividades em grupo. Além disso, estar em um ambiente inclusivo promove a aceitação da diferença e a redução do preconceito, o que contribui para o fortalecimento emocional dos autistas.

Com a implementação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LEI Nº 13.146/2015), observou-se um aumento significativo nas taxas de alunos matriculados em escolas de ensino regular. Estudos conduzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2014) destacam um considerável crescimento nas matrículas de crianças com deficiência no Brasil. Nesse contexto, é cada vez mais comum a presença de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas comuns, uma prática reconhecida como viável e eficaz em estudos recentes (LEMOS ET AL., 2016; SANINI, SIFUENTES, & BOSA, 2013).

Quando abordamos a educação inclusiva na contemporaneidade, é possível verificar que, de alguma maneira, este processo contribui tanto para o desenvolvimento da criança com deficiência como para seus colegas de turma (HEHIR ET AL., 2016). A presença de um aluno com deficiência na sala de aula é crucial para promover um ambiente de aprendizado inclusivo e diversificado. Essa experiência proporciona oportunidades únicas de aprendizado e crescimento para todos os alunos, pois promove a aceitação da diversidade e o respeito às diferenças. Além disso, estimula o desenvolvimento de empatia, compaixão e habilidades sociais nos colegas de classe.

Conforme destacado por (SAMPAIO 2009, p.23), "Nas décadas de 90 até os dias de hoje, a educação inclusiva tem se fortalecido tanto no cenário internacional quanto na legislação brasileira, sendo reconhecida como uma conquista dos direitos humanos". Isso evidencia a importância de garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário aos espaços educacionais, com o propósito de adaptar as escolas para acolher todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças e características.

A inclusão de um aluno com deficiência em uma escola regular não pode ser simplesmente vista como uma obrigação, mas sim como uma prática fundamentada em um

paradigma educacional que valoriza a diferença e os direitos humanos. Este processo é complexo e resulta de uma série de ações estabelecidas por diversos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, tanto de forma direta quanto indireta (BENITEZ & DOMENICONI, 2015). O conceito de inclusão está intrinsecamente ligado aos princípios dos direitos humanos e democráticos, sendo influenciado por uma variedade de fatores. (NOZU, BRUNO, & CABRAL, 2018).

O processo de incluir uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) demanda mais do que simplesmente oferecer uma vaga em uma escola regular. É essencial uma abordagem educacional que promova seu desenvolvimento, estimule suas habilidades e honre suas singularidades. A criança com TEA deve ser vista como um agente ativo de aprendizado, influenciado por seus colegas e ambiente, e se constituindo como um indivíduo único (MANTOAN, 2015). A escola inclusiva precisa compreender a diferença dos alunos e reconhecer a singularidade de cada um, adotando o princípio da inclusão social. As instituições escolares devem se reformular para atender às necessidades das crianças com deficiência, reconhecendo-as como sujeitos com capacidade de aprendizado e habilidades que podem requerer abordagens alternativas para seu progresso.

Nesse sentido, entendemos que o trabalho pedagógico desenvolvido, tendo como norte os pressupostos inclusivistas, precisa ser aquele que valorize as relações interpessoais, veja o ser humano como ser único em sua existência e perceba que mudanças são necessárias para que a escola possa dar conta daquilo que deveria ser seu objetivo maior, ou seja, transmitir conhecimento para todas as pessoas, independentemente de características físicas, mentais, sensoriais, raciais, de gênero, ou de qual quer outra forma de discriminação (DRAGO, 2014, p. 142).

Certamente, a inclusão das crianças com necessidades especiais nos anos iniciais do ensino fundamental é de extrema importância, conforme destacado por Rodrigues e Capellini (2018). Neste contexto, a Psicologia Histórico-Cultural (THC) oferece informações valiosas, especialmente sob a perspectiva de Vygotsky, 2003. Primeiramente, a THC ressalta a importância do ambiente social e das interações para o desenvolvimento humano. Nas séries iniciais, as crianças têm a oportunidade de interagir com pares de diferentes habilidades e características, o que promove um ambiente de aprendizagem inclusivo e enriquecedor. Sob essa ótica, a presença de crianças com necessidades especiais não apenas enriquece a experiência educacional de todos os alunos, mas também proporciona oportunidades valiosas de aprendizado mútuo e crescimento pessoal. Além disso, Vygotsky, 2003 enfatiza a importância da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que é a distância entre o nível de

desenvolvimento atual da criança e o potencial de desenvolvimento que pode ser alcançado com o apoio de um guia mais experiente.

No processo escolar, os educadores desempenham um papel fundamental como mediadores do desenvolvimento das crianças. Ao incluir crianças com necessidades especiais, é essencial planejar práticas pedagógicas que criem um ambiente de aprendizagem enriquecedor, favorecendo a interação social e cultural. Essa abordagem permite que os alunos experimentem um salto qualitativo em sua aprendizagem, atendendo às suas necessidades individuais e promovendo seu desenvolvimento pleno.

Outro conceito importante da THC é a internalização, que se refere ao processo pelo qual as crianças incorporam gradualmente habilidades, conhecimentos e valores do ambiente social para seu repertório pessoal (VYGOTSKY, 2003). A inclusão de crianças com necessidades especiais oferece oportunidades valiosas para que todas as crianças internalizem valores de respeito, empatia e solidariedade, promovendo assim uma cultura inclusiva e colaborativa.

O processo de inclusão na educação visa superar tanto as barreiras internas quanto externas que podem limitar o pleno desenvolvimento dos alunos. Nesse contexto, o objetivo é promover um ambiente de aprendizado que favoreça o desenvolvimento dos estudantes, incluindo a interação social e a compreensão das diferenças. Por meio da inclusão, os alunos são encorajados a enfrentar e superar desafios diversos, o que pode contribuir para o aprimoramento de suas habilidades sociais, como trabalhar em equipe, resolver conflitos e desenvolver empatia. A convivência com pessoas diferentes promove a valorização da diversidade e ajuda a reduzir preconceitos, alinhando-se aos princípios defendidos pela BNCC, que destaca a importância de uma educação inclusiva. (JÚNIOR ET AL.2023)

É importante fomentar a interação social entre crianças com autismo e seus colegas, visando promover relações inclusivas e positivas. Interações sociais na sala de aula regular também oferece oportunidades para que pessoas com autismo aprendam sobre normas sociais e comportamentais em diferentes contextos. Ao observar e interagir com colegas, eles podem desenvolver a capacidade de compreender sinais sociais e se ajustar às expectativas sociais em diversas situações. Além disso, ao participarem ativamente dessas interações, indivíduos com autismo podem não apenas melhorar suas habilidades sociais, mas também experimentar um senso mais profundo de pertencimento e conexão com os outros. (BEYER, 2007)

2.3 Práticas pedagógicas e desafios da inclusão na educação básica

A inclusão na educação básica representa um desafio complexo que é amplamente discutido e enfrentado por educadores, pesquisadores e formuladores de políticas educacionais. Neste tópico, abordaremos as práticas e os desafios associados a esse processo, incluindo aspectos como diversidade, acessibilidade, adaptação curricular e construção de ambientes educacionais inclusivos. Ao analisar essas questões, é essencial considerar as diferentes abordagens teóricas e práticas que influenciam a promoção de uma educação que valorize e respeite a pluralidade de experiências e necessidades dos alunos.

Nesse sentido, é fundamental que as práticas pedagógicas não apenas atendam às exigências legais de acessibilidade, mas também promovam uma cultura de valorização das diferenças, onde a diversidade de habilidades e experiências seja um fator enriquecedor para todos os envolvidos no processo educacional.

Ao analisar essas questões, é crucial considerar as diferentes abordagens teóricas e práticas que influenciam a promoção de uma educação que valorize e respeite a pluralidade de experiências e necessidades dos alunos. Conforme ressalta Maria Amélia do Rosário Santoro Franco (2008), a prática educativa deve ser compreendida como uma construção histórica e social que demanda constante reflexão por parte dos educadores. Essa reflexão permite que o docente, ao invés de apenas aplicar adaptações curriculares e estruturais, construa um ambiente educacional verdadeiramente dialógico e crítico, no qual as necessidades e subjetividades dos estudantes sejam plenamente respeitadas. Para Franco, a verdadeira inclusão ocorre quando se promove uma educação justa, equitativa e que valorize a diferença de sujeitos.

Considerando as necessidades na promoção da inclusão na educação básica, é essencial reconhecer a urgência de transformar as práticas educacionais e a cultura escolar. Como destaca Macedo (2020), é crucial revisar práticas didáticas e promover uma mudança na própria concepção de educação, para que ela realmente abranja a diversidade de habilidades e necessidades dos alunos.

Essas transformações incluem, por exemplo, o uso de recursos pedagógicos adaptados, a personalização dos objetivos de aprendizagem e a implementação de metodologias ativas que respeitem o ritmo individual de cada estudante, independentemente de suas limitações.

Além disso, a pesquisa realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) ressalta a necessidade do desenvolvimento profissional dos educadores. Segundo Macedo (2020), a maioria dos docentes enfrenta desafios para incluir estudantes com deficiência em suas aulas, evidenciando a urgência de aprimoramento contínuo em práticas inclusivas.

Diante desse cenário, é imprescindível valorizar e disseminar estudos de caso que exemplificam práticas inclusivas, atendendo às demandas urgentes de professores e educadores no país. Essas iniciativas podem fornecer diretrizes práticas e motivar mudanças necessárias no sistema educacional.

A prática pedagógica é um conjunto coordenado e intencional de ações realizadas pelo educador, que vão além do simples ato de instruir. Conforme as ideias de Paulo Freire (1996), a prática educativa não se resume à transmissão de informações; ela também envolve a criação de ambientes que promovem a reflexão crítica, o diálogo e a participação ativa dos estudantes. Freire destaca que essa prática deve ser dialética, colaborativa e emancipadora, com o objetivo de formar indivíduos autônomos e críticos, capazes de atuar positivamente em seu contexto social. Portanto, a prática pedagógica inclui tanto o planejamento e a organização das atividades pedagógicas quanto as estratégias didáticas adotadas pelo educador, para facilitar a compreensão e a internalização dos conteúdos pelos alunos.

A prática pedagógica emancipadora proposta por Freire (1996) desafia o modelo tradicional de ensino, no qual o professor é o detentor do saber. Em um contexto inclusivo, essa prática deve ser ainda mais dialógica e personalizada, valorizando a autonomia dos alunos com necessidades especiais, ajudando-os a serem agentes ativos no seu processo de aprendizagem.

Quando os/as professores/as conseguem entender e compreender como se dá a educação inclusiva, eles podem desenvolver diversas ferramentas, como estratégias de ensino diferenciadas, materiais adaptados, uso de tecnologias assistivas e métodos de avaliação personalizados, que transformam a sala de aula em um espaço convidativo e diversificado. Isso beneficia todos os discentes, independentemente de suas necessidades de aprendizagem.

De acordo com Vischez (2018, p.23) propor uma educação inclusiva que enfatize a diversidade dos estudantes com deficiência deve estar de acordo não só com uma transição de atitude, mas também com uma prática que ofereça critérios de acessibilidade necessários para esse grupo-alvo. Além disso, deve-se promover um ambiente, onde não se procure igualar todos os estudantes (com ou sem deficiência), utilizando os mesmos recursos e serviços, o mesmo currículo e os mesmos sistemas de avaliação, uma vez que existem diversas maneiras de agir, pensar e sentir.

Essas adaptações podem incluir a modificação de materiais didáticos, o uso de tecnologias assistivas, a flexibilização do currículo e a aplicação de avaliações formativas que considerem as especificidades de cada aluno, oferecendo um suporte mais equitativo.

A atuação pedagógica desempenha um papel crucial na promoção da educação

inclusiva, pois busca converter conceitos teóricos em práticas tangíveis dentro do ambiente educacional. A inclusão de estudantes com necessidades especiais ou deficiências requer uma abordagem pedagógica que seja flexível e responsiva às necessidades individuais dos alunos, transcendendo a simples conformidade com políticas governamentais. Os desafios enfrentados pelos educadores ao implementar uma abordagem inclusiva são diversos e complexos, demandando reflexão, criatividade e dedicação para promover um ambiente de aprendizagem eficaz para todos os estudantes. (FREIRE, 2018)

No âmbito educacional, teoria e prática caminham juntas para proporcionar uma compreensão ampla das características individuais dos alunos. Enquanto a teoria fornece o embasamento necessário para práticas pedagógicas informadas e conscientes, é na prática cotidiana da sala de aula que os professores aplicam, refletem e aprimoram essas teorias, enfrentando os desafios do ensino inclusivo. A implementação de uma prática inclusiva requer um diálogo contínuo entre os conhecimentos acadêmicos e as experiências diárias, considerando as particularidades de cada estudante. Os educadores são convidados a diversificar suas abordagens pedagógicas para promover um ambiente de aprendizagem que atenda às necessidades de todos os alunos, especialmente daqueles com deficiência. Essa abordagem dinâmica e responsiva é essencial para promover uma educação inclusiva de qualidade, onde cada aluno é valorizado e apoiado em seu processo educacional. (FREIRE, 2018)

Os educadores enfrentam desafios na implementação da prática pedagógica, como a identificação das necessidades individuais dos alunos e a adaptação de recursos e estratégias pedagógicas. É crucial promover uma cultura de inclusão em toda a comunidade escolar, superando estereótipos e promovendo o respeito à singularidade de cada indivíduo. Isso requer uma abordagem sensível e personalizada, envolvendo a flexibilização curricular e o uso de tecnologias assistivas. Além disso, a formação contínua dos educadores e o fortalecimento de parcerias são fundamentais para garantir uma educação inclusiva de qualidade. (FREIRE, 2018)

Na ótica de uma prática pedagógica voltada para a inclusão, é fundamental considerar que a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar ultrapassa a simples presença desses alunos entre os demais. No contexto brasileiro, a legislação assegura o direito à matrícula de estudantes com necessidades educacionais especiais nas turmas regulares. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996, BRASIL), juntamente com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), estabelecem a obrigatoriedade de promover a inclusão desses alunos nas

escolas regulares. Para compreender mais sobre esse enfoque, é suficiente examinar o conteúdo presente no documento oficial:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: • Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; • Atendimento educacional especializado; • Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; • Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; • Participação da família e da comunidade; • Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e • Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, MEC, 2007, p.08)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007) define diretrizes importantes para a inclusão escolar, como a formação de professores e a acessibilidade. No entanto, a prática enfrenta desafios, como a falta de recursos e treinamento adequados. Embora a política proponha um ideal inclusivo, sua efetividade depende do esforço conjunto entre escolas, governo e sociedade para garantir uma educação de qualidade para todos.

Embora as políticas públicas sejam um avanço significativo, na prática, ainda há um longo caminho a percorrer para garantir a sua implementação plena. Muitos educadores apontam a falta de recursos e de formação adequada como barreiras para que as diretrizes da LDB e da Política Nacional de Educação Especial sejam efetivamente cumpridas no contexto da sala de aula.

Um outro desafio é criar uma cultura em que os discentes não sejam julgados por suas dificuldades e deficiências. As escolas devem implementar um espaço acolhedor sem que haja discriminação, separação e apagamento. Portanto, Mantoan (2008, p. 39) afirma que “[...] todo e qualquer aluno merece uma escola capaz de oferecer-lhe condições de aprender, na convivência com as diferenças, e que valoriza o que ele consegue entender do mundo e de si mesmo.

Nesse sentido, é necessário romper com a associação do estudante com deficiência à ideia de ser incapaz, evitando categorizá-lo permanentemente por suas dificuldades. Em vez disso, é essencial inseri-lo em um ambiente educacional que reconheça suas capacidades e

proporcione oportunidades para que ele desenvolva suas habilidades.

Sendo assim, diante de todos esses fatores urgentes, ressaltamos a importância da formação dos professores para a inclusão educacional. É relevante salientar que isso não implica em sobrecarregar os docentes com mais responsabilidades, mas sim em reconhecer a vitalidade de sua atuação na dinâmica escolar. Valorizar a formação que ocorre no ambiente escolar é essencial, uma vez que ela emerge da vivência cotidiana dos professores. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018)

O fortalecimento do diálogo entre professores regulares e os especializados, como sugerido por Oliveira e Oliveira (2018), deve ser promovido por meio de momentos estruturados para a troca de experiências e reflexões sobre a prática inclusiva. Esses espaços de discussão colaborativa podem ocorrer durante a formação inicial e continuada, bem como nas reuniões pedagógicas dentro das próprias escolas.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei n. 13.005/2014, estabelece diretrizes e metas para a educação no período de 2014 a 2024, propondo diversas estratégias, incluindo a oferta de formação continuada para professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a implementação de centros multidisciplinares para apoiar os educadores da educação básica, o estímulo à pesquisa voltada para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva que promovam a acessibilidade e o processo de ensino-aprendizagem dos alunos atendidos pelo AEE. Além disso, há o incentivo à inclusão de conteúdos relacionados às teorias de aprendizagem e aos processos de ensino-aprendizagem nos cursos de licenciatura, formação e pós-graduação. (BRASIL, 2014)

Essas diretrizes destacam a necessidade de formação contínua e especializada para os professores, especialmente aqueles que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Segundo Fonseca (2021, p. 54), “essa formação é fundamental, pois os docentes precisam não apenas adquirir conhecimentos sobre processos educativos, mas também compreender e intervir em questões relacionadas às condições de deficiência e/ou dificuldades enfrentadas pelos estudantes.” Dessa forma, as diretrizes enfatizam a importância de preparar os educadores para atender às diversas necessidades dos alunos, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade.

No âmbito da formação continuada, é crucial fortalecer o diálogo entre o professor especializado e o docente da turma regular. Enquanto o primeiro detém conhecimentos e práticas mais específicas para lidar com o aluno, o segundo é quem passa mais tempo com ele em sala de aula. A inclusão desses saberes e particularidades dos alunos durante o processo de

ensino e aprendizagem pode ser facilitada por meio do diálogo entre ambos os professores. É lamentável que a legislação não preveja momentos formativos para superar o distanciamento comum entre os educadores (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2018).

É fundamental que os educadores participem de formações continuadas, que ofereçam não apenas conhecimentos sobre recursos didáticos e metodologias diversas, mas também promovam o desenvolvimento de habilidades para lidar com as complexidades sociais presentes no ambiente escolar. Esse processo deve incluir momentos formativos, como grupos de estudo e supervisão prática, que incentivem o autoconhecimento e a promoção de mudanças de atitude em prol da educação inclusiva (VIEIRA; OMOTE, 2021).

A formação e a prática do professor transcende os limites da graduação ou de cursos de formação, constituindo-se em um processo contínuo e dinâmico, permeado pela reflexão sobre a prática docente, contribuindo para a construção de uma cultura escolar fundamentada em valores humanos (VIEIRA; OMOTE, 2021).

Nesse contexto, é crucial que a preparação do professor para lidar com a educação inclusiva e as diferentes necessidades de aprendizagem tenha início já na formação inicial e se estenda aos espaços escolares, por meio de momentos de formação em serviço, como os horários de atividades e as semanas pedagógicas (KNIGHT ET AL., 2019).

Destaca-se, ainda, que a legitimidade da formação docente requer intencionalidade, ética, contexto e uma formação humana que transcende meros fatos empíricos (DEVECHI; TREVISAN; CENCI, 2022). Portanto, é imperativo organizar processos formativos que se baseiem na prática dos professores, promovendo discussões e buscando conhecimento, numa abordagem que integre teoria e prática de forma coerente.

3 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE ALUNOS AUTISTAS NO 1º ANO.

3.1 Abordagens pedagógicas inclusivas

A inclusão continua sendo uma concepção relativamente nova para muitos professores. A presença de alunos com necessidades educacionais especiais tem gerado em alguns educadores sentimentos de incapacidade, desânimo e aflição, tanto em relação às limitações dos alunos quanto às suas próprias limitações. (MATOS; MENDES, 2014).

Uma pesquisa realizada por Azevedo (2017) revelou que, embora o autismo acometa

cerca de 600 mil pessoas no Brasil (PAULA et al., 2011), apenas aproximadamente 25.624 alunos com esse diagnóstico em classes regulares (NUNES, AZEVEDO e SCHMIDT, 2013), muitos educadores enfrentam desafios significativos. Na pesquisa citada, houve uma predominância do discurso dos professores de "falta de conhecimento sobre como agir". Nesse sentido, foram identificadas atividades sem contexto e sem metas acadêmicas claras. Em outras palavras, se o professor enfrenta dificuldades ao propor estratégias de ensino que permitam ao aluno realizar uma tarefa, é improvável que o aluno consiga aprender. Isso sugere que, na ausência de ensino adequado, o aprendizado dos alunos autistas é comprometido, sublinhando a necessidade de adequações para garantir o acesso, a permanência e a participação desses alunos na aprendizagem, conforme preconizado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Embora a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) possa apresentar desafios, é responsabilidade das escolas garantir o direito à educação de todos, independentemente de suas condições. Segundo Mantoan (2003), a inclusão é um princípio inegociável, e cabe aos educadores adotarem práticas que promovam a equidade e a participação plena de todos os alunos. Mais do que depender de estudos específicos para avaliar sua eficácia, a inclusão deve ser vista como um compromisso ético da escola, que precisa se adaptar constantemente para atender às necessidades diversas de seus estudantes.

De acordo com Mantoan (2003), é responsabilidade das instituições de ensino desenvolver e disponibilizar recursos que assegurem a equidade de oportunidades para a entrada e permanência dos alunos, promovendo sua inclusão plena à sociedade. Em nossa percepção, essa citação sublinha a importância de um compromisso institucional contínuo com a inclusão, destacando que a equidade vai além da simples presença física dos alunos nas escolas. Para que os alunos com necessidades especiais realmente se incluam e participem ativamente da vida escolar e social, as instituições devem adotar uma abordagem proativa, garantindo que todos os recursos necessários estejam disponíveis e sejam adequados às suas necessidades. Isso reflete um compromisso com a justiça social e a verdadeira inclusão, onde cada aluno tem a chance de prosperar e contribuir para a comunidade.

As Abordagens Pedagógicas Inclusivas surgem nesse contexto com o objetivo de assegurar que todos os discentes, incluindo aqueles diagnosticados com autismo, sejam plenamente incluídos e alcancem sucesso no contexto educacional tradicional. Para isso, são implementados métodos que valorizam as singularidades individuais para atender às suas necessidades particulares. Entre as práticas inclusivas, destacam-se a criação de um ambiente

hospitaleiro e abrangente na sala de aula, o uso de recursos visuais e objetos didáticos para facilitar o processo de assimilação do conhecimento, a adoção de táticas de instrução diversificadas, Desenho Universal da Aprendizagem (DUA) e práticas comportamentais baseadas na ciência ABA, além da mobilização de práticas educacionais interativas que estimulem o engajamento direto dos estudantes (DE MORAIS ET AL. 2023).

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

Investigações realizadas em nações desenvolvidas demonstram provas científicas de êxito nas práticas pedagógicas que envolve modificações e adaptações curriculares em relação ao estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sobretudo aqueles que também possuem deficiência intelectual (SCOTT ET AL., 2017). Essas investigações relatam modificações e adaptações curriculares direcionadas a um ambiente escolar que promove o desenvolvimento das potencialidades do aluno, bem como estimula tanto suas habilidades de aprendizagem quanto de funcionamento adaptativo.

Na área educacional voltada para alunos com TEA, são implementadas em suas práticas intervenções pedagógicas utilizando a ABA (Análise Aplicada do Comportamento, em inglês, Applied Behavior Analysis) e a CAA (Comunicação Alternativa Aumentativa).

Conseguir a atenção, estimular a participação, facilitar a interação e, acima de tudo, promover o rendimento dos estudantes no processo de ensino em sala de aula é uma tarefa complexa. Por isso, o professor precisa adotar metodologias que tenham como objetivo alcançar o desenvolvimento específico do aluno.

As adaptações curriculares representam modificações aplicadas nos conteúdos programáticos, estratégias de ensino, critérios avaliativos e ferramentas empregadas na educação de alunos com autismo. Confirmando a importância de ajustar e adaptar o ensino para os alunos, Blanco (2004, p 293) afirma que “responder à diferença significa romper com o esquema tradicional em que todas as crianças fazem a mesma coisa, na mesma hora, da mesma forma e com os mesmos materiais”. Estas modificações são desenhadas para suprir as demandas desses estudantes, considerando suas competências cognitivas e capacidades individuais. No tocante aos conteúdos, é essencial escolher e estruturar os assuntos de modo que se tornem pertinentes para os educandos com autismo, favorecendo um aprendizado mais

sólido. As metodologias, por sua vez, devem ser ajustadas para fomentar a participação engajada e o entendimento por parte dos alunos, incorporando materiais visuais e adequando o conteúdo empregado. A avaliação, igualmente, requisita maior maleabilidade, avaliando distintas manifestações do saber, como através de expressões visuais ou verbais. Recursos adicionais, como insumos de manipulação tátil e tecnologias de assistência, podem ser adotados para facilitar no procedimento educacional.

Nesse contexto, o Plano de Ensino Individualizado (PEI) surge como uma ferramenta essencial para organizar e formalizar essas adaptações curriculares, garantindo que as necessidades específicas de cada aluno sejam atendidas de maneira estruturada. O PEI aborda diferentes aspectos importantes para a educação inclusiva, incluindo a identificação das acomodações e modificações curriculares necessárias para atender às necessidades específicas dos alunos. O PEI deve ser integrado ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição escolar, a fim de garantir uma abordagem coesa e consistente no processo educativo (CAMPOS, 2016; CAMPOS & PLETSCHE, 2018; DANTAS, 2019; MELLO, 2019). Além disso, é um recurso orientador da prática docente vinculado a um processo naturalmente auto avaliativo e formativo. A literatura científica revela que, ao contrário do ocorrido em países da Europa e nos Estados Unidos, as escolas brasileiras não têm a sistematização de informações incluídas no PEI (MUNSTER ET AL., 2014). Embora esse recurso não esteja regulamentado no Brasil, alguns documentos nacionais mencionam sua implementação de forma não obrigatória. Dentre eles, merecem destaque a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (BRASIL, 1996), o Projeto Escola Viva (BRASIL, 2000) e a Lei Brasileira de Inclusão (nº 13.146 de 2015).

Sendo assim, o PEI, emerge como um documento primordial cuja finalidade é prover uma abordagem didática sob medida conforme as singularidades de cada discente. A confecção deste plano é orientada pelas especificidades e competências naturais do aluno, visando fomentar seu desenvolvimento integral. O PEI desempenha um papel significativo ao assegurar a inclusão e o êxito no percurso educativo dos estudantes, em particular àqueles com requerimentos educacionais específicos ou obstáculos no processo de aprendizagem. (PEREIRA, 2014; SMITH, 2008)

Segundo Da Silva & Camargo, 2021 o PEI é construído como uma ferramenta para atender a necessidade de prover um ensino sob medida para discentes com TEA e outras deficiências. Eloquentemente em sua estrutura, é concebido para favorecer a plena inserção dos alunos e assegurar seu direito a um ensino de calibre superior. Resulta de um esforço conjunto de familiares, educadores e profissionais da saúde, que ratifica a importância de uma

estratégia interdisciplinar e de intervenções abrangentes. (BRASIL, 2002). Durante a confecção do PEI, metas, estratégias pedagógicas, meios didáticos e parâmetros de avaliação são criteriosamente estabelecidos, como forma de abastecer um apoio consistente e personalizado ao desenvolvimento educativo e ao percurso de aprendizado do estudante. (DA SILVA & CAMARGO, 2021)

Os propósitos encapsulados no Plano de Ensino Individualizado (PEI) miram na configuração de um itinerário educativo adaptado e holístico para o educando. Estruturado com meticulosidade, o PEI busca suprir as necessidades únicas de cada aluno, ponderando suas competências, paixões e os obstáculos que enfrenta. Essa abordagem particularizada tem o intuito de fomentar o desenvolvimento acadêmico, sócio-emocional e a plena inclusão do estudante, visando o seu avanço continuado no contexto escolar. Ademais, propõe-se a refinar as abordagens e estratégias didáticas para que se moldem às singularidades do estudante, assegurando um espaço de aprendizado condizente e receptivo. (DA SILVA & CAMARGO, 2021)

O papel do Plano Educacional Individualizado (PEI) revela-se crucial no contexto escolar, sobretudo quando se atende a discentes com requisitos educativos distintos. Indispensável à adaptação pedagógica, o PEI valoriza as singularidades e exigências inerentes a cada aluno (COSTA E SCHMIDT, 2019). Para Glat e Pletsch (2012), o PEI favorece um ensino adaptado e inclusivo, o PEI capacita no diagnóstico e implementação de táticas e procedimentos evoluídos, visando fomentar o aprendizado e cumprir com os alvos educacionais propostos. Ademais, o PEI é um vetor para o reconhecimento da pluralidade, assegurando paridade de chances e a inserção eficaz de educandos com necessidades no âmbito escolar.

Por fim, o PEI se estabelece como fundamental para assegurar uma educação inclusiva e de excelência para toda a comunidade estudantil.

Para atender às necessidades específicas dos estudantes com autismo nos anos iniciais, é fundamental adaptar o conteúdo educacional de forma que ele seja acessível e adequado ao nível de compreensão e habilidades desses alunos. É crucial simplificar o uso da língua, optando por sentenças breves, vocabulário compreensível e evitando expressões que possam gerar duplas interpretações. A abordagem metodológica deve ser igualmente ajustada, com ênfase em estratégias visuais como emprego de figuras, ilustrações e esquemas, que favorecem a compreensão. Recursos visuais são fundamentais para sustentar o aprendizado, incluindo cartazes, materiais táteis e ferramentas digitais interativas. Na avaliação, há a necessidade de alinhamento com as competências singulares dos educandos, personalizando

critérios avaliativos e proporcionando assistência durante a execução dos exercícios. (FERREIRA E COMPIANI, 2021)

As adaptações curriculares necessárias para garantir uma educação inclusiva estão fundamentadas em várias diretrizes legais e normativas brasileiras. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) estabeleça no Artigo 59 a obrigação dos sistemas de ensino em prover “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às necessidades dos educandos com necessidades especiais” (BRASIL, 1996, p. 25), a aplicação prática desse artigo envolve a implementação de adaptações curriculares e metodológicas para adequar o ensino às necessidades individuais dos alunos. Portanto, a LDB orienta que essas adaptações sejam feitas para assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem eficaz de todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiências e necessidades especiais, embora não detalhe especificamente as adaptações curriculares como um conceito separado.

Além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), outras normativas reforçam a necessidade de adaptações curriculares para promover a inclusão escolar. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) também reforça essa diretriz ao assegurar que as instituições educacionais promovam ajustes e adaptações necessárias para a plena inclusão dos estudantes com deficiência. Esses dispositivos legais e normativos convergem para uma abordagem que demanda adaptações práticas no currículo e no ambiente de ensino para possibilitar a igualdade de oportunidades e a efetiva participação de todos os alunos no processo educativo.

De acordo com Fonseca (2011), quando ajustamos o currículo estamos oportunizando flexibilizações e adequações conforme a necessidade de cada aluno, proporcionando práticas educativas e ações pedagógicas que atendam às particularidades dos indivíduos, tendo em vista, garantir a sua aprendizagem.

Prieto (2003) coloca em questão o significado de flexibilizar a ação pedagógica. Não se trata apenas de substituir, simplificar ou reduzir conteúdos. Mas será que também é considerada flexibilização quando se modifica as formas de avaliação? Além disso, Prieto questiona qual formação deve ser garantida ao professor do ensino regular para que ele esteja capacitado a realizar flexibilizações e adaptações curriculares? (PRIETO, 2003, p. 146). Todas essas indagações nos levam a entender o quanto sabemos pouco sobre as flexibilidades curriculares e o quanto precisamos de formação inicial de qualidade, só assim poderemos atender a contento os alunos que precisam desse atendimento específico, e que é o público-alvo da educação especial.

No presente contexto, uma das maiores barreiras enfrentadas pelos estudantes com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), no âmbito da inclusão, está relacionada aos desafios referentes à aquisição do currículo. Independentemente do fato de ser responsabilidade da instituição de ensino garantir o direito à educação inclusiva. (MOURA, 2022)

Esta abordagem flexibilizada direciona o ensino a ser mais especializado, provendo ferramentas e atividades adaptadas conforme as particularidades de cada estudante no espectro autista. Ademais, a prática de flexibilização pode estender-se à reformulação dos métodos avaliativos, com ênfase na compreensão e avanço singular do aluno ante aos objetivos e metas propostos, impulsionando assim uma vivência de aprendizado mais relevante, motivadora e inclusiva para educandos autistas no nível inicial da escolaridade. (GAITAS & CARÊTO, 2022)

A adaptação do currículo tem grande importância para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma vez que cada um apresenta diferentes estilos de aprendizagem. Um currículo flexível possibilita avanços notáveis, levando em consideração o ritmo individual de aprendizagem e avaliando o progresso do aluno em relação a si mesmo, desde o início até seu desenvolvimento atual, sem se restringir somente às avaliações tradicionais. É primordial que os educadores reconheçam a importância de um currículo adaptado para estudantes com TEA, oferecendo oportunidades para desenvolver habilidades de pensamento que facilitem a interação com os conteúdos estudados, com o objetivo de estimular a criação de novas ideias. (NUNES, 2018)

Aporta, Lacerda (2018), revela que as adaptações de conteúdos para estudantes com TEA não precisam ser mirabolantes, na maioria dos casos a flexibilização dos conteúdos pode ser feita de forma simplória, sem precisar de materiais especializados, e o mais importante não precisar omitir assuntos que serão estudados pelos demais alunos.

A adaptação da metodologia de ensino é essencial para engajar e promover o aprendizado eficaz de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Devido às características únicas que esses alunos podem apresentar, como diferenças no processamento sensorial, na comunicação e na interação social, é necessário ajustar as abordagens educacionais para atender suas necessidades específicas (SANTOS, 2023).

São utilizadas diferentes estratégias para manter os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) envolvidos na sala de aula, tais como: dar prioridade às conexões emocionais; utilizar uma linguagem clara e objetiva; focar nas habilidades individuais; oferecer tarefas curtas, mesmo em grande quantidade; incentivar constantemente; sugerir atividades que estimulem o raciocínio lógico; adaptar o currículo, os métodos de ensino e a

avaliação; evitar atividades prolongadas; incorporar jogos; relacionar a aprendizagem com situações do cotidiano; utilizar abordagens sensoriais (visuais, auditivas, cinestésicas); criar atividades com base nos interesses dos alunos; e integrar elementos concretos e lúdicos, mesmo em níveis avançados de ensino. A implementação dessas abordagens depende de fatores como a revisão do plano educacional da escola e a capacitação contínua dos educadores, além de recursos físicos, materiais e humanos em conformidade com as orientações da legislação educacional brasileira. a (OLIVEIRA; TOMAZ; SILVA, 2021).

Segundo Santos (2023) os estudantes que possuem Transtorno do Espectro do Autismo frequentemente reagem positivamente a informações apresentadas de maneira visual. Sendo assim, é de grande importância incluir estratégias visuais nas salas de aula, tais como a utilização de cartões ilustrativos, diagramas, quadros de comunicação ou agendas visuais. Esses recursos podem auxiliar os alunos a compreender e assimilar as informações de forma mais eficaz.

É de extrema importância estabelecer ambientes de aprendizagem que sejam inclusivos e acolhedores para todos os estudantes, inclusive para aqueles que possuem Transtorno do Espectro Autista (TEA). Isso pode significar realizar modificações físicas na sala de aula para reduzir estímulos sensoriais, disponibilizar espaços calmos para os alunos se retirarem quando necessário e fomentar interações positivas entre os estudantes por meio de atividades colaborativas e em grupo. (BUOMO ET AL, 2019).

Adicionalmente, os docentes têm a capacidade de aplicar uma metodologia diferenciada de ensino ao ajustar as estratégias de orientação de acordo com as necessidades individuais de cada aluno portador de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Isto envolve o controle da quantidade de estímulos sensoriais presentes na sala de aula, usar uma linguagem clara e sucinta, fornecer apoio exclusivo durante as atividades e implementar técnicas para controlar o comportamento de forma positiva. (GÓMEZ-MARÍ ET AL., 2021)

Grandin e Panek (2016) destaca que muitos alunos autistas possuem interesses específicos e podem enfrentar dificuldades ao se envolver em atividades que não estejam relacionadas a esses interesses. Portanto, é necessário que o professor esteja atento e preparado para trabalhar com o aluno autista, adotando métodos diferenciados e planejando seu ensino de acordo com as necessidades do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Essa colocação é relevante, pois de fato os interesses específicos dos alunos autistas podem ser uma ferramenta valiosa no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, acredito que, além de planejar o ensino com base nesses interesses, é fundamental que o professor

também crie oportunidades para ampliar o repertório do aluno, incentivando-o a explorar novas áreas de conhecimento. A adaptação do ensino não deve se limitar a moldar o conteúdo aos interesses do aluno, mas sim promover um equilíbrio entre aproveitar suas áreas de afinidade e introduzir novos desafios que estimulem o desenvolvimento de outras habilidades e competências. Dessa maneira, o aprendizado pode ser mais abrangente e efetivo, favorecendo o crescimento integral do aluno.

As adaptações de avaliação desempenham um papel crucial na garantia de que os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) sejam avaliados de maneira justa e precisa. Esses alunos podem apresentar habilidades e desafios únicos que requerem abordagens de avaliação flexíveis e sensíveis às suas necessidades individuais. Algumas dessas abordagens, são: avaliação baseadas em desempenho, observações diretas, avaliações funcionais, portfólios e avaliações informais e observacionais. (MUNARETTI, 2023).

No entanto, não é o estudante que deve se adaptar ao modelo de ensino, mas sim o ensino que deve se adequar ao aluno. Glat e Pletsch (2012). Em outras palavras, para atender às Necessidades Educacionais Especiais, é fundamental fornecer suporte pedagógico, como recursos metodológicos e ajuste do currículo.

3.2 Estratégias de comunicação e interação

Segundo Serra (2008) que realizou uma análise do processo de inclusão de estudantes autistas em escolas públicas e concluiu que a ampla diferença de características dos alunos autistas é um dos principais desafios para sua inclusão: seria considerado absurdo fornecer um conjunto educacional para autistas e, além disso, tentar "normalizá-los", seja por meio de oportunidades de inclusão ou de técnicas padronizadas de treinamento comportamental.

Nesse sentido, WALTER (2000) nos diz que a adoção de métodos específicos de comunicação e interação é crucial no processo educacional de estudantes com autismo no primeiro ano escolar. A utilização da comunicação aumentativa e alternativa emerge como uma opção eficaz para facilitar a troca de ideias, oferecendo suporte por meio de recursos visuais, gestos ou ferramentas tecnológicas.

De acordo com Cunha (2019) alguns momentos da inclusão, de alunos autistas, podem trazer grandes desafios, portanto, é necessário desenvolver estratégias para lidar com comportamentos desafiadores, como agressividade ou dificuldades na interação social. Essas estratégias podem incluir o uso de reforços positivos, técnicas para redirecionar comportamentos e a implementação de uma rotina estruturada e estável. A aplicação dessas

estratégias promove uma comunicação e interação eficiente entre os alunos com autismo, seus colegas e professores, criando um ambiente inclusivo e facilitando o processo de aprendizagem (JORDAN, 2000).

Ao analisar as complicações envolvidas na inclusão de estudantes autistas em ambientes educacionais, é inevitável refletir sobre a necessidade de abordagens sensíveis e individualizadas. A diferença de características e necessidades desses alunos exige não apenas um conhecimento profundo, mas também a aplicação de estratégias flexíveis e adaptáveis por parte dos educadores. É importante reconhecer que a inclusão vai além da simples presença física na sala de aula; trata-se de criar um espaço que respeite e valorize as diferenças, oferecendo apoio para garantir que todos os alunos tenham igualdade de oportunidades para aprender e se desenvolver. É importante enfatizar a necessidade de uma abordagem empática e centrada no aluno ao longo de todo o processo de inclusão.

A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) consiste em uma estratégia essencial no processo educativo de estudantes autistas do ensino fundamental inicial, visando proporcionar suporte na comunicação e na interação. Dessa forma, ocorre a implementação de sistemas e ferramentas que ampliam ou substituem as habilidades verbais convencionais, objetivando um diálogo mais eficiente e simplificado. A CAA contempla elementos como painéis de comunicação, troca de imagens simbólicas, além do uso de recursos de tecnologia assistiva, como dispositivos eletrônicos e softwares especialmente desenvolvidos para esse propósito. Tais abordagens têm como propósito assegurar que o estudante autista consiga se comunicar de maneira mais completa, melhorar sua compreensão e integração social, aprimorando suas competências comunicativas e promovendo um ambiente educacional inclusivo (TOLEDO, 2023).

Segundo Toledo (2023), a inclusão vai além dos limites estabelecidos pela legislação. Ela exige que a instituição de ensino disponha de uma infraestrutura adequada e adote abordagens educacionais que envolvam o aluno, a família e profissionais qualificados. Esses profissionais devem ser capacitados para compreender e lidar com os comportamentos das crianças autistas, evitando que outras crianças consideradas "normais", bem como outros profissionais da área, adotem uma postura pejorativa ao se referirem a elas.

De acordo com a discussão de Simeoli Et Al (2023) uma das abordagens propostas para promover o desenvolvimento da comunicação funcional em crianças que possuem o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é conhecida como Comunicação Aumentativa Alternativa (CAA). Essa estratégia abrange uma diferença de técnicas e recursos, como a utilização de linguagem de sinais adaptada, dispositivos de fala assistida e sistemas de

comunicação baseados em imagens, com o intuito de auxiliar e facilitar a interação e a comunicação de indivíduos que apresentam necessidades complexas de comunicação, tanto de forma temporária quanto permanente.

A introdução da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) como uma ferramenta crucial no ensino fundamental inicial para alunos autistas ressalta a importância de fornecer meios de comunicação e interação adequados às necessidades individuais. Essa estratégia amplia ou substitui as habilidades verbais tradicionais, buscando tornar o diálogo mais acessível e eficiente. A incorporação de painéis de comunicação, troca de imagens simbólicas e tecnologias assistivas reflete o compromisso de assegurar uma comunicação mais abrangente e uma integração social mais eficaz para esses alunos, promovendo, assim, um ambiente educacional inclusivo e acolhedor. Essa abordagem exige uma estrutura educacional preparada e profissionais qualificados para compreender e atender às necessidades específicas das crianças autistas, evitando estereótipos e promovendo uma cultura de inclusão respeitosa.

Soares (2009) destaca a relevância de adequar qualquer material ou recurso que possam facilitar o processo de ensino, despertando o interesse da criança e incentivando-a a realizar suas tarefas.

Conforme descrito por Togashi e Walter (2016), é interessante utilizar metodologias e estratégias que aumentem o nível de comunicação, a fim de captar essas subjetividades. Segundo esses autores, essa abordagem ajuda a criar uma conexão direta entre as práticas educativas e os recursos da Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), ressaltando as competências dos indivíduos com autismo como uma alternativa prática e objetiva para a compreensão e atribuição de significado.

Togashi & Walter (2016) ressaltam que a aplicação da CAA na comunicação de indivíduos com TEA, principalmente aqueles considerados não verbais, tem apresentado resultados promissores. Pesquisas têm evidenciado a efetividade desses recursos como uma forma de compensar determinadas limitações, afirmando um histórico de êxito em sua utilização.

A adequação de materiais e recursos é fundamental para facilitar o processo de ensino de estudantes com autismo, exigindo abordagens personalizadas e eficazes. O PECS (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras) é um exemplo de ferramenta que, devido à sua simplicidade e flexibilidade, pode ser implementado em diferentes contextos sociais e econômicos, como escolas regulares, ambientes domésticos e clínicas terapêuticas. Essa ferramenta oferece oportunidades de comunicação e interação, ajudando a conectar práticas

educacionais com os recursos de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA). Dessa forma, o PECS contribui para reconhecer e valorizar as habilidades individuais dos estudantes autistas, proporcionando meios para uma comunicação mais eficaz e significativa.

Uma outra alternativa, e mais dinâmica que o PECS, é a Comunicação Alternativa Robusta que pode ser definida como aquele que utiliza pictogramas selecionados com base nos conceitos de “palavras essenciais” (core words) e “palavras acessórias” (fringe words). As palavras essenciais são compostas por termos centrais da língua, geralmente verbos, adjetivos, advérbios e pronomes, enquanto os substantivos aparecem com menor frequência. Essas palavras têm alta frequência em interações cotidianas. Já as palavras acessórias correspondem a substantivos e outros termos mais específicos, relacionados aos interesses e contextos particulares do usuário de CAA (SENNOTT, 2016)

O PECS pode ser uma etapa inicial em muitos casos, enquanto o sistema robusto de CAA tende a ser uma solução de comunicação mais completa e rica, abrangendo diferentes tipos de interações desde o início.

É fundamental adaptar o ambiente escolar para alunos autistas no primeiro ciclo, utilizando estratégias que abordem os desafios comportamentais que possam surgir. Criar uma rotina estruturada e estável é essencial para proporcionar um cenário seguro e organizado para o aluno. O uso de reforço positivo, como elogiar verbalmente a criança quando ela realiza uma atividade corretamente ou oferecer pequenos prêmios (como adesivos ou tempo extra em uma atividade favorita), é uma estratégia eficaz para incentivar comportamentos desejáveis e diminuir comportamentos considerados inadequados. Estratégias visuais, como o uso de imagens e agendas personalizadas, também são instrumentos valiosos para auxiliar na compreensão e na gestão das tarefas diárias. Além disso, estabelecer limites claros e coerentes é importante para alcançar a harmonia e a disciplina adequada. A colaboração contínua entre professores, familiares e especialistas é crucial para compreender as origens dos desafios comportamentais e personalizar soluções para cada aluno. Com a implementação dessas estratégias, busca-se melhorar o bem-estar e o desenvolvimento integral do estudante autista em seus anos iniciais (COSTA, 2023).

O termo comportamentos desafiador abrange atitudes que são vistas como não convencionais ou problemáticas em ambientes específicos, tais como escolas ou locais de trabalho. Tal comportamento pode abranger desde a agressão, seja ela verbal ou física, até a desobediência, má conduta e desrespeito às normas ou regras vigentes. A denominação "desafiador" é empregue para exprimir o aspectos desafiante e problemático destes comportamentos, que comumente impõem desafios aos outros indivíduos, influenciando de

forma adversa as interações sociais e o desempenho cotidiano. (MOURA, 2020)

Algumas teorias pretendem esclarecer as raízes dos comportamentos desafiadores. Estas hipóteses teóricas contribuem para entender os elementos que estimulam o aparecimento e perseverança desses comportamentos, assim como orientam quanto às táticas de intervenção pertinentes. Entre as teorias mais reconhecidas encontram-se a teoria behaviorista, que realça a ligação entre estímulos e reações, a teoria cognitiva, que investiga os processos mentais e convicções que fundamentam os comportamentos desafiadores e a teoria biológica, que se debruça sobre as fundações neurobiológicas e genéticas de tais comportamentos. (NETO ET AL.2023)

Segundo Martins e Camargo, 2023 as estratégias de intervenção que se baseiam na análise comportamental são focadas na minuciosa observação do comportamento individual. O objetivo é identificar e compreender os fatores que causam comportamentos desafiadores, investigando os estímulos que precedem e as reações que se segue. Com essa análise, são criados planos de ação personalizados, com o intuito de substituir comportamentos problemáticos por alternativas adequadas e adaptativas. Essas intervenções podem envolver o uso de reforços positivos, sistemas de recompensas, técnicas de modelagem e treinamento em habilidades sociais. A eficácia dessas abordagens na análise comportamental é amplamente documentada, especialmente no manejo de comportamentos desafiadores em indivíduos com transtornos do espectro do desenvolvimento ou deficiências cognitivas.

As intervenções psicossociais são estratégias de ação que têm como objetivo compreender e abordar os comportamentos desafiadores por meio de uma perspectiva biopsicossocial. Estas abordagens levam em conta os aspectos psicológicos e sociais que podem influenciar o surgimento e a persistência dos comportamentos problemáticos. Entre as principais abordagens psicossociais utilizadas estão a terapia cognitivo-comportamental, cujo objetivo é identificar e modificar os pensamentos e crenças negativas que contribuem para os comportamentos desafiadores, e a terapia familiar, que envolve os membros da família no processo de intervenção, buscando melhorar os relacionamentos e a comunicação adequada. Essas abordagens podem ser aplicadas de forma individual ou em grupo, conforme as necessidades e o contexto de cada caso. Além disso, é fundamental destacar que as abordagens psicossociais devem ser desenvolvidas e implementadas por profissionais qualificados, como psicólogos e terapeutas familiares. (FALCÃO ET AL.2023)

4 PANORAMA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA CIDADE DE PICOS – PIAUÍ

A cidade de Picos, situada no estado do Piauí, ocupa uma posição de destaque na região nordeste do Brasil (Figura 1), sendo um importante polo econômico e logístico do estado. Com uma área de aproximadamente 577,3 km² e uma população estimada em 77.726 habitantes (segundo dados do IBGE de 2022), Picos é conhecida por sua economia baseada no comércio e na agricultura, além de seu papel como centro de distribuição para várias cidades

vizinhas. A cidade possui uma infraestrutura consolidada, com acesso facilitado por rodovias que ligam a capital Teresina a outras regiões do estado e do Nordeste.

Figura 1. Localização de Picos no mapa do Piauí

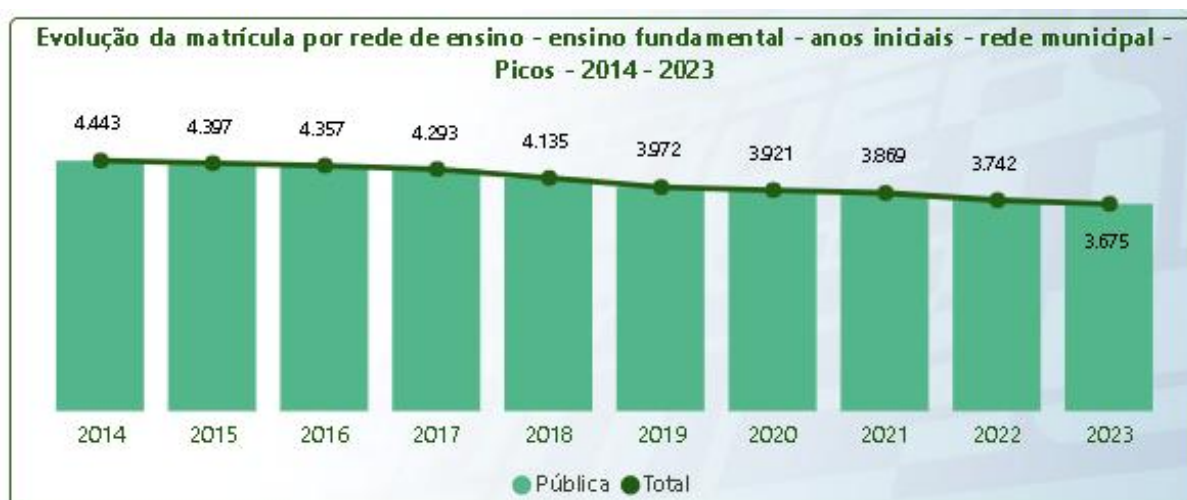


Fonte: Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Picos>

Acesso: 25 set. 2024

Na área da educação, Picos conta com uma rede municipal de ensino composta por 52 escolas, que atendem desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental, distribuídas entre a zona urbana e rural. Em 2023, havia 8.267 alunos matriculados, sendo 3.675 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme dados do Painel de Estatísticas do Censo Escolar. Essas estatísticas refletem um decréscimo no número total de matrículas quando comparado aos anos anteriores, particularmente entre 2014 e 2023, evidenciando desafios a serem superados no sistema educacional local. De acordo com Mantoan (2003), a inclusão escolar não se resume à matrícula de alunos com deficiência, mas envolve mudanças profundas na organização escolar para garantir que o ambiente de aprendizagem seja inclusivo para todos.

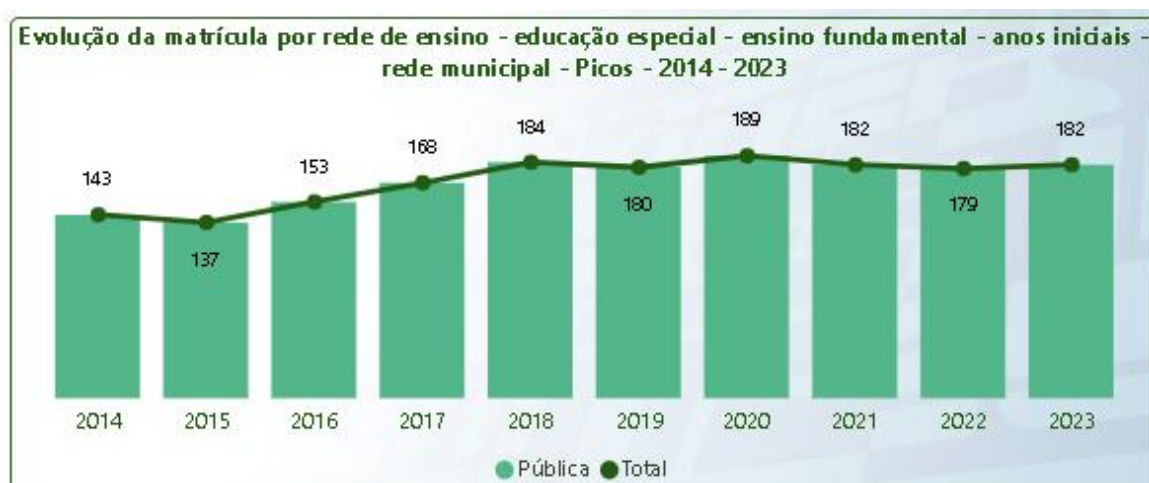
Gráfico 1. Evolução das matrículas da rede municipal – 2014 a 2023 – Picos - Piauí



Fonte: site do INEP

Em relação à educação especial, o município também tem investido em inclusão escolar. Atualmente, há 389 alunos matriculados em educação especial, sendo 182 nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O aumento no número de matrículas de alunos com necessidades especiais entre 2013 e 2024 foi modesto, com uma estabilidade nos últimos anos, apontando para a necessidade de políticas mais abrangentes para a inclusão efetiva desse público. Conforme Carvalho (2012), políticas públicas inclusivas são essenciais para garantir o acesso à educação e à cidadania das pessoas com deficiência.

Gráfico 2. Evolução das matrículas da rede municipal – 2014 a 2023 – Picos – Piauí



Fonte: site INEP

Segundo a Secretaria Municipal de Educação, há cerca de 450 alunos com laudos de deficiência ou transtornos. Desse total, 220 alunos foram diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo 41 nas turmas de 1º ano dos anos iniciais. Esses alunos estão distribuídos por toda a rede municipal, o que reforça a demanda por ambientes escolares inclusivos que atendam às necessidades de adaptação. Schwartzman (2017) destaca que o diagnóstico precoce de transtornos como o TEA, aliado a intervenções educacionais adequadas, é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social desses alunos.

Para aprimorar os avanços na área da inclusão, o município de Picos tem buscado reforçar seu compromisso com a educação inclusiva por meio da aprovação de legislações relevantes. Entre essas, destaca-se a Lei N° 3285/2023, sancionada em 04 de dezembro de 2023, que institui a Política de Educação Integral na Rede Municipal de Ensino. Essa política não apenas amplia o entendimento da educação como um processo integrado, mas também demonstra uma preocupação específica com o atendimento às diversas necessidades dos alunos, incluindo aqueles com deficiência. Ao adotar uma abordagem holística, o município sinaliza sua intenção de promover uma educação que transcenda o aspecto acadêmico, contemplando também a formação integral dos estudantes e garantindo melhores condições para a aprendizagem inclusiva.

Além disso, o município de Picos demonstra seu compromisso com a inclusão social e a acessibilidade por meio da Lei N° 2843/2017, que assegura o direito ao passe livre para pessoas com deficiência nos transportes públicos coletivos municipais. Essa legislação é um passo importante para garantir a mobilidade e a autonomia desse grupo, pois facilita o acesso a serviços essenciais, como saúde, educação e trabalho, promovendo maior integração social. De acordo com o Art. 2º da lei, o benefício é concedido mediante comprovação de renda

individual e aptidão para a gratuidade, o que reforça a necessidade de atender prioritariamente à população mais vulnerável. Ao implementar essa medida, o município não apenas cumpre com os princípios de equidade e inclusão, mas também contribui para a redução de barreiras sociais e econômicas, possibilitando uma participação mais ativa e igualitária das pessoas com deficiência na sociedade.

Outro avanço significativo na inclusão e proteção das pessoas com deficiência no município de Picos foi a criação do Conselho Municipal de Defesa da Pessoa com Deficiência (COMUDE), instituído pela Lei N° 2977/2019. Esse conselho tem como principal objetivo garantir e promover os direitos das pessoas com deficiência, atuando como uma instância de articulação e fiscalização das políticas públicas destinadas a esse público. Conforme descrito no Art. 1º da lei, o COMUDE representa um espaço estratégico para fortalecer a defesa dos direitos, incentivar a participação social e assegurar que as demandas das pessoas com deficiência sejam efetivamente incorporadas à agenda municipal. A criação desse órgão é um marco para a inclusão, pois estabelece um canal direto entre a sociedade civil, o poder público e os setores especializados, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e comprometida com a diversidade.

Esse panorama demonstra o comprometimento da cidade de Picos com a educação inclusiva, embora ainda haja desafios significativos. O esforço por garantir um sistema educacional mais adaptado e inclusivo reflete-se nas legislações municipais voltadas para a acessibilidade e inclusão de pessoas com deficiência. Contudo, o decréscimo nas matrículas gerais e a estabilização no número de alunos na educação especial indicam que o município precisa continuar aprimorando suas estratégias para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade e inclusiva.

5 METODOLOGIA

Nesta seção serão apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa a ser realizada na busca das dificuldades encontradas pelos docentes, do 1º ano do ensino fundamental I, na inclusão dos discentes com TEA, caracterizando o tipo de pesquisa a ser seguida, o campo de pesquisa, os sujeitos a serem pesquisados, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos para análise dos dados. Dessa forma, a pesquisa utilizará aplicação de questionário a fim de realizar a coleta de dados, em relação aos desafios dos/as professores/as que estão inseridos/as no Ensino Fundamental I, anos iniciais em especial, os professores/as do 1º Ano.

5.1 Tipo de estudo

Para o conhecimento do objeto de estudo, decidimos por uma pesquisa de natureza qualitativa, sabendo que o seu intuito não é somar resultados, mas compreender condutas de um determinado grupo, isto é, não queremos somente quantificar os dados, mas destacar de forma contextualizada e interpretativa a partir de um panorama dos interlocutores do estudo. De acordo com Minayo (1994, p. 21-22), o ponto de vista qualitativo “Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Neste sentido,

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos, locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (CHIZZOTTI, 2006, p. 28-29).

Dessa forma o tipo de pesquisa adotado neste estudo é a pesquisa qualitativa narrativa, cujo principal objetivo é entender a experiência de um grupo específico – no caso, os professores do 1º ano do Ensino Fundamental I que trabalham com alunos diagnosticados com TEA. Este método busca captar os significados e as interpretações que emergem das histórias contadas pelos participantes, permitindo uma compreensão mais profunda de suas experiências no contexto escolar.

A pesquisa narrativa envolve o uso de entrevistas como principal ferramenta para coletar histórias pessoais e reflexões sobre a prática pedagógica. De acordo com Clandinin e Connelly (2000), a narrativa é uma "forma de entender a experiência", o que faz dela uma metodologia adequada para explorar como os professores percebem e enfrentam os desafios da inclusão de alunos com autismo.

Nesse sentido, o método narrativo não se limita a quantificar dados ou identificar tendências estatísticas, mas se concentra em interpretar a experiência humana em sua complexidade. Bruner (2002) ressalta que a narrativa é composta por uma sequência de eventos e estados mentais que podem ser reais ou imaginários, mas que sempre refletem a experiência dos sujeitos. Assim, as histórias coletadas dos professores não são apenas uma recapitulação de eventos, mas um relato profundo que incorpora as emoções, percepções e avaliações que esses profissionais fazem de suas vivências.

5.2 Local da pesquisa / cenário da investigação

A pesquisa está localizada na cidade de Picos – PI, com população estimada em 83.090 habitantes (IBGE, 2022). Geograficamente, a cidade é cortada pelo rio Guaribas e situa-se na região centro-sul do Piauí. Essa característica aliada ao seu posicionamento geográfico lhe conferem a condição de pólo comercial no Piauí, e até para outros estados; especialmente para combustíveis, serviços e mel. (O local da pesquisa será, no município de Picos/PI, com professores que lecionam nas escolas de Ensino Fundamental do 1º ano do ensino fundamental I, com o número de 5 escolas, a saber:

- Escola Municipal Padre Madeira, localizada na rua Francisco Prota, SN. Bairro Centro, sua nota no IDEB está em: 5,0;
 - Escola Municipal Celeste Martins de Deus, localizada na rua Moacir Luz, bairro Canto da Várzea, sua nota no IDEB está em: 5,3;
 - Escola Municipal Justino Luz, Localizada na rua Coronel Luís Nunes, Bairro São José, sua nota no IDEB está em: 4,4;
 - Escola Municipal Elpídio Monteiro Gonçalves, Local. na rua José Viana, B. Passagem das Pedras, sua nota no IDEB está em: 4,8;
 - Escola Municipal Francisco Barbosa de Sousa, Local. Na rua Raimundo Duarte, Bairro Boa sorte, sua nota no IDEB está em: 4,7.
- que se localizam na Zona Urbana da cidade.)

A opção por essas cinco escolas é por elas se destacarem como referências na cidade de Picos. A escolha dessas instituições foi feita com base em três critérios principais: localidade, relevância e desempenho educacional.

Primeiramente, busquei garantir uma representatividade geográfica, selecionando escolas situadas em diferentes bairros, o que permite uma análise mais ampla e diversificada das realidades educacionais. Além disso, cada uma dessas escolas possui um histórico de

relevância na educação local, sendo reconhecidas pela sua atuação na comunidade. Por fim, levei em consideração os índices de desenvolvimento da educação básica (IDEB).

No município de Picos, Piauí, a Secretaria Municipal de Educação contabiliza cerca de 450 estudantes com laudos indicando algum tipo de transtorno ou deficiência. Dentre esses, aproximadamente 220 possuem diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), enquanto cerca de 150 são identificados com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Esses alunos estão distribuídos em 52 escolas que atendem desde a Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental, o que demonstra o comprometimento da rede municipal de ensino em oferecer apoio e promover a inclusão de todos. Esses números revelam os desafios enfrentados para adaptar os diferentes ambientes escolares e sociais, garantindo a inclusão plena dos alunos com TEA.

Diante desse contexto, torna-se importante realizar uma pesquisa com o objetivo de identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos docentes do 1º ano do Ensino Fundamental I – zona urbana, no processo de inclusão dos discentes com TEA. Compreender esses desafios pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias que favoreçam a inclusão e melhorem as condições de aprendizagem desses alunos.

5.3 População do estudo

Os sujeitos participantes do estudo serão compostos pelos docentes das escolas do 1º ano do Ensino Fundamental I – zona urbana. Importante destacar que, a população participante do estudo, por critérios éticos terão seus nomes substituídos por nomes fictícios, como forma de preservar suas identidades.

No total serão 10 professores do Ensino Fundamental I, 2 de cada escola já citada.

5.4 Critérios de inclusão e exclusão

Nessa pesquisa, inicialmente, utilizará como critério de inclusão os periódicos da CAPES (artigos e revistas científicas publicados nos últimos 5 anos), além dos normativos federais, estaduais e municipais que tratam a respeito da Educação Especial e processos formativos de educadores, com o objetivo de desenvolver um aprofundamento de estudos em relação à temática, possibilitando refletir sobre a conjuntura educacional em Picos – PI em relação às práticas pedagógicas inclusivas desses profissionais junto às necessidades

específicas dos alunos no 1º ano do Ensino Fundamental I – zona urbana.

Já em relação à escolha dos participantes do estudo ocorrerá da seguinte forma:

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

- Professores (as) do 1º ano Ensino Fundamental I da zona urbana, lotados em sala comum, no anexo da pesquisa, que atuam na rede municipal de ensino do município de Picos – PI;
- Professor (a) lotado (a) no Atendimento Educacional Especializado - AEE da referida rede de ensino;
- No total serão 10 professores, pois cada uma das 5 escolas possui duas turmas do 1º ano do ensino fundamental I.

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

- Professores (as) que estejam afastados/as de suas funções de sala de aula por qualquer razão;
- Todos aqueles que não participam do processo de ensino-aprendizagem junto às necessidades educacionais especiais dos estudantes naquela instituição.
- Não será entrevistado o professor temporário.

5.5 Coletas de dados

Toda pesquisa demanda o uso de métodos adequados e ferramentas que possibilitem a compreensão aprofundada do tema investigado, sendo essencial uma seleção criteriosa para garantir a precisão dos resultados. Neste estudo, optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório, com o intuito de investigar as experiências dos professores do 1º ano do ensino fundamental I, na zona urbana da cidade de Picos - PI, no que diz respeito à inclusão de alunos com TEA. Para a coleta de dados, será utilizada a técnica de entrevistas semiestruturadas, visando captar as percepções dos docentes sobre suas práticas pedagógicas e os desafios enfrentados.

Cada entrevista será conduzida de forma semiestruturada, com perguntas previamente elaboradas, mas abertas a novas questões que possam surgir durante o diálogo, permitindo uma maior flexibilidade nas respostas dos participantes. O objetivo é explorar as experiências e percepções dos professores sobre a inclusão de alunos com TEA em suas práticas pedagógicas. A duração estimada de cada entrevista será de 30 a 50 minutos, sendo realizada

em um ambiente reservado, visando garantir conforto e confidencialidade aos entrevistados

5.5.1 Entrevista narrativa

As entrevistas narrativas com os professores do 1º ano do ensino fundamental I, na zona urbana, da cidade de Picos – PI serão realizadas de acordo com a agenda de cada professor e têm como objetivo motivar o entrevistado (informante) a compartilhar relatos sobre momentos significativos de sua vida e do ambiente social em que estão inseridos. São instrumentos que não seguem uma estrutura rígida, buscando a profundidade em aspectos específicos dos quais emergem histórias de vida, captando não só a narrativa do entrevistado, mas também conexões entre essas histórias no contexto em que ocorreram (JOVCHELOVICH, 2002)

A coleta narrativa de dados oferece um leque diversificado de abordagens. Optamos por empregar a técnica da entrevista narrativa, visando instigar os participantes a compartilharem momentos marcantes de suas vidas. Essa abordagem permite uma reavaliação de experiências passadas, oferecendo a oportunidade de refletir sobre aspectos que talvez não tenham sido considerados anteriormente, o que possibilita uma reinterpretação e um novo entendimento.

5.5.2 Variáveis do estudo

No estudo, considerando o lócus da pesquisa e os sujeitos participantes, serão analisadas as seguintes variáveis:

- Alunos matriculados, no Ensino Fundamental I – zona urbana, com TEA em cada sala;
- Faixa etária e sexo dos alunos;
- Quais alunos possuem TEA com diagnóstico;
- Quantidade de professores que possuem formação ou especialização para lidar com alunos com TEA;

5.6 Análises dos dados

Os dados coletados serão analisados utilizando a metodologia de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). Esse método permitirá uma avaliação sistemática e objetiva das informações obtidas por meio das observações e entrevistas, possibilitando a categorização e interpretação dos conteúdos emergentes das falas dos professores. Ao longo do processo, os

dados serão organizados em categorias temáticas, seguidos por uma síntese crítica que permitirá uma compreensão aprofundada das percepções sobre educação inclusiva e as práticas pedagógicas adotadas no Ensino Fundamental I na zona urbana de Picos-PI.

5.7 Aspectos éticos e legais

O estudo denominado “ELES E ELAS NO ESPAÇO ESCOLAR: Inclusão Escolar de Alunos do Espectro Autista, no 1º ano do Ensino Fundamental I, na Zona Urbana, no Município de Picos – Piauí.”, obedecerá a Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que trata de pesquisas que envolvem seres humanos.

A pesquisa será realizada após o encaminhamento do projeto de pesquisa, juntamente ao parecer de autorização da Secretaria de Educação do município de Picos – PI, Carta de Encaminhamento do Projeto de Pesquisa, Declaração dos Pesquisadores ao Comitê de Ética de Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), a fim de que seja aprovado, respeitando-se as disposições éticas e legais para o tipo de estudo que se objetiva realizar e está sujeita a possíveis adequações, caso necessário.

Os dados serão utilizados tão somente para análise, interpretação e divulgação de informações em Educação. Para isso, será assinado um Termo de Compromisso de Utilização dos Dados – TCDU, Declaração de Isenção de Conflitos de Interesse e Solicitação de Declínio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

5.8 Riscos e benefícios

Durante o preenchimento da ficha de entrevista, existe uma possibilidade mínima de risco de natureza psicológica, intelectual e emocional em relação à potencial constrangimento do participante ao expor suas opiniões e conhecimentos sobre o conteúdo abordado, podendo também ocorrer quebra de confidencialidade. Com o intuito de minimizar esse risco, as respostas dos participantes serão mantidas em sigilo e privacidade, de modo que informações pessoais e identidades não serão reveladas e serão utilizadas exclusivamente para fins científicos. O acesso aos dados será restrito apenas à equipe de pesquisa e na ficha serão evitadas perguntas que possam identificar o participante. Deve-se considerar também a possibilidade mínima de risco de natureza física e orgânica devido ao cansaço eventual do participante durante o preenchimento da ficha e ao realizar as atividades propostas na sequência didática. No entanto, para reduzir esses riscos, será feita uma análise cuidadosa das

questões abordadas no questionário e a forma como são abordadas, bem como das etapas sugeridas na sequência didática, para que ambos demandem o menor tempo possível e exijam apenas o esforço necessário para uma coleta de dados adequadamente representativa.

No decorrer deste estudo, identificamos desafios significativos que requerem atenção especial para assegurar o sucesso da pesquisa. Um dos principais riscos reside na possibilidade de encontrar fichas preenchidas de maneira inadequada, contendo dados pouco coerentes. Além disso, a falta ou insuficiência de dados nos bancos de armazenamento representa uma preocupação. Estes desafios podem ser agravados pela gestão de horários e pela disponibilidade dos participantes em fornecer dados dentro dos prazos estabelecidos.

Outro risco associado à pesquisa é a natureza inerente da fala das pessoas, sujeita à interpretação tanto do entrevistador quanto do entrevistado. A subjetividade introduz o perigo de o entrevistado fornecer informações incorretas devido ao desconhecimento do tema, o que pode limitar a qualidade das informações necessárias para a pesquisa. Da mesma forma, o entrevistador pode incorrer em interpretações imprecisas.

Outras possibilidades são: 1. constrangimento ao responder o questionário; 2. Desconforto; 3. Medo; 4. Vergonha; 5. Estresse; 6. Cansaço ao responder às perguntas;

5.8.1 Mitigação de riscos:

O pesquisador na perspectiva de minimizar os riscos referentes à pesquisa adotarão algumas medidas, entre elas, para mitigar esses riscos, será assegurado a confidencialidade, promoveremos um ambiente acolhedor, utilizaremos linguagem sensível, e destacar a importância do anonimato e da liberdade para não responder questões específicas. Ademais, o pesquisador principal estará junto do participante durante a coleta de dados (questionário/entrevista) evitando assim possíveis erros de preenchimentos dos respectivos instrumentais da pesquisa.

5.8.2 Ganhos e benefícios:

Apesar dos desafios mencionados, este estudo oferece uma série de benefícios alcançáveis. Acreditamos que ele servirá como um impulsionador para o processo de formação continuada destinado aos professores do 1º ano do Ensino Fundamental I, zona urbana, em Picos - PI. O estudo proporcionará uma valiosa oportunidade para ouvir e compreender as expectativas e necessidades desses profissionais. Essa compreensão aprofundada será

instrumento na implementação eficaz de um atendimento mais adequado aos discentes com TEA, permitindo que os educadores atendam de maneira mais eficaz às demandas educacionais especiais desses alunos.

Além disso, é importante destacar que este projeto não se limita apenas à esfera da formação continuada. Reconhecemos seu potencial para influenciar e estimular a implementação de políticas públicas direcionadas ao autismo em toda a rede municipal. Com base nos dados e insights obtidos, esperamos que novas formas de direcionar a educação de crianças com TEA sejam consideradas, promovendo uma abordagem mais abrangente e inclusiva. Este estudo, portanto, não apenas beneficia os professores em seu desenvolvimento profissional, mas também se posiciona como um meio para transformações mais amplas no sistema educacional, contribuindo para a construção de uma comunidade mais inclusiva e sensível às necessidades específicas dos alunos com TEA.

6 RESULTADO E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentamos os resultados obtidos a partir das entrevistas narrativas realizadas com professores do 1º ano do Ensino Fundamental I, na zona urbana de Picos, Piauí, focando nas dificuldades enfrentadas no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As percepções e relatos dos docentes foram essenciais para identificar os principais desafios na prática pedagógica, as estratégias adotadas para atender às necessidades específicas desses alunos, bem como as lacunas na formação continuada voltada para a educação inclusiva.

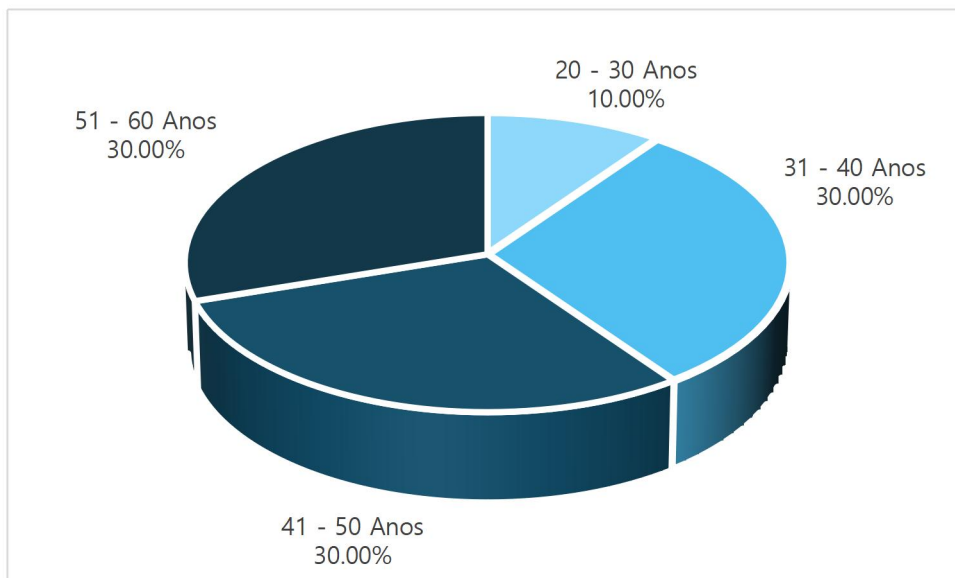
Os dados revelam como as características individuais dos alunos com TEA impactam o planejamento e a execução de atividades em sala de aula, assim como a necessidade de adaptações curriculares e metodológicas. Também exploramos como os professores lidam com a ausência de recursos adequados e a falta de apoio especializado no contexto escolar. Esta análise contribui para uma compreensão mais ampla de como o processo de inclusão pode ser aprimorado, ao destacar as áreas em que os docentes precisam de maior suporte, formação e recursos.

Os docentes que participaram da pesquisa foram nomeados como P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10, preservando assim a sua identidade, conforme Resolução nº510/2016.

A primeira pergunta do questionário, que na verdade é, algumas informações a respeito da idade dos participantes, como: sexo, raça/cor, formação e tempo de trabalho na educação. Com isso tivemos uma maior percepção do público de nosso trabalho.

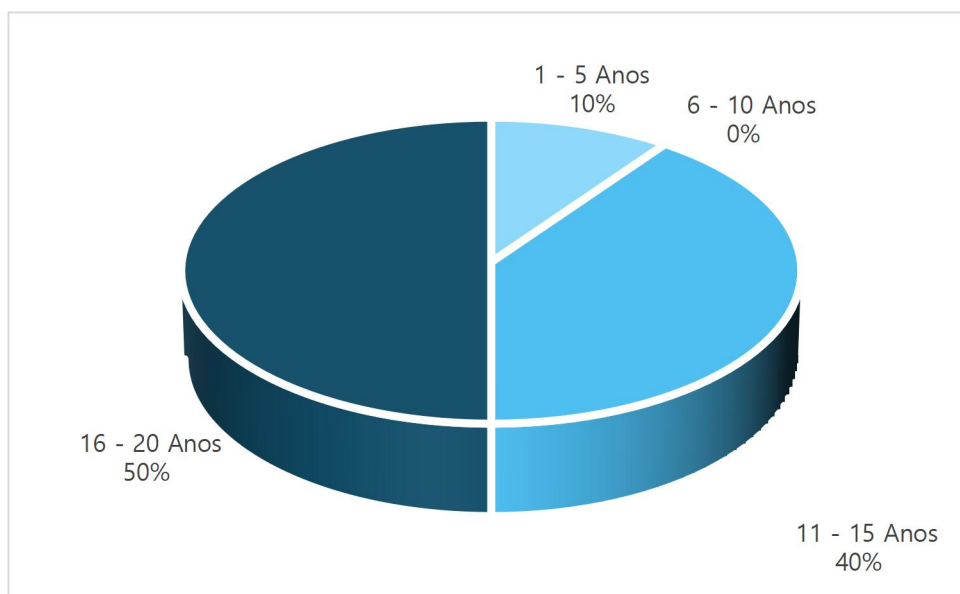
O gráfico 3 e 4 mostra a faixa etária dos professores que atuam no 1º ano do ensino fundamental I, nas escolas pesquisadas e o tempo de trabalho na educação, desses professores. Sendo que a maioria dos professores estão na faixa de idade superior a 30 anos e 50,0% com 16 ou mais anos de sala de aula, o que vai de encontro com a pesquisa do Instituto SEMESP que aponta um déficit de professores. A baixa renovação no corpo docente no Brasil, com muitos professores acima de 30 anos, é uma realidade preocupante e está associada a diversos fatores estruturais e sociais. De acordo com a SEMESP, 2022 grande parte dos professores em atividade já está na faixa etária de 40 a 50 anos, enquanto o interesse de jovens por ingressar na carreira docente tem diminuído. Esse cenário reflete a falta de atratividade da profissão, marcada por baixos salários, condições precárias de trabalho e estresse mental, o que leva muitos profissionais a abandonar a carreira nos primeiros anos de atuação.

Gráfico 3. Faixa etária dos professores pesquisados.



Fonte: Autoria Própria.

Gráfico 4. Tempo de Docência.

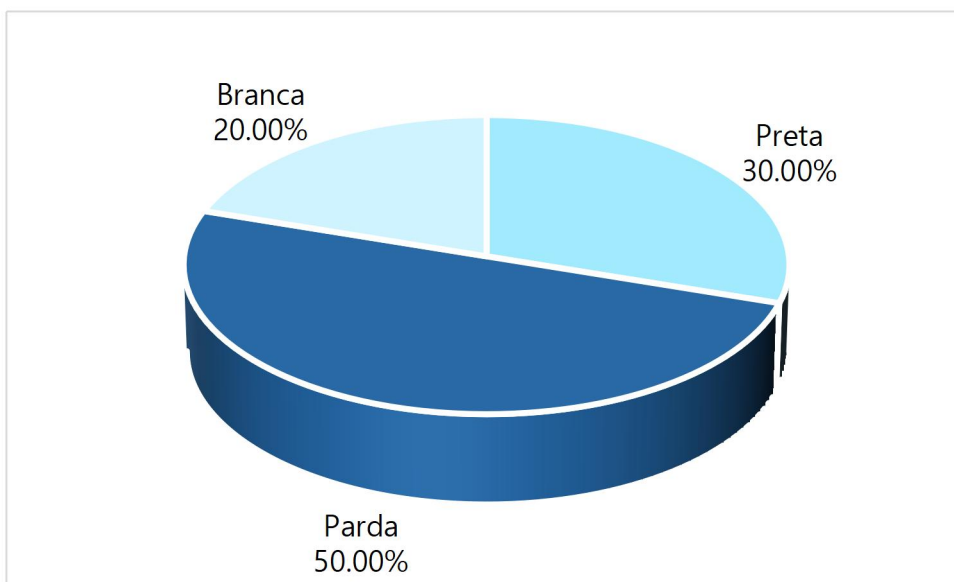


Fonte: Autoria Própria.

No gráfico 5 e 6 temos as informações em relação a cor/raça e sexo dos professores pesquisados, conforme podemos ver 80,0% é do sexo feminino e 20,0 % do sexo masculino, se aproximando dos dados divulgados pelo INEP, 2023 que a nível de Brasil e Piauí possui 87,4% e 82% do sexo feminino e 12,6% e 18% do sexo masculino, respectivamente. Em relação a raça/cor o INEP, 2023 destacou que no Brasil 52,1% dos profissionais de educação se declararam brancas e 45,8% se declararam pretas/pardas. Entre os professores da rede municipal pesquisados 80,0 % se declararam como pretas/pardas e 20,0% se declararam

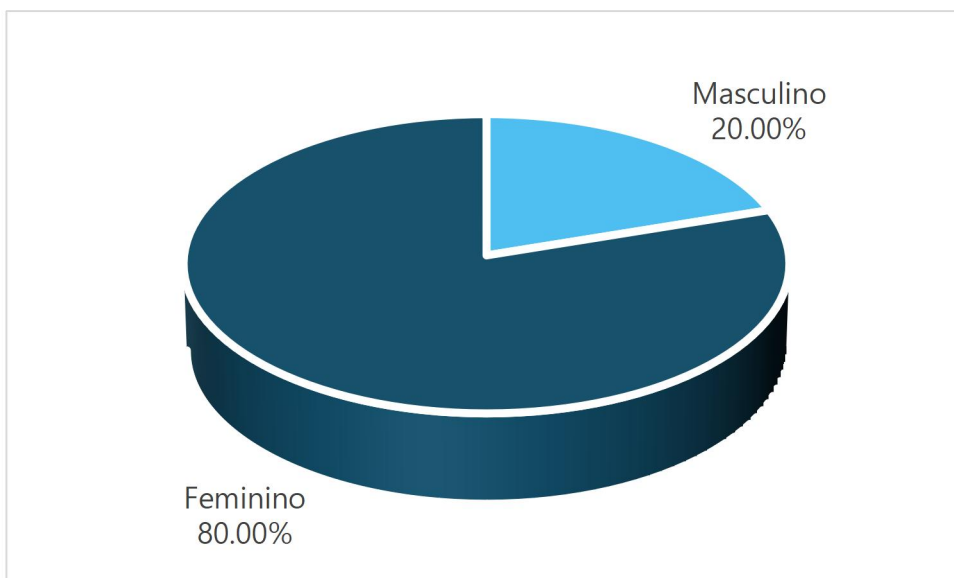
brancas contrastando com os dados nacionais. Quando pesquisamos mais a fundo constatamos que a nível de Piauí os dados são mais condizentes com a realidade municipal apresentando 19,7% de pessoas declaradas brancas e 78,8% pretas/pardas.

Gráfico 5. Cor/Raça dos Professores Pesquisados.



Fonte: Autoria Própria.

Gráfico 6. Sexo dos Professores Pesquisados



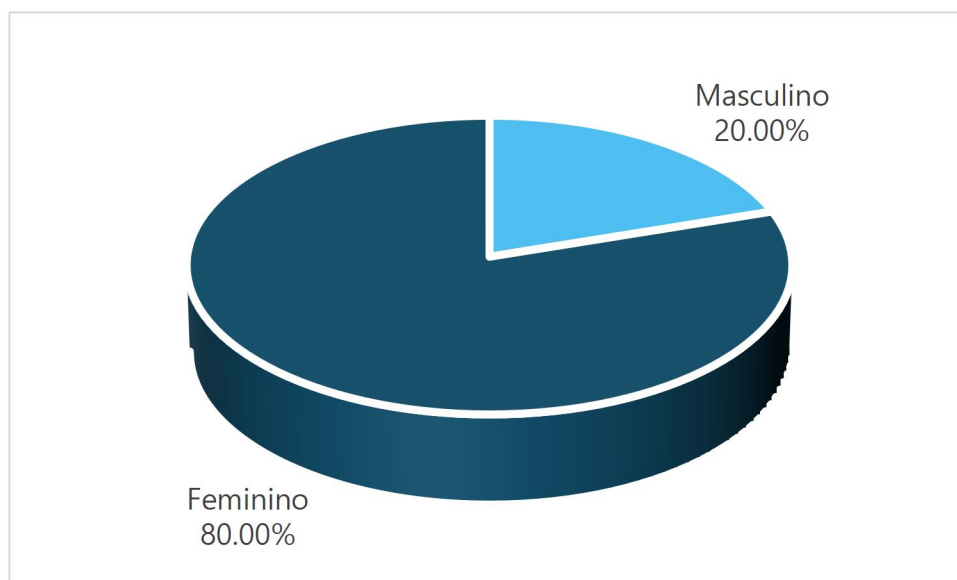
Fonte: Autoria Própria.

No levantamento realizado (gráfico 7), foi verificado que, dos professores atuantes no 1º ano do Ensino Fundamental I, nas escolas pesquisadas, a maioria possui formação em

Pedagogia. No entanto, dois professores não atendem a essa exigência. Um dos professores possui formação em Nível Médio - Modalidade Normal, enquanto outro possui Licenciatura em outra área que não Pedagogia.

Entre os professores pesquisados, 80,0% possuem formação em Pedagogia, enquanto 10,0% não possuem formação superior na área e 10,0% têm formação apenas no Curso Normal (Nível Médio), totalizando 20,0% dos professores sem formação em pedagogia. Esses dados apresentam uma leve divergência em relação aos números nacionais e estaduais do INEP 2023. No Piauí, 85,8% dos professores possuem formação em Pedagogia, enquanto a nível nacional esse percentual é de 88,5%. No que se refere à formação em Nível Médio - Modalidade Normal, os dados são de 7,7% no Piauí e 6,7% no Brasil.

Gráfico 7. Formação em Pedagogia e Outras Áreas.



Fonte: Autoria Própria.

O contraste mais significativo está na proporção de professores com formação apenas no Curso Normal, que é maior entre os professores pesquisados. Essa diferença pode ser explicada, em parte, pelo tamanho reduzido da amostra analisada nesta pesquisa.

A segunda pergunta do questionário foi: Você já teve experiência com alunos com autismo em sala de aula? Se, sim, relate um pouco sobre esse momento.

Tabela 1. Você já teve experiência com alunos com autismo em sala de aula? Se, sim, relate um pouco sobre esse momento.

P1	Sim, nos últimos anos a quantidade de alunos com autismo tem aumentado. É um pouco difícil pela quantidade de alunos, pois é um público com graus diferentes, alguns não param quietos, não possuem coordenação motora, não tem muito apoio da família e ficam distantes. A maior dificuldade é a falta de suporte do sistema, da família e da falta de apoio de outros profissionais.
P2	Sim, ainda não tive contato com alunos com nível de suporte alto. Deixo eles realizarem as tarefas no tempo deles, faço uso de rotina, atividades diversificadas, busco o interesse dele, busco o despertar pela curiosidade. Procuro trazer materiais que eles gostem. A maioria dos alunos com autismo são de famílias carentes, não tem acompanhamento da família e nem fazem terapias.
P3	Sim, muitas dificuldades devido a gama de características, vários comportamentos atípicos. O principal problema é que a família não participa do cotidiano do aluno, não se envolve no processo.
P4	Sim, quando a criança tem autismo nível 1 consigo trabalhar de forma típica, com algumas adaptações, mas quando tem maior nível de suporte fica mais turbulento e não consigo trabalhar os conteúdos de forma efetiva.
P5	Sim, é desafiador por conta do comportamento.
P6	Sim, muito difícil repassar os conteúdos dependendo do nível de suporte da criança.
P7	Sim, A criança andava muito pela sala, demonstrava agressividade e não falava.
P8	Sim, é uma experiência desafiadora, pois nunca estamos preparados, devido a diferença que há em cada um deles.
P9	Sim, gosto de me dedicar a esses alunos.
P10	Sim, na minha sala tem 2 crianças com TEA, uma verbal e a outra não verbal.

Fonte: autoria própria, 2024

Nos relatos dos professores, em relação a pergunta 2, a análise de conteúdo revelou três categorias principais: desafios da inclusão, falta de suporte familiar e profissional, e estratégias pedagógicas.

A primeira categoria foi mencionada por quase todos os professores, que apontaram a dificuldade de atender alunos com TEA devido a diferença de características, como comportamentos atípicos e dificuldades de atenção. Como diz o P1 “É um pouco difícil pela quantidade de alunos, pois é um público com graus diferentes, alguns não param quietos”. O ensino de crianças com TEA se torna desafiador devido às próprias características do espectro, que incluem dificuldades nas áreas de comportamento, interação social e comunicação

(PIMENTEL & FERNANDES, 2014).

A segunda categoria, "falta de suporte familiar e profissional", também foi recorrente. Vários professores relataram que muitos alunos com autismo não recebem o acompanhamento necessário em casa, especialmente em famílias de baixa renda. Isso corrobora com a fala de Silva, 2012 que “além do preparo técnico e pedagógico, os professores precisam de suporte psicológico e uma boa relação com as famílias para lidarem com os desafios da inclusão”

Por fim, a categoria "estratégias pedagógicas" revelou que alguns professores tentam adaptar suas práticas, utilizando rotinas, atividades diversificadas e materiais que despertam o interesse dos alunos com TEA. Pesquisas mostram que o uso de estratégias diversificadas pelos professores pode contribuir significativamente para o aprendizado de alunos com TEA (APORTA & LACERDA, 2018; FAVORETTO & LAMÔNICA, 2014).

Esses resultados evidenciam a necessidade urgente de maior suporte institucional e formação continuada para os professores, além de um envolvimento mais ativo das famílias no processo educacional, para que a inclusão de alunos autistas seja eficaz.

A terceira pergunta do questionário foi: Você possui formação específica ou recebeu treinamento relacionado ao ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou à educação inclusiva em geral?

Tabela 2. Você possui formação específica ou recebeu treinamento relacionado ao ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou à educação inclusiva em geral?

P1	Não. Nunca recebi treinamento. Já fiz minicursos online, por conta própria.
P2	Não. Nunca recebi treinamento. Pretendo fazer por conta própria.
P3	Não.
P4	Não.
P5	Não.
P6	Não. Assisti palestras na área, mas não pretendo me especializar na área de educação especial.
P7	Sim em Psicopedagogia. Nunca recebi treinamento.
P8	Sim em Psicopedagogia. Nunca recebi treinamento.
P9	Sim em Psicopedagogia. Nunca recebi treinamento.
P10	Sim em Educação Especial. Nunca recebi treinamento.

Fonte: autoria própria, 2024

Nessa quinta pergunta surgiu três categorias, a dos professores que não possuem formação específica (P1 a P6), a categoria dos professores que possuem formação específica (P7 a P8) e a categoria dos professores que pretendem fazer essa formação por conta própria (P1 e P2).

A educação inclusiva exige que seus profissionais tenham formação continuada que atenda adequadamente às necessidades desse público. No entanto, observou-se que a maioria dos entrevistados não possui especialização em áreas específicas e não recebeu qualquer curso ou formação oferecido pela Secretaria Municipal de Picos-PI. Baseado nisso Cunha, 2019 aponta o art. 59 – III: “O professor com especialização adequada em nível médio e superior, para atendimento especializado, bem como professores de ensino regular capacitados para a integração desses educadores nas classes comuns” (p.96). Isso evidencia a necessidade urgente de políticas públicas que garantam a qualificação e o apoio aos docentes, de modo que a inclusão dos alunos em classes comuns seja de fato eficaz.

A quarta pergunta do questionário foi: Como você identifica alunos com autismos em sua sala de aula?

Tabela 3. Como você identifica alunos com autismos em sua sala de aula?

P1	Consigo identificar pelo comportamento, interação social e pelo isolamento.
P2	Eu percebo pelo comportamento, pela rotina, alguns são bem metódicos.
P3	Pelos gestos repetitivos e comportamentos, dificuldades de aprendizagem e com minha experiência observo o desenvolvimento deles com o de outras crianças.
P4	Quando faço atividades com a criança percebo quando não é assim, é pela interação dela com o restante da turma.
P5	A observação é feita pelo comportamento (andar nas pontas dos pés, fleps e olhar).
P6	De início pela questão comportamental e de aprendizagem. Após isso converso com a família e peço para avaliarem com um profissional.
P7	Pelo comportamento diferente da criança (pelo meu olhar de vivência)
P8	Pelo comportamento, dificuldades gerais e de aprendizagem
P9	Pelo comportamento, olhar e forma de interagir.
P10	Pelo comportamento, socialização e pela dificuldade de aprendizagem.

Fonte: Autoria própria, 2024

Os professores relataram diferentes formas de percepção, revelando uma dependência

de suas observações diretas do comportamento dos alunos, bem como de suas experiências prévias. Através de nossa análise foi possível identificar algumas categorias predominantes, como: comportamentos repetitivos e características físicas, interação social, dificuldade de aprendizagem, experiência docente e busca por confirmação externa.

A maioria dos professores destacou a identificação de alunos com autismo por meio de comportamentos específicos. Os professores P1, P2, P3, P5, P6, P7, P8, P9 e P10 mencionaram que sinais como gestos repetitivos, comportamento, isolamento social, andar nas pontas dos pés, flapping (movimentos repetitivos com as mãos), e a meticulosidade na rotina são os principais indicadores. Essas observações estão em linha com características comuns do Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme descrito por Pimentel & Fernandes, 2014, que apontam déficits comportamentais como um dos principais desafios no reconhecimento do TEA. Assim, nota-se que os sinais físicos e comportamentais ainda são o foco primário na percepção dos professores, muitas vezes sendo o primeiro ponto de atenção.

Outro aspecto relevante identificado foi a interação social dos alunos. Professores P1, P4, P9 e P10 relataram que, além dos comportamentos repetitivos, a dificuldade de interação com outros alunos serve como um sinal de alerta. A professora P4 destacou que ao observar a interação da criança com a turma, percebe quando há algo que foge ao padrão esperado. Esse dado está de acordo com estudos que indicam que a socialização é uma área frequentemente afetada em crianças com TEA, Pimentel & Fernandes, 2014, embora poucos professores tenham mencionado diretamente essa característica.

Dificuldades de aprendizagem foram mencionadas por alguns professores, como os professores P3, P6, P8 e P10, que ressaltaram a diferença no desenvolvimento cognitivo em comparação com as outras crianças da turma. Para eles, essa disparidade na aprendizagem é um dos fatores que ajudam a identificar alunos com TEA. No entanto, essas dificuldades não foram unanimemente relatadas, o que pode indicar que nem todos os professores fazem uma ligação direta entre problemas de aprendizagem e o autismo, possivelmente por falta de formação mais específica.

Um ponto interessante da análise foi a ênfase de alguns docentes na sua experiência como um fator essencial para a identificação do TEA. Os professores P3 e P7 mencionaram que, com o passar do tempo, o acúmulo de vivências em sala de aula contribuiu para o desenvolvimento de um "olhar clínico", que facilita a detecção de sinais de autismo. Isso sugere uma confiança nas práticas acumuladas ao longo da carreira docente, em vez de uma metodologia ou formação específica, o que pode ser preocupante, pois evidencia a falta de um suporte formal para a detecção e intervenção precoce.

Por fim, o professor P6 destacou a importância da busca por confirmação externa, relatando que, após observar comportamentos atípicos, realiza uma consulta com a família e sugere avaliação profissional. Esse dado aponta para a necessidade de maior articulação entre a escola e outros profissionais de saúde, como psicólogos e terapeutas ocupacionais, para garantir uma identificação mais precisa e intervenções adequadas.

A quinta pergunta do questionário foi: Quais adaptações você realiza para atender as necessidades específicas dos alunos com autismo?

Tabela 4. Quais adaptações você realiza para atender as necessidades específicas dos alunos com autismo?

P1	Não faço adaptação. Trabalho as mesmas atividades, de forma geral.
P2	Sim. Em relação as atividades escritas: faço a leitura oral e converso sobre o conteúdo, utilizo atividades lúdicas. Sobre o comportamento vou entrando com acordos/reforços (ganha algo quando fizer o que peço), vou dando responsabilidades para eles se sentirem ativos (participantes). Ex.: ajudante de sala.
P3	Sim, todas as atividades são adaptadas, porém trabalho o mesmo conteúdo, mas adapto as atividades.
P4	Sim faço adaptações de atividades de acordo com a necessidade da criança. Cheguei a comprar um arquivo com atividades preditoras para tentar trabalhar com uma criança nível 3, mas ele rasga, grita. A interação maior dele é no recreio.
P5	Não realizo atividades adaptadas. Os que ficam na sala de aula conseguem acompanhar.
P6	Sim. As adaptações dependem da realidade dos alunos. Procuro fazer as adaptações de acordo com as necessidades, mas sinto dificuldades. Tem alunos que mesmo com o acompanhante não se adapta. Fico frustrada por não conseguir ajudar o aluno.
P7	Sim. Utilizo alguns recursos: Jogos adaptados, livros paradidáticos.
P8	Sim. Adaptação de atividades, utilizo atividades lúdicas.
P9	Sim. Avaliações adaptadas e atividades adaptadas.
P10	Sim. Utilizo atividades lúdicas.

Fonte: Autoria Própria, 2024

Com base nas respostas fornecidas pelos professores à questão "Quais adaptações você realiza para atender as necessidades específicas dos alunos autistas?", foi possível identificar tanto os esforços de adaptação quanto as dificuldades enfrentadas por esses

profissionais. A análise de conteúdo das respostas, conforme o método proposto por Bardin (2011), permitiu agrupar as informações em categorias que refletem a diversidade de práticas e desafios encontrados na educação inclusiva de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A primeira categoria que surgiu das respostas está relacionada à realização de adaptações pedagógicas. Observou-se que, embora a maioria dos professores faça adaptações, há uma variação significativa no tipo e na forma de implementação dessas adaptações. Professores como P2, P3, P4, P6, P7, P8, P9 e P10 relataram que adaptam suas atividades de acordo com as necessidades de cada aluno, seja modificando as atividades escritas, utilizando recursos lúdicos ou ajustando as demandas comportamentais. P2, por exemplo, destacou a utilização de leitura oral, além de negociações comportamentais por meio de acordos e reforços positivos, como atribuir responsabilidades aos alunos, o que sugere uma prática alinhada com estratégias comportamentais eficazes no atendimento ao TEA (APORTA & LACERDA, 2018). P4 relatou a compra de materiais específicos para trabalhar com uma criança de nível 3 do espectro, o que reflete um esforço pessoal para tentar atender melhor às necessidades desse aluno, embora aponte dificuldades em obter a resposta desejada.

Por outro lado, a segunda categoria destaca os professores que não realizam adaptações específicas para alunos com TEA, como P1 e P5. Esses professores mencionaram que trabalham com as mesmas atividades para todos os alunos, sem modificar os conteúdos ou os métodos de ensino. Tal postura pode refletir uma falta de preparo específico para lidar com alunos com autismos, o que está em consonância com a observação de que muitos docentes carecem de formação adequada para atender a esse público de forma inclusiva (CUNHA, 2019). Isso também está alinhado às dificuldades mencionadas por professores como P6, que apesar de tentar adaptar as atividades de acordo com a realidade de cada aluno, relatou frustração ao perceber que os esforços não resultavam em melhorias significativas no aprendizado dos estudantes com TEA.

A terceira categoria refere-se à dificuldade de adaptação e frustração docente. Professores como P4 e P6 expressaram a dificuldade em adaptar as atividades de forma eficaz para alunos com TEA, especialmente aqueles com maior nível de suporte. P4 relatou que, mesmo com a adaptação de atividades e o uso de materiais específicos, não conseguia obter a atenção e o envolvimento do aluno. Já P6 destacou a frustração ao ver que, mesmo com o apoio de um acompanhante, alguns alunos não se adaptavam às atividades propostas. Essas dificuldades podem estar relacionadas à falta de suporte institucional e à escassez de formação continuada específica para lidar com alunos autistas, como também já foi discutido por Cunha,

2019 e Favoretto & Lamônica, 2014, que apontam a necessidade de capacitação docente para o trabalho efetivo com alunos com TEA.

Em suma, os resultados indicam que os professores estão cientes da necessidade de adaptar suas práticas pedagógicas para atender aos alunos com TEA, mas encontram barreiras significativas, principalmente quando se trata de alunos que exigem maior nível de suporte. Essas barreiras são intensificadas pela falta de formação adequada e contínua, além de uma insuficiente estrutura de apoio nas escolas, o que limita a efetividade das adaptações realizadas. A pesquisa sugere que, para que a educação inclusiva seja realmente eficaz, é essencial que os professores recebam formação continuada e que haja um investimento institucional na criação de políticas que promovam o suporte adequado para esses profissionais, visando atender às demandas específicas dos alunos com TEA.

A sexta pergunta do questionário foi: Que tipo de formação ou suporte a escola oferece aos professores para lidar com alunos com autismo?

Tabela 5. Que tipo de formação ou suporte a escola oferece aos professores para lidar com alunos com autismo?

P1	Não oferece formação. Oferece cuidadores.
P2	Nunca foi oferecido cursos, todas as estratégias são utilizadas com a criatividade do professor. Material também não oferece. Oferece cuidador.
P3	Não recebi nenhuma formação.
P4	Não nunca foi ofertado.
P5	Não recebi nenhuma formação na área de autismo.
P6	Provavelmente nunca recebi.
P7	Não participei de nenhuma formação
P8	Não nunca foi ofertada
P9	Não nunca recebi treinamento de como lidar com alunos autistas em sala de aula.
P10	Não nunca.

Fonte: Autoria própria, 2024

Sobre a formação oferecida pela escola para lidar com alunos autistas, observou-se que a maioria dos professores relatou a ausência de qualquer tipo de formação ou suporte específico para atender esse público. De acordo com a análise de conteúdo, baseada no método de Bardin, 2011, emergiram duas categorias principais: ausência de formação e

oferecimento de cuidadores. Todos os entrevistados mencionaram que a escola não oferece cursos ou capacitações para lidar com alunos com TEA, demonstrando a falta de investimento em formação contínua. Além disso, alguns citaram a presença de cuidadores como o único suporte oferecido, o que não substitui a necessidade de formação pedagógica adequada.

Essa situação reflete uma fragilidade no apoio institucional, obrigando os professores a lidarem com as especificidades dos alunos com autismo sem o devido preparo. O método de Bardin permitiu identificar que, embora haja um reconhecimento da necessidade de formação, essa demanda não tem sido atendida de forma sistemática. Como apontado por Pimentel e Fernandes, 2014, o atendimento adequado de alunos com TEA requer estratégias diferenciadas e uma formação especializada, o que não está sendo disponibilizado, levando a uma sobrecarga dos professores na tentativa de incluir esses alunos sem o suporte necessário.

A sétima pergunta foi: Há algo que você gostaria de compartilhar ou sugerir para melhorar o suporte aos professores no ensino de alunos com autismo?

Tabela 6. Há algo que você gostaria de compartilhar ou sugerir para melhorar o suporte aos professores no ensino de alunos com autismo?

P1	Gostaria que o município oferecesse cursos e materiais de apoio.
P2	Deveria ter mais suporte da secretaria de educação, tivesse formação continuada e ajuda com materiais lúdicos. Curso para elaboração do PEI.
P3	Formação na área, encontros com cursos práticos, formação para os pais. Há um grande aumento de autistas na escola. Quando eu vejo que o aluno se comporta diferente, não dou diagnóstico, claro, mas oriento levar ao médico.
P4	Todas as salas deveriam ter cuidadores para auxiliar as crianças, principalmente para as séries iniciais, por que esses alunos precisam de uma demanda maior.
P5	Gostaria de participar de formações práticas.
P6	Ter um profissional especializado, na escola, para orientar e ajudar no dia a dia da criança. Programas de educação continuada.
P7	Formações sobre o que é? E como lidar com crianças autistas.
P8	Formação continuada e material de apoio.
P9	Formação e material adaptado.
P10	Formação continuada e apoio especializado.

Fonte: Autoria própria, 2024

Nesta sétima pergunta, a análise de conteúdo, segundo Bardin, revela duas categorias

principais: formação continuada e suporte e materiais de apoio.

A categoria formação continuada é bastante mencionada pelos professores, que enfatizam a necessidade de formação constante e prática sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os participantes sugerem cursos práticos (P3, P5), formação continuada (P2, P8, P9, P10), e orientação para elaboração do PEI (Plano Educacional Individualizado) (P2). A ausência de formações específicas é vista como uma limitação, sugerindo que o desenvolvimento de formações mais frequentes e voltadas para a prática pode melhorar a capacidade dos educadores em lidar com alunos com autismo.

Já na categoria suporte e materiais de apoio, os entrevistados destacam a falta de materiais lúdicos adequados (P2 P8, P9 e P10), a necessidade de apoio especializado em sala de aula (P4) e a presença de profissionais especializados na escola para auxiliar no cotidiano das crianças (P6 e P10). As respostas apontam que, além da formação, há uma carência de recursos materiais e humanos que dificulta a efetiva inclusão escolar dos alunos com TEA. A presença de apoio especializado e o uso de materiais lúdicos são vistos como essenciais para a melhoria do suporte oferecido a esses alunos.

Esses resultados reforçam a necessidade de investimento tanto em formação continuada para os professores quanto em recursos práticos, como apoio especializado e materiais de apoio, de forma a promover uma inclusão escolar efetiva e de qualidade.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões e análises realizadas ao longo desta dissertação evidenciam que a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no sistema educacional de Picos-PI enfrenta desafios significativos, comprometendo não apenas a eficácia do ensino, mas também o direito desses alunos à educação de qualidade. A pesquisa revelou que, apesar das diretrizes legais que asseguram a inclusão, a prática pedagógica ainda carece de fundamentação teórica e de suporte prático.

A falta de formação específica para os professores foi um dos principais obstáculos identificados. Os depoimentos dos entrevistados mostram que, sem a formação adequada, os educadores se sentem inseguros e despreparados para lidar com as peculiaridades dos alunos com autismo, resultando em uma abordagem pedagógica muitas vezes limitada. Essa situação demanda uma reflexão profunda sobre a importância de políticas públicas que promovam a formação continuada, visando não apenas a conscientização, mas a prática efetiva da inclusão.

Além disso, o professor pode ter uma ação valiosa na identificação de alunos que possam ter características condizentes com TEA, e isso, reforça a necessidade de um preparo maior para esses docentes. As adaptações curriculares e pedagógicas também se mostraram insuficientes, pois muitos professores relataram a dificuldade de implementar mudanças significativas nas atividades, devido à falta de orientação e recursos adequados.

Nesse contexto, a elaboração e implementação de um guia de ações pedagógicas específico para o atendimento a alunos com TEA é uma proposta viável e necessária. Esse guia pode servir como um recurso valioso para os educadores, oferecendo orientações práticas, estratégias de ensino que atendam às necessidades desses alunos. Com um apoio estruturado, os professores podem se sentir mais confiantes e capacitados para promover um ambiente de aprendizado inclusivo.

As sugestões apresentadas pelos professores entrevistados, como a necessidade de materiais didáticos adaptados, cursos de formação e apoio especializado dentro das escolas, indicam um caminho a ser seguido. É fundamental que as instituições educacionais se comprometam a oferecer as condições necessárias para que a inclusão de alunos com TEA seja realizada de maneira efetiva e com qualidade.

Por fim, é imperativo que se avance na construção de um ambiente escolar inclusivo, onde todos os alunos, independentemente de suas características, possam aprender e desenvolver-se plenamente. Por meio da formação contínua dos educadores, do suporte institucional e da sensibilização da comunidade escolar será possível transformar a realidade

atual, garantindo a todos o direito à educação inclusiva.

8 PRODUTO EDUCACIONAL

A educação inclusiva é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária. À medida que um número crescente de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) ingressa no sistema educacional, a necessidade de formar professores especializados e de oferecer estratégias eficazes para acolher e apoiar essas crianças torna-se cada vez mais urgente.

Nesse contexto, o guia pedagógico intitulado "Estratégias Práticas para Professores: Como Lidar com Estudantes com Autismo em Sala de Aula no 1º Ano do Ensino Fundamental." foi criado como uma ferramenta de auxílio para os educadores. Embora reconheçamos que ele não resolverá todos os desafios enfrentados na prática diária, este guia pretende funcionar como um recurso que pode auxiliar os professores em suas abordagens pedagógicas.

As estratégias deste guia abrangem dicas para lidar com comportamentos de crianças com autismo em sala de aula, além de abordagens de comunicação e interação. O objetivo é promover um ambiente de aprendizagem inclusivo, no qual todas as crianças, independentemente de suas necessidades específicas, se sintam acolhidas, respeitadas e estimuladas a desenvolver seu potencial.

O guia foi elaborado com base em entrevistas com professores do 1º ano, que destacaram as principais dificuldades no trabalho com alunos autistas. A proposta de cada capítulo é oferecer orientações sobre a compreensão de cada situação específica e dicas de práticas que podem ser realizadas, bem como práticas que devem ser evitadas em cada contexto. Com exceção do primeiro capítulo, dedicado ao Plano de Ensino Individualizado (PEI), todos os temas refletem dificuldades práticas mencionadas pelos professores. No caso do PEI, os docentes expressaram o desejo de entender melhor este documento e sua aplicação na prática.

1. Plano de ensino individualizado (PEI):

Este capítulo esclarece a importância do PEI como um documento essencial para personalizar os objetivos pedagógicos e estratégias, promovendo uma aprendizagem significativa. São oferecidas orientações sobre como elaborá-lo, aplicá-lo

2. Lidando com dificuldades de interação em sala de aula:

Aborda estratégias para promover interações sociais saudáveis e construir vínculos,

evitando forçar a socialização, o que pode gerar desconforto e retraimento.

3. Como ajudar crianças que não querem entrar na sala:

Oferece dicas para reduzir a resistência, como o uso de transições suaves, e orienta a evitar práticas coercitivas que podem aumentar a ansiedade.

4. Apoio nas atividades de registro escrito:

Este capítulo oferece sugestões práticas para crianças com dificuldade em atividades de registro escrito, como substituir o lápis por alternativas mais acessíveis e motivadoras.

5. O que fazer quando a criança se desregula na sala:

Apresenta estratégias para ajudar a criança a recuperar a calma, como espaços de autorregulação, e orientações para evitar punições que não promovem aprendizado emocional.

6. Manejo dos movimentos estereotipados e repetitivos:

Explica a função desses comportamentos para a autorregulação e sugere práticas que os respeitem sem prejudicar o ambiente escolar.

7. Dificuldades em lidar com mudanças:

Orientações sobre como preparar a criança para mudanças na rotina e evitar alterações bruscas que possam desencadear crises.

8. Apoio às dificuldades de comunicação:

Propõe o uso de ferramentas alternativas de comunicação e orienta a evitar cobranças excessivas que gerem frustração na criança.

9. Quando o aluno não acompanha o conteúdo da turma:

Sugestões de adaptações curriculares e ritmos personalizados para manter o aluno motivado, evitando comparações que possam desestimulá-lo.

10. Orientações quando há suspeita de TEA:

Apresenta formas de abordar a família de maneira acolhedora e orienta sobre

encaminhamentos para avaliação, evitando julgamentos ou comparações

9 REFERÊNCIAS

ALVES, M. D. As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento. 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, RS, Brasil.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). DSM 5: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 5. ed. Arlington: American Psychiatric Publishing, 2013.

ARAÚJO, L. S. Concepções docentes sobre a inclusão de crianças com autismo na educação infantil. 2017. Tese (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.

ARAÚJO, P.; SANTOS, V.; BORGES, I. O autismo e a inclusão na educação infantil: estudo e revisão. *Brazilian Journal of Development*, v. 7, p. 19775-19789, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n2-563.

ASSUMPÇÃO JR., F. B. Autismo: conceito e diagnóstico. In: ASSUMPÇÃO, F. B. (Org.). *Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista*. p. 21-37, 2018.

AZEVEDO, M. Q. O. Estratégias de ensino e aprendizagem desenvolvidas com alunos com Transtorno do Espectro Autista na escola regular: uma revisão integrativa da literatura. 2017. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

BAPTISTA, C. R.; VASQUES, C. K.; RUBLESCKI. Educação e transtornos globais do desenvolvimento: em busca de possibilidades. *Cadernos da APPOA*, v. 114, p. 31-36, 2003.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 17, n. 2, p. 203-218, 2011. Disponível em: [URL]. Acesso em: 14 set. 2024.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERMUDEZ, J. C. Educação inclusiva: práticas e perspectivas. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

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

BIANCHI, R. C. Educação de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo no ensino regular: desafios e possibilidades. 2017. 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas) – Universidade Estadual Paulista.

BLANCO, R. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 290-308.

BORGES, R. M. Contribuições da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) para adaptação escolar de crianças pré-escolares com autismo. 2020. Tese (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL, SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: 2007.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: Planalto, 2014. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 02 abr. 2024.

BRASIL. Lei Federal nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília: 2007.

BRASIL. Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 28 dez. 2012.

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

BRASIL. Ministério da Saúde. Linha de cuidado para a atenção integral às pessoas com transtorno do espectro do autismo e suas famílias no sistema único de saúde. Brasília, 2015. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_atencao_pessoas.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Inclusão, v. 4, n. 1, p. 7-17, 2008.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior,

curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL. Resolução n. 02/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE, 2015.

BRUNER, J. Atos de significação. 2. ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.

BUEMO, B. et al. Autismo no contexto escolar: a importância da inserção social. *Research, Society and Development*, v. 8, n. 3, p. 1-13, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5606/560662194027/560662194027.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2024.

CALEFFE, L. G.; MOREIRA, H. Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

CAMARGO, S. P. H.; RISPOLI, M. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. *Revista Educação Especial*, v. 26, n. 47, p. 639-650, 2013. doi: 10.5902/1984686X9694.

CAMPELO, S. M. C. Educação e diversidade: uma análise das experiências docentes referentes à inclusão social. *Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, v. 8, p. 33-39, 2024. Disponível em: emnuvens.com.br.

CAMPOS, A. F. A percepção de professores sobre os desafios e possibilidades de implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo. 2019. Tese (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil.

CAMPOS, É. C. V. Z. Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PEI) na escolarização de alunos com deficiência intelectual. 2016. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2016.

CAPELLINI, V. L. M. F. Ensino colaborativo: uma proposta para a escolarização do estudante com transtorno global do desenvolvimento. Bauru, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381389/1/unesp-nead-iep3-redefor-ee-tgd-d14-texto1-2015.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2021.

CAPELLINI, V. L.; MENDES, E. G. Formação continuada de professores para a diversidade. *Educação*, v. 54, n. 3, p. 597-615, 2004.

CARVALHO, R. E. Educação inclusiva com os pingos nos is. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. São Paulo: Cortez, 2006.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Narrative inquiry: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

COSTA, A. L. D. Transtorno do espectro autista: a linguagem como instrumento de inclusão social e educacional. 2023.

COSTA, D.; SCHIMIDT, C. Plano Educacional Individualizado para estudantes com autismo: revisão conceitual. Cadernos de Educação, n. 61, jan.-jun. 2019, p. 122-128.

COSTA, V. A. da. Educação e formação: inclusão na escola pública. Revista Entre Ideias, Salvador, v. 4, n. 1, p. 51-70, jan.-jun. 2015.

CROCHÍK, J. L. Preconceito, indivíduo e sociedade. Temas em Psicologia, v. 4, n. 3, p. 47-70, 1996. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_artte&pid=S1413-389X1996000300004. Acesso em: 20 dez. 2020.

CUNHA, E. Autismo e inclusão: psicopedagogia, práticas educativas na escola e na família. 8. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2019.

DA SILVA, G. L.; CAMARGO, S. P. H. Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado. Revista Educação Especial, 2021.

DAINEZ, D. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: contribuições para educação especial e inclusiva. Revista de Psicologia, Santiago, v. 26, n. 2, p. 151-158, 2017. Disponível em: . Acesso em: 16 set. 2024.

DE FREITAS, S. D.; DE SOUZA, P. R. P. Educação inclusiva de crianças autistas na rede pública de ensino. Brazilian Journal of Development, v. 7, n. 7, p. 65209-65227, 2021.

DE JESUS SANTOS, W. A. et al. Impacto do bullying na saúde do adolescente. In: Congresso Internacional de Enfermagem, 2017. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/cie/article/view/5740>. Acesso em: 06 abr. 2024.

DE MORAIS, P. B. et al. Metodologias ativas: as contribuições para a inclusão escolar de alunos autistas: uma revisão sistemática. Revista Educação Especial, v. 25, p. 16-21, 2021. doi: 10.9790/487X-2512101621.

DELEVATI, A. C. Nacional de educação especial na perspectiva da Educação inclusiva (2007-2018): desafios para a constituição de sistemas educacionais inclusivos no Brasil. 2021.

DEVECHI, C. P. V.; TREVISAN, A. L.; CENCI, Â. V. A abordagem da educação baseada em evidências científicas na formação de professores: recuo da prática. Revista Brasileira de Educação, v. 27, 2022.

DOMENICONI, C. Inclusão escolar: o papel dos agentes educacionais brasileiros. Psicologia: Ciência e Profissão, v. 35, n. 4, p. 1007-1023, 2015. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-3703000652014>.

DUARTE, C. P.; SILVA, L. C.; VELLOSO, R. de L. Estratégias da análise do comportamento aplicada para pessoas com transtorno do espectro do autismo. São Paulo:

Memnon Edições Científicas, 2018.

FALCÃO, C. S. N.; STELKO-PEREIRA, A. C.; ALVES, D. L. G. Envolvimento de alunos com TEA em situações de bullying de acordo com múltiplos informantes. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 47, e217359, 2021.

FALCÃO, T. F.; DA SILVA, A. R.; DA ROCHA, W. S. Apoio psicossocial às famílias com filhos com transtorno do espectro autista (TEA). *Revista Contemporânea*, v. 3, n. 11, p. 20569-20589, 2023.

FAVORETTO, N. C.; LAMÔNICA, D. A. C. Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 20, n. 1, p. 103-116, jan./mar. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382014000100008>. Acesso em: 04 out. 2024.

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. Currículo e avaliação. In: *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: MEC/SEB, 2007.

FERREIRA, S. M. S.; COMPIANI, M. A complexidade da linguagem analógica em ciências para alunos com transtorno do espectro autista. In: *Autismo: avanços e desafios* [livro eletrônico]. Guarujá-SP: Científica Digital, 2021. Cap. 1, p. 14-25.

FONSECA, K. A. Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, São Paulo, 2011.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Gente, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo processo. In: RODRIGUES, D. (org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo, SP: Summus, 2006.

GAITAS, S.; CARÊTO, C. Educação inclusiva e as (insuperáveis?) fronteiras da organização escolar. *Currículo sem Fronteiras*, 2022.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do plano de desenvolvimento educacional individualizado. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012.

GÓMEZ-MARÍ, I.; SANZ-CERVERA, P.; TÁRRAGA-MÍNGUEZ, R. Teachers' knowledge regarding autism spectrum disorder (ASD): a systematic review. *Sustainability*, 2021.

GRANDIN, T.; PANEK, R. *O cérebro autista: pensando através do espectro*. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2016.

HEHIR, T. et al. Os benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência.

São Paulo: Instituto Alana, 2016.

HÖHER CAMARGO, S. P.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 28, n. 3, p. 315-324, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar da Educação Básica 2013. Resumo técnico. Brasília, 2014. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2023. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 09. 10. 2024.

JORDAN, R. Educação de crianças e jovens com autismo. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

JOVCHELOVICH, S.; BAUER, M. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

JÚNIOR, J. F. C. et al. A importância de um ambiente de aprendizagem positivo e eficaz para os alunos. *Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, v. 6, p. 324-341, 2023. emnuvens.com.br.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, n. 2, p. 217-250. Disponível em: https://neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf. Acesso em: 08 set. 2023.

KILLEN, M.; RUTLAND, A. Promoting fair and just school environments: developing inclusive youth. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, v. 9, n. 1, p. 81-89, 2022.

KNIGHT, V. F. et al. Instructional practices, priorities, and preparedness for educating students with autism and intellectual disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, v. 34, n. 1, 2019.

LEMOES, E. L. M. D. et al. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. *Revista de Psicologia*, v. 28, n. 3, p. 351-361, 2016.

LUZ, F. W. T.; BRANCO, A. T. C. A contribuição da comunicação alternativa PECS – (método por troca de figuras) na comunicação funcional de crianças autistas. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 1, e33210111798, 2021. ISSN 2525-3409. DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i1.11798>.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MACEDO, L. de. Reflexões sobre os princípios da educação inclusiva. [Prefácio]. In:

Educação inclusiva na prática: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um. São Paulo: Fundação Santillana, 2024. Disponível em:

<https://www.fundacaosantillana.org.br/wpcontent/uploads/2020/07/EducacaoInclusivaPratica.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2024.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015. 95 p.

MANTOAN, M. T. E. O desafio das diferenças nas escolas. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MANZINI, E. J.; MONTEIRO, A. P. H. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n. 1, p. 97-108, jan./abr. 2008.

MARTINS, J. D. S.; CAMARGO, S. P. H. A adaptação de crianças com autismo na pré-escola: estratégias fundamentadas na Análise do Comportamento Aplicada. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 104, e5014, 2023.

MARTINS, M. R. R. Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

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

MINAYO, M. C. de S. (Org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei de diretrizes e bases da educação Nacional. LDB 9.493, 20 de dezembro de 1996.

MITTLER, P.; MITTLER, P. Rumo à inclusão. *Proposições*, v. 12, n. 2-3, p. 35-36, jul.-nov. 2001.

Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643996>. Acesso em: 19 mar. 2024.

MOURA, D. P. F. Comportamentos antissociais na infância: proposta e avaliação do Programa Aprendendo sobre Filhos. 2020.

MOURA, G. P. O desenvolvimento acadêmico de estudantes com autismo na escola regular: as contribuições do currículo funcional natural. 2022.

MUNARETTI, A. S. Formação continuada para inclusão de alunos com transtorno do espectro autista: desafios e possibilidades. 2023.

NETO, R. C. et al. Metodologias ativas: teorias da aprendizagem. *Humanidades & Inovação*, v. 10, n. 9, p. 141-153, 2023.

NOZU, W. C. S. et al. Inclusão no ensino superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 22, n. spe, p. 105-113, 2018. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/2175-35392018056>.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, set./dez. 2013.

NUNES, J. F. O currículo de escolarização de alunos com TEA no ciclo I do Ensino Fundamental da EMEIF Rotary: problematizações sobre o conteúdo escolar. 2018. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 211 p.

OLIVEIRA, A. A. S.; OLIVEIRA, J. P. Os desafios para a constituição de uma escola inclusiva: em cena formação de professores. In: OLIVEIRA, A. A. S.; FONSECA, K. A.; REIS, R. R. (Orgs.). *Formação de professores e práticas educacionais inclusivas*. Curitiba: Editora CRV, 2018.

OLIVEIRA, F. L. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. *Revista Educação Pública*, v. 20, n. 34, 8 set. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>. Acesso em: 14 out. 2023.

OLIVEIRA, S. L. A.; TOMAZ, E. B.; SILVA, R. J. M. Práticas educativas para alunos com TEA: entre dificuldades e possibilidades. *Revista Educação Pública*, v. 21, n. 3, 2021. Disponível em: [link]. Acesso em: 31 jan. 2023.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. Autismo. 2022. Disponível em: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>. Acesso em: 5 jun. 2023.

PAULA, C.; RIBEIRO, S.; FOMBONNE, E.; MERCADANTE, M. Brief report: prevalence of pervasive developmental disorder in Brazil: a pilot study. *J Autism Dev Disord*, p. 1200-6, 2011.

PEREIRA, D. M. Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo. 2014. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

PICOS (Município). Lei N° 3285/2023, de 04 de dezembro de 2023. Dispõe sobre a implantação da Política de Educação Integral na Rede Municipal de Ensino de Picos-PI. Picos, 2023.

PICOS (Município). Lei N° 2843/2017, de 28 de junho de 2017. Dispõe sobre o passe livre para pessoas com deficiência nos transportes públicos coletivos da cidade de Picos-PI. Picos, 2017.

PICOS (Município). Lei N° 2977/2019, de 22 de maio de 2019. Cria o Conselho Municipal de

Defesa da Pessoa com Deficiência (COMUDE) em Picos-PI. Picos, 2019.

PIMENTEL, A. G. L.; FERNANDES, F. D. M. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. *Audiology: Communication Research*, v. 19, n. 2, p. 171-178, 2014.

PRIETO, R. G. et al. Relatório de pesquisa “Educação inclusiva: ampliando o atendimento de alunos com qualidade e a formação docente”. São Paulo: FEUSP/FAPESP, set. 2003.

RIBEIRO, S. H. ABA: uma intervenção comportamental eficaz em casos de autismo. *Revista Autismo*, São Paulo, v. 0, set. 2010. Disponível em: <http://www.revistaautismo.com.br>. Acesso em: 14 out. 2023.

RODRIGUES, D. Dez ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. A criança com deficiência na educação infantil: ampliando a prática pedagógica do educador. In: MELCHIORI, L. E. (Org.). *Educação infantil: um guia para educadores e pais*. Curitiba: Appris, 2018.

RODRIGUES, P. F. Orientações para a intervenção social na minimização do impacto das perturbações do espectro do autismo em jovens/adultos. 2021.

SAMPAIO, Cristiane T.; SAMPAIO, Sônia Maria R. Educação inclusiva: o professor mediando para a vida. Sciello Livros. Disponível em: [link]. Acesso em: 28 out. 2018.

SANTOS, Ana Maria Tarcitano. Autismo: um desafio na alfabetização e no convívio escolar. São Paulo: CRDA, 2008.

SANTOS, L. M. M.; TAVARES, L. M. F. L. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 22, n. 2, p. 221-234, 2016. Disponível em: [link]. Acesso em: 12 ago. 2024.

SANTOS, T. S. Comunicação social em estudantes universitários com TEA: implicações para o desempenho acadêmico. 2023.

SANTOS, V. G. A relação pedagógica com o estudante autista: o (re)inventar de caminhos possíveis. 2019. Tese (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, PA, Brasil.

SEMESP. Risco de apagão de professores no Brasil. São Paulo: Semesp, 2022. 41 p. Disponível em: <<https://www.semesp.org.br/pesquisas/risco-de-apagao-de-professores-no-brasil/>>. Acesso em: 10 out. 2024.

SCHÖN, Donald Alan. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Trad. Graça Cunha et al. Lisboa: Dom Quixote Ltda, 1992. p. 77-92.

SCOTT, L. A. et al. Implementing a UDL Framework: a study of current personnel preparation practices. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, v. 55, n. 1, p. 25-36, 2017.

SENNOTT, S.; LIGHT, J.; McNAUGHTON, D. AAC modeling intervention research review. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, v. 41, n. 2, p. 101-115, 2016.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. *Mundo Singular - Entenda o Autismo*. Rio de Janeiro: ED. Fontanar, 2012.

SILVA, E. A. Método de alfabetização para alunos autistas (MAPA): alternativa da clínica escola do autista. 2018. Tese (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, Brasil.

SIMEOLI, R. et al. A comparison of picture exchange communication system (PECS) and speech-generating device as communication modes for children with autism spectrum. 2023.

SMITH, Deborah Deutsch. *Introdução à Educação Especial: Ensinar em tempos de inclusão*. São Paulo: Artmed, 2008. Tradução M.A. Almeida.

SOARES, M. Oralidade, alfabetização e letramento. *Revista Pátio Educação Infantil*, Anovi, n. 20, jul./out. 2009.

SCHWARTZMAN, J. S. Etiologia do transtorno autista. Apostila. Seminário Nexo IC sobre Autismo, 2017. 106 p.

TEIXEIRA (INEP). *Censo da Educação Básica 2022: resumo técnico*. Brasília, 2023.

TOLEDO, R. da S. Estratégias e metodologias pedagógicas adotadas para trabalhar a inclusão de autistas em sala regular. *Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, v. 7, p. 626-635, 2023. Recuperado de: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/181>.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linhas de ação: necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO, 1994.

U.S. Department of Education. *Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)*. 2004. Disponível em: <https://sites.ed.gov/idea/>.

VERÍSSIMO, S. S.; de SOUSA MUNIZ, S. Transtorno do espectro autista: o professor no processo de aprendizagem dos alunos com TEA. *Facit Business and Technology Journal*, v. 3, n. 46, 2023.

VIEIRA, C. M.; OMOTE, S. Atitudes sociais de professores frente à inclusão: formação e mudança. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, 2021.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia Pedagógica*. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WALTER, C. C. Os efeitos da adaptação do PECS ao currículo funcional natural em pessoas com autismo infantil. Dissertação de mestrado não publicada. Universidade Federal de São Carlos, 2000.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, [s. l.], v. 24, 2022.

Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 dez. 2023.

YATEGASHI, S. F. R.; CAETANO, L. M.; DE ARAÚJO BATISTA, T. L.; PEIXOTO, J. P. O. Atendimento Educacional Especializado no contexto da Educação Infantil: um estudo sobre a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 8, n. 3, p. 774-796, 2022.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O (A) senhor (a) está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) do estudo intitulado “ELES E ELAS NO ESPAÇO ESCOLAR: Inclusão Escolar de Alunos do Espectro Autista, no 1º ano do Ensino Fundamental I, na zona urbana, no Município de Picos - Piauí, a Partir de um Guia de Ações Pedagógicas”, a ser conduzido nas escolas de zona urbana em que funcione salas de 1º ano do ensino fundamental I, no município de Picos – PI, cujo pesquisador responsável é o Sra. Iara Rodrigues dos Santos Coelho, professora efetiva da rede municipal do referido município.

1. Identificar os desafios encontrados pelos professores/as do 1º ano do Ensino Fundamental I, zona urbana, em escolas municipais da cidade de Picos, Piauí, ao promover a aprendizagem e a inclusão de alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por meio da implementação de um guia de ações didático-pedagógicas direcionadas.
2. A importância deste estudo é justificável, tendo em vista o paradigma sócio-histórico-cultural no que se refere à ação docente e o sujeito com TEA em relação à atenção escolar, com o intuito de traçar possíveis convergências e divergências na elaboração/planejamento de suas práticas pedagógicas para atender à demanda de alunos com TEA no município de Picos – PI.
3. Os resultados do estudo espera perceber as principais dificuldades dos professores que atuam no 1º ano do ensino fundamental I em Picos – PI, junto aos estudantes público-alvo da Educação Especial.
4. A contribuição do participante no estudo é essencial para o sucesso da pesquisa, além disso, o participante tem a oportunidade de contribuir com a ciência, ao colaborar com a pesquisa na qual está sendo convidado.
5. Os riscos inerentes ao estudo dizem respeito: 1. Possibilidade de constrangimento ao responder o questionário; 2. Desconforto; 3. Medo; 4. Vergonha; 5. Estresse; 6. Quebra de sigilo; 7. Cansaço ao responder às perguntas; e 8. Quebra de anonimato.
6. Os pesquisadores na perspectiva minimizar os riscos referentes à pesquisa adotará algumas medidas, entre elas, Para mitigar esses riscos, será assegurado a confidencialidade, promoveremos um ambiente acolhedor, utilizaremos linguagem sensível, e destacar a importância do anonimato e da liberdade para não responder questões específicas. Ademais, o pesquisador principal estará junto do participante durante a coleta de dados (questionário/entrevista) evitando assim possíveis erros de preenchimentos dos respectivos instrumentais da pesquisa.
7. Apesar dos desafios mencionados, este estudo oferece uma série de benefícios alcançáveis. Acreditamos que ele servirá como um impulsionador para o processo de formação continuada

destinado aos professores do 1º ano do Ensino Fundamental I, zona urbana, em Picos - PI. O estudo proporcionará uma valiosa oportunidade para ouvir e compreender as expectativas e necessidades desses profissionais. Essa compreensão aprofundada será instrumento na implementação eficaz de um atendimento mais adequado aos discentes com TEA, permitindo que os educadores atendam de maneira mais eficaz às demandas educacionais especiais desses alunos. Além disso, é importante destacar que este projeto não se limita apenas à esfera da formação continuada. Reconhecemos seu potencial para influenciar e estimular a implementação de políticas públicas direcionadas ao autismo em toda a rede municipal. Com base nos dados e insights obtidos, esperamos que novas formas de direcionar a educação de crianças com TEA sejam consideradas, promovendo uma abordagem mais abrangente e inclusiva. Este estudo, portanto, não apenas beneficia os professores em seu desenvolvimento profissional, mas também se posiciona como um meio para transformações mais amplas no sistema educacional, contribuindo para a construção de uma comunidade mais inclusiva e sensível às necessidades específicas dos alunos com TEA.

8. Serão fornecidos aos participantes esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo e se desejarem terá livre acesso a todas as informações adicionais sobre a pesquisa e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.

9. Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

10. As informações conseguidas através da participação dos sujeitos nesta pesquisa não permitirão a sua identificação, assegurando assim a sua privacidade, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto ou em publicações de artigos ou eventos científicos;

11. O (a) participante poderá ser ressarcido(a) por qualquer despesa que venha a ter com a sua participação e, também, indenizado por todos os danos que venha a sofrer pela mesma razão, conforme as determinações do Código Civil (Lei nº 10.406 de 2002) e das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Finalmente, tendo o (a) participante compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a sua participação no mencionado estudo e, estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a sua participação implica, o(a) mesmo(a) concorda em dela participar e, para tanto DÁ O SEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO O(A) MESMO TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

destinado aos professores do 1º ano do Ensino Fundamental I, zona urbana, em Picos - PI. O estudo proporcionará uma valiosa oportunidade para ouvir e compreender as expectativas e necessidades desses profissionais. Essa compreensão aprofundada será instrumento na implementação eficaz de um atendimento mais adequado aos discentes com TEA, permitindo que os educadores atendam de maneira mais eficaz às demandas educacionais especiais desses alunos. Além disso, é importante destacar que este projeto não se limita apenas à esfera da formação continuada. Reconhecemos seu potencial para influenciar e estimular a implementação de políticas públicas direcionadas ao autismo em toda a rede municipal. Com base nos dados e insights obtidos, esperamos que novas formas de direcionar a educação de crianças com TEA sejam consideradas, promovendo uma abordagem mais abrangente e inclusiva. Este estudo, portanto, não apenas beneficia os professores em seu desenvolvimento profissional, mas também se posiciona como um meio para transformações mais amplas no sistema educacional, contribuindo para a construção de uma comunidade mais inclusiva e sensível às necessidades específicas dos alunos com TEA.

8. Serão fornecidos aos participantes esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo e se desejarem terá livre acesso a todas as informações adicionais sobre a pesquisa e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.

9. Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.

10. As informações conseguidas através da participação dos sujeitos nesta pesquisa não permitirão a sua identificação, assegurando assim a sua privacidade, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto ou em publicações de artigos ou eventos científicos;

11. O (a) participante poderá ser ressarcido(a) por qualquer despesa que venha a ter com a sua participação e, também, indenizado por todos os danos que venha a sofrer pela mesma razão, conforme as determinações do Código Civil (Lei nº 10.406 de 2002) e das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Finalmente, tendo o (a) participante compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre a sua participação no mencionado estudo e, estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a sua participação implica, o(a) mesmo(a) concorda em dela participar e, para tanto DÁ O SEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO O(A) MESMO TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO
MARANHÃO**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

REFERÊNCIA: ELES E ELAS NO ESPAÇO ESCOLAR: OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS/AS DO ESPECTRO AUTISTA, NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I, NA ZONA URBANA (PICOS – PIAUÍ)

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Iara Rodrigues dos Santos Coelho

Roteiro de perguntas para a coleta de dados

- 1- Qual sua idade? Como você se autodeclara em relação a sua cor? Qual sua formação? Quantos anos você trabalha na Educação Infantil?
- 2- Você já teve experiência com alunos autistas em sala de aula? Se, sim, relate um pouco sobre esse momento?
- 3- Você possui formação específica ou recebeu treinamento relacionado ao ensino de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou à educação inclusiva em geral?
- 4- Como você identifica alunos autistas em sua sala de aula?
- 5- Quais adaptações você realiza para atender as necessidades específicas dos alunos autistas?
- 6- Que tipo de formação ou suporte a escola oferece aos professores para lidar com alunos autistas?
- 7- Há algo que você gostaria de compartilhar ou sugerir para melhorar o suporte aos professores no ensino de alunos autistas?

ANEXOS

ANEXO A – Parecer Consubstanciado Comitê de Ética e Pesquisa

CENTRO DE ESTUDOS
SUPERIORES DE CAXIAS -
CESC/UEMA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ¿ELES E ELAS NO ESPAÇO ESCOLAR: Inclusão Escolar de Alunos do Espectro Autista, no 1º ano do Ensino Fundamental I, na zona urbana, no Município de Picos - Piauí, a Partir de um Guia de Ações Pedagógicas¿

Pesquisador: IARA RODRIGUES DOS SANTOS COELHO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 78153823.2.0000.5554

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

Patrocinador Principal: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.849.039

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa cujo título ¿ELES E ELAS NO ESPAÇO ESCOLAR: Inclusão Escolar de Alunos do Espectro Autista, no 1º ano do Ensino Fundamental I, na zona urbana, no Município de Picos - Piauí, a Partir de um Guia de Ações Pedagógicas¿, nº de CAAE 78153823.2.0000.5554 e Pesquisador(a) responsável IARA RODRIGUES DOS SANTOS COELHO. Uma pesquisa de natureza qualitativa, sabendo que o seu intuito não é somar resultados, mas compreender condutas de um determinado grupo.

O cenário da realização desse estudo será composto por: o local da pesquisa será, no município de Picos/PI, com professores que lecionam nas escolas de Ensino Fundamental do 1º ano do ensino fundamental I, com o número de 5 escolas.

Os participantes desta pesquisa serão: no total serão 10 professores do Ensino Fundamental I, 2 de cada escola já citada.

Os critérios de inclusão da pesquisa são: professores (as) do 1º ano Ensino Fundamental I da zona urbana, lotados em sala comum, no ano vigente da pesquisa, que atuam na rede municipal de ensino do município de Picos ¿ PI; Professor (a) lotado (a) no Atendimento

Endereço: Rua Quinhinha Pires, 746 ramal 6382

Bairro: Centro

CEP: 65.600-000

UF: MA

Município: CAXIAS

Telefone: (98)2016-8175

E-mail: cepe@cesc.uma.br